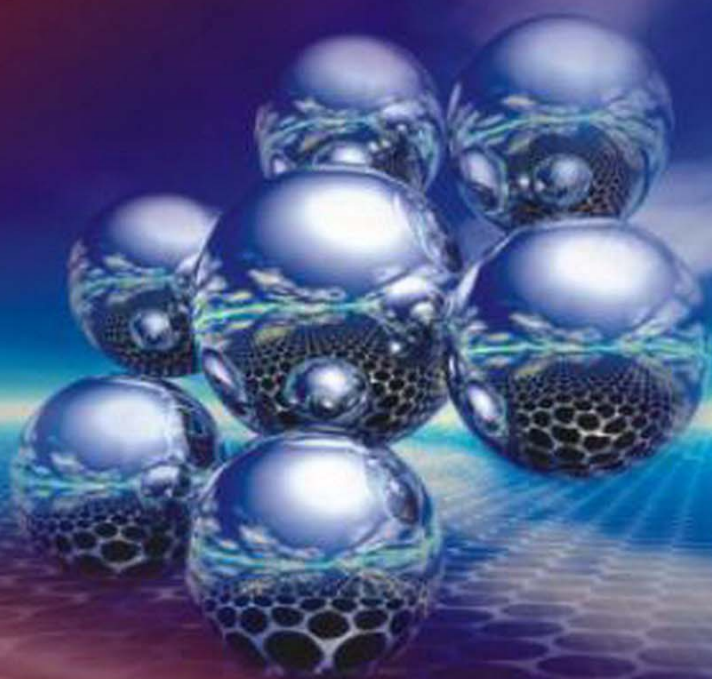


VII
Всероссийская
научно-практическая
конференция

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 ПО-
ВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

Материалы VII Всероссийской
научно-практической конференции

15–16 февраля 2006 г.

Часть 2

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. 2 / Ин-т доп. проф.-пед. образ.; Отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2006. – 288 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

РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТВОРЧЕСКОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ

ГРИГОРЬЕВА Н.Г.

г. Хабаровск,

Дальневосточный государственный университет путей сообщения

Самоопределение специалиста связано с процессом становления его профессиональной зрелости. Причем этот процесс имеет различные уровни сформированности. Можно выделить уровень готовности к профессиональному обучению, готовность к конкретной профессиональной деятельности, умение адаптироваться к смежному виду профессиональной деятельности или к внутрисферному виду деятельности, готовность адаптироваться к межсферной профессиональной деятельности и готовность к профессиональному становлению. Таким образом, самоопределение специалиста проходит ряд уровней: от примитивного – стихийного до высшего – творческого самоопределения, которое можно назвать нравственным самоопределением специалиста, так как нравственность является главным содержанием творчества. Творчество безнравственным не бывает, нравственность – имманентное свойство творчества.

Необходимо также отметить, что профессиональное самоопределение связано с внутренней готовностью специалиста к вхождению в новую реальность. Новые реалии не могут быть постигнуты без инновационной активности человека. Однако инновационная активность человека не возникает произвольно, к ней необходима специальная готовность специалиста, которая и осуществляется в системе повышения квалификации кадров. Тем более что

современное социальное время обладает свойством ускорения. Поэтому многие профессиональные знания устаревают уже не через пять лет, а через три года. Это обуславливает актуальность системы дополнительного профессионального образования в оптимизации процесса самоопределения специалистов.

Однако внутри системы повышения квалификации кадров существуют объективные и субъективные факторы, которые, порой, мешают развитию процесса самоопределения специалистов.

Так, процесс социализации обладает однобокой, корыстной заинтересованностью в том, чтобы сформировать из индивида такую личность, которая будет его порождением и его продолжением. Современная технократическая цивилизация, специализируясь на создании антропо-социо-техно-натурного комплекса, чаще всего человека принимает за узкоспециализированный компонент своей системы. Дополнительное профессиональное образование, являясь неотъемлемым звеном существующей технократической культуры, также, прежде всего, обращает внимание на повышение уровня профессиональной квалификации состоявшихся специалистов, не заботясь о росте их профессионально-нравственной культуры. Если учитывать, что потребители дополнительного профессионального образования имеют возможность диктовать свои условия по поводу содержания курсов повышения квалификации кадров, то ситуация еще сильнее усугубляется: личностный рост сотрудников не интересует руководителей. Ведь главная задача современного производителя – интенсификация труда профессионалов для достижения прагматически ориентированных целей. И человек является средством для достижения этих целей, он превращается в техногенный суррогат, который постепенно нравственно самоуничтожается. Таким образом, быть личностью в технократической культуре не актуально, актуально быть высококвалифицированным специалистом. Но готовность человека к творчеству, а следовательно, к высшему уровню самоопределения, является личностным образованием. Очевидно, что, не заботясь о личностном росте специалиста, мы лишаем его возможности вхождения в высшую стадию профессионального самоопределения.

Личность, по выражению знаменитого русского философа Н. Бердяева, является той болью, которая постоянно присутствует в человеке и проявляется в тревоге человека за благополучие окружающего мира. Современному профессионалу чаще всего и недостает этой «боли», которая возникает при интеграции профессиональных знаний с нравственными ценностями человека и его личностными целями. А этот процесс есть не что иное, как нравственное самоопределение специалиста.

В настоящее время наиболее ярко проявляются кризисные явления в моральности профессионального труда. Процессы социализации бесцере-

монно вторгаются в личностно-индивидуальную активность людей и стараются диктовать свои условия: «Хочешь материально благополучно жить – осваивай профессии наиболее высокооплачиваемые или же позволяющие получить выгоду от сложившихся ситуаций». И под давлением этого прессинга люди совершают выбор ориентиров в повышении уровня своего профессионализма. Например, в процессе обучения на дневном отделении, студенты одновременно постигают основы второй специальности на факультетах института повышения квалификации кадров. И чаще всего вторая специальность относится к области экономики, бухгалтерского учета, юриспруденции.

Подобная картина наблюдается и среди военнослужащих-пенсионеров, которые целенаправленно получают вторую гражданскую специальность из области менеджмента, экономики, юриспруденции, психологии. Хотя многие имеют уникальные военные профессии, которые можно было бы ориентировать в институтах повышения квалификации кадров на применение в аналогичных сферах производства на гражданских предприятиях.

Однако, несмотря на прагматическую ориентацию, с течением времени закономерности социализации человека все расставляют по своим местам. Начинает проявляться закон, сущность которого С. Френе выразил следующим образом: «Никто не любит... совершать действия и подчиняться замыслам, которые ему чужды и непонятны». А другой ученый В. Франкл доказывал, что, «осуществляя смысл, человек реализует сам себя», в противном случае человек «не только не счастлив, но и вряд ли жизнеспособен» Действительно, мотивация творчества, как имманентная черта человека, возникает только в единстве с потребностью осуществления своего собственного смысла жизни, реализации своих собственных замыслов, достижения самовыражения.

Необходимо отметить еще одну причину, которая мешает оптимизации процесса самоопределения специалистов в процессе обучения в системе повышения квалификации кадров. Многие виды деятельности в системе повышения квалификации кадров являются для слушателей неинтересными именно потому, что они навязаны сверху. Особенно это касается интеллектуальных видов деятельности.

Исследования специфики развития мышления современных специалистов технического и экономического профиля привело нас к выводу, что у большинства из них развит практический вид мышления. Следовательно, при повышении квалификации таких специалистов необходимо не только опираться на различные виды практической деятельности, но и активизировать интеллектуальную деятельность с помощью инновационных форм организации процесса обучения и развитием интереса к абстрактным формам мышления. Специалист любой области деятельности, находящийся на уровне творческого самоопределения, является мини-ученым: он исследует, изучает, вы-

деляет проблемные участки и моменты, ставит цель, определяет задачи, выстраивает гипотезу, подбирает технологии, реализует профессиональную деятельность, получает продукт и выполняет сравнительный анализ, подводит итог и намечает дальнейшие шаги по развитию процесса профессиональной деятельности.

Выбор оптимальной деятельности – главный фактор бесконфликтного самоопределения специалиста. Психологи связывают деятельность с непосредственными психическими процессами, происходящими в человеческом организме, с физиологическими и психологическими изменениями в личности человека. В процессе «деятельностной» активности личности складываются и ее субъектно-субъектные перспективы, поскольку деятельность вбирает в себя и подразумевает активность и творчество участвующей в ней личности. А «деятельная» личность может быть только субъектным элементом в системе повышения своей квалификации, что является одним из условий успешного самоопределения специалиста. Специалист, находясь на определенном этапе профессиональной идентификации, путем активизации процесса самоактуализации переходит к самореализации, которая непосредственно связана с повышением продуктивности собственной деятельности.

Очевидно, что выбор вида деятельности, формы организации и исполнения деятельности, контроля продуктов деятельности определяет процесс профессионального самоопределения.

В системе повышения квалификации кадров существует возможность целенаправленно инициировать у специалиста процесс его самоактуализации, который является необходимым условием активизации творческого самоопределения.

Практическая действительность постоянно убеждает, что невежественные люди не так опасны для окружающего мира, как полубразованные. Поэтому в системе повышения квалификации кадров, реализуя квалифицированную профессиональную подготовку слушателей, необходимо не забывать, что узкая специализация еще не является показателем образованности специалиста. Большой акцент необходимо делать на решении развивающих задач, а именно на личностном росте обучающихся. Для сегодняшней действительности актуально «разбудить» природный потенциал профессиональной активности человека и направить личность не на путь профессионального самоутверждения за счет преобразующей деятельности, которая превратилась в самоуничтожающегося монстра, а на путь творческого профессионального самоопределения, системообразующей составляющей которого является нравственность специалиста, выводящая его на путь созидательной творческой деятельности.

ПОВЫШЕНИЕ РОЛИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КАЛИННИКОВА Н.Г.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

В современной России все большую значимость в системе непрерывного профессионального образования приобретает такой ее элемент, как дополнительное профессиональное образование (дополнительное образование взрослых), впервые обозначенное в Законе Российской Федерации «Об образовании» 1992 г. и конкретизированное в формулировке этого Закона от 1996 г. Одной из важнейших является задача организации целенаправленного дополнительного профессионального образования, обеспечивающего повышение квалификации и переподготовку взрослого населения по новым специальностям.

Во второй половине 1990-х гг. пришло осознание того, что наличие организационных структур и положительного опыта, накопленного отечественной системой повышения квалификации, сами по себе еще не могут обеспечить реализацию требований общества к качеству, уровню профессионализма и культуре труда, предъявляемых к специалисту-профессионалу в настоящее время.

По мнению ряда ученых, первоочередной мерой является превращение дополнительного профессионального образования в один из действенных факторов ускорения структурной перестройки производства, усиления мотивации работников к высокопроизводительному труду, создания эффективного механизма взаимовыгодных отношений производителя и потребителя. Базовые принципы Концепции дополнительного профессионального образования основываются на опережающем характере содержания обучения, ориентации на развитие специалиста как личности, индивидуализации учебного процесса, гуманизме и демократичности образования [1, с. 3]. Как видим, это в то же время и ведущие принципы непрерывного образования.

Основной задачей системы дополнительного профессионального образования является дальнейшее развитие и активное использование образовательного, научного и инновационного потенциалов, направленных на структурную перестройку, переориентацию трудовых, производственных коллективов на те направления и формы деятельности, в которых возможно достижение наиболее значительных результатов. Это обеспечивает более весомый вклад системы повышения квалификации и переподготовки руководителей и специалистов в социально-экономическое развитие России, ее регионов.

В начале XXI века идеи непрерывного образования все более активно обсуждаются в экономически развитых странах. Документы Европейских саммитов (European Council Presidency Conclusions) в Лиссабоне (23–24 марта 2000 года) и Санта-Мария да Фейра (19–20 июня 2000 года) подтверждают мысль о том, что образовательные системы Европейского союза должны приспособиться к реалиям XXI века и непрерывное образование становится важной частью политической программы гражданского общества по обеспечению социального единства и занятости. Такой подход нашел отражение и в Концепции развития образования взрослых в государствах – участниках Содружества независимых государств (СНГ), которая была принята на VIII Конференции министров образования государств – участников СНГ в Москве (13 мая 2003 года).

Формируя политику в области непрерывного образования, европейские страны все более обращают внимание не только на его экономическую необходимость, вызванную особенностями меняющегося рынка труда, но и на его социально-культурную значимость. Образование становится ключевым фактором не только профессионального, но и личного успеха. Образование и сегодня играет главную роль при вхождении человека в профессиональную среду, и в дальнейшем будет решающим для его «включенности» в общество (social inclusion) [2].

Указанные тенденции, являющиеся ключевыми факторами развития и подготовки компетентных специалистов в системе непрерывного образования, не могли не затронуть российскую систему образования. Конкурентоспособность на современном рынке труда, где, по некоторым оценкам, человек меняет свою специальность не менее семи раз за время профессиональной карьеры, во многом зависит от его способности приобретать и развивать умения, навыки, которые могут применяться или трансформироваться применительно к целому ряду жизненных ситуаций, осваивать новые технологии, принципиальная смена которых происходит примерно раз в пять лет.

Все вышеизложенное имеет непосредственное отношение к развитию системы непрерывного педагогического образования. Создание условий для непрерывного профессионального роста учителя предполагает развитие системы дополнительного профессионального образования. При этом непрерывное педагогическое образование следует трактовать не только как единство формального (институционального) образования и неформального (самообразования), но и как создание широких возможностей для саморазвития учителя, его личности и роста профессионализма. Исходя из положения «образование через всю жизнь», целью педагогического образования становится непрерывное профессиональное совершенствование учителя, что предполагает, прежде всего, создание системы условий, позволяющей учителю нахо-

даться в ситуации непрерывного педагогического образования и самообразования.

Повышение роли дополнительного профессионального (педагогического) образования – это принципиально новая для России, своеобразная и еще не до конца осмысленная тенденция, выражающаяся в переносе «центра тяжести» в системе непрерывного педагогического образования с первых ступеней такого образования на последующие. Данная тенденция подчеркивается работодателями, прежде всего, Органами управления образованием и руководителями общеобразовательных школ. Учителя без специального педагогического образования, но с опытом работы, либо получившие второе высшее образование в системе переподготовки педагогических кадров, уже ценятся многими школами выше, чем молодые специалисты – выпускники педагогических колледжей и вузов.

Отвечая на вызовы времени, педагогические вузы активно включаются в работу по совершенствованию системы дополнительного профессионального образования. Так, в МПГУ создан Центр повышения квалификации и переподготовки специалистов, который включает:

- факультет повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, где ежегодно обучается 500 работников образования – директоров, зам. директоров школ по программе «менеджмент в образовании»;

- факультет по переподготовке специалистов по дефектологии, на котором в течение 10 месяцев обучается 125 человек в соответствии с контрольными цифрами набора по программам, дающим право ведения нового вида профессиональной деятельности в сферах: логопедии, олигофренопедагогики, сурдопедагогики;

- факультет профессиональной переподготовки, созданный в МПГУ более 10 лет назад по запросу Департамента труда и занятости Правительства г. Москвы, который с 1992 года обеспечивал обучение безработных граждан практически по всем учительским специальностям. В настоящее время он ведет переподготовку по наиболее востребованным программам и выпускает учителей иностранного языка, практических психологов, педагогов-психологов для общеобразовательной школы;

- факультет по переподготовке специалистов по практической психологии, на котором ежегодно в течение 10 месяцев обучается 75 человек в соответствии с контрольными цифрами набора по программе, дающей право ведения нового вида профессиональной деятельности в сфере практической психологии;

- институт повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, где обучается 500 человек в год – преподаватели вузов из всех регионов страны.

Очевидно, что на современном этапе возрастает роль вузов в совершенствовании системы дополнительного профессионального образования. Второй год на федеральном уровне выделяются целевые финансовые средства на повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вузов для подготовки кадров высшей квалификации по приоритетным направлениям: информационные и коммуникационные технологии, гуманитарные проблемы современности, менеджмент в образовании, инновационная деятельность, современные педагогические технологии и др. Цели и задачи совершенствования деятельности в области дополнительного образования определены в решении коллегии Федерального агентства по образованию от 13.12.2005 г. «О работе по повышению квалификации профессорско-преподавательского состава учреждений высшего профессионального образования». К реализации данного постановления должна быть привлечена вся система непрерывного педагогического образования, что станет для нее новым этапом развития.

Литература

1. **Блеер, А.Н.** Концептуальные основы развития дополнительного профессионального образования / А.Н. Блеер // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 12. – С. 3.

2. **Гавриков, А.Л.** Реализация принципов болонской декларации в Новгородском государственном университете / А.Л. Гавриков, Н.Н. Ильяшенко, В.А. Исаев, Г.С. Поровский // Университетское управление, 2003. – № 5–6 (28–29). – С. 20–23.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. НОРМАТИВНО-ЗАКОНОДАТЕЛЬНАЯ БАЗА

СИНИЦЫН В.А., ШЕВЕЛОВА Л.В., ЧУБКО Н.П.

*г. Барнаул, Алтайский государственный технический университет
им. И.И. Ползунова*

Успешность любого вида деятельности, в том числе и дополнительного профессионального образования (ДПО), зависит от четко определенной и объективно обоснованной формализации, т.е. нормативно-законодательной базы. Система ДПО и при ранее существовавшей системе образования такой базы не имела. А в современных условиях, когда мы говорим о едином общеевропейском образовательном пространстве, необходимость структурирования ДПО неоспорима.

Прежде всего, определимся в формулировках основного профессионального и дополнительного профессионального образования, так как в существующей нормативно-законодательной базе недостаточно четко определены эти понятия.

Считаем, что основным можно считать систему последовательно получаемого образования – начального профессионального, среднего профессионального (бакалавриат, специальность, магистратура), высшего профессионального чаще одного профиля, бесплатное получение которого на конкурсной основе гарантируется государством. Дополнительное профессиональное образование – это образование, в результате которого специалист, имеющий соответствующий образовательный базис одной профессии, получает уровень образования не выше основного, но другого профиля.

Таким образом, получение различных уровней основного образования позволяет специалисту углубить знания в одной области деятельности, различных видов дополнительного профессионального образования – расширить виды профессиональной деятельности.

В соответствии с Типовым положением об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов осуществляются следующие виды обучения: повышение квалификации, стажировка, профессиональная переподготовка. В данном нормативном документе не указана такая форма дополнительного профессионального образования, как дополнительное (к высшему) образование, являющаяся новой более значимой формой профессиональной переподготовки. Считаем также, что в программы ДПО необходимо включить такой вид образования, как второе высшее (параллельное) образование, так как этот вид очень близок системе профессиональной переподготовки. Спорным является включение в систему ДПО такого вида образования, как высшее образование по сокращенным программам для лиц, имеющих неполное высшее или среднее профессиональное образование соответствующего профиля.

В Типовом положении говорится также: «Целью повышения квалификации является обновление теоретических и практических знаний специалистов в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач». С этим нельзя не согласиться, однако далее приводится норматив: «Повышение квалификации проводится по мере необходимости, но не реже одного раза в 5 лет в течение всей трудовой деятельности работников. Периодичность прохождения специалистами повышения квалификации устанавливается работодателем». Однако для работодателей анализируемый документ не является нормативным, поэтому норматив прохождения повышения квалификации не реже одного раза в 5 лет – это всего лишь пожелание.

Остановимся на основных более значимых формах дополнительного профессионального образования – профессиональной переподготовке, дополнительном (к высшему) образовании, втором высшем образовании.

Целью профессиональной переподготовки специалистов является получение ими дополнительных знаний, умений и навыков по образовательным программам, предусматривающим изучение отдельных дисциплин, разделов науки, техники и технологии, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности. Профессиональная переподготовка осуществляется также для расширения квалификации специалистов в целях их адаптации к новым экономическим и социальным условиям и ведения новой профессиональной деятельности, в том числе с учетом международных требований и стандартов.

В нормативных материалах, касающихся ДПО, не дано четкого определения статуса основного документа, удостоверяющего прохождение обучения, – диплома о профессиональной переподготовке. До 2000 года это образование приравнивалось к уровню второго высшего образования. В последней редакции формулировка изменилась. Диплом о профессиональной переподготовке лишь дает право его владельцу ведения профессиональной деятельности в сфере, предусмотренной программой обучения.

Такая неоднозначность приводит к недопониманию роли и значимости профессиональной переподготовки. Возможно, целесообразнее было бы дифференцировать специалистов по их базовому образованию и установить два уровня профессиональной переподготовки. Первый уровень: с существующим статусом диплома о профессиональной переподготовке – для специалистов, не родственных программе профессиональной переподготовки специальностей, (например для специалистов инженерных специальностей, прошедших профессиональную переподготовку по экономическим направлениям). Второй уровень: со статусом диплома о профессиональной переподготовке, приравниваемому ее к высшему образованию, – для специалистов родственных специальностей, (например для специалистов гуманитарных специальностей, прошедших профессиональную переподготовку по экономическим направлениям). Такая дифференциация также позволила бы повысить качество профессиональной переподготовки как первого, так и второго уровня, так как начальный уровень подготовки в группах был бы одинаковым.

В нормативно-законодательной базе системы дополнительного профессионального образования не совсем четко описан новый вид дополнительного образования – дополнительное к высшему образованию с присвоением квалификации. Не уточняется перечень программ, по которым можно проводить такое обучение, не обосновывается целесообразность введения этой новой формы в системе дополнительного профессионального образования. Статус диплома о дополнительном к высшему образованию также не со-

всем понятен. С одной стороны, это второе высшее образование, с другой стороны, требования к выпускной квалификационной работе по этим программам предусматривают научную новизну, практическую значимость. Это уже элементы послевузовского образования.

В нормативно-законодательной базе системы ДПО не упоминается о целевых программах, которые создаются и реализуются по заказам федеральных, региональных, местных органов управления. Это такие программы, как подготовка государственных служащих, банковских служащих, работников налоговых органов, Президентская программа подготовки управленческих кадров, подготовка антикризисных управляющих и др. Каждая из этих программ создается с целью решения определенных проблем развития общества на различных стадиях, и для каждой такой программы разрабатываются свои требования. Однако установление общих правил, закономерностей, методов реализации таких программ в рамках законодательства о дополнительном образовании было бы не лишним.

Таким образом, анализ показал, что существующая нормативно-законодательная база системы образования Российской Федерации, а также и сама система ДПО нуждается в четкой структуризации и детальной проработке всех особенностей уровней образования в увязке с новыми условиями и трудовым законодательством.

Предлагаем следующую структуру программ дополнительного профессионального образования с учетом новой двухуровневой системы высшего профессионального образования:

- второе высшее (параллельное) образование: специальность (800 часов), бакалавриат (600 часов), магистратура (1000 часов);
- дополнительное (к высшему) образование в объеме 1000 часов (для специалистов и бакалавров непрофильных специальностей);
- дополнительное (к высшему) образование в объеме 500 часов для специалистов и магистров соответствующего профиля;
- профессиональная переподготовка в объеме 400 часов для бакалавров с выдачей диплома о профессиональной переподготовке первого уровня, приравненного к высшему образованию степени бакалавриата;
- профессиональная переподготовка в объеме 500 часов для специалистов и магистров с выдачей диплома о профессиональной переподготовке второго уровня, приравненного ко второму высшему образованию – специальности;
- повышение квалификации в различных объемах с выдачей документа, в котором указываются эти объемы;
- стажировка различных сроков прохождения.

Считаем, что такая структура системы ДПО в большей степени будет соответствовать проводимой реформе в образовании и явится первым шагом в обеспечении должного признания программ и систем ДПО.

КАЧЕСТВО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ – НЕОБХОДИМОСТЬ ИЛИ ДАНЬ МОДЕ?

ШЕВЕЛОВА Л.В., ТОЛСТОПЯТОВА Л.А.

*г. Барнаул, Алтайский государственный технический университет
им. И.И. Ползунова*

Структура профессионального образования может быть представлена в виде дерева, стволом которого является основное образование, а ветками – различные виды дополнительного профессионального образования. Чем выше дерево, тем выше уровень базовой основной подготовки специалиста от среднего профессионального до доктора наук. Чем гуще и раскидистее дерево, тем разнообразнее и более разносторонни полученные знания, умения и навыки. Рыночные условия часто выдвигают необходимость переориентации специалиста на новые виды деятельности поэтому роль дополнительного профессионального образования в современных условиях особенно значима.

Дополнительное профессиональное образование является одной из стремительно развивающихся форм непрерывного образования («образования через всю жизнь»). Это связано со значительным качественным и количественным изменением научно-технической информации, повышением мобильности специалистов под воздействием рынка трудовых ресурсов.

К числу особенностей системы дополнительного профессионального образования следует отнести повышенные требования к его качеству, поскольку дополнительные профессиональные образовательные услуги, как правило, являются платными. Источником финансовых средств в большинстве случаев является либо сам обучающийся, либо организация, направляющая на обучение своего сотрудника. В обоих случаях потребителя интересуют не только сумма знаний, умений и навыков, получаемых в результате образовательного процесса, но и сама система обеспечения его качества: качество профессорско-преподавательского состава, учебно-вспомогательного персонала, уровень учебно-материальной базы, условия, в которых организован учебный процесс и ряд других характеристик системы.

Еще до заключения договора на обучение слушатель (а именно так мы называем человека, получающего образование в системе дополнительного профессионального образования) хотел бы получить убедительные свидетельства и определенные гарантии образовательной услуги требуемого каче-

ства. Одним из способов реализации этого является формирование системы менеджмента качества образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (СМК ДПО) и ее сертификация.

В АлтГТУ им. И.И. Ползунова создана и успешно прошла сертификацию система менеджмента качества основного (дневная форма обучения) образования. Учитывая новые рубежи развития вузов вообще и системы дополнительного профессионального образования в частности, подготовку и внедрение новых и совершенствование существующих программ дополнительного образования и в целях обеспечения качества дополнительного профессионального образования, руководством вуза было принято решение о создании системы менеджмента качества ДПО.

За основу СМК ДПО была принята модель, разработанная в Сибирском технологическом университете (г. Красноярск). Приказом ректора в управлении дополнительного профессионального образования АлтГТУ был создан отдел менеджмента качества, которому была поручена подготовка структуры модели менеджмента качества. Руководством управления дополнительного профессионального (УДО) образования АлтГТУ на первом этапе создания СМК ДПО было принято решение отработать структуру СМК на примере деятельности самого молодого (но, несомненно, самого перспективного) структурного подразделения УДО – института развития дополнительного профессионального образования АлтГТУ (ИРДПО).

В качестве первого и наиболее важного элемента СМК ДПО была разработана документированная процедура «Управление процессом дополнительного образования», которая определяет взаимодействие процессов ДПО с другими процессами СМК АлтГТУ. Настоящая документированная процедура является основным документом, реализующим требования системы менеджмента качества (СМК) к процессу дополнительного образования.

Следующим этапом разработки СМК ДПО является подготовка организационно-правовых документов (или внесение изменений в существующие), регламентирующих процесс учебно-организационной деятельности в системе дополнительного профессионального образования:

- Устав АлтГТУ;
- Устав ИРДПО;
- Положение об ученом совете ИРДПО;
- Положения о центрах ИРДПО;
- Положение об учебно-методическом отделе ИРДПО;
- Положение об отделе менеджмента качества;
- Положение о планово-финансовом отделе;
- Положение об административно-хозяйственном отделе;
- Штатное расписание работников системы дополнительного образования;

- Должностные инструкции работников структур дополнительного профессионального образования;
- Контракты с преподавателями;
- Контракты с работниками ИРДПО;
- Договоры (контракты) об оказании образовательных услуг;
- Договоры (контракты) о взаимосотрудничестве с организациями-заказчиками образовательных услуг;
- Договоры (контракты) с организациями, участвующими в учебном процессе дополнительного образования;
- Сметы затрат по программам дополнительного профессионального образования;
- Справки-вызовы на обучение для слушателей дополнительного образования.

Для ИРДПО основной продукцией является образовательная услуга, направленная на повышение квалификации и профессиональную переподготовку кадров и представленная следующими процессами управления:

- идентификации и прослеживаемости в системе дополнительного профессионального образования;
- создания учебно-организационной документации;
- организации учебного процесса;
- составления графика учебного процесса;
- разработки и утверждения методов преподавания;
- распределения учебной нагрузки для реализации программы;
- составления расписания;
- организации обучения по программам дополнительного профессионального образования;
- организации производственной (преддипломной) практики;
- организации государственного экзамена по направлению (специальности);
- организации подготовки и защиты выпускной квалификационной работы по направлению (специальности);
- организации рецензирования выпускных квалификационных работ;
- защиты выпускных квалификационных работ;
- оценки и анализа итогов защиты выпускных квалификационных работ.

Таким образом, придерживаясь представленной последовательности шагов, можно разработать эффективную систему менеджмента качества для системы ДПО и тем самым повысить конкурентоспособность структур или институтов дополнительного профессионального образования на рынке образовательных услуг.

ТИПЫ И ВИДЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ДИНАМИКА ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ

МАТЮШЕВА Т.Н.

г. Краснодар, Институт экономики, права и гуманитарных специальностей

В соответствии со ст. 4 Закона РФ «Об образовании» задачи законодательства в области образования состоят в следующем: разграничение компетенции в области образования между органами государственной власти и органами управления образованием различных уровней; обеспечение и защита конституционного права граждан РФ на образование; создание правовых гарантий для свободного функционирования и развития системы образования РФ; определение прав, обязанностей, полномочий и ответственности физических и юридических лиц в области образования, а также правовое регулирование их отношений в данной области, т.е. обеспечение реализации конституционного права граждан на образование законодатель поставил на одно из первых мест среди задач российского законодательства в области образования.

По мнению Йохана Л. Вандерховена и Яна М. Груфа, «основное внимание при анализе законодательства в области образования... должно быть уделено возможности поддержания творческого и динамичного баланса между правами отдельных лиц и потребностями общества» [1, с. 73]. Подобное мнение высказывается российскими учеными: «...особенностью законодательства в социально-культурной сфере является непосредственная обращенность к человеку, поэтому в законодательных актах этой сферы деятельности в первую очередь должны регламентироваться права и свободы человека и устанавливаться гарантии их осуществления» [3, с. 13].

Российское законодательство об образовании, на наш взгляд, сегодня уже достаточно массивно. Система образования «призвана обеспечить... многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования» [4, ст. 4089], – говорится в Национальной доктрине образования в Российской Федерации. В объединении в термине «образовательное учреждение» всех типов и видов учреждений единой сферы образования Российской Федерации заключено основание внутренней целостности самой системы и подчеркивается особенность организационно-правового положения образовательного учреждения. Статус образовательного учреждения (ОУ) как субъекта сферы образования – это совокупность всех прав и обязанностей, которыми обладает ОУ в соответствии с законодательством. Необходимость определения ОУ как субъектов сферы образования обусловлена их ролью в решении поставленных перед системой задач.

Статус субъектов сферы образования – ОУ – Закон «Об образовании» дает основания классифицировать, прежде всего, по признаку реализации определенного типа образовательных программ (Табл. 1).

Таблица 1

Типы образовательных учреждений

	Классификация ОУ по реализации типа образовательных программ	Виды образовательных программ
1	ОУ, реализующие программы дошкольного образования	
2	ОУ, реализующие общеобразовательные программы	основные
		дополнительные
3	ОУ, реализующие профессиональные программы	основные
		дополнительные

Правовому регулированию функционирования ОУ посвящены отдельные статьи Закона: ст. 18 – ОУ дошкольного образования, ст. 19 – общего, ст.ст. 20–25 – профессионального, ст. 26 – дополнительного образования. В соответствии с п. 4 ст. 12. Закона об образовании в первой редакции к образовательным относились учреждения следующих типов: а) дошкольные; б) общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования); в) начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования; г) специальные (коррекционные) для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии; д) учреждения дополнительного образования; е) учреждения для детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; ж) другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс.

Круг учреждений как типов субъектов сферы образования, осуществляющих образовательные программы, не был ограничен законом обозначенными выше.

В редакции закона от 13 января 1996 года уже появляется новые типы – «учреждения дополнительного образования» и «учреждения дополнительного образования детей». Было высказано предложение п.п. 4, 6, 8 пункта 4 ст. 12 Закона «Об образовании» объединить как тип «учреждения дополнительного образования взрослых и детей» [2] по следующим основаниям. В соответствии с п. 2 ст. 26 Закона определены виды учреждений дополнительного образования и учреждений дополнительного образования детей: учреждения повышения квалификации, музыкальные школы, художественные школы, школы искусств, дома детского творчества, СЮТ, СЮН и др.; видовые особенности субъекта права на образование должны определяться уставом ОУ. Систематизирующий признак для всех учреждений этого типа – реализация дополнительных образовательных программ. Нет смысла, на наш взгляд, учреждения данного типа подразделять по признаку «для детей», «для взрос-

лых». В реальной ситуации трудно определить линию раздела: например, подросток поступил в музыкальную школу в возрасте 11 лет; программа рассчитана на 7 лет. При исполнении 18 лет и неоконченной еще музыкальной школе ему надо учиться в музыкальной школе для взрослых; если следовать приведенной классификации (вечерние (сменные) школы тоже дают образование взрослым и, к сожалению, вынуждены открывать классы для детей).

Федеральный закон от 22.08.2004 № 122-ФЗ признал утратившим силу п.п. 6 «учреждения дополнительного образования». Но и после этого целесообразно внести изменения в п. 4 ст. 12 Закона «Об образовании», изложив его в следующем варианте:

«К образовательным относятся учреждения следующих типов: 1. дошкольные; 2. общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования); 3. учреждения начального профессионального, среднего, высшего, послевузовского профессионального образования; 4. учреждения дополнительного образования детей и взрослых; 5. специальные учреждения (коррекционные) для обучающихся, воспитанников с отклонением в развитии, 6. учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, 7. учреждения для детей и подростков с девиантным (общественно опасным) поведением; другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс; 8. другие учреждения».

Указанные типы учреждений функционируют в соответствии с Типовыми положениями, которые для негосударственных являются примерными; могут подразделяться на виды, подвиды; данное подразделение определено Законом РФ «Об образовании», ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Типовыми положениями об ОУ. От других субъектов ОУ отличает прежде всего то, что они представляют собой организованные коллективы физических лиц – педагогов, обучающихся, родителей.

Законом РФ «Об образовании» предусмотрено функционирование учреждений дополнительного образования. Они создавались на базе сети внешкольных учреждений, на основе существующего кадрового потенциала. Уже в начале 1998–99 учебного года, сохранив потенциал, в РФ работали 8,7 тысячи учреждений дополнительного образования детей, в которых занимались 4,4 миллиона человек [6, ст. 1639].

Законом определены виды ОУ дополнительного образования детей [5, ст. 1053]: дворцов, домов и центров детского творчества, станций юных техников, туристов, натуралистов, центров дополнительного образования детей, традиционной культуры, народных ремесел и другие; п. 2 ст. 26 Закона РФ «Об образовании» не ограничивает круг видов учреждений данного типа: «К дополнительным образовательным программам относятся образовательные программы различной направленности, реализуемые... в образовательных учреждениях дополнительного образования (в учреждениях повышения ква-

лификации, на курсах, в центрах профессиональной ориентации, музыкальных и художественных школах, школах искусств, домах детского творчества, на станциях юных техников, станциях юных натуралистов и в иных учреждениях, имеющих соответствующие лицензии)». Указанные учреждения имеют ряд особенностей: программа дополнительного образования, в основном, реализуется вне ОУ общего и профессионального образования; работа с детьми организуется в течение всего календарного года во внеурочное время; со взрослыми – в основном, в нерабочее время; исследуемые учреждения оказывают помощь ОУ в реализации программ досуга детей; дети и подростки могут заниматься в одновозрастных и разновозрастных группах. Каждый ребенок имеет право заниматься в разных группах, менять их по своему желанию. Отсутствует строгая закрепленность ребенка только за одной группой.

При установлении вышеназванных типов учреждения дополнительного образования детей и взрослых можно классифицировать следующим образом (Табл. 2).

Таблица 2

Образовательные учреждения дополнительного образования:

тип	подтипы	виды	подвиды
учреждения дополнительного образования	учреждения дополнительного образования детей	музыкальные школы, художественные школы, школы искусств, дома детского творчества, СЮТ, СЮН и другие	государственные, негосударственные
детей и взрослых	учреждения дополнительного образования взрослых	учреждения повышения квалификации, музыкальные школы, художественные школы, школы искусств	Очные, очно-заочные; государственные, негосударственные

Литература

1. **Вандерховен, Йохан Л.** Законодательное формирование структур высшего образования / Йохан Л. Вандерховен, Ян М. Груф // Высшее образование в Европе. – 1994. – Том XIX. – № 4. – С. 73.

2. **Матюшева, Т.Н.** Российское законодательство в области образования, его уровни, система / Т.Н. Матюшева // Славянский мир. – 1998. № 1–2; **Матюшева, Т.Н.** Правовой статус гражданина Российской Федерации в сфере образования. Автореф. дис. ... канд. юрид. наук / Т.Н. Матюшева. – Волгоград, 1999.

3. **Ноздрачев, А.Ф.** О развитии административного законодательства / А.Ф. Ноздрачев, В.С. Пронина, Б.Б. Хальгендыев // Государство и право. – 1996. – № 7. – С. 13.

4. О национальной доктрине образования в Российской Федерации. Утв. Постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751 // СЗ РФ. – 2000. – № 41. – Ст. 4089.

5. Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей // Собрание законодательства РФ. – 1995. – № 12. – Ст. 1053.

6. Федеральная программа развития образования // СЗ РФ. – 2000. – № 16. – Ст. 1639.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

ЛЕВАНОВА Е.А.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

Профессиональная переподготовка и повышение квалификации работников образования основывается на принципе целостной системы обучения, создающей мотивационные ориентиры самосовершенствования на базе инновационных методических структур и ведущей к постоянному самообразованию.

Технология повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, разработка которой планируется в рамках проекта, может рассматриваться как упорядоченная и задачно-структурированная совокупность действий, операций и процедур, обеспечивающих корректно диагностируемый заданный результат в перманентно изменяющихся условиях. Эта технология будет предусматривать практико-ориентированный подход, субъект-субъектное взаимодействие в профессиональной подготовке и переподготовке, обоснование психолого-педагогических условий, ведущих тенденций и принципов формирования готовности работников образования к повышению квалификации и профессиональной переподготовке. К существенно значимым характеристикам этой технологии можно отнести: наличие четко и диагностично заданной цели; представление содержания деятельности в виде системы познавательных задач, ориентировочной системы и способов их решения; наличие достаточно жесткой последовательности, логики и этапов деятельности; индивидуально-групповая дифференциация учебно-профессиональной деятельности, указание способов взаимодействия участников образовательного процесса на каждом этапе; мотивационное обеспечение деятельности студентов и преподавателей, основанное на реализации их личностных функций (свободный выбор, креативность, ответственность, жизненный и профессиональный смысл); указание границ ал-

горитмической и творческой деятельности студентов, допустимого отступления от многообразных правил.

Технология повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования должна строиться исходя из:

- требований к минимуму содержания программ повышения квалификации и переподготовки;
- существенных характеристик собственно процесса профессиональной переподготовки и повышения квалификации;
- условий эффективности повышения квалификации и профессиональной переподготовки (раскрытие творческого потенциала личности, формирование мотивационно-ценностного отношения к профессиональной переподготовке, создание условий для саморазвития и самопознания личности, формирование толерантности, формирование диагностических и прогностических умений и навыков, изучение и обобщение существующего практического опыта субъект-субъектного взаимодействия в системе профессиональной подготовки, формирование рефлексивной позиции личности, развитие психолого-педагогической компетентности личности, формирование исследовательской позиции личности, оптимизация активных методов обучения, дистанционного и дифференцированного обучения, использование тестирования и рейтингов, корректировка индивидуальных программ по результатам контроля).

Технология повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования выстроена по принципу модулей: установочно-адаптационного, концептуального, развивающего, интерактивного, аналитического, технологического, пролонгационного.

Установочно-адаптационный модуль направлен на развитие мотивационной сферы профессионального совершенствования работников образования. Концептуальный модуль направлен на формирование теоретико-методологических основ личностного освоения содержания программы повышения квалификации. Развивающий модуль нацелен на профессионально-личностное развитие специалиста, формирование мотивационно-ценностного отношения к процессу повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Интерактивный модуль направлен на формирование коммуникативной компетентности личности специалиста. Аналитический модуль направлен на развитие профессионально-личностной рефлексии работников образования в процессе профессиональной переподготовки. Технологический модуль направлен на формирование умений прогнозировать, структурировать и алгоритмизировать профессиональную деятельность. Пролонгационный модуль заключается в дальнейшем повышении уровней самообразования и саморазвития личности.

Совокупность модулей определила требования к минимуму содержания программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования:

- содержание программы повышения квалификации и переподготовки должно быть в контексте процесса модернизации системы высшего педагогического образования;

- программа должна включать научные знания и наиболее ценный профессиональный опыт деятельности в области решения стоящих перед специалистом практических задач и способствовать их личностному присвоению;

- содержание дополнительных профессиональных программ должно базироваться на принципах научности, новизны, дифференцированности, обобщенности и пр.;

- программа должна реализоваться путем соотнесения целей и содержания с современными образовательными технологиями, практико- и личностно-ориентированными;

- программа переподготовки и повышения квалификации работников образования должна быть переведена на технологический уровень, обеспечивающийся совокупностью обоснованных нами образовательных модулей: концептуальным, развивающим, интерактивным, аналитическим и собственно технологическим.

Реализация всех этих требований будет способствовать получению обновленной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников образования, отвечающей требованиям, предъявляемым обществом к педагогическим кадрам в процессе реализации педагогического образования.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

КУДИНОВ А.В.

г. Екатеринбург, Свердловская железная дорога – филиал ОАО «Российские железные дороги»

Новые организационные стратегии руководством предприятиями требуют внесения корректировок в систему кадрового менеджмента, в том числе и в повышение квалификации, которое в этих условиях становится одним из ключевых элементов процесса управления персоналом.

Повышение квалификации кадров для компании «Российские железные дороги» (ОАО «РЖД») приобретает сейчас особое значение. Это связано

с тем, что реформирование отрасли предъявляет высокие требования к уровню квалификации, знаниям и навыкам персонала: знания, которые были вчера еще новыми, сегодня теряют свою действенность. Поэтому необходимо организовать такую систему повышения квалификации кадров, которая позволила бы обучать персонал не только знаниям, актуальным сегодня, но производить опережающее обучение работников предприятий.

Согласно Концепции кадровой политики на железнодорожном транспорте России в период 2001–2010 гг. наиболее важным направлением в организации работы с персоналом должно стать постоянное и всестороннее развитие кадров, совершенствование их знаний, профессиональных навыков и умений. Суть работы состоит в организации механизма, основанного на личном интересе работника, экономических стимулах и социальных гарантиях, побуждающих персонал отрасли постоянно повышать свою квалификацию и профессионализм. Центральным звеном этого механизма служит единая система непрерывной подготовки и переподготовки кадров.

В конце 2005 г. утверждено Положение о дополнительном профессиональном образовании руководителей и специалистов ОАО «РЖД», отвечающее современным реалиям функционирования общества. Стоит отметить, что до этого в компании при работе в данном направлении руководствовались Положением о непрерывном профессиональном и экономическом обучении кадров железнодорожного транспорта, принятом в 1988 г. В соответствии с введенным Положением в качестве видов дополнительного профессионального образования, кроме повышения квалификации, предусмотрены профессиональная переподготовка и стажировка.

Обучение организуется на основе договоров, заключаемых с учреждениями высшего и среднего профессионального образования, преимущественно железнодорожного транспорта, предусматривающих порядок разработки, согласования и утверждения образовательных программ и учебных планов и иные вопросы организации учебного процесса, а также порядок взаимодействия подразделений ОАО «РЖД» с этими образовательными учреждениями.

Повышение квалификации руководителей и специалистов компании включает следующие виды обучения: а) краткосрочное (не менее 72 часов) тематическое обучение по отдельным направлениям профессиональной деятельности, которое может проводиться с применением дистанционных методов обучения и использованием современных информационных технологий; б) среднесрочное (от 72 до 100 часов) тематическое обучение по научно-техническим, технологическим, социально-экономическим, управленческим, финансовым, маркетинговым и иным вопросам деятельности ОАО «РЖД», направленное на повышение квалификации со специализацией по должности и подготовку резерва на замещение руководящих должностей; в) длительное (свыше 100 часов) обучение по профилю деятельности работников, направ-

ленное на овладение современными маркетинговыми, управленческими, информационными, иными технологиями, необходимыми в практической деятельности, углубленное изучение актуальных проблем науки, техники, социально-экономических и других проблем; г) семинары, в том числе выездные, направленные на углубление специальной подготовки, обучение решению оперативных задач компании в сфере управления, производственно-хозяйственной деятельности, маркетинга, финансов, бухгалтерского учета и налогообложения, права, управления персоналом, иной деятельности, а также обмен опытом и распространение передового опыта филиалов и иных структурных подразделений ОАО «РЖД», его дочерних и зависимых обществ.

Повышение квалификации руководителей и специалистов, трудящихся в финансовых и экономических подразделениях, а также непосредственно обеспечивающих безопасность движения поездов, должно осуществляться, как правило, 1 раз в 3 года, других руководителей и специалистов – не реже 1 раза в 5 лет. Имеющие место на предприятиях недостаточно четкая система планирования обучения, отсутствие учета периодичности его прохождения приводит к тому, что не соблюдается периодичность, определенная нормативами.

В 2004 г. на Свердловской железной дороге – филиал ОАО «РЖД» вместо Стандарта СТПН-008-00, принятого в 2000 г. во время функционирования Министерства путей сообщения РФ, введен в действие Стандарт предприятия «Организация непрерывного профессионального обучения кадров на Свердловской железной дороге» (СТПН-010-04), приведенный в соответствие с новыми условиями хозяйственной деятельности компании.

Руководители и специалисты проходят повышение квалификации в базовом для дороги вузе – Институте дополнительного профессионального образования Уральского государственного университета путей сообщения (ИДПО УрГУПС), а также в Российской академии путей сообщений (РАПС), других вузах железнодорожного транспорта, Исследовательском центре «Спектр» (г. Екатеринбург).

Повышение квалификации рабочих и кадров массовых профессий (машинисты, слесари по ремонту подвижного состава, бригадиры пути и т.п.) осуществляется в четырех дорожных технических школах (негосударственные образовательные учреждения), Уральском и Пермском техникумах железнодорожного транспорта (в конце 2005 г. решением Правительства России они присоединены к УрГУПС), профильных лицеях и училищах Министерства образования и науки РФ, а также непосредственно в образовательных подразделениях предприятий Свердловской железной дороги (280 технических кабинетов, 4 лаборатории, 63 учебные мастерские, 20 компьютерных классов, более 200 тренажеров, 98 полигонов). Планирование повышения квалификации осуществляется снизу вверх по схеме: предприятие – отделение – дорога.

На Свердловской железной дороге уровень квалификации ежегодно повышают около 14000 человек. Из них 8,7 % проходят обучение в дорожных технических школах, 2,5 % – в техникумах, 7,8 % – в лицеях, ПТУ и других учебных заведениях, 81 % – на предприятиях.

Сеть учебных заведений железнодорожного транспорта используется явно недостаточно и неэффективно для развития курсовой формы обучения. На части предприятий ликвидированы должности инженеров по подготовке кадров. Дортехшколы имеют устаревшую учебно-материальную базу. Для решения последней проблемы на магистрали утверждена и реализуется Программа укрепления материально-технической базы дорожных технических школ Свердловской железной дороги на 2005–2007 гг. Качество повышения квалификации кадров массовых профессий требует улучшения, особенно на производстве, где допускаются случаи сокращения учебных планов и программ, снятие слушателей курсов с занятий, неподготовленности преподавателей к уроку и т.д.

Недостатком системы профессионального обучения и повышения квалификации на магистрали является географически неравномерное размещение учебных заведений. Так, на территории Свердловского отделения дороги имеются УрГУПС, две дортехшколы, Уральский техникум железнодорожного транспорта, Екатеринбургский колледж транспортного строительства, причем все они расположены в Екатеринбурге. На Пермском отделении – филиал УрГУПС, дортехшкола и Пермский техникум железнодорожного транспорта. А на Сургутском отделении дороги полностью отсутствуют учреждения профессионального образования железнодорожной направленности. Это приводит к значительным финансовым затратам на командировочные расходы, сложностям с комплектованием групп повышения квалификации и ряду других проблем.

Повысить эффективность подготовки персонала позволит внедрение на Свердловской железной дороге многоуровневой системы непрерывного профессионального обучения: I уровень – подготовка, переподготовка, обучение вторым (смежным) профессиям рабочих кадров на предприятиях, имеющих лицензии на образовательную деятельность; повышение квалификации кадров массовых профессий и техническая учеба на производстве; II уровень – подготовка специалистов со средним профессиональным образованием в техникумах железнодорожного транспорта; подготовка, переподготовка, обучение вторым (смежным) профессиям рабочих кадров в дортехшколах, учебных центрах, на курсах при железнодорожных лицеях и техникумах; повышение квалификации кадров массовых профессий в учебных заведениях железнодорожного профиля; III уровень – подготовка специалистов с высшим образованием в УрГУПС и ОмГУПС; повышение квалификации руководителей и специалистов в ИДПО УрГУПС и РАПС; IV уровень – повышение квалифика-

ции заместителей начальника дороги, начальников служб, отделений, руководителей, включенных в резерв на замещение этих должностей, в РАПС, Академии народного хозяйства при Правительстве РФ.

Объемы повышения квалификации руководителей, специалистов и кадров массовых профессий на железнодорожном транспорте продолжают оставаться относительно высокими. Вместе с тем, наряду с совершенствованием системы обучения, требуется проводить оценку эффективности инвестирования средств в подготовку кадров и повышение квалификации с точки зрения влияния на основные производственные фонды, финансовые показатели работы компании.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

ПЛЕШАКОВ В.А.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

Экономические преобразования в Российской Федерации потребовали нового осмысленного принципа целевой направленности повышения квалификации как удовлетворения образовательных потребностей.

Современная система повышения квалификации представляет собой совокупность учебных заведений различных организационно-правовых форм, а также органов управления или научно-исследовательских учреждений и информационных служб, реализующих дополнительные профессиональные образовательные программы. Подготовка и повышение квалификации осуществляется на предприятиях, в организациях и учреждениях, а также в учебных заведениях и на различных курсах. В зарубежных странах повышение квалификации специалистов проводится в основном на базе вузов, в учебных подразделениях и на курсах, организуемых отдельными фирмами. Определенную роль в организации играют также профессиональные ассоциации и т.п.

На фоне общей картины повышения квалификации особый интерес представляет повышение психолого-педагогической квалификации специалистов образования.

В Российской Федерации сложилась многоуровневая система повышения квалификации учителей, руководителей школ и работников органов управления образованием. основополагающими принципами этой системы являются следующие:

- сочетание общенациональных подходов с широкой инициативой местных органов управления образованием;
- непрерывность повышения квалификации на протяжении всего пе-

риода педагогической деятельности;

- согласованность и преемственность функционирования различных звеньев системы повышения квалификации;

- опережающий характер повышения квалификации с учетом перспектив развития образовательной системы, достижений педагогической науки и актуального педагогического опыта.

Содержание повышения квалификации на курсах дифференцируются с учетом педагогического стажа, уровня подготовки учителей, типа образовательных учреждений, в котором они заняты. Педагоги самостоятельно решают вопрос о выборе тех или иных форм повышения квалификации. Продолжительность курсов в зависимости от их целевой установки может варьироваться.

Учебно-тематические планы и программы могут охватывать широкий круг вопросов психолого-педагогических наук и методик преподавания отдельных учебных предметов. В процессе обучения используются различные формы и методы: лекции, семинары, практикумы, проблемные дискуссии, круглые столы, конференции по обмену опытом, тренинговые технологии и т.п. Большое внимание уделяется активным методам обучения. Одновременно слушателям даются задания для самостоятельной проработки. В практику курсовой подготовки вошли методы игрового моделирования, анализ педагогических и управленческих ситуаций, организационно-деятельные и ролевые игры и т.п.

В настоящее время во всем мире идет поиск новых систем подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей как для средней, так и высшей профессиональной школы. Причем единой точки зрения ни на содержание, ни на организационные формы подготовки, ни, тем более, на методы обучения нет. В одних случаях обновляется содержание традиционных форм подготовки (вводятся новые курсы в системе ФПК, нетрадиционные формы занятий, индивидуализируется и дифференцируется обучение и т.д.), в других – создаются, исходя из концептуальных основ новой парадигмы образования, специальные центры подготовки и повышения квалификации. В традиционных формах педагогическая подготовка только дополняет профессиональную.

Современная парадигма среднего и высшего образования обуславливает потребность в специальной подготовке преподавательских кадров. Для этого необходима разработка методологии, теории и практики такой подготовки, интегрирующей технические, технологические и человеческие знания в области педагогики и психологии. Профессиональная переподготовка и повышение квалификации работников образования основывается на принципе целостной системы обучения, создающей мотивационные ориентиры самосо-

вершенствования на базе инновационных методических структур и ведущих к постоянному самообразованию.

Особенности разработки проблематики предопределены характером педагогического руководства взрослыми: сформированностью черт их личности, наличием у них жизненного опыта, культурными, образовательными, профессиональными запросами, преобладанием самообразования и самовоспитания и др.

Специфика заключается в том, что в системе переподготовки учитывается связь между физическим состоянием, здоровьем людей и их способностями, между потребностями, мотивами и интересами, направленностью личности и ее обучаемостью и воспитуемостью, между образом жизни человека и его трудовой и общественной активностью. Именно этим диктуется особая актуальность ориентации подготовки на личностно-ориентированное развитие каждого члена общества.

Для достижения этой цели требуется обеспечить формирование и совершенствование у специалистов образования необходимых содержательных и психологических новообразований. Содержание такой подготовки основывается на гуманистических представлениях о задачах профессиональной деятельности, желательных качествах человека (его профессиональное сознание и мышление, творческое активное действие в рамках отведенной компетенции). Совокупность таких представлений составляет концептуальную модель творческого профессионала.

Условием успешной реализации процесса целеобразования и обеспечения целедостижения является профессиональная переподготовка специалиста, которая выступает в качестве достаточного уровня развитости профессиональной культуры и самосознания, а также выражается в наличии сложившейся, постоянно развивающейся и связанной системой мотивов, личностных смыслов и целей.

К ПРОБЛЕМЕ АКТИВИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

КРАСНОПЕРОВА Н.А.

г. Красноярск, Сибирский государственный технологический университет

Здоровье – ценность не только личная и социальная, но и образовательная. Учеными обсуждается проблема здоровья субъектов образования, подчеркивается очевидная связь между эффективным образовательным процессом и здоровьем педагога, выявляется снижение качества образования в

категории «здоровье». Ставится вопрос о поддержании профессионального здоровья учителя, развитии его способности противостоять неблагоприятным социокультурным и педагогическим факторам, активизации защитных механизмов, обеспечивающих развитие личности учителя в процессе профессиональной деятельности.

В документах об образовании зафиксированы направления деятельности и задачи сохранения и укрепления здоровья педагогов в системе образования в различных контекстах.

Во-первых, здоровье как содержание профессиональной (медико-биологической) подготовки педагога фиксируется в ГОСТах профессионального (среднего и высшего) педагогического образования. Так, требования к знаниям и умениям педагога коррекционного образования описываются в следующих терминах: «владеет знанием о современных понятиях «здоровье», «болезнь», «предболезнь» и медицинских критериях оценки состояния физического и психического здоровья», «умеет создавать условия, обеспечивающие охрану здоровья».

Во-вторых, здоровье рассматривается как условие профессионализма и трудоспособности. В этом контексте требования государства, общества, работодателя выражаются в ожидании специалиста, обладающего не только квалификацией, но и профессиональной надежностью, обеспеченной здоровьем. Обратной стороной этого ожидания является ответственность работодателя за формирование и экономическую реализацию политики в области охраны здоровья работников.

В-третьих, здоровье предстает как компонент системы качества образовательного учреждения (здоровье как условие образовательного процесса, требование к результату образования).

В системе дополнительного профессионального образования (ДПО) созданы теоретические предпосылки совершенствования организации курсов повышения квалификации педагогов. Вместе с тем они не сфокусированы на вопросах организационного, программно-методического обеспечения в плане здоровьесбережения.

Для получения действительно качественного профессионального образования должно быть обеспечено качество самих целей, требований, стандартов, норм, необходимые качественные ресурсы (образовательные программы, кадровый потенциал, контингент обучающихся, материально-техническое обеспечение, финансы и т.д.) и качество результатов деятельности учреждений ДПО. Создание условий образовательно-профессиональной направленности на укрепление здоровья субъектов образования должно способствовать обеспечению подготовки квалифицированных педагогов, способных на основе комплекса биологических, педагогических, психологических, гигиенических, социальных, экологических, этнических знаний о человеке

практически обеспечить сохранение собственного здоровья и здоровья ученика.

Состояние здоровья педагога существенно осложняется как социально-экономическими условиями развития общества, так и особенностями образовательного пространства. Решающим условием, обеспечивающим эффективность и результативность работы учителя, выступает наличие у него общей работоспособности, базирующейся на крепком здоровье и нормальном физическом развитии. С этой точки зрения здоровье можно отнести к профессионально важным качествам, способствующим развитию профессионала и его успешности в профессиональной сфере. Умение заботиться о собственном здоровье является одним из таких личностных качеств, которое необходимо актуализировать у педагога – слушателя ДПО в процессе его профессионального обучения и переподготовки, поскольку оно удовлетворяет его потребность в социальном и профессиональном самоопределении и соответствует требованиям общества к уровню профессионального развития современного специалиста. Формирование практических навыков управления здоровьем не только в индивидуальной, но и профессиональной жизни является основой профессиональной здоровьесберегающей компетентности как условия профессионального успеха.

Это обуславливает необходимость активизации одного из стратегических направлений профессионализации и профессионального развития работников образования – здоровьесберегающей функции учреждений ДПО. Реализация данной функции возможна посредством формирования здоровьесберегающей образовательной среды и внедрения комплексных образовательных средств (интерактивных учебно-оздоровительных технологий).

В стандартах серии ИСО 2000-9001 и 2000-9004 в пункте 6.11 «Производственная среда» раздела «Инфраструктура» указывается на создание в образовательном учреждении подходящей производственной среды. Этот раздел стандарта содержит в себе соображения по эргономике, размещению рабочих мест, взаимодействию в социальной сфере, средствам обслуживания персонала в организации, санитарным условиям и т.д. и отражает ответственность руководителя образовательного учреждения за обеспечение безопасных и здоровьесохраняющих условий обучения.

Очередным шагом здоровьесбережения является возможность актуализации потребности педагога в здоровье посредством реализации определенных образовательных программ курсов повышения квалификации, отражающих стратегические и тактические действия по ориентированию его на здоровье в процессе профессионального становления и развития. Они должны быть включены в педагогическое обеспечение образовательного процесса учреждений ДПО работников образования.

По масштабу внедрения здоровьесберегающих технологий в работу данных учреждений можно выделить три степени приверженности идеям здоровьесбережения:

1. Использование отдельных методов, направленных на «точечную» нейтрализацию патогенных факторов (недостаточная освещенности, необеспеченность горячим питанием и т.д.) или активизацию отдельных здоровьесберегающих воздействий (проведение физкультурминуток, организация фитобара и т.д.).

2. Внедрение отдельных технологий, нацеленных на решение конкретных задач здоровьесбережения педагогов: предупреждение переутомления, нарушений зрения, оптимизация физической нагрузки, образовательное самоопределение, обучение здоровью и т.д.

3. Комплексное использование технологий в содержательной связи друг с другом на единой методологической основе.

Необходимо отметить, что здоровьесбережение педагогов – слушателей в системе ДПО не может выступать основной и единственной целью образовательного процесса, а только условием, обеспечивающим достижение определенного качества профессионального образования. Понятие «здоровьесберегающая» как прилагательное в данном случае относится к качественной характеристике образовательного процесса и любой образовательной технологии, показывающей насколько решается задача сохранения здоровья субъектов образования. В то же время оно определяет направленность действий и совокупность задач здоровьесбережения, фиксирует соответствующий приоритет в идеологии и принципах педагогической и образовательной деятельности (в данном случае учреждений ДПО). Следовательно, здоровьесберегающие образовательные технологии (ЗОТ) можно рассматривать как совокупность принципов, приемов, методов педагогической деятельности, дополняющих традиционные технологии обучения, воспитания и развития, как «сертификат безопасности для здоровья».

Еще одним элементом качества образования является качество результатов деятельности учреждений ДПО. Речь идет о рисках низкого качества образования в категории «здоровье». В теории рисков риск определяется как возможность возникновения потерь, вытекающая из специфики тех или иных явлений природы и видов человеческой деятельности; вероятность принятия неверных или непринятия нужных управленческих решений; вероятность получения незапланированных результатов при осуществлении той или иной деятельности. Невыполнение здоровьесберегающей функции учреждений ДПО приводит к риску снижения качества процесса повышения квалификации, низкой работоспособности педагогов и, следовательно, к снижению ресурса их профессионального развития.

Таким образом, значимость здоровья в профессиональном развитии педагога определяет необходимость создания здоровьесберегающей образовательной среды в учреждениях ДПО, педагогического сопровождения обучения здоровью работников образования, включения в содержание образовательных программ здоровьесберегающих технологий. Активизация здоровьесберегающих функций учреждений дополнительного профессионального образования педагогов является необходимым условием, обеспечивающим сохранение и укрепление здоровья данных субъектов образования и отражающим качественную характеристику образования. Необходимо гарантировать реализацию здоровьесберегающей функции учреждений дополнительного профессионального образования на всех этапах повышения квалификации работников образования.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ ВО ФРАНЦИИ

ОРЛОВА Л.В.

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

Изменения, происходящие в системе российского образования в настоящее время, требуют поиска эффективных способов руководства и приобретения специалистами школьного управления новых профессиональных компетенций. Одной из задач, обозначенных в Концепции Федеральной программы развития образования на 2006–2010 годы, является разработка механизмов управления, адекватных требованиям времени.

Усложнение управленческой деятельности директора школы в современных условиях приводит к возникновению проблем, требующих новых подходов и нестандартных решений. Это связано с необходимостью 1) установления тесных связей с внешней средой; 2) выработки новой стратегии и концепции развития школы; 3) ориентации на инновационное развитие школы; 4) поиска источников дополнительного финансирования и т.д.

Но ситуация, сложившаяся в настоящий момент в системе школьного образования, характеризуется рядом противоречий, например: между выбором новых направлений развития школы и отсутствием у директорского корпуса профессионализма, необходимого для этого выбора; между желанием и готовностью специалистов школьного управления повышать свою профессиональную компетенцию и недостаточной эффективностью системы подготовки специалистов такого уровня. Следовательно, вопрос подготовки и по-

вышения квалификации кадров управления школьным образованием выдвигается на первый план.

Для России важен целенаправленный и научно обоснованный сравнительный анализ системы подготовки и повышения квалификации кадров управления в нашей стране с аналогичными системами в наиболее развитых странах мира. Наш интерес к Франции обусловлен тем, что эта страна имеет высокоразвитую систему образования вообще и систему подготовки и повышения квалификации кадров управления образованием в частности. Изучение накопленного во Франции опыта, а также результаты сравнительного анализа систем подготовки специалистов в сфере управления школьным образованием Франции и России могут сыграть весомую роль в поиске новых подходов к решению актуальных образовательных проблем. Наше исследование направлено на выявление того положительного из французского опыта, что мы можем использовать в российской системе подготовки и повышения квалификации кадров управления.

Быть директором учебного заведения (начальной школы, коллежа, лицея) во Франции означает состоять в корпусе административного персонала системы национального образования. Основные посты на иерархической лестнице этого корпуса занимают ректоры учебных округов (называемых академиями), директора департаментских служб, инспекторы национального образования и руководители учебных заведений, а также их заместители. Для назначения на должность директора школы необходимо числиться в списке кандидатов, утвержденном ректором учебного округа и согласованном с административной паритетной комиссией по делам преподавателей и учителей школ.

Статус руководящих работников приобретается путем прохождения конкурса среди кандидатов при появлении вакантного места или путем откомандирования (для инспекторского корпуса). В конкурсе могут принять участие преподаватели, советники директоров по образованию или по ориентации, директора центров информации и ориентации. Положение о руководящих должностях и о назначениях на эти должности определено Декретом Французской республики № 88-343 от 11 апреля 1988 г. Им предусмотрена обязательная 24-недельная подготовка, включающая как теоретические, так и практические занятия [1, р. 66].

Условия и формы проведения этой подготовки оговорены Декретом от 13 апреля 1989 г.: она включает две сессии, первая из которых предшествует началу исполнения функций, вторая, связанная с адаптацией к новой работе, проводится после вступления в должность в течение первого года службы руководителя. Сессии проходят в соответствии с инструкциями Министерства национального образования относительно форм и содержания подготовки. Инициатива по их проведению принадлежит ректору учебного округа. Именно под его руководством и контролем разрабатывается перспективный план под-

готовки кадров, утверждаемый региональным советом на несколько лет [2, р. 20]. Подготовка осуществляется систематически, исходя из ориентиров национального плана и региональной политики развития системы образования. Она учитывает возможности начальных школ, колледжей и лицеев, что позволяет удовлетворять их потребности в руководящих кадрах. Внимание уделяется и будущим директорам, и тем, кто уже работает.

Повысить свою квалификацию директора учебных заведений могут в системе непрерывной профессиональной подготовки и повышения квалификации кадров (GRETA – Groupement d'établissements pour la formation des adultes – Объединение учебных заведений для профессионального обучения взрослых). Под выражением «профессиональное обучение» понимается комплекс мероприятий для работающих. В первую очередь речь идет о курсах профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации и специализации. Профессиональное обучение находится в совместном ведении Министерств национального образования, высшего образования и Министерства занятости и солидарности. Согласно законам о децентрализации, принятым в начале 80-х годов, эта сфера передана в ведение регионов [3, р. 164].

В регионах ведущая роль в системе GRETA принадлежит так называемым Академическим миссиям по подготовке кадров для национального образования (MAPFEN) и Академическим центрам по подготовке административных кадров (CAFA), организованных в каждом из 28 учебных округов. Они были созданы в 1982 г. В задачи миссий и центров входит изучение потребностей, планирование и организация курсов для работников всех рангов системы образования Франции, а также подготовка к различным конкурсам на замещение вакантных должностей. Занятия проводятся как с отрывом, так и без отрыва от работы [4, р. 62–63].

Значительная роль в повышении квалификации кадров управления школьным образованием принадлежит Высшей школе подготовки кадров министерства национального образования, которая была создана в мае 1995 г. Ее задачами являются: 1) подготовка региональных инспекторов учебного округа, инспекторов национального образования, советников школьной и университетской администрации; 2) повышение квалификации работников национального образования; 3) координация подготовки управленческого корпуса [5, р. 83].

Большое значение для обмена опытом имеют так называемые летние университеты (кратковременные стажировки), где проходят переподготовку преподаватели и руководители школ, а также работники инспекционных служб. Деятельность этих университетов координируется Министерством национального образования, которое заблаговременно информирует потенциальных стажеров о тематике курсов в Официальном бюллетене. Обычная

продолжительность курсов – от 2–3 до 8 дней. Они рассчитаны на сравнительно небольшое количество слушателей – 30–50 человек. Но в целом за летний период стажировку удается пройти довольно большому контингенту. Так, например, в 1990 г. в 140 летних университетах проходило стажировку 4 тысячи человек [6, с.123].

Гибкость, вариативность и в то же время четкая скоординированность различных структур по подготовке и повышению квалификации кадров управления школьным образованием свидетельствует о намерении Министерства национального образования Франции построить многоступенчатую, дифференцированную систему, позволяющую удовлетворить образовательные и профессиональные потребности человека на любом отрезке его жизненного пути. В этой системе заложены идеи непрерывного образования, отвечающего следующим принципам: а) глобальности (охвата учащихся всех подсистем образования); б) продолжительности (распространения на всю жизнь); в) интегральности (возможности переподготовки, а также профессиональной, социально-культурной и других форм подготовки).

Реализация концепции непрерывного образования требует новых подходов к конструированию содержания и использованию разнообразных, адекватных требованиям времени технологий подготовки и повышения квалификации кадров управления школьным образованием.

Литература

1. **Delaire, Guy.** La vie scolaire: principes et pratiques / Guy Delaire. – Paris: NATHAN, 1997.
2. Le systeme educatif en France et son administration // Collection franco-russe de documents d'information. – 1993. – № 22.
3. France – ouvrage de referance. Paris: La Documentation francaise et Ministere des Affaires etrangeres, 1999.
4. **La Borderie, R.** Lexique de l'education / R. La Borderie. – Paris: NATHAN, 1998.
5. **Auduc, J.-L.** L'ecole en France: de la maternelle a l'universite / J.-L. Auduc. – Paris: NATHAN, 1997.
6. **Лысова, Е.Б.** Новое в системе подготовки и повышения квалификации учителей во Франции / Е.Б. Лысова // Педагогика. – 1997. – № 2.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРЕДПРИЯТИЯХ

РАДЧЕНКО С.С.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Профессиональная подготовка работников, повышение уровня их квалификации относятся к числу важнейших элементов комплекса работ по улучшению управления человеческими ресурсами в переходной экономике. Главной задачей современной системы подготовки и повышения квалификации рабочих является преодоление несоответствий в подготовке кадров по профессиям и квалификации и сбалансированном удовлетворении потребностей в квалифицированных работниках конкретного производства с учетом перспектив его развития.

Выступая как объект товарно-денежных отношений, обладающий экономической самостоятельностью и полностью отвечающий за результаты своей деятельности, предприятие должно сформировать такую систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации рабочих кадров, которая обеспечила бы ему высокую эффективность работы, конкурентную способность и устойчивость положения на рынке. Это обусловливается необходимостью постоянно реагировать на изменения конъюнктуры рынка, которая вынуждает предприятие постоянно совершенствовать качество продукции и услуг, изменять свою организационную структуру.

Современное производство предъявляет высокие требования к рабочим кадрам и всей системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации в условиях рыночных отношений. В ходе научно-технического прогресса одни профессии отмирают, другие появляются, третьи модифицируются. Уплотняется трудовой ритм, меняются технические средства. Все это порождает необходимость поиска новых форм профессионального образования рабочих, специалистов, служащих и руководителей всех уровней.

В настоящее время встают вопросы: как в этих условиях организовать обучение, по каким профессиям вести подготовку и переподготовку, каким должно быть учебно-методическое обеспечение, где найти источники финансирования, какова роль государства в поддержке обучения и его регулировании. Необходимость решения этих вопросов ощущается все острее и предприятиями, и службами занятости.

В широком плане сфера образования и подготовки кадров является мощным фактором изменения социальных условий, предпосылкой экономических и научно-технических преобразований. В личностном плане профессиональное образование и квалификация не просто выступают характеристиками того или иного человека, но и становятся для него гарантией социально-

го благополучия, условием его конкурентоспособности на рынке труда.

Квалификация рабочих в современных условиях характеризуется глубокими общеобразовательными техническими и профессиональными знаниями, мастерством и профессиональной подвижностью. Уровень развития рабочей силы непосредственно связан с изменением и совершенствованием технического базиса производства. Научно-технический прогресс в современных условиях влияет на всю систему производственных сил, затрагивая в первую очередь человека как главную производительную силу общества с его способностью трудиться, создавать материальные блага, меняя содержание и условия трудовой деятельности, место человека в производстве.

Высокий технический уровень производства с жесткостью технологического закона требует соответствия рабочей силы и средств труда, опережения роста квалификации рабочих в качестве предпосылки эффективного использования новой техники.

Следует также отметить, что в условиях современного производства все больше возрастает значение психологического фактора рабочей силы, интеллектуальной деятельности работника, роста его производственной и общей культуры, умения воспринимать и обрабатывать научную информацию. В свою очередь рост культурно-технического уровня трудящихся является одним из важнейших условий обеспечивающих поступательный процесс общества. С экономической точки зрения культурно-технический уровень предприятия – это богатство, которое предпосылку для развития и повышения эффективности производства и НТП. Влияние профессиональной подготовки рабочих на экономический рост состоит в том, что рабочие, обладающие необходимым объемом знаний, умений и навыков, обеспечивают более высокую производительность и качество труда при рациональном использовании материальных ресурсов.

Объект нашего исследования имеет определенную специфику. В первую очередь это выражается в том, что каждая организация уникальна, так как она состоит из уникальных людей. В связи с этим важно отметить, что не может существовать универсальных методов обучения и построения отношений в организации по поводу обучения, которые были бы одинаково эффективны для каждой отдельной организации. Совершенно различными могут быть и результаты от обучения в организации.

Обучение и подготовка кадров – специально организованный, управляемый процесс взаимодействия обучающихся (преподавателей, более опытных сотрудников и специалистов) и обучаемых (всех сотрудников, кому требуется повысить профессиональный уровень), направленный на усвоение знаний, умений и навыков, выработку и закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями.

Рассмотрим это определение подробнее. Во-первых, обучение и под-

готовка кадров – специально организованный процесс, т.е. он не возникает сам по себе и сам по себе проходить не может, его эффективность будет определяться множеством факторов, в первую очередь профессионализмом менеджера, организующего процесс. Во-вторых, как любой организованный процесс, он организуется в соответствии с поставленными целями, например, профессиональное обучение персонала – это процесс совершенствования знаний и компетентности, навыков и умений работников, их созидательной деятельности.

Каждая организация сама определяет, для чего она проводит обучение, но все же можно выделить основные цели, ради которых процесс обучения может проводиться:

- повышение качества человеческих ресурсов;
- повышение качества продукции или услуг, производимых организацией;
- проведение организационных изменений, в том числе приспособления к изменяющимся условиям внешней среды;
- развитие персонала;
- улучшение системы коммуникации в организации;
- формирование организационной культуры;
- увеличение уровня лояльности организации.

Повышение качества человеческих ресурсов – это сложное понятие, включающее в себя два основных элемента: получение персоналом основных знаний, умений и навыков, а также развитие качеств, необходимых для более эффективного выполнения своих должностных обязанностей.

В быстро меняющихся современных условиях многие организации сталкиваются с проблемой внедрения изменений. Это могут быть самые разные изменения: организационные, технологические, смена высшего руководства компании и многие другие. Для проведения этих изменений требуются и стратегический план развития, и оптимальная организационная структура управления, но, главное, необходим квалифицированный персонал, способный брать на себя ответственность и принимать решения. Особенно это относится к руководству. Эффективность внедрения любой инновации в организации независимо от ее типа определяется степенью заинтересованности и участия среднего и низшего управленческого звена. То есть процесс обучения должен помочь, в первую очередь, менеджерам преодолеть ряд качеств, мешающих внедрению изменений: консерватизм, приверженность устоявшемуся порядку, склонность поддерживать иерархические отношения в неизменной форме.

Развитие персонала – это управляемый профессиональный, личностный и карьерный рост. Конечными целями данного процесса являются повышение профессионального уровня работников в соответствии с целями орга-

низации и формирование внутреннего кадрового резерва. Основополагающими при планировании карьеры и создании кадрового резерва являются следующие характеристики: наличие необходимых знаний, умений и навыков и необходимых личных качеств. И то и другое можно развивать посредством реализации той или иной задачи образовательного процесса.

Невозможно недооценить влияние обучения на формирование и развитие организационной культуры. Организационная культура – это совокупность целей и ценностей организации, цивилизованных правил поведения и нравственных принципов работников. Организационная культура имеет три уровня: представление о ценностях, нормы и правила поведения, конкретное поведение работников. Информация о каждом из них может передаваться как по официальным, так и по неофициальным каналам коммуникации в организации. Процесс обучения – основа официального канала распространения информации о культуре организации. Только если он организован правильно, информация будет распространяться без искажений и будет достигать каждого работника организации.

Таким образом, правильно организованное взаимодействие системы профессионального образования и управления персоналом оказывает влияние на все стороны деятельности предприятия и является важнейшей предпосылкой его динамического развития.

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ЗНАКОВОЙ СИСТЕМЫ

ТАРАТУХИНА Ю.В.

г. Москва, Московский авиационный институт

В педагогическом пространстве с семиотической точки зрения возрастает объем рационально-логических составляющих нелинейной коммуникации. Также возрастает роль визуальной информации (абстрактно-символической), в то время как удельный вес наглядно-образных знаков и семиотик уменьшается.

Рассматривая межличностную коммуникацию в данном контексте, следует отметить, что функция знаков с первичной мотивированностью перестает выполнять доминирующую роль, напротив, возрастают паралингвистические показатели. В искусственно созданных знаках абстрактно-символьные компоненты теснят наглядные художественно-семиотические как противовес. В результате синтеза происходит расширение семиотических границ педагогического пространства. Данный процесс находит свое отражение в эволю-

ционировании знаков и знаковых систем, возникновении других типов знаковых систем.

Семиотический анализ педагогического пространства как знаковой системы связан с выходом за пределы одной знаковой системы, т.е. он предполагает межсемиотический взгляд на феномен педагогического пространства. В данную методологию анализа органически вошла методология структурной лингвистики, так как «язык педагогического пространства» как система в своем развитии производит новые знаки и знаковые системы.

Семиотика, распространяя лингвистическое видение коммуникации на все классы информационных процессов в природе и социуме, позволяет понять движение смыслов в природе и социуме, увидеть и продиагностировать общие линии в развитии знаковых систем. Понимание семиотической динамики в педагогическом пространстве важно для понимания коммуникативных процессов в общекультурном контексте.

Следует сказать несколько слов об «открытости» и «закрытости» педагогического пространства как знаковой системы. «Открытые» семиотики могут в процессе функционирования включать в себя новые знаки. Иначе говоря, подвержены явной динамике. «Открытость» педагогического пространства обусловлена самим его назначением: она обязана «вбирать в себя» все социокультурные новшества. «Закрытость» – это критерий оценки искусственных семиотик с малой степенью динамичности.

РАЗВИТИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ НОВОГО ТИПА

ШАТОХИНА Н.В.

*г. Старый Оскол, Белгородская область,
Филиал Белгородского государственного университета*

Социокультурная специфика современной России не сводится к специфике сознания или ценностей россиян. Она гораздо шире и включает в себя, по сути, совершенно особый тип общества с особым механизмом регулирования и социальным воспроизводством. Понимая модернизацию образования как политическую и общенациональную задачу, приоритетным направлением в работе регионального вузовского образования является развитие активно действующей Личности преподавателя с ярко выраженной Индивидуальностью, с высоким уровнем профессионально-педагогической культуры, который ориентирован на развитие человеческих способностей.

Оценка ситуации в образовании диктует необходимость исходить из факта существования звеньев образовательной системы, в состоянии и

функционировании которых отражается политика государства, его духовные ценности и приоритеты, которые направлены на развитие непрерывного образования специалистов, повышение квалификации кадров в образовательной системе. Необходимо отметить, что никакое базовое образование в современных условиях не способно обеспечить успешную карьеру больше, чем на 5–7 лет. По мнению С.И. Гесена, «понять систему образования данного общества – значит понять строй его жизни».

Таким образом, сложившаяся ситуация в профессиональном образовании России характеризуется прежде всего противоречиями между потребностями общества в интеллектуально развитых, свободных, ответственных специалистах, способных конструктивно, творчески работать в проблемных и постоянно изменяющихся социально-экономических условиях, а также уровнем развития технической базы, кадров, обеспечивающих подготовку специалистов нового типа.

Благодаря современным тенденциям мы наблюдаем изменения образа жизни населения регионов, как в экономике, так и в социальнокультурной сфере. Изменения являются неотъемлемым свойством культуры регионов и включают в себя как внутреннюю трансформацию культурных явлений (их изменения во времени), так и внешние перемены (взаимодействие между собой, передвижение в пространстве и т.п.). Благодаря этому происходит поступательное движение общества в целом, его переход от одного состояния к другому. Следовательно, образ жизни, как динамический социокультурный «портрет» членов общества, представленный через процессы их жизнедеятельности в определенных условиях, целостность, позволяет наблюдать изобретение новых образов, символов, норм и правил поведения, новых форм деятельности, направленных на изменение условий жизни людей, формирование нового типа мышления или восприятия мира

Мы можем отметить, что изменения в образе жизни на периферии ориентированы на выявление личностной специфики жизненного пути людей в дифференцированной реальности. Для регионов характерны тенденции расширения спроса на образование, разнообразие форм и направлений его возможного получения. Многие исследователи отмечают рост престижа образования среди молодежи. Среди аргументов, которыми люди обосновывают желание получить вузовский диплом, наибольший вес имеет стремление к получению интересной работы, карьерные мотивы. Региональная кадровая политика направлена на повышение профессионального уровня специалистов.

В связи с этим определились основные тенденции, характеризующие развитие региональной системы образования: 1) введение высшего образования в число непереносимых требований развивающегося рынка труда; 2) расширение спроса на образование, разнообразие форм его получения;

3) стремительное развитие платности высшего образования; 4) диверсификация целей образования.

Региональная система образования, являясь частью общей системы, руководствуется основными федеральными принципами. Для удовлетворения общественного заказа на современном этапе развития системы общественного образования акцент делается на оптимальном соотношении трех компонентов содержания образования: федерального, регионального, муниципального. Развитие региональных муниципальных систем происходит в рамках единого общероссийского образовательного пространства, сохраняющего как общие, так и особые местные, национально-региональные черты в развитии. Здесь сегодня решаются далекие и близкие перспективы, затрагивающие общегосударственные и региональные задачи и проблемы, и они составляют основные ориентиры образовательного процесса.

В настоящее время управление регионально-муниципальными системами все еще остается наиболее слабым звеном в общей структуре управления образованием. Этой проблеме в последнее время уделяется особое внимание и учеными, и практиками, однако имеющиеся исследования пока не решают задачу.

Процесс регионализации образования усугубляется противоречиями между:

- необходимостью построения модели регионального образования, обеспечивающей его специфику, потребности социума и региона, и отсутствием действительных социально-педагогических механизмов управления этим процессом;

- развернувшейся инициативой субъектов образовательной деятельности и бессистемностью организации управления ею. Последнее находит подтверждение в работе по созданию новых моделей общеобразовательных учреждений, комплексов. Созданные на муниципальном уровне, они на протяжении ряда лет не могут получить правового статуса, и их деятельность не систематизирована и не упорядочена на уровне региона и федерального центра.

Регионализация управления системами образования страдает декларативностью и отсутствием разработанных путей ее реализации, что особенно четко просматривается на примере перевода на региональный уровень системы начального и среднего профессионального образования.

На сегодняшнем этапе развития региональной модели отсутствует прогнозная составляющая, позволяющая видеть цели и перспективу развития профессионального образования в связи с экономическими процессами, характерными для региона.

Необходим глубокий анализ экономических, социологических, демографических и других признаков, определяющих специфику региона. Для ре-

шения представленных проблем слабо привлекается статистика занятости рынка труда, структура вакансий, нет ощущения рынка труда как ведущего фактора реформирования системы подготовки кадров. Подходы к планированию контингента обучающихся и реструктуризация профилей подготовки в большинстве случаев не в полной мере ориентированы на перспективные изменения из-за отсутствия научно обоснованного прогноза отраслевой структуры с учетом экономических макро показателей региона.

Одной из причин неэффективности реализации образовательных реформ в регионах может быть определенное отсутствие системного анализа, который используется во всем мире для решения различных проблем: экономических, административных и т.п. в самом широком спектре – от крупнейших международных проектов до решения частных проблем.

Таким образом, позитивная динамика социокультурного развития регионов предполагает не интенсивное накопление материально-вещественных элементов общественного богатства, а переход к такому принципу жизни общества, при котором приоритетными становятся процессы формирования человеческого потенциала, адекватного потребностям общества. Во многих регионах России в последние годы ведутся интенсивные поиски оптимальных механизмов устойчивого развития системы регионального вузовского образования с учетом специфики региона, которое будет сориентировано на создание условий для сохранения культурного потенциала и культурного наследия, обеспечение преемственности развития региональной культуры, формирование такого типа культуры специалиста, как тип «культура практика». Этот тип будет основан на доминанте преобразовательной деятельности, где высокая степень владения техникой и технологией будет определять уровень труда, а научное мышление выступает как продукт интеллектуального труда, изобретательской деятельности, отвечающий потребностям общества.

Сегодня уровень развития регионального образования в целом позволяет реализовать подготовку специалистов, квалификация которых соответствовала бы современным требованиям.

РАЗДЕЛ 2

СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

СЕРЯКОВА С.Б.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

Переподготовка и повышение квалификации работников образования способствует повышению уровня профессиональной компетентности. Необходимость повышения квалификации характерна для всех групп педагогов – от воспитателей детских дошкольных учреждений и учителей школы до профессорско-преподавательского состава высших педагогических учебных заведений. Однако существует ряд трудностей, возникающих в процессе переподготовки и повышения квалификации в силу несоответствия между быстрыми изменениями общественного сознания, смены ценностей и приоритетов общественного развития и инертностью профессионального сознания педагогов, ориентированных по большей части на традиционно ценностные установки.

Образовательный процесс в условиях компетентностного подхода предполагает создание ситуаций, которые могут привести к формированию той или иной компетенции. Однако ситуация должна быть жизненно важна для человека, должна нести на себе потенциал неопределенности, выбора возможностей, должна соответствовать культурному и социальному развитию. Ориентация на развитие личности предполагает наличие социальной и культурной обусловленности, но не заданности конкретных параметров.

Здесь отсутствует жесткая детерминация от внешних условий. При такой постановке вопроса можно только создавать параметры среды, ситуации деятельности, в которой находится и развивается личность. Способность рефлексировать собственную деятельность, собственное развитие предполагает наличие у человека определенного интеллектуального ресурса, культурного слоя, социального опыта.

Отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но способен реализовать и реализует их в работе. Компетентность предполагает наличие у человека внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, присутствие профессиональных ценностей и отношение к своей профессии как ценности. Компетентный специалист способен выходить за рамки предмета своей профессии, он обладает творческим потенциалом саморазвития. В основе компетентного подхода лежит культура самоопределения (способность и готовность самоопределяться, самореализоваться, саморазвиваться). Профессионально и лично развиваясь, такой специалист создает нечто новое в своей профессии, пусть даже в малых масштабах. Он несет самостоятельную ответственность за принятое решение, определяет цели, исходя из собственных ценностных оснований.

Профессиональная компетентность работников образования относится к разряду личностно-деятельностных. Ее содержание обусловлено конкретно-историческим характером педагогической действительности. Оно ситуативно, открыто для изменений и служит созданию ориентиров для педагога, помогающих ему адекватно действовать в постоянно меняющейся профессиональной ситуации.

Можно выделить следующие основные характеристики компетентности работников образования: личностно-гуманистическая ориентация; способность к системному видению педагогической реальности и системному действию в профессионально-педагогической ситуации; ориентация в предметной области; владение современными педагогическими технологиями, связанными с культурой коммуникации, взаимодействия с информацией и передачи учебной информации; способность к интеграции с отечественным, зарубежным, историческим, инновационным опытом; креативность в профессиональной сфере, наличие рефлексивной культуры.

В связи с изменившимися требованиями к уровню подготовки педагогических кадров возникла необходимость в разработке программ повышения их квалификации на основе интегративного подхода, содержание которой строится по модульному принципу.

Первый модуль – контекстно-концептуальный – направлен на формирование современного понимания основных направлений и задач интеграции

Европейского образовательного пространства, в котором рассматриваются возможные пути оптимизации структуры и совершенствования профессиональной подготовки работников образования в контексте основных тенденций образовательной политики России и тенденций развития Болонского процесса.

Актуальность данного модуля определяется целями и задачами настоящего процесса модернизации педагогического образования, которые очерчены в Концепции модернизации российского образования до 2010 года, внутренними закономерностями развития педагогического образования и перспективными потребностями развития личности, общества и государства и необходимостью создания механизма эффективного и динамичного функционирования педагогического образования и обновлённой системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников образования, отвечающей требованиям, предъявляемым обществом к современным педагогическим кадрам.

Второй модуль – теоретико-методологический – направлен на интеграцию научного знания в области педагогики и психологии, раскрытие воспитательного потенциала образовательного процесса высшей школы, создание и внедрение современных педагогических технологий системы профессионального образования, отвечающих современным теоретико-методологическим требованиям мирового педагогического опыта.

Реализация данного модуля будет способствовать обновлению содержания программ по подготовке, переподготовке и повышению квалификации путём оптимизации системы педагогического образования в целях эффективного решения целей и задач модернизации образования.

Третий модуль – практико-ориентированный – направлен на внедрение современных психолого-педагогических технологий и практик в системе профессионального образования. Он предполагает, в интеграции с освоением знаний первого и второго модулей, развитие умений и формирование навыков практико-ориентированной педагогической деятельности. Преемственность уровней способствует усилению практической направленности процесса повышения квалификации работников образования с использованием современных технических средств преподавания, активных форм обучения студентов, самостоятельных исследований старших подростков, с организацией тренингов исследовательских способностей и т.п.

Реализация таких программ поможет повысить уровень профессиональной компетентности работников образования в соответствии с современными требованиями.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПЕРЕПОДГОТОВКЕ И ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

ГЕЛЕТА И.В.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

В современных условиях все более актуализируются вопросы совершенствования механизмов развития кадрового потенциала. В том числе это относится и к улучшению качества профессиональной подготовки и повышения квалификации государственных и муниципальных служащих.

Целью программы переподготовки по направлению «Государственное и муниципальное управление» является обновление имеющихся знаний и совершенствование профессиональных навыков государственных служащих в связи с необходимостью освоения теории и практики решения новых задач (получения новой специализации) в смежной с базовой специальностью областях; приобретение экономических знаний и профессиональных навыков с целью получения новой специальности в том случае, когда базовая специальность государственного служащего не находится в смежных с получаемой специальностью областях. Данное обучение может быть предназначено для переподготовки государственных служащих федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, служащих органов местного самоуправления, руководителей и специалистов предприятий, организаций, учреждений. В состав учебных планов могут включаться:

1. Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины в объеме 16 учебных часов (форма контроля – зачет).
2. Общепрофессиональные дисциплины в объеме 174 учебных часов (форма контроля – 4 экзамена, 3 зачета).
3. Специальные дисциплины в объеме 202 учебных часов (форма контроля – 6 экзаменов, 3 зачета, 2 коллоквиума).
4. Дисциплины специализации по выбору в объеме 106 учебных часов (форма контроля – 10 зачетных занятий).
5. Стажировка в объеме 200 учебных часов (форма контроля – зачет).
6. Обзорные лекции и государственный экзамен «Государственное управление и местное самоуправление в России» в объеме 18 учебных часов (форма контроля – ГАК).
7. Подготовка и защита дипломной (выпускной) работы в объеме 72 учебных часов (форма контроля – ГАК).

По окончании обучения слушатели, успешно защитившие дипломную работу, получают диплом государственного образца о профессиональной переподготовке в соответствии с существующими требованиями. Получившие

диплом имеют право: 1) на ведение нового вида профессиональной деятельности в соответствии с направлениями переподготовки; 2) на занятие соответствующих должностей в органах государственного и муниципального управления, предприятиях, учреждениях; 3) засчитывать время переподготовки в качестве первого этапа для получения второго высшего образования.

Переподготовка государственных служащих федеральных органов государственной власти осуществляется за счет средств федерального бюджета. Переподготовка государственных служащих федеральных органов власти субъектов Российской Федерации, служащих органов местного самоуправления, руководителей и специалистов предприятий осуществляется за счет средств их бюджетов, а также за счет средств предприятий, организаций и учреждений, направляющих сотрудников на обучение.

Целями программ повышения квалификации являются обучение навыкам принятия управленческих решений на основе формирования у слушателей оптимального сочетания экономического, управленческого и правового мышления с целью повышения эффективности работы. Данное обучение предназначено для повышения квалификации государственных служащих федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, служащих органов местного самоуправления, руководителей и специалистов предприятий, организаций, учреждений. По окончании обучения слушатели, успешно защитившие итоговую работу, получают удостоверение о краткосрочном повышении квалификации или свидетельство о повышении квалификации государственного образца в соответствии с существующими требованиями. Среди учебных направлений профессиональной переподготовки и повышения квалификации государственных и муниципальных служащих можно выделить следующие:

- Государственное и муниципальное управление;
- Совершенствование управленческой деятельности в государственных и муниципальных органах исполнительной власти;
- Деятельность органов государственной власти и местного самоуправления по развитию агропромышленного комплекса;
- Социальная политика органов государственной власти и местного самоуправления;
- Управление в социальной сфере;
- Государственное и муниципальное управление в сфере занятости;
- Управление в сфере образования;
- Государственное регулирование экономики: федеральный, региональный и муниципальный уровни;
- Проблемы и методы управления социально-экономическим развитием территории в современных условиях;
- Инновационные процессы в управленческой деятельности;

- Экономическая политика в деятельности органов государственной власти и местного самоуправления;
- Антикризисное управление предприятием. Экономика банкротства;
- Стратегия управления. Бизнес-план;
- Механизмы государственного регулирования экономики;
- Финансовая система и бюджетная политика государства;
- Налоги и налогообложение;
- Инструменты финансового управления;
- Бухгалтерский учет. Анализ хозяйственной деятельности. Налоговое планирование.
- Налоговая система и совершенствование ее функционирования.
- Правовые и организационные основы деятельности местного самоуправления.
- Совершенствование организационно-управленческой деятельности исполнительного органа власти.
- Правовые основы и формы взаимодействия органов власти с общественностью и СМИ.
- Гражданское и трудовое законодательство как правовая основа рыночной экономики;
- Управление персоналом;
- Кадровая политика. Управление персоналом в условиях кризиса;
- Профессиональная этика и этикет в регулировании деятельности персонала;
- Правовое, организационное и социально-психологическое обеспечение кадровой работы;
- Информационные процессы управления. Паблик рилейшнз;
- Делопроизводство и информационное обеспечение управления;
- Документационное обеспечение управления;
- Таможня в системе государственного управления;
- Актуальные проблемы профессионализма в управленческой деятельности государственной налоговой инспекции в современных условиях.

В настоящее время необходимо продолжать работу по упорядочению направлений, совершенствования структуры и содержания профессиональных образовательных программ переподготовки и повышения квалификации, по определенной стандартизации и сертификации контрольно-измерительных материалов. Также особое внимание необходимо уделять развитию профессиональных качеств преподавателей, повышению квалификации преподавателей в области применения современных форм и методов обучения, информационных и дистанционных технологий.

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО ПЛАНИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

КУПРИНА С.В.

*г. Шадринск, Курганская область,
Шадринский государственный педагогический институт*

В образовании протекает множество сложнейших по своей структуре процессов, включая и процесс повышения квалификации педагогов общеобразовательной школы, которые требуют научно-обоснованной организации и выбора средств, направленных на эффективность образовательного процесса. Вот почему одним из важнейших условий должно стать программно-целевое планирование и деятельности, и процесса в контексте повышения квалификации педагогов.

Анализ многочисленных исследований (М.Х. Месхон, М. Альберт, З.П. Румянцева, З.А. Алиева) позволяет рассматривать программно-целевое планирование как фактор и как условие, позволяющие решать образовательные проблемы посредством разработки и реализации целевых программ для достижения определенных целей и на этой основе выстраивать содержательное планирование по реализации этих программ. Планирование при этом рассматривается как процесс определения действий, необходимых для достижения целей. План – это установка на организацию деятельности в соответствии с поставленной целью.

Программно-целевое планирование позволяет выделить ключевые направления (цели), учесть проблемы развития образования, осуществить тесную увязку целей, мер их достижения, сочетание принципов необходимости и достаточности в содержательном наполнении процесса повышения квалификации педагогов.

Программно-целевое планирование является специфической формой осуществления системного подхода и действенным средством успешности процесса повышения квалификации педагогов. Цель обуславливает разработку программы, которая реализуется по запланированному маршруту к накопительной системе обогащения содержательного компонента процесса повышения квалификации педагогов и способствует результативности данного процесса в контексте профессионального роста и повышения уровня профессионализма педагогов.

Содержательное описание программно-целевого планирования позволяет выявить основные структурные компоненты данного явления. В этом в исследованиях нет единого мнения, многие рассматривают в качестве компонентов целевой, коммуникативный, организационный, но это скорее управленческий логический конструкт программно-целевого метода. Мы же позво-

лили себе, на основе субъективного видения и исходя из составляющих программно-целевого планирования, в качестве структурных компонентов выделить следующие:

- целевой (формулировка цели);
- программно-технологический (разработка программы, составление технологической карты процесса повышения квалификации педагогов);
- планово-исполнительский (выработка мероприятий по достижению целей);
- содержательно-процессуальный (организация процесса реализации программы и плана).

В программно-целевом планировании явно прослеживается два существенных аспекта: разработка программы и целевое планирование деятельности.

Программа и планирование деятельности служат средством достижения цели, следовательно программы, в своем содержательном состоянии, строятся в соответствии с глобальной целью (возможно на стыке дополнительного профессионального образования – повышения квалификации) и со сложностью цели, так как программы носят сложный комплексный характер, отражающий не только содержание, но и характер деятельности, обеспечивающий успешность процесса повышения квалификации педагогов.

В этом смысле программа – это последовательность обоснованных и в достаточной мере обеспеченных этапов по достижению целей, содержащая в себе все компоненты своего практического осуществления в планировании. Что касается составления программы, то в процессе ее разработки целесообразно выделить три этапа: обоснование проблемы (предпрограммный), формирование программы и планирование деятельности по ее выполнению. Чтобы целевая программа и планирование деятельности в процессе повышения квалификации педагогов соответствовали своему предназначению необходимо, в первую очередь, определить главную задачу, предпосылки ее решения, выделить конкретный объект программного решения через планирование деятельности. При этом реализация программы предполагает получение ожидаемого результата через организацию планируемой деятельности. При этом такие показатели, как эффективность и результативность, выступают как оценка программно-целевого планирования, являются ориентирами системы необходимых действий по повышению эффективности и успешности процесса повышения квалификации педагогов.

Трудности, возникающие при разработке целевой программы и планировании деятельности, состоят в выборе приоритетного направления деятельности и осуществления анализа процесса повышения квалификации и анализа запросов на содержательное наполнение данного процесса.

Анализ научных источников (В.Г. Горб, В.Д. Ширшов, Л.П. Качалова, В.В. Краевский, В.И. Равкин и др.) позволяет констатировать, что по степени общности образовательные программы (в нашем случае процесса повышения квалификации педагогов) подразделяются: концептуально-целевые, интегративно-содержательные, предметно-дифференцированные, пакетно-выраженные, индивидуально-синтезируемые. Они обладают признаками целевых программ лишь в случае их взаимосвязанности с программами развития образовательных систем и согласованности с ними.

Ключевая идея процесса повышения квалификации предполагает создание необходимых условий для развития личности и запуск механизмов повышения квалификации педагогов, превращение программно-целевого планирования в действенный фактор результативности и эффективности данного процесса. Исходя из этого, программно-целевая основа планирования ориентируется, с одной стороны, на предвидение и, с другой стороны, на конкретные потребности субъектов процесса повышения квалификации. В этом смысле справедливо утверждение Н.Д. Кондратьева о взаимосвязи планирования и предвидения: «Они зависят от того, насколько сложно ставится задача предвидения, от общих особенностей той области явлений, в отношении которой она ставится, от особенности того явления, которое мы хотим предвидеть».

С учетом названных положений программно-целевое планирование должно найти свое отражение в условиях, которые сопровождают его и запускают механизм развития процесса повышения квалификации педагогов. Это условия социально-экономического уровня: 1) разработка программ, моделей процесса повышения квалификации педагогов; 2) изменение характера планирования – вместо жестких планов индикативное планирование; 3) выполнение заказов, обусловленных плановой информацией государства; 4) наличие альтернативного сценария действий, чтобы в случае необходимости включить его в действие. Данные условия подчеркивают взаимозависимость развития регионального уровня образования и сферы образовательных услуг, направленных на удовлетворение образовательных запросов.

Условия педагогического уровня включают в себя: 1) аттестацию образовательных учреждений и работников образования; 2) проектирование образовательной среды, предназначенной для процесса повышения квалификации педагогов; 3) разнообразие форм подготовки преподавательского корпуса и управленческих кадров общеобразовательных и профессиональных образовательных учреждений к восприятию, освоению программно-целевого планирования.

Большое значение имеет включение в конструкт программно-целевого планирования процесса повышения квалификации педагогов критериев и порядка диагностики, комплекса мер, позволяющих на практике создать доста-

точно благоприятные условия для успешности данного процесса, в которых его научно-методическое обеспечение обусловлено методологией программно-целевого подхода.

Таким образом, программно-целевое планирование как условие процесса повышения квалификации рассматривается нами как научно-обоснованная, целеобусловленная, плано-деятельностная разработка программы развития профессионализма педагогов, в которой находят место методы, инструментарий и процедуры, заставляющие работать с максимальной эффективностью процесс повышения квалификации педагогов.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

БАРМИН И.А.

г. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет

Проблемы обеспечения безопасности населения и промышленных объектов страны связаны с протекающими реформами в политической, экономической, социальной, духовной областях, а также с возрастающим риском необратимого разрушения окружающей среды. Негативные события могут появляться в результате опасных природных, техногенных и социальных явлений (происшествий, аварий, нападений, хулиганства и др.), которые вызывают нарушения прав людей на сохранение жизни и здоровья, а организаций и промышленных объектов – на существование и развитие. Обеспечение безопасности личности, общества и государства возникает как социальный феномен в регулировании противоречий между такой объективной реальностью, как опасность и потребность социума предотвратить ее, локализовать и устранить возможные последствия. Потенциальными источниками эколого-экономической опасности являются любые объекты хозяйственной (промышленной), бытовой, военной и иной деятельности.

Поэтому, на наш взгляд, всему мировому сообществу, следует выделить и взять на постоянный контроль следующие угрозы общей безопасности: военные угрозы, экономические и социальные угрозы, экологические угрозы, угрозы терроризма (новый вид угроз, приобретающий в современном мире все большие масштабы). Статья 2 закона РФ «О безопасности» гласит, что «безопасность – это состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Жизненно важные интересы – это совокупность потребностей, удовлетворение которых надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного разви-

тия личности, общества и государства. К основным объектам безопасности относятся: личность – ее права и свободы; общество – его материальные и духовные ценности; государство – его конституционный строй, суверенитет и территориальная целостность» (Федеральный закон РФ «О безопасности» № 116 от 25 июля 2002 г. (СЗ РФ, 2002, № 30, ст. 3033). Несомненно, что вышеизложенные положения могут быть взяты за основу определения той или иной безопасности, которая представляет такое состояние объекта, при котором ему не угрожает опасность, сохраняется его независимость, надежность, целостность, есть защищенность от опасностей или существующих угроз. Безопасность как надежность любой системы должна определяться надежностью самого слабого звена системы безопасности, поэтому методологически очень важно иметь очень четкое представление о самой системе, а также об инструментари, который позволил бы определить состояние его составных элементов (звеньев) и выявить наиболее слабые и уязвимые из них.

Многие вопросы обеспечения безопасности личности и общества от внешних и внутренних угроз рассматриваются в концепции национальной безопасности. В рамках концепции национальной безопасности делается попытка создания целостной теории безопасности личности, общества и государства, учитывающей центральное место человека в существующей системе ценностей. Исторический опыт убедительно свидетельствует, что проблема обеспечения безопасности как общества в целом, так и его граждан должно уделять особое внимание каждое государство на любом этапе своего развития. Обеспечение безопасности, как одних из главных компонентов национальной безопасности страны, во многом зависит от качества подготовки в сфере безопасности жизнедеятельности педагогов образовательных учреждений, что поможет повысить уровень профессионализма, компетентности и др.

Подготовкой и повышением квалификации педагогов по обучению основам безопасности жизнедеятельности в интересах устойчивого развития Уральского региона занимаются в Региональном учебно-методическом Центре образования и повышения квалификации в сфере безопасности жизнедеятельности при Уральском государственном педагогическом университете в г. Екатеринбурге. Нами разработана концепция профессионально-предметной подготовки в сфере безопасности жизнедеятельности и педагогические условия обеспечения ее эффективности для специалистов и учителей.

В процессе предметной подготовки формируются целостные системы профессиональных знаний, инвариантные по отношению к конкретным сферам, областям и видам предметно-педагогической деятельности будущих специалистов в области безопасности жизнедеятельности, в том числе у руководителей образовательных учреждений.

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРКОМАНИИ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

КОЛМОГорова Н.П.

*г. Омск, Омский областной институт
повышения квалификации работников образования*

Наркомания в настоящее время стала одной из глобальных проблем человечества и угрожает его выживанию.

Еще в 1976 году П.Л. Капица отмечал, что характер развития общественной структуры определяются тремя количественными оценками: 1) улучшение здорового образа жизни – по долголетию; 2) рост материального благосостояния – по валовой продукции на душу населения; 3) рост духовных и умственных качеств населения – по сокращению преступности, нервных заболеваний, наркомании. Исследователь подчеркивал, что последнюю оценку нужно считать наиболее важной, поскольку она определяет судьбу данной общественной структуры.

В России за исторически короткий период, лишь в течение десятилетия, к концу XX века употребление наркотиков приобрело характер эпидемии. В последние годы в России наркоситуация неуклонно осложняется. По экспертным оценкам, количество лиц, допускающих немедицинское потребление наркотических средств, составляет 3–3,5 миллиона человек. В нашей стране за последние 10 лет численность больных наркоманией только среди молодежи возросла в 17 раз, за последние 5 лет частота впервые выявленной наркозависимости среди детей до 14 лет выросла в 20 раз.

Приоритетным направлением в решении проблемы наркомании является профилактика. Учитывая сложившуюся ситуацию, когда средний возраст приобщения к наркотикам, составляет 11,3 лет, Министерство образования Российской Федерации с начала 2000 года принимает на себя важное не только в государственном, но и в общегуманном масштабе обязательство, что антинаркотическая профилактическая работа является прерогативой той социальной системы, которая ближе всего находится к ребенку, к его семье, двору, ближайшему окружению. С этого времени профилактика наркомании несовершеннолетних является ключевым социальным заказом для Министерства образования Российской Федерации. В соответствии с приказом Минобразования России № 619 от 28.02.2000 г. профилактика наркомании учащихся должна осуществляться сотрудниками образовательных учреждений. Такое решение было продиктовано необходимостью ухода от обсуждения наркологических проблем к определенным, профилактически направленным

видам деятельности, содержащим комплекс профилактических мероприятий для изменения наркотической ситуации.

Педагоги, являясь профессионалами в области воспитания, способны создать то ценностно-консолидирующее пространство, называемое антинаркотической образовательной средой, без которого успешное решение проблемы наркомании невозможно. Другие участники антинаркотической деятельности – медицинские работники и работники правоохранительных органов – реально способны принять участие в ее решении только на последующих за приобщением к наркотикам этапах наркомании, поскольку они занимаются следствиями приобщения. Медицинские работники занимаются лечением, а работники правоохранительных органов – пресечением незаконного оборота наркотиков и связанными с их потреблением правонарушениями.

Вместе с тем включение антинаркотической профилактической работы в структуру профессиональной педагогической деятельности для обеспечения необходимого минимума профилактических воздействий, т.е. осуществление педагогом планируемой и прогнозируемой антинаркотической деятельности, требует определенного уровня его компетентности в области профилактики наркомании. Для этого необходима целенаправленная подготовка педагога.

Подготовка может осуществляться при обучении будущих педагогов в вузе, в процессе самообразования педагогов при решении профессиональных задач и при повышении квалификации в учреждении дополнительного образования. Однако ни одна образовательная структура не занимается подготовкой педагогов к профилактической деятельности, за исключением подготовки социальных педагогов. Не случайно то, что в настоящее время большая часть работающих в образовательных учреждениях педагогов (85 %) не относят профилактику наркомании учащихся к сфере своей компетенции. И, не смотря на требование к ним общества и государства проводить антинаркотическую профилактическую работу среди учащихся, они не ставят перед собой такой цели и тем более не ставят цели заниматься самообразованием в этой области.

Если учесть, что тема профилактики наркомании стала предметом изучения в педагогике относительно недавно, а средний возраст работающих в школе педагогов превышает сорок пять лет, то становится очевидным необходимость подготовки педагогов к деятельности по профилактике наркомании учащихся в системе повышения квалификации.

Как отмечают ряд исследователей (О.С. Анисимов, С.Г. Вершловский, М.А. Гусаковский, Э.Д. Гусинский, А.И. Жук, Ю.А. Краснов, В.Ю. Кричевский, Н.И. Мицкевич, А.Г. Прикот, И.Д. Чечель и др.), в настоящее время система повышения квалификации (СПК) является гибким и оперативным механизмом в образовании, способным быстро и качественно реагировать на динамично

изменяющуюся социальную и образовательную ситуацию. Одним из благоприятных условий для этого является то, что СПК имеет дело с теоретически подготовленными и обладающими практическим опытом работы специалистами в области воспитания и обучения. Теоретическая и практическая подготовленность позволяет педагогам за относительно короткие сроки курсовой подготовки осваивать сложные профессиональные вопросы и минимизировать время между получением знаний и применением их на практике.

Результаты исследований в области педагогической профилактики наркомании, осуществляемых в ИПКРО на кафедре воспитания и дополнительного образования с 2002 года, дают основание утверждать, что подготовка к деятельности по профилактике наркомании учащихся становится все более востребованной у педагогов-практиков и при создании необходимых и достаточных организационно-педагогических условий может быть эффективной в системе повышения квалификации.

Литература

1. Капица, П.Л. Эксперимент. Теория. Практика: статьи и выступления / П.Л. Капица. – М.: Наука, 1987.

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

ПУШКАРЕВА Т.В.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

Образование является одним из мощных факторов изменения социальных условий, предпосылкой экономических и научно-технических преобразований. Образование и квалификация не просто выступают характеристиками того или иного индивида, но и становятся для него гарантией социального развития, условием его конкурентоспособности на рынке труда.

Рыночная экономика и расширение сферы применения квалифицированного труда обусловили огромное возрастание роли образования в современном обществе. Профессиональное образование превратилось в крупномасштабную отрасль человеческой деятельности, важный фактор роста экономического, интеллектуального потенциала государства, а проблема его совершенствования приобрела стратегическое значение и может быть успешно решена только в результате кардинальных изменений в профессиональной подготовке работников образования.

В настоящее время идет поиск новых систем подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей как для средней, так и

высшей профессиональной школы. Причем единой точки зрения ни на содержание, ни на организационные формы подготовки, ни тем более на методы обучения нет. Организационные формы целенаправленной подготовки и переподготовки работников образования, направленные на формирование педагогической компетентности, находятся в процессе становления. Их создание и дальнейшее развитие обусловлено новыми требованиями к качеству подготовки работников образования.

Процесс повышения квалификации и переподготовки работников образования опирается на основные принципы педагогики высшей школы, такие, как: социальная обусловленность и научность процесса обучения; практическая направленность процесса обучения; целеустремленность, доступность, систематичность и последовательность в обучении; сознательность, активность и мотивированность обучаемых; прочность овладения компонентами профессиональной компетентности; дифференцированный и индивидуальный подход в обучении. Одним из основных принципов построения программ повышения квалификации и переподготовки работников образования является системность процесса обучения, предполагающая соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения.

Развитие образовательных потребностей, оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения материала и определение того минимума, без освоения которого невозможно достижение поставленной цели обучения.

Программы повышения квалификации работников образования имеют свою специфику в процессе организации, которая заключается:

- в интенсификации учебного процесса (общетеоретический блок, блок психологии межличностных отношений, блок развитие личности (возрастная динамика));
- в динамичности подачи и интериоризации теоретико-практических знаний (блок консультирования);
- в практической реализации полученных знаний (блок методики тренинговой работы и активных методов обучения), что в результате способствует формированию потребности в профессиональном развитии и совершенствовании личности.

Специфика программы переподготовки работников образования заключается: 1) в организации самого процесса, который рассредоточен по времени; 2) в блочной структуре организации учебного процесса; 3) в освоении новых знаний перманентно в ходе учебной деятельности, что в результате приводит к переходу на качественно новую ступень профессионального совершенствования, развития личности и освоению новых видов деятельности в области педагогики и психологии.

Специалист, который пройдет профессиональную подготовку и (или)

переподготовку, должен быть готов:

- осуществлять профессиональную деятельность, направленную на психологическое обеспечение образовательного процесса, личностное и социальное развитие обучающихся, способствовать социализации и формированию общей культуры личности;
- способствовать гармонизации социальной сферы образовательного учреждения;
- осуществлять меры по формированию психологической культуры обучающихся;
- разрабатывать развивающие и коррекционные программы образовательной деятельности;
- проводить психологическую диагностику различного профиля и необходимую психолого-педагогическую коррекцию;
- осуществлять психологическую поддержку.

Основными направлениями профессиональной деятельности специалиста, прошедшего профессиональную подготовку или переподготовку в области образования, являются следующие: 1) коррекционно-развивающее; 2) научно-методологическое; 3) психолого-педагогическое; 4) социальное; 5) воспитательное; 6) управленческое.

Выделяя практическую готовность как некий профессиональный уровень готовности к педагогической деятельности, большое внимание мы уделяем активным методам обучения. Наиболее важными, на наш взгляд, являются методы игрового моделирования, ситуационного проектирования, анализ педагогических и управленческих ситуаций, организационно-деятельные и ролевые игры, практикумы и, конечно же, тренинги. В процессе обучения мы предусматриваем и лекции, и семинары, которые формируют теоретическую готовность к предстоящему практическому применению полученных знаний.

Все это и определяет содержание программ профессиональной подготовки и переподготовки работников образования.

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

КОВАЛКИНА Г.Г.

*г. Новокузнецк, Кемеровская область,
Кузбасская государственная педагогическая академия*

В современных условиях серьезные преобразования происходят в сфере образования. Существенно изменились его цели и задачи, функции образовательных учреждений. Эти преобразования вызвали необходимость

комплексной реструктуризации и развития системы повышения квалификации кадров в различных сферах деятельности.

Организационно-управленческое обеспечение повышения квалификации кадров действует в условиях сложной, изменчивой образовательной среды. Возникает необходимость производить и предлагать нечто имеющее ценностную значимость для той или иной группы кадров. Образовательные учреждения должны быть уверены, что их цели и задачи постоянно сохраняют актуальность для рынка образовательных услуг в данной сфере. Таким образом, возникает необходимость периодически пересматривать целевое, стратегическое, организационное и научное обеспечение повышения квалификации кадров.

Организационно-управленческое обеспечение повышения квалификации кадров – комплексное средство наблюдения за рынком образовательных услуг и приспособления к происходящим на нем переменам для внедрения и применения в сфере повышения квалификации кадров инновационные технологии; процесс приспособления к использованию наиболее выгодных структур.

Процесс организационно-управленческого обеспечения повышения квалификации кадров состоит из следующих элементов:

- 1) анализа рынка образовательных услуг и его возможностей для обеспечения повышения квалификации кадров;
- 2) отбора целевых структур организационно-управленческого обеспечения повышения квалификации кадров;
- 3) разработки комплекса организационно-управленческого обеспечения повышения квалификации кадров;
- 4) претворения в жизнь процесса организационно-управленческого обеспечения повышения квалификации кадров.

Рассмотрим основные типы организационно-управленческого обеспечения повышения квалификации кадров: а) методическое; б) ресурсное; в) информационное; г) организационно-управленческое.

Методическое обеспечение. Все теоретические, методические и практические вопросы по разработке, функционированию и развитию системы организационно-управленческого обеспечения повышения квалификации кадров должны быть обоснованы и изложены в соответствующих нормативно-методических документах. К разработке таких документов следует привлечь специалистов, где должны помещаться разделы «Основные положения» и «Информационное обеспечение».

Основные положения включают в себя:

- 1) основание для разработки организационно-управленческого обеспечения системы повышения квалификации кадров;

2) актуальность организационно-управленческого обеспечения системы повышения квалификации кадров;

3) основные термины и определения данной области управления;

4) контроль в применении положений документа.

Информационное обеспечение содержит следующее:

1) классификацию информации, используемой для обеспечения повышения квалификации кадров;

2) требования к информации в данной области знания;

3) источники получения информации: теория и практика;

4) технологию и технические средства получения (сбора), обработки, передачи, накопления и использования информации как системы повышения квалификации кадров.

Ресурсное обеспечение. Рассмотрим факторы использования ресурсного обеспечения в повышении квалификации кадров:

1) применение совокупности научных подходов и принципов в управлении повышения квалификации кадров;

2) формирование и использование ресурсов в данной сфере деятельности путем применения методов планирования, моделирования, прогнозирования в управлении повышения квалификации кадров;

3) совершенствование организационно-управленческого обеспечения повышения квалификации кадров путем стимулирования улучшения использования как теоретических, так и практических ресурсов.

Информационное обеспечение. Это одна из важнейших функций, качество которой является определяющим фактором обоснованности принимаемого решения и эффективности функционирования системы. Методика информационного обеспечения системы организационно-управленческого обеспечения повышения квалификации кадров должна определять:

1) задачи, обеспечивающие выполнение функций управления в повышении квалификации кадров;

2) исполнителей задач данного вида деятельности;

3) информацию, необходимую для выполнения задач и функций управления в повышении квалификации кадров;

4) режим передачи информации, используемой в решении управленческих задач;

5) порядок и формы представления информации, необходимой для управления в повышении квалификации кадров;

6) задачи по переработке информации, выполнение которых возможно с использованием средств автоматизации и механизации (ЭВМ, микропроцессоры, средства телекоммуникаций, электронные пишущие машинки, терминальные устройства и др.).

Организационно-управленческое обеспечение системы повышения квалификации кадров представляет собой следующий комплекс работ:

- 1) анализ рыночной стратегии образовательных услуг, ее деятельности в сфере управления в повышении квалификации кадров;
- 2) формирование структуры системы организационно-управленческого обеспечения повышения квалификации кадров в соответствии с новыми требованиями рынка образовательных услуг;
- 3) разработка программы реализации системы организационно-управленческого обеспечения повышения квалификации кадров;
- 4) планирование вопросов организации технического обслуживания в данной области знания.

Применение рассмотренных основных типов организационно-управленческого обеспечения повышения квалификации кадров дает возможность не только переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров и руководителей образовательных учреждений, но и модульной подготовки педагога, повышения квалификации работников методических служб образовательной системы, оказания помощи учителям, не имеющих специального образования, организации профессионального консультирования по актуальным проблемам образования.

ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ СЕВЕРНОЙ ОСЕТИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИМ РАССТРОЙСТВОМ*

КОКАЕВА И.Ю.

г. Владикавказ,

Северо-Осетинский государственный педагогический институт

Нервно-психическое благополучие детей стало одной из наиболее актуальных проблем современного школьного образования. В связи с этим становится весьма актуальной задача сохранения и укрепления здоровья школьников. В России проблема состояния психического здоровья детей в последнее десятилетие стала острой медико-социальной и педагогической проблемой. В докладе Комитета экспертов ВОЗ было отмечено, что нарушения психического здоровья связаны как с соматическими заболеваниями, так и с различными неблагоприятными школьными факторами и стрессами, воздействующими на психику детей.

* Статья опубликована по материалам исследования в рамках проекта, финансируемого РГНФ (грант №04-06-37003 а/ю)

Обострение проблемы национального вопроса, связанного с кризисом, охватывающим все сферы нашего общества: экономическая нестабильность, социальная незащищенность, религиозные различия граждан, – стало причиной повышенного психоэмоционального напряжения жителей республики Северная Осетия-Алания, всего Северо-Кавказского региона.

Нервная система младших школьников отличается повышенной ранимостью и особой чувствительностью к воздействию факторов окружающей среды. Не вызывает сомнений, что негативные изменения в состоянии здоровья детей и подростков республики связаны с увеличением психического напряжения (И.Ю. Кокаева, М.М. Хананашвили). Достаточно вспомнить захват вооруженной бандой автобуса с тридцатью одним четвероклассником в 1988 г.; взрывы жилых домов в 1999 г. в пос. Спутник; взрыв на центральном рынке города Владикавказа, находящегося в окружении трех средних общеобразовательных школ в июне 2000 г. И, наконец, самый ужасный террористический акт, совершенный 1 сентября 2004 года в средней школе № 1 г. Беслана.

Перед учителями бесланских школ стоит не легкая задача – привести все элементы учебного процесса в соответствие с состоянием здоровья детей в постстрессовый период. Обучение и воспитание детей должно быть построено таким образом, чтобы не оставалось времени на страшные воспоминания и вместе с тем без перегрузок. Оно должно приносить радость и здоровье всем участникам образовательного процесса: детям, учителям и их родителям.

Оздоровление детей, подвергнутых стрессу, обязательно должно быть научно и методически обоснованным, комплексным, направленным на создание условий, оптимальных для умственного и физического развития. Возникает необходимость в подборе специальных здоровьесберегающих технологий, (при ведущем использовании игровых методов), которые будут направлены в первую очередь на коррекцию психоэмоционального состояния детей в постстрессовый период.

Однако, как показала практика, учитель не всегда компетентен в решении поставленных задач, нуждается в совершенствовании психогигиенической и психопрофилактической переподготовки [3]. В связи с этим необходима организация и проведение специальных методических семинаров, на которых учителя получают информацию по снятию психоэмоционального напряжения, медитации, релаксации, другим наиболее известным методам оздоровления. В рамках организации психопрофилактики и психопросвещения учителей нами было подготовлено методическое пособие по курсу «Основы психогигиены». По нашему глубокому убеждению, разработанный нами для студентов – будущих педагогов спецкурс «Введение в педагогическую психологию» также окажется весьма полезным для учителей-практиков.

При построении учебно-воспитательной работы необходимо изучить особенности здоровья детей и определить тот уровень учебной нагрузки и взаимоотношений ученик – учитель, ученик – ученик, при которых ученик чувствует себя наиболее «комфортно». По нашему мнению, такая «благоприятная эмоциональная среда» возможна тогда, когда учитываются этнорегиональные особенности начальной школы: выбор языка и модели обучения, связанные с ведущим русским или родным (осетинским) языком обучения; организация питания, основанная на национальной традиционной кухне; занятия по народному фольклору, национальным танцам и т.д. Уже доказано, что национальные осетинские игры и танцы можно использовать в качестве эффективного средства коррекции психоэмоционального состояния детей [2]. Практика подтверждает, что история, традиции, нормы, обычаи и стереотипы этноса, а также природа и национальная культура выступают в роли действенных сил не только интеллектуального, но и эмоционального развития учащихся.

Педагоги, работающие с детьми, ставшими жертвой террористического акта в Беслане, должны вести регулярный психолого-валеологический мониторинг, анализировать работоспособность, уровень тревожности учащихся, иметь возможность сравнить эти параметры с параметрами их сверстников из других школ.

Для того чтобы педагогическая деятельность была эффективной и качественной, необходимо уметь грамотно проводить диагностику. Без диагностики нет продуктивной технологии. Чтобы воспитать, обучить, нужно знать, что, как и насколько повлияет на результат. И чем больше знания, тем меньше неожиданностей, негативно влияющих на здоровье. Диагностическая деятельность учителя предполагает распознавание свойств, характеристик и состояний всех компонентов конкретной педагогической ситуации; разработку оснований для принятия и выполнения учителем практических решений. Цель диагностической деятельности заключается в том, чтобы выявить информацию, позволяющую учителю установить критерии анализа и оценки педагогических ситуаций, определить зону поиска оптимальных решений, отрегулировать учебные действия школьников и корректировать собственные профессиональные действия, оценить эффективность результатов педагогического взаимодействия.

Разработанный для студентов педагогического факультета «Дневник психолого-валеологической диагностики», апробированный во время педагогической практики, позволит закрепить навыки ведения диагностической и прогностической деятельности в школе, а учителям, в свою очередь, спланировать свою работу так, чтобы сохранить здоровье своих учеников.

Уроки рекомендуется начинать с создания положительного эмоционального настроения. Это может быть достигнуто при помощи несложных комму-

никативных упражнений. Если при входе в класс учитель улыбается, оптимистически настроен, у него четкий и достаточно громкий голос, он эмоционален при изложении нового материала, чередует виды деятельности учащихся, учитывает индивидуальные особенности учащихся, последние сохраняют во время урока хорошую работоспособность. Однообразие многочисленных замечания, призывающие школьников к тишине, раздражение учителя, окрики утомляют учеников и вызывают в них нежелание заниматься.

Таким образом, правильно организованный с психофизиологических позиций урок влияет на состояние умственной работоспособности учащихся, на состояние их психического здоровья.

Совершенствование валеологического образования и воспитания школьников является, по нашему глубокому убеждению, еще одним важным средством реабилитации детей с постстрессовым расстройством. Учебники для школ по окружающему миру, биологии и химии нуждаются в значительном расширении и дополнении важными для человека разделами по сохранению и укреплению здоровья. В рамках классных часов рекомендуется провести занятия: «Здоровье и экология», «Культура питания», «Школьные стрессы и дидактогении» и др.

Формирование культуры здоровья детей младших школьников должно быть построено с учетом возрастных и национальных особенностей. Оно должно приобщать детей к здоровому образу жизни и безопасности жизнедеятельности. С этой целью нами был разработан авторский учебник «Окружающий мир для первоклассников».

Таким образом, здоровьесберегающая работа должна осуществляться с учетом специфических особенностей региона, возраста учащихся, их национально-этнических различий. Только при таком подходе возможно обучение и воспитание, которое «не навредит» – не ухудшит здоровье ребенка, а позволит осуществить реабилитацию детей с посттравматическим стрессовым расстройством.

Литература

1. **Кокаева, И.Ю.** Влияние эмоционального стресса на работоспособность детей младшего школьного возраста / И.Ю. Кокаева // Актуальные вопросы методики начального обучения: Сб. статей практ. конф. – Владикавказ, 1995. – С. 150–152.
2. **Кокаева, И.Ю.** Валеологическое образование и воспитание младших школьников в условиях начальной национальной школы / И.Ю. Кокаева // Валеология. – 2004. – № 6. – С. 44–48.
3. **Кокаева, И.Ю.** Роль учителя в сохранении и укреплении здоровья младших школьников / И.Ю. Кокаева // Здоровье населения и среда обитания. – 2004. – № 9(138). – С. 8–10.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИВАНОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ХИМИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

КОКИНА Н.Р., ЛЕБЕДЕВА Н.Л.

г. Иваново,

Ивановский государственный химико-технологический университет

Построение и сертификация систем управления качеством в реальном секторе экономики, в частности в химической промышленности, и в системе образования являются одними из главных составляющих процесса роста экономического благосостояния страны. В условиях рыночных отношений роль образования принципиально меняется – происходит переход от образования «на всю жизнь» к образованию «в течение всей жизни». Использование принципов, заложенных в Болонской декларации, таких, как академическая мобильность, единая методология преподавания, управление качеством образования, позволяет реализовывать программы обучения гражданина страны, специалиста в течение всей жизни. В этой связи разработка и формирование требований к содержанию программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов химической промышленности приобретает особую актуальность, так как любое предприятие, работающее в условиях рыночной экономики, нуждается не только в обучении и подготовке специалистов, но и в повышении квалификации уже работающих граждан, в их профессиональной переподготовке. Таким образом, особенно актуальным становится функционирование и развитие системы непрерывного профессионального образования (НПО).

В современных условиях работы предприятий роль и место руководящих инженерно-технических работников в обеспечении стратегического развития производства становится определяющей. Предприятия ставят перед высшей школой задачу подготовки специалистов, способных быстро адаптироваться на производстве и эффективно решать широкий круг организационных и технических проблем. Для выполнения этой задачи нужны объединенные усилия вузов и предприятий.

Ивановский государственный химико-технологический университет (ИГХТУ) является одним из ведущих вузов России, основная деятельность которого базируется на единстве учебного и научного процесса, тесном взаимодействии с промышленностью как основе повышения качества подготовки специалистов. Активное участие, которое университет принимает в решении инновационных задач химической промышленности, позволяет внедрять и использовать современные методы и средства обучения в подготовке и переподготовке кадрового потенциала предприятий.

Факультетом заочного обучения и дополнительного профессионального образования ИГХТУ в настоящее время разработана и активно внедряется система «ВУЗ промышленности: специалист XXI века». Она, наряду с другими аспектами, включает спектр программ дополнительного профессионального образования, чья организация позволяет учитывать такие параметры, как требования работодателей к уровню профессиональной подготовки, уровню реальной готовности слушателей к трудовой деятельности и т.п. В рамках этой системы выполнены договора о повышении квалификации и переподготовке кадров между университетом и такими крупными предприятиями России как ОАО «Пигмент» г. Тамбов, ОАО «Минудобрения» г. Россошь, ОАО «Дорогобуж» и т.д., ведется профессиональная подготовка лиц на право работы с опасными отходами.

Актуальным примером такого сотрудничества ИГХТУ с химической промышленностью является реализация системы «ВУЗ промышленности: специалист XXI века» в течение 2004–2006 гг. на базе ОАО «Химпром» г. Новочебоксарска. В 2004–2005 учебном году 21 работник этого предприятия, имеющий высшее образование (средний возраст около 30 лет), прошел переподготовку по специальности «Химическая технология органических веществ» объемом более 1000 часов. Обучение слушателей проводилось по темам, сформулированным в договоре, и в соответствии с утвержденным совместно ИГХТУ и предприятием учебным планом. Тематика выпускных работ учащихся обсуждалась на Научно-техническом совете ОАО «Химпром» г. Новочебоксарска и предполагала разработку конкретных проблем, касающихся отдельных подразделений этого предприятия. Необходимо отметить высокие требования к квалификации преподавателей, предъявленные заказчиком, и достойный уровень учебно-методической работы, обеспеченный профессорами и доцентами кафедр «Технологии тонкого органического синтеза», «Общей химической технологии», «Процессов и аппаратов химической технологии» и др.

После окончания обучения работники предприятия, полностью выполнившие учебную программу и защитившие выпускную работу, получили дипломы о профессиональной переподготовке. Приобретенные знания и умения способствовали карьерному продвижению более 70 % выпускников курсов (на данных предприятиях).

В этом учебном году профессиональную переподготовку по специальности «Машины и аппараты химических производств» проходят 26 работников ОАО «Химпром» г. Новочебоксарска, многие из которых являются ведущими инженерами, механиками и начальниками цехов. Учебный план и учебный процесс адаптированы к задачам и требованиям предприятия и отражают современное состояние и тенденции развития энерго- и ресурсосберегающих технологий и их аппаратное обеспечение. Читаются лекционные курсы, проводятся лабораторные и практические занятия по таким дисциплинам, как:

общая химическая технология, химическое сопротивление материалов и защита от коррозии, ремонт и монтаж оборудования и др. Кроме того, при проектировании содержания учебного процесса учитывались типологические особенности слушателей, их субъективный опыт и желание получить дополнительные знания, навыки и умения.

Таким образом, программа ДПО «ВУЗ промышленности: специалист XXI века» позволяет любому специалисту, уже достигшему определенного профессионального уровня в своей области и обладающего соответствующим социальным статусом, повышать свою квалификацию или проходить профессиональную переподготовку на протяжении всей жизни по принципу «здесь и теперь».

НЕОБХОДИМОСТЬ ИНФОРМИРОВАННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОСТАВА О ФЕНОМЕНЕ СУИЦИДА (К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИИ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ)

МАРИНА И.Е.

г. Красноярск, Сибирский государственный технологический университет

В настоящее время в России в связи с нарастающим общественным резонансом относительно таких патологий общества, как терроризм, суицид, наркомания, обеспечение безопасности каждого конкретного человека и общества в целом представляет собой сложную комплексную проблему. Подготовка специалистов на всех уровнях к действиям в экстремальных ситуациях имеет особое значение при профессиональной подготовке и переподготовке, повышении квалификации педагогов.

Экстремальная (предельная, крайняя) ситуация – это обстановка, возникающая в природе или в процессе деятельности человека, при которой психофизиологические параметры могут превысить пределы компенсации организма, что приводит к нарушению БЖД человека [1]. Основные виды эмоциональных состояний, переживаемых человеком в экстремальных ситуациях: стресс, аффект, тревога, страх.

Суицид рассматривается как акт самоубийства, которое совершает человек в состоянии психоаббераций – психоаномалий, аффектов или же под воздействием каких-либо психических патологий – заболеваний. Самоубийство может быть также вполне осознанным актом ухода из жизни субъекта под влиянием экстремально-психотравмирующих обстоятельств, когда уже собственное Эго и прожитая жизнь теряют для индивида всякую значимость, смысл, ценность [2].

С одной стороны, суицид можно определить как реакцию человека на экстремальные обстоятельства: 1) пессимистическая ситуационная реакция (появляется мрачное мироощущение); 2) реакция отрицательного баланса (расстройство настроения, сокращение круга социальных контактов); 3) реакция дезорганизации (повышение уровня тревожности, потеря точки опоры); 4) реакция эмоционального дисбаланса (расстройство настроения, сокращение круга социальных контактов); 5) реакция демобилизации (душевный дискомфорт, чувство отвергнутости, одиночества, безнадежности); 6) реакция оппозиции (рост степени агрессивности на окружающих, резко отрицательная оценка их деятельности). Такие состояния у психически здоровых людей может наблюдаться от нескольких дней до трех месяцев. Во всех случаях необходима профилактика и коррекция тенденций к аутодеструктивным формам поведения. Цель – научить человека сопротивляться жизненным кризисам [3].

С другой стороны, самоубийство – намеренное лишение себя жизни, в основе которого лежит саморазрушение, – можно рассматривать как экстремальную ситуацию.

Учитывая различные формы и степень активности суицидального поведения, можно ввести общее понятие – «личность, склонная к суицидальным формам поведения». Данное понятие может быть выражено при имеющихся предпосылках либо при наличии уже существующих суицидальных признаках как внутренне, так и внешне, т.е. как суицидальное действие (суицидальная попытка и завершённый суицид), так и суицидальное проявление (суицидальные мысли, представления, переживания, суицидальные замыслы и намерения). Изучение психологии суицида как экстремальной ситуации будет способствовать профилактике самоубийств, предотвращая переход суицидального проявления в суицидальное действие.

В Табл. 1 мы предлагаем вариант соотношения уровней, суицидальных проявлений и критериев компонентов модели суицидального поведения личности.

Таблица 1

Критерии компонентов модели суицидального поведения личности

Критерий		Компоненты модели суицидального поведения личности			
Уровень	Суицидальное проявление	Суицидально-когнитивный	Суицидально-эмотивный	Суицидально-аксиологический	Суицидально-деятельностный
Критический	Намерения	Создание конкретного детализированного плана. Алекситимия	Состояние аффекта	Потеря ценности жизни как таковой	Присоединяется волевой компонент. Готовность к непосредственному переходу во внешнее поведение

Высокий	Замыслы	Замысел существует в сознании, обретая из расплывчатых и обобщённых мыслей конкретное содержание (продумываются способы, время, место). Констрикция	Метаболь	Деформация моральных ценностей, потеря смысла жизни	Подготовительных действий ещё не предпринимается для осуществления замысла. Обсуждаются различные формы самоубийства и происходит «примеривание» их на себя
Средний	Мысли	Представления и фантазии на тему собственной смерти. Эгоцентризм	Душевная боль	Выраженное негативное отношение к жизни и позитивное ценностное отношение к смерти	Рассуждения типа «Вот, если бы я умер, то тогда...», «Хорошо бы заснуть и не проснуться...»
Низкий	Разворачивание сценария	Логические стили индивида, неотделимые от психодинамических констелляций, являются интегральной частью суицидального сценария	Фрустрированные психологические потребности	Недифференцированные антивитаальные переживания, снижение субъективной ценности жизни как таковой	Высказывания: «Не живу, а существую», «Жизнь бессмысленна»

Цели педагогической деятельности полифункциональны, поэтому педагогические задачи не могут быть решены только средствами педагогики, психологии или с помощью методики преподавания конкретных наук. Они должны представлять собой своеобразный синтез знаний из различных областей. Особенно это актуально в целях элементарной безопасности цивилизованного человечества, которое имеет ряд общественных патологий (терроризм, суицид, наркомания), что обуславливает необходимость внедрения знаний по психологии экстремальных ситуаций в систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов.

Литература

1. **Биненко В.И.** Чрезвычайные ситуации в современном мире и проблемы безопасности жизнедеятельности / В.И. Биненко, Г.Н. Храмов, В.В. Яковлев. – СПб., 2004. – 400 с.

2. **Юрчук В.В.** Современный словарь по психологии / В.В. Юрчук. – Мн.: Современное слово, 1998. – 768 с.

3. **Орлова С.Н.** Психология экстремальных ситуаций: Учеб. пособие для слушателей Центра комплексной безопасности и повышения квалификации руководителей и специалистов мобилизационных органов, гражданской обороны и преподавателей дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» / С.Н. Орлова. – Красноярск: СибГТУ, 2005. – 96 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

ОГАНЕСЯН Е.В.

г. Москва, Московский социально-гуманитарный институт

Педагогический опыт является одной из значительнейших категории педагогики и одной из главных составляющих в системе подготовки педагога. Он входит как в теоретическую, так и в практическую систему педагогических знаний.

К педагогическому мы относим опыт образовательно-воспитательной и управленческой деятельности всех работников образования, имеющих отношение к учебному процессу, к работе с обучающимися и использующих педагогику и другие научные дисциплины в качестве базисных, сопровождающих и обеспечивающих их профессиональную деятельность. Собственно, в каждом виде педагогической деятельности можно получить педагогический опыт.

Рождаясь в педагогической деятельности, педагогический опыт становится связующим звеном всех этапов становления педагога и исторических этапов становления теоретической педагогики и системы образования в целом. В нем заложен передаточный механизм этой связи. При этом им выполняются самые разнообразные функции. Главная и ведущая функция педагогического опыта – быть хранителем всего совершаемого человеком. Опыт не дает забыть ни один из видов деятельности, ни одну из ситуаций в нашей жизни. Другая важная функция педагогического опыта – являться средством становления педагогического мастерства (будь то начальный этап его формирования или конечный). Педагогический опыт есть самое важное средство и способ формирования и развития педагогического мастерства.

Поле профессиональной деятельности – это тоже границы образовательного пространства, в пределах которых реально действует и которое преобразовывает педагог. Педагогический опыт, «наработанный» в деятельности в разных сферах образования, расширяет возможности педагога влиять на эти сферы, даже когда он уходит из них.

Педагогический опыт выполняет еще и психологическую функцию – помогает сохранению суверенитета личности педагога. Опыт нельзя отобрать, умалить, с ним нельзя не считаться. Он объективен и принадлежит по рождению своему создателю и носителю. Это позволяет учителю уверенно чувствовать себя в профессии, полнее себя самореализовывать, опираясь на него, – отстаивать свои права. Не зря с уважением говорят: «Он – опытный учитель».

Формируя первый педагогический опыт у студентов, следует учитывать эти уровни представления опыта. Движение от приемов, методов и средств к законам – это индуктивный путь приобретения опыта. Но возможен и обратный путь – от законов, когда педагогическая практика воспринимается как иллюстрация к ним. Интересно, что вузовские педагоги более склонны к использованию дедуктивного способа формирования опыта. В соответствии с ним построен весь учебно-воспитательный процесс, при котором студенты сначала осваивают теорию, т.е. законы, принципы, идеи, а уже потом, на практике, приемы и методы работы. Школьные учителя действуют индуктивно: только через приемы и методы своей работы, нередко через пробы и ошибки, они приходят к выводу о реальной силе выученных когда-то законов и принципов или выводят свои.

Конкретное содержание педагогического опыта зависит от многих факторов. Мы выделили следующие:

1. Содержание опыта определяется изначально тем, в рамках какой образовательной системы, в каком конкретном виде образовательного учреждения он формируется. Различают опыт школьный, вузовский, работы в реабилитационном центре, на логопедическом пункте, лагерный и т.д.

2. Содержание опыта определяется видом деятельности, в процессе которой он вырабатывается. И тогда говорят об опыте обучения, речевого развития, воспитания, коррекции, спортивной работы, эстетического воспитания, трудового воспитания и т.д.

3. Содержание опыта зависит от тех функций, которые выполняет педагог внутри той или иной деятельности как основы формируемого опыта. Это может быть опыт классного руководителя, логопеда, учителя-предметника, консультанта и т.д.

4. Содержание опыта определяется характером и качеством закрепленных методов и форм или принципов, законов и идей, выведенных, полученных от совершения конкретной деятельности. На этом основании выделяется опыт общения, опыт участия, опыт любви и дружбы, опыт организации, опыт предъявления требований, опыт контроля и т.д. Но может быть и обратный опыт – опыт непослушания, опыт лени или обмана.

5. Содержание конкретного опыта зависит от особенностей личности, его формирующей. Сюда же относится персонификация опыта по месту его зарождения: липецкий, воронежский, московский опыт и т.д.

Мы выделили ряд принципов, реализация которых способствует ускорению формирования педагогического опыта у студентов уже в ходе практики. Это следующие принципы: 1) интеграции новшества как предмета опыта в прошлый опыт с разной степенью их преобразования; 2) операционализации осваиваемых методов, приемов, действий; 3) неоднократного повторения осваиваемых действий, методов; 4) учета индивидуальных и профессиональных особенностей, исходного опыта студента-практиканта.

Рассмотрение педагогического опыта как педагогического феномена нам представляется необходимым потому, что одно из наших важных утверждений состоит в необходимости формировать его уже в вузе, прежде всего в ходе педагогической практики. Основная задача практики в образовательных учреждениях (главным образом, в детских) состоит в формировании педагогического опыта, в работе над совершенствованием своего мастерства. При этом студент может использовать в своей педагогической деятельности опыт обучающего его педагога. В педагогической практике мы имеем дело не только с формированием опыта, но и с актом его передачи. Здесь возникают свои проблемы: готовность и способность руководителей практики – учителя, завуча, преподавателя вуза передавать свой опыт студенту; а также готовность и умение студента его перенимать.

На основании суждений ученых и нашего личного опыта руководства педагогической практикой студентов мы пришли к выводу о нецелесообразности оценивать ее результаты такой же балльной оценкой, как это делается при определении уровня усвоения теоретических знаний.

Рассмотрим педагогический опыт в аспекте научно-исследовательской деятельности. По своей структуре, внутреннему содержанию процесс его формирования идентичен естественному эксперименту. Процесс формирования опыта и эксперимент имеют одну и ту же технологию: поиск противоречий, постановка задачи, выдвижение гипотезы и ее проверка. В опыте, как и в эксперименте, всегда заново что-то конструируется и по этим проектам воссоздается в новом виде.

Поскольку опыт существует всегда как личностное образование и поскольку он не стирается в памяти, а как раз является носителем прошлого, поскольку признается его огромное влияние на личность и деятельность в профессии, то встает проблема личной ответственности студента за его формирование. Студент должен осознавать, каким опытом ему нужно овладеть, у какого педагога его набираться. Студент должен иметь право выбора и места, и педагога-наставника, и вузовского руководителя практики.

Основываясь на этом, мы пришли к выводу о необходимости обучать студента выявлению, обобщению и перенесению опыта лучших учителей в свой собственный опыт. Преподаватель, анализируя уроки студентов, должен делать акцент на процессуальной стороне формирования опыта, а не на полученном результате – хорошем или плохом уровне выполнения задания или реализации поставленной задачи.

Педагогический опыт, получаемый студентами на практике, должен затем, и по возможности полнее, учитываться в последующей за ней второй части теоретической подготовки. Если этого учета нет, что чаще всего и бывает, то интерес студентов к теории падает. Вся теоретическая система вузовской подготовки делится практикой на две части: до и после нее. Здесь должны действовать не принципы связи теории с практикой, а принципы связи практики с теорией. К таковым мы относим принципы: 1) опоры на педагогический опыт студентов; 2) связи преподаваемых курсов с жизнью конкретных образовательных учреждений; 3) активного участия студентов в организации и проведении последующих практик и практик на младших курсах; 4) вовлечения студентов в преподавательскую, исследовательскую и просветительскую деятельность в самом вузе и вне его. Реализация этих принципов в процессе подготовки в вузе, как показал наш опыт, делает обучение более продуктивным.

Педагогический опыт проходит сложный путь становления и может считаться завершенным, сформированным, если:

- наблюдается стабильность результатов соответствующей педагогической деятельности;
- сохраняется и используется возможность его повторения (полного или частичного, поэтапного) в подобных или новых условиях;
- отдельные элементы, звенья опыта, обоснование практических действий непротиворечивы;
- сам опыт представляет собой комплекс званий, умений, навыков как основную форму существования закономерностей, содержания, методов и форм деятельности субъекта педагогической деятельности;
- осознается отдельным практиком педагогической деятельности или педагогическим коллективом.

Эти позиции вполне могут служить в качестве критериев, признаков наличия опыта в деятельности педагога.

Категориальный статус педагогической практики состоит в том, что она является формой организации педагогического процесса в вузе. Под формой понимается устойчивая и логически завершенная совокупность определенных целей, принципов, содержания, методов и средств деятельности участников педагогического процесса, имеющая присущие только ей специфические чер-

ты. Эти специфические черты педагогической практики как формы организации педагогического процесса следующие:

– Педагогическая практика является формой профессиональной подготовки будущего учителя. Она имеет профессиональную направленность, содержание и технологию проведения. Она способствует формированию у студента профессионально значимых качеств личности.

– Педагогическая практика – это социально-педагогическая форма активной деятельности, поскольку связана с реальным преобразованием существующей практики в том числе и участием самих студентов.

– Педагогическая практика есть начальная форма осознанного накопления будущим педагогом педагогического опыта и формирования его профессиональной квалификации и мастерства.

– Педагогическая практика – это комплексная форма организации обучения, поскольку состоит в использовании простых и составных форм, таких как подготовка и проведение уроков, экскурсий, собраний с детьми, а также форм обучения – консультации, самостоятельная работа, изучение опыта учителя, наблюдение и анализ уроков и т.д.

– Педагогическая практика – системообразующее звено в вузовской подготовке, определяющее подбор изучаемых дисциплин и методику их изучения. По отношению к теории она выполняет рефлексивную функцию, ибо направляет и организует ее анализ, отбор, оценку ее эффективности.

– Педагогическая практика изначально личностно ориентированная форма обучения, где каждый студент выполняет свою программу и решает свои задачи.

– Педагогическая практика – саморегулируемая форма, реализация которой находится во власти природы и особенностей организации педагогического процесса в образовательном учреждении, где она проводится.

– Педагогическая практика – это форма с постепенно-последовательным контрольно-диагностическим сопровождением, определяющим динамику роста и развития студента как профессионала.

В системе вузовского обучения педагогическая практика может занимать разное место. Однако если она будет идти параллельно с теоретическим обучением и ей будет придаваться такое же значение, как и усвоению студентом всей теоретической базы своей профессии, тогда весь педагогический процесс приобретет черты реального высшего профессионального образования.

ГРУППОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ У СТУДЕНТОВ

СЛЮСАРЬ Е.А.

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

Сейчас, когда происходит стремительное развитие всех областей общественной жизни, стоит задача не столько вооружить людей готовой суммой сведений, известным и доступным знанием, сколько развить в них способность самостоятельно понимать быстро меняющийся окружающий мир, меняться вместе с ним. Возрастает значение взаимопонимания как способности ориентироваться в новых условиях, в новой обстановке, умения преодолеть устоявшиеся стереотипы поведения и мышления, изменить, если необходимо, свои собственные позиции.

Рассматривая культуру взаимопонимания как интегральную личностную характеристику, мы принимаем во внимание то, что владению культурой диалога, отношению к культуре нельзя научить одной лишь передачей знаний. Только во взаимодействии с другими людьми, в накоплении опыта межличностного общения, в создании условий для открытия перед собой нравственных ценностей можно развить культуру взаимопонимания. Формирование и развитие способностей происходит, по мнению В.Н. Дружинина [8], непосредственно в процессе освоения и реализации совместной деятельности, в данном случае – при помощи общения, в процессе овладения иностранным языком.

Метод обучения представляется как динамический процесс формирования человека. При этом он основывается на таком подборе условий, чтобы обучающийся переживал обучение как процесс, в котором он принимает личное участие, которое приносит ему самому удовлетворение при его реализации [5]. В нашей статье мы остановимся на групповых методах обучения и их значении в формировании культуры взаимопонимания у студентов. В основе групповых методов обучения лежит механизм взаимодействия, под которым понимается непосредственная межличностная коммуникация. Ее важнейшей особенностью признается способность человека понимать роль другого, представлять, как его воспринимает партнер по общению, и, соответственно, интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия. Групповые методы обучения способствуют созданию в группе благоприятной атмосферы коллективной работы, творческого поиска, участия, коллективного напряжения усилий, эмоций, которые активно способствуют формированию культуры взаимопонимания в процессе совместной деятельности [7].

Групповые методы обучения продуктивны для обучения взрослых, поскольку они разумно используют жизненный опыт и возрастные особенности

психики. С точки зрения контекстного подхода к обучению в высшей школе [1], при помощи групповых методов обучения обучающимся задаются контуры их будущих социальных взаимодействий. Отличительной особенностью групповых методов обучения является то, что обучение проводится в ситуациях, максимально приближенных к реальным, позволяя подлежащий усвоению материал ввести в цель, а не в средства деятельности. Кроме того, осуществляется не только сообщение знаний, но и обучение умению практического их использования, что, в свою очередь, требует формирования определенных личностных качеств. И наконец, организуется формирование новой, качественной иной установки на обучение в эмоционально насыщенном процессе коллективного творческого труда [2].

Наряду с такими возможностями группового обучения учащихся, как большая продуктивность усвоения знаний, большая активность учащихся, групповое обучение обладает преимуществами в обеспечении условий для более успешной реализации коммуникативной функции, для становления личностной позиции учащихся [4].

Важно отметить и психологический аспект результатов группового обучения. Психологами (Б.Ф. Ломов, Л.С. Выготский, А.М. Матюшкин, Р.С. Немов и др.) установлено, что наиболее общим эффектом сотрудничества является изменение характера умственной деятельности каждого участника в следующих направлениях: 1) ускоряются ассоциативные процессы и увеличивается их ценность; 2) обостряется перцептивная восприимчивость; 3) благодаря взаимовлияниям расширяются интересы участников группы; 4) мышление становится более четким, значительно улучшается способность выражать свои мысли; 5) работа в группе повышает критичность и логичность мышления, так как обстановка групповой деятельности создает условия для постановки гипотез и проверки их истинности; 6) сотрудничество стимулирует аналитическую и синтетическую деятельность мышления [4].

Какие конкретные методы группового обучения представляются возможными для применения на занятиях по иностранному языку с целью формирования культуры взаимопонимания у студентов и каким образом они способствуют ее формированию? Р.М. Грановская, К. Джонс [2; 3] предлагают следующие методы обучения: 1) дискуссию; 2) моделирование ситуаций; 3) ролевую игру; 4) деловую игру.

1. Дискуссию легче всего организовать и привлечь к ней участников. Гибкость формата дискуссии позволяет изменить ее направление, если возникают интересные точки зрения, а интерес позволяет участникам дискуссии извлечь из нее уроки и обогатить свой опыт общения. Дискуссия может включать в себя исследование, анализ, спор и дебаты, причем участник дискуссии должен обязательно обосновать свое мнение [3, с. 23–24]. Она способствует совершенствованию умения высказывать свои мысли, воспитанию терпимо-

сти, уважения к мнению других, умения слушать и слышать людей, уважительно спорить, т.е. речь идет о когнитивном, аффективном и поведенческом компонентах культуры взаимопонимания.

2. В процессе моделирования ситуаций участники получают определенные социальные роли. Меняется лишь ситуация, в которой необходимо выступить в этой роли, а задача участника – вести себя в соответствии со своей ролью [3, с. 63]. Моделирование ситуаций ставит целью развитие гибкости мышления и поведения, способности быстро адаптироваться к постоянно изменяющейся ситуации, сохраняя при этом свою нравственную позицию, что также важно для формирования культуры взаимопонимания как способности к адекватному оцениванию ситуации и выбора соответствующих действий

3. Ролевая игра – короткая и эпизодическая, может быть предварительно подготовлена или проведена экспромтом. Ее можно применять в сочетании с другими методами, например, с дискуссией. Ролевая игра, таким образом, служит наглядной, эффективной иллюстрацией к изучаемому материалу, а также эффективным средством применения полученных знаний на практике, в учебных ситуациях, максимально приближенных к реальным.

4. Деловые игры, обеспечивая максимальную эмоциональную и практическую вовлеченность в конкретную игровую ситуацию, создают принципиально новые возможности в обучении, позволяя сократить время накопления собственного опыта [2, с. 638]. В учебном процессе применяются различные модификации деловых игр: имитационные (имитация деятельности организации, предприятия); операционные (отработка выполнения конкретных специфических операций – методики написания сочинения, решения задач); исполнение ролей (отработка тактики поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица); «деловой театр» (разыгрывается определенная ситуация, поведения в ней человека); психодрама и социодрама (отработка умения чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать и изменять состояние другого человека, войти с ним в продуктивный контакт) [9, с. 58]. Развивая предусмотрительность в стратегиях поведения, они преобразуют обобщенные и отстраненные знания в личностно значимые и тем способствуют развитию организаторских навыков, влияют на развитие всех компонентов культуры взаимопонимания.

В результате включения в обучение вышеперечисленных диалогических форм межличностного взаимодействия мышление поднимается на новый рефлексивный уровень саморегуляции, а сам процесс учения перестает быть только интеллектуальным, он становится личностным [6].

Итак, групповые методы обучения направлены на активизацию учебной деятельности студентов, повышение эффективности усвоения ими знаний и учений по изучаемым дисциплинам, на усиление профессиональной направ-

ленности обучения, на развитие личности будущих специалистов [4], а следовательно, на формирование в процессе совместной деятельности культуры взаимопонимания.

Литература

1. **Вербицкий, А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991.
2. **Грановская, Р.М.** Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2003.
3. **Джонс, К.** Интерактивное обучение / К. Джонс. – Лондон–Нью Йорк, 1988.
4. **Каждан, И.И.** Формирование дидактических умений у будущих учителей начальных классов в групповой форме обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.И. Каждан. – Калининград, 1997.
5. **Лукьянова О.В.** Формирование интеллигентности у курсантов военного вуза в процессе обучения иностранному языку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Лукьянова. – Калининград, 2005.
6. **Кулюткин, Ю.Н.** Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1981.
7. **Петрова, Л.А.** Педагогические условия развития экзистенциальной сферы индивидуальности студентов в процессе обучения иностранному языку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Петрова. – Калининград, 2003.
8. Психология: Учебник для гуманитарных вузов / Под ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2003.
9. **Селевко, Г.К.** Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998.

О ПРИМЕНЕНИИ БЛОЧНО-МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОЧНО-ЗАОЧНОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ

ЦВЕТКОВ А.Б.

*г. Новокузнецк, Кемеровская область, Новокузнецкий филиал-институт
Кемеровского государственного университета*

На современном этапе одной из форм подготовки квалифицированного конкурентоспособного специалиста является повторное обучение в вузе. В этом случае сокращается время обучения на получение новой специальности. К такой форме относится ускоренное очно-заочное обучение в вузе. Интерес к

этой форме обучения проявляют люди в возрасте от 24–30 лет. Вторую специальность получают они в свободное от работы время.

По традиционной форме время обучения студента в вузе делится на блоки – семестры. В течение семестра студентам параллельно читаются несколько дисциплин. Материал, выдаваемый при чтении различных дисциплин, может быть слабо связан по тематике. Особенно это касается дисциплин гуманитарного и естественнонаучного циклов. Занятия по отдельной дисциплине растянуты по всем 18 или 17 неделям семестра. По некоторым дисциплинам получают недельные перерывы между последовательными занятиями. В этом случае большинство студентов успевают забыть часть изученного материала и вынуждены тратить время на его восстановление. Это уменьшает свободное время студентов. Особенно большой разрыв получается между занятиями по дисциплинам, изучаемым в течение нескольких семестров.

Одним из способов исправления такой ситуации для ускоренной формы обучения может стать блочно-модульный подход к обучению. При блочно-модульном подходе из дисциплин учебного плана формируются модули, в которых дисциплины сгруппированы по общности. Дисциплина, на изучение которой требуется большое количество часов, может входить в несколько модулей, читаемых в одном семестре. Таким образом, получается набор модулей, в которых содержится от одной до нескольких дисциплин. Материал дисциплин в модулях группируется в связанные друг с другом тематические блоки. Каждый модуль заканчивается формой контроля. Модули следуют последовательно друг за другом. За один семестр может быть прочитано несколько модулей. Такой подход к обучению способствует сосредоточению всего внимания студентов на изучении конкретной темы и связанных с ней вопросов. Блочно-модульный подход оптимизирует учебный процесс. Студент меньше тратит время на повторение пройденного материала по каждой изучаемой дисциплине, что позволяет студенту в сжатые сроки освоить содержание изучаемой дисциплины по ускоренной форме обучения.

Реализация такого подхода требует детальной проработки учебного плана и организации учебного процесса. Для построения учебного плана требуется составить на основе рабочих программ подробную карту прочтения всех дисциплин учебного плана по темам. Модули формируются из блоков. Подбираются темы, которые можно читать совместно. После группировки тем, формируются информационные блоки. Составляется план прочтения тем, затем формируются на основе составленных блоков модули из дисциплин, после чего составляется график учебного процесса.

Рабочие программы дисциплин также претерпевают изменения. Они составляются с расчетом на меньшее время, отводимое для изучения данной дисциплины. И необходима координация рабочих программ по дисциплинам, которые читаются в одном модуле. Также необходимо учитывать, что время,

отводимое на выполнение курсовой работы по конкретной дисциплине, уменьшается. Поэтому становятся актуальными сквозные курсовые работы, включающие материал, входящий в несколько модулей. Такая курсовая работа может быть началом выпускной квалификационной работы. Это служит дополнительной мотивацией студентов к углубленному изучению дисциплин, входящих в модуль. Методические указания должны разрабатываться с учетом специфики блочно-модульного подхода.

Вот некоторые проблемы, с которыми столкнулся автор во время внедрения блочно-модульного подхода:

1. Техническая. Нагрузка на аудиторный фонд вуза становится неравномерной. Пропускная способность компьютерных классов, которые оказываются временами перегружены занятиями, оказывается недостаточной. Эта проблема может решиться межкафедральным согласованием времени проведения модулей. Возникает потребовать согласования графиков учебного процесса для всех специальностей вуза. Потребуется дооснащение вуза новыми компьютерными классами.

2. Кадровая. Так как материал выдается достаточно быстро, то возникает проблема замены преподавателей во время прочтения модулей. Поэтому потребовалось при распределении нагрузки одновременно искать преподавателя для прочтения дисциплины и лектора, который его заменит на случай непредвиденных обстоятельств. Дополнительно требуется согласовать работу лекторов, работающих в одном модуле. Материал должен выдаваться согласованно.

3. Переход к новой форме обучения. Преподаватели, которые работают в модулях одновременно, ведут занятия по дисциплинам для других специальностей, не обучающихся по модульной системе. В этом случае преподаватель может оказаться перегружен занятиями.

Блочно-модульный подход внедрен на кафедре математики и математического моделирования НФИ КемГУ. Блочно-модульное обучение – это оптимизация учебного процесса по ускоренной форме. По отзывам студентов, такой подход им понравился.

ПРИБОЩЕНИЕ УЧИТЕЛЯ ЛИТЕРАТУРЫ К НОВЫМ МЕТОДИЧЕСКИМ ИДЕЯМ КАК ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

ШУТАН М.И.

г. Нижний Новгород, Нижегородский институт развития образования

Приобщение учителя литературы к новым методическим идеям в рамках системы повышения квалификации кадров можно назвать творческим

процессом, состоящим из нескольких этапов: а) лекция, на которой учителя знакомятся с новой методической идеей; б) семинар, на котором углубляется представление о новой методической идее и обсуждается ее учебно-воспитательный потенциал; в) ролевая игра: преподаватели выступают в роли учащихся; г) практикум, на котором учителя совместными усилиями создают модель (проект) урока; д) защита учителем своей модели (проекта) урока; е) итоговый семинар.

Опишем первые три этапа.

На лекции преподаватель характеризует новый подход к изучению литературного произведения в средней школе. Что же он собой представляет? Сам способ изучения литературного произведения может быть рассмотрен в связи с общенаучными методами исследования: наблюдением, сравнением, экспериментом, гипотетико-дедуктивным методом. Соответственно общенаучный метод, перенесенный в педагогическую сферу, трансформируется в способ познавательной деятельности, так как помогает учащимся в постижении авторской позиции. Кратко охарактеризуем каждый из этих способов.

Объект наблюдения – литературное произведение – обуславливает своеобразие интеллектуальной деятельности учащихся, зависящей от художественной рецепции. Необходимо отметить, что этот методический прием чаще всего опирается на индукцию: «фокусирующие» задания направляют деятельность школьников, а выводы общего характера появляются как результат этой деятельности, причем не только в конце занятия, но и в середине – на этапах перехода от одного этапа анализа к другому. Возможны и дедуктивные вопросы и задания, побуждающие учащихся к наблюдению за реалиями текста и текстом как единым целым. Однако сейчас прием наблюдения помогает школьникам в создании целостного образа литературного произведения, т.е. обеспечивает их синтезирующую деятельность.

Сравнение опирается на внутриобъектную или межобъектную связь. Первая действует в рамках целостной художественной структуры, чаще всего произведения. Вторая – за рамками этой структуры: литературное произведение – другие литературные произведения, произведения других видов искусства и т.д. Но фундаментом сравнительной деятельности учащихся служат и другие виды связи. Так, генетическая связь отражает творческую историю литературного произведения или различные его художественные интерпретации. Типологическая связь позволяет отнести это произведение к той или иной группе (род, жанр, структурная особенность, творческий метод и т.д.).

Эксперимент, немислимый без активного воздействия на объект, может приобретать различные формы. Одна из них – мысленная трансформация текста. В этом случае мысленно трансформированный текст (иной вариант движения сюжета, мысленная перестановка компонентов художественной структуры, мысленное сокращение или расширение объема последней) соот-

носится с авторским, а далее делается вывод о том, почему создатель произведения из возможных вариантов выбрал тот, который и запечатлен в каноническом тексте. Следует отметить, что эксперимент как форма учебной деятельности соприроден самому искусству, сущность которого Ю.М. Лотман раскрывал следующим образом: «Гениальным свойством искусства вообще является мысленный эксперимент, позволяющий проверить неприкасаемость тех или иных структур мира» [1].

На уроке может создаваться гипотеза. Другой вариант деятельности – проверка гипотезы, предложенной учителем, авторами учебника или школьником. Но в любом случае, выражаясь философским языком, вероятностное знание получает статус знания достоверного, т.е. материал для размышлений не представляет собой самодостаточный текст – текст, находящийся вне «поля неопределенности». Далее в лекции доказывается, что каждый из способов отличается полифункциональностью, т.е. может участвовать в создании мотивационно-установочной ситуации, а также способствовать интенсификации аналитической и интерпретирующей деятельности.

На семинарском занятии учителя раскрывают специфику каждого способа изучения литературного произведения и его полифункциональность, определяют, какие методические приемы необходимы для его реализации, постоянно сопрягая полученную на лекции научную информацию с собственным педагогическим опытом.

Ролевая игра предполагает следующий сценарий: учителя выступают в роли школьников и выполняют те задания на анализ и интерпретацию лирического текста, которые им дают преподаватель. Цель занятия – сформировать у учителей понятие о полифункциональности такого способа изучения литературного произведения, как наблюдение. В центре внимания – стихотворение Б.Л. Пастернака «На ранних поездах».

Дадим перечень вопросов и заданий: 1) Опишите картину мира, представленную в первых пяти строфах стихотворения; 2) Объясните употребление автором слов «слабость врожденная» и «всосанное с молоком»; 3) Каковы «России неповторимые черты»? 4) Как поэт переходит от «я» к «мы»? 5) Почему стихотворение завершается описанием «потомства», а не выводом-рассуждением? 6) Определите место в стихотворении мотива движения; 7) Охарактеризуйте поэтическую интонацию. Определите стихотворный размер, в каком написано стихотворение. Соответствует ли ритмико-интонационный рисунок стихотворения его содержанию?

Первое задание активизирует воссоздающее воображение и помогает лучше представить ту пространственную картину мира, которую постепенно разворачивает перед ними поэт. Принципиально важно, чтобы учителя обратили внимание как на образы визуальные (ветлы пустыря, над которыми высятся созвездья; хитрые морщины света прожекторов, собирающиеся «щу-

пальцами в круг»), так и звуковые («и рассыпал лесною тьмю свои скрипучие шаги», «оглушенный виадук»). Следует подчеркнуть, что названные выше образы создают совершенно особую атмосферу – таинственную, даже романтическую, хотя и не оторванную от вещного, прозаичного мира, который автором стихотворения в определенной степени поэтизируется.

Второе задание позволяет учителям задуматься о лирическом герое, оказавшемся в вагоне и отдавшемся целиком «порыву слабости врожденной и всосанному с молоком». Как же можно понимать смысл этой строфы? Видимо, здесь идет о речь о живом интересе героя к людям, внутреннюю связь с которыми он ощущает чуть ли не на генетическом уровне. Любопытна и сама его пространственная позиция: это позиция наблюдателя, созерцателя – человека, душой и сознанием открытого импульсам окружающего мира.

В следующей строфе встречается фраза «Я молча узнавал России неповторимые черты», выражающая обобщающий смысл, который далее конкретизируется. Лирический герой видит простых людей («бабы, слобожане, учащиеся, слесаря») и в них не обнаруживает следов холопства: «И новости и неудобства они несли как господа». Поэтическому возвышению этих людей служит и следующая фраза: «Превозмогая обожанье, я наблюдал, боготворя». И сам переход автора в предпоследней строфе к местоимению множественного числа («Москва встречала нас во мраке», «мы выходили из метро») никак не удивляет читателя, так как он подготовлен предыдущим описанием: лирический герой выходит из метро с этими людьми, он находится вместе с ними, он часть единого целого, часть своего народа.

Стихотворение завершается не выводом-рассуждением, а описанием «потомства», тискавшегося к перилам и обдававшего «на ходу черемуховым свежим мылом и пряниками на меду». Поэт как бы освещает прожектором часть единой, цельной картины, отличающейся относительной самостоятельностью (ранее: «Рассевшись тучей, как в повозке, во всем разнообразьи поз, читали дети и подростки, как заведенные, взасос»). Стихотворение завершается строками знаковыми, ибо они о гармоничности бытия (именно «бытия», как ни пафосно это звучит), о неостановимости самих жизненных процессов: поэт употребляет глаголы несовершенного вида («тискалось», «обдавало»), не фиксирующие внимание читателя на границе действия. Важно и то, что здесь речь идет о потомстве, о будущем.

Следовательно, мотив движения, являющийся одним из главных в стихотворении, приобретает не только внешний, достаточно очевидный смысл (движется лирический герой на пути к поезду; движется поезд; движутся люди, выходящие из метро, а вместе с ними и сам лирический герой), но и смысл внутренний, философский: движется историческое время, объединяющее людей в некую целостность, частью которой начинает воспринимать себя лирический герой.

Сам четырехстопный ямб с чередованием женских и мужских клаузул делает стих легким, динамичным, лишенным интонационного напряжения. Этому способствуют и часто встречающиеся пиррихии, «расслабляющие» стих, придающие ему воздуха. Перед нами атмосфера подлинно свободного движения, напоминающего читателю о торжествующей норме бытия.

На заключительном этапе занятия преподаватели осмыслиют собственную деятельность, убеждаясь в том, что в ходе изучения этого стихотворения реализуется полифункциональный потенциал такого способа познавательной деятельности, как наблюдение: при выполнении первого задания оно участвует в создании мотивационно-установочной ситуации, второе и третье задания обеспечивают аналитическую деятельность учащихся, а последние четыре – интерпретирующую.

Литература

1. **Лотман, Ю.М.** Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб., 2001.

ПРОГРАММА ПРОХОЖДЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТАМИ СТАРШИХ КУРСОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

ЯНЫШЕВА В.А.

г. Нижний Новгород,

Нижегородский государственный педагогический университет

Силами преподавателей кафедры психологии Московского социально-гуманитарного института разработана программа прохождения производственной практики студентов-старшекурсников в подростковых отделениях детских психоневрологических больниц, детских домах и интернатах. Практика проводится по согласованию с УМЦ «Детство», в соответствии с практическими запросами педагогов, психологов и социальных работников, имеющих дело со столь сложным контингентом детей и подростков.

Практикумы на базах детских домов и интернатов, рекомендованных учебно-методическим центром, предваряют теоретические занятия на тему «Психология сиротства». Во время этих занятий студенты знакомятся со спецификой работы педагога-психолога с детьми и подростками, воспитываемыми в условиях Детских домов и интернатов, изучают индивидуально-психологические особенности депривированных детей по материалам исследований, проведенных ранее, овладевают методами клинической и терапевтической беседы, структурного интервью Кернберга, батареей психодиагностических и психокоррекционных методик, которые предполагается использо-

вать за время прохождения производственной психолого-педагогической практики.

Практика подразделяется на два этапа. Первый включает в себя сбор психодиагностического материала и внедрение студентами психокоррекционных методов, заранее разработанных и апробированных преподавателями. Каждому студенту выделяется группа испытуемых из соответствующего ГОУ, в соответствии с тематикой дипломного исследования. Важно, чтобы все воспитанники ГОУ оказались охваченными экспериментом. Непременным условием успешного прохождения практики является обратная связь с испытуемыми: в отредактированной, психотерапевтической форме всех воспитанников (в индивидуальном порядке) знакомят с результатами проведенного тестирования, рассказывают об их личностных и характерологических особенностях, типах когнитивных стилей и т.д. Подобная форма общения с детьми и подростками, лишенными попечения родителей, уже апробировалась в ДД № 82 и оказалась весьма эффективной.

И психодиагностический, и формирующий этапы проводятся под супервизией как руководителя дипломной работы студента, так и непосредственно руководителя практики. Отчеты с анализом полученного объективного материала сдаются в ГОУ и УМЦ «Детство».

При проведении психокоррекционного этапа эксперимента студентами берутся замеры по соответствующим факторам до и после психокоррекции (в следующем семестре). Этот этап посвящен обработке полученных данных констатирующего и формирующего экспериментов и оценке эффективности проведенной психокоррекции. Интерпретация полученных данных с оценкой руководителя дипломной работы и руководителя практики сдаются в психологическую службу Детского дома и в УМЦ «Детство».

Перечень методов исследования, рекомендуемых для психолого-педагогической практики студентов на базах Детских домов и интернатов, включает в себя методики Прихожан-Толстых на диагностику самооценки, уровня притязаний, Я-концепции, мотивационной индукции подростков.

В подростковых отделениях детских психоневрологических клиник студенты должны владеть базовыми методиками пато- и нейродиагностики. С помощью методик «Классификация предметов», «Существенные признаки» и «Соотношение пословиц, метафор и фраз», «Пиктограмма», разработанных С.Я. Рубинштейн как часть методов, входящих в стандартное патопсихологическое исследование, диагностируется уровень педагогической запущенности (УПЗ) детей и подростков, находящихся в условиях психоневрологического стационара. В данном случае с помощью этих методов исследуется не только выраженность психического расстройства, но и степень развития мыслительных операций подростков: анализа, синтеза, обобщения, формирования понятий и т.д. Л.С. Выготский, как и Ж. Пиаже, особое внимание обращал на раз-

витие мышления в подростковом возрасте. Главное в развитии мышления – овладение подростком процессом образования понятий, который ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения, т.е. функция образования понятий лежит в основе всех интеллектуальных изменений в этом возрасте.

Методика «Классификация предметов» применяется для исследования процессов обобщения и абстрагирования. Для проведения эксперимента используется колода из 68 карточек, на которых изображены разнообразные предметы и живые существа. Перед началом эксперимента экспериментатор тщательно перетасовывает всю колоду карточек, подает ее испытуемому и говорит «Разложите эти карточки по группам – что к чему подходит». После того, как испытуемый выложил на стол 15–20 карточек, дается вторая инструкция: «Я уточню Вам условие задания. Вам нужно объединять карточки в группы на основании какого-то общего признака, и назвать каждую группу одним словом». Если подросток правильно обобщает, анализирует и синтезирует, у него должны получиться следующие группы: «Люди», «Животные», «Птицы», «Рыбы», «Насекомые», «Овощи», «Фрукты», «Грибы», «Деревья», «Цветы», «Измерительные приборы», «Школьные принадлежности», «Транспорт», «Мебель», «Одежда», «Посуда». Тогда экспериментатор переходит к третьему этапу классификации, когда предлагается следующая инструкция: «Раньше Вы соединяли карточку с карточкой, а теперь нужно соединить группу с группой так, чтобы групп осталось всего три». Если подросток способен к сложным обобщениям, то он собирает три следующих группы «Живая природа», «Растения», «Неодушевленные предметы».

При выраженной педагогической запущенности у подростка возникают серьезные затруднения при выполнении таких мыслительных операций, как анализ, синтез, формирование понятий по обобщенному признаку. Тогда его мышление тяготеет к конкретному, и он устанавливает конкретные ситуационные группы: например, объединяет бабочку с цветком, так как бабочки садятся на цветы, или объединяет моряка с пароходом и т.д. Такие подростки вообще не доходят до третьего этапа выполнения задания, эксперимент прекращается раньше.

Методика «Сравнение пословиц, метафор и фраз» выявляет понимание подростками переносного смысла, умение вычленять главную мысль во фразе конкретного содержания, а также словарный запас, общую эрудицию испытуемых. Экспериментатор раскладывает на столе слева от испытуемого пословицы или метафоры, одну под другой, столбиком. Затем экспериментатор дает подростку в перемешанном виде пачку таблиц с фразами и предлагает: «Положите рядом с каждой пословицей (метафорой) соответствующую ей по смыслу фразу». При этом экспериментатор предупреждает подростка, что «не ко всем пословицам найдутся подходящие фразы, а многие фразы не

подходят ни к одной пословице». Одна часть фраз такова, что их смысл соответствует пословицам, а остальные фразы лишь внешне по составу слов напоминают пословицы, но ничего общего с ними не имеют по смыслу. Так, например, если среди пословиц будет «Не в свои сани не садись», то среди фраз будет такая, как «Не нужно браться за дело, которого ты не знаешь», и такая: «Зимой ездят на санях, а летом на телеге». Первая фраза по смыслу соответствует пословице, а вторая лишь внешне похожа на нее, но никакой общей идеи с пословицей не содержит, т.е. фраз оказывается примерно в два раза больше, чем пословиц. Таково же соотношение метафор и фраз.

Методика «Существенные признаки» выявляет логичность суждений подростка, а также его умение сохранять направленность и устойчивость способа рассуждения при решении длинного ряда однотипных задач. Для проведения эксперимента нужны бланки с напечатанным текстом задач. Испытуемому дается следующая инструкция: «Здесь ряд слов, написанных крупным шрифтом, а рядом с каждым таким словом, в скобках, пять слов на выбор. Из этих пяти слов вы должны выбрать два – только два слова, обозначающих неотъемлемые признаки вот этого, написанного крупным шрифтом, предмета, т.е. те, без чего он не может быть. Все те слова, которые написаны в скобках, имеют какое-то отношение к этому предмету, но вам надо выбрать лишь те, которые необходимы для него, без которых он не может обойтись».

Степень выраженности педагогической запущенности оценивается от 0 (отсутствие) до 3 баллов (сильно выраженная). Если подростку доступны все мыслительные операции: анализ, синтез, вычленение существенных признаков предметов, обобщение, формирование понятий и т.д., если он выполняет все три этапа «Классификации», без труда улавливает переносный смысл пословиц и метафор, его уровень педагогической запущенности (УПЗ) составляет 0 баллов. Если у испытуемого возникают затруднения только на последнем, третьем, этапе классификации (высокий уровень обобщений), есть немногочисленные ошибки в задании на вычленение существенных (необходимых) признаков предметов, но аналитико-синтетические функции его интеллекта вполне развиты, не возникает затруднений с толкованием пословиц и т.д., его УПЗ оценивается в 1 балл. Если испытуемый допускает ошибки на втором этапе классификации и исправляет их лишь при поддержке экспериментатора, испытывает серьезные затруднения с вычленением существенных признаков предметов, не понимает переносного смысла некоторых пословиц, его УПЗ оценивается в 2 балла. И, наконец, если испытуемый собирает большинство групп классификации не по обобщенным, а по конкретно-ситуационным признакам, более чем в 2/3 случаев ошибается при выполнении методики «Существенные признаки» и «Сравнение пословиц, метафор и фраз», его УПЗ оценивается в 3 балла.

РАЗДЕЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ

ТАРАСЕНКОВА И.А., СЕНКЕВИЧ Л.Ф.

г. Москва, Московский городской психолого-педагогический университет

В отечественной психологии стилевой подход к когнитивным способностям развивался в русле изучения индивидуального стиля деятельности (А.Е. Климов, В.С. Мерлин). Особенности познавательной сферы при этом рассматривались как одна из его разновидностей, а иногда даже и как синонимы.

Индивидуальный стиль деятельности является устойчивой индивидуально-специфической системой способов и действий, основанных на типологических свойствах нервной системы и отвечающих целям достижения конкретного результата. По мнению В.С. Мерлина, функционирование когнитивных параметров может быть соотнесено с входящими в эту систему ориентировочными действиями, что позволяет рассматривать их как одну из разновидностей индивидуального стиля познавательной деятельности (ИСПД) или как стиль операций. ИСПД обусловлен психофизиологически, но он не фатально детерминирован индивидуальными особенностями субъекта, а формируется как интегральный эффект взаимодействия субъекта и объекта (Е.А. Карасева).

Особенностей ИСПД сначала смогли выделить немного. Это, во-первых, динамические характеристики – темп, скорость, ритм, и, во-вторых, соотношение ориентировочных и исполнительских действий. М.А. Холодная, которая принадлежит к числу наиболее известных отечественных авторов по проблематике когнитивных стилей, трактует их как проявление своеобразия

индивидуального интеллекта. Свое понимание когнитивных стилей как уровней, а не процессуальных характеристик индивидуальности она обосновывает как теоретическими, так и собственными экспериментальными исследованиями в рамках концепции ментального опыта.

М.А. Холодная выделяет десять наиболее часто встречающихся в мировой литературе когнитивных параметров: импульсивность / рефлексивность и экстенсивность сканирования, толерантность к нереалистическому опыту, полезависимость (полнезависимость), диапазон эквивалентности, широта категории, конкретная (абстрактная) концептуализация, когнитивная простота (сложность), жесткий (гибкий) познавательный контроль.

Настоящий прорыв в понимании ИСПД совершил в когнитивной психологии Б.Н. Рыжов (1999, 2002, 2004). Он рассматривает ИСПД в свете разработанной им же системной теории психической работоспособности. С точки зрения этой теории индивидуальные стили познавательной деятельности можно называть индивидуальными стилями психической работоспособности.

В период марта-апреля 2005 г. в Детском доме № 82 и средней общеобразовательной школе № 660 было проведено групповое и индивидуальное тестирование так называемых «трудных» подростков, обучающихся по массовым, коррекционным и индивидуальным программам 8 класса средней школы. Психодиагностика имела своей целью определение популяционных нормативов психической работоспособности учащихся и определение влияния типов психической работоспособности на успешность школьной адаптации и возможность ранней профессиональной ориентации подростков.

В программе психологической диагностики оценка интеллектуальных способностей подростков проводилась с точки зрения системного подхода. Квалификаторами когнитивных стилей являлись темповые характеристики, способность к формально-логическому мышлению и показатели памяти и внимания. К первичным характеристикам интеллектуальной деятельности относятся количество объединяемых в систему элементов (широта интеллекта) и число связей, устанавливаемых между этими элементами в результате интеллектуальной деятельности (глубина интеллекта). Наряду с параметрами объема и сложности выделяется еще одна характеристика интеллекта – темп системообразования.

Если у испытуемого равновысокие показатели по всем трем параметрам, этот тип интеллекта соответствует понятию общей одаренности. Противоположный тип, интеллектуальные показатели которого существенно ниже возрастной нормы, свидетельствует об общем недостатке способностей (дефицитный тип). Невыраженный тип свидетельствует об общей уравновешенности возрастных показателей интеллекта по всем трем критериям. Доминирующей характеристикой версативного типа интеллекта является объем обрабатываемой системы (число ее элементов при одновременно сниженных зна-

чениях параметра сложности системы – числа образуемых между элементами связей). Если же, при высоком показателе широты интеллекта, у лиц этой группы снижены показатели не только глубины, но и темпа мыслительных процессов, что приводит к легковесности суждений и некоторому резонерству, этот тип мы будем называть ослабленным версативным. Показатели широты когнитивных способностей (объема системообразования) исследовались с помощью методик «Запоминание геометрических матриц», содержащих различные геометрические фигуры.

Ингенитивный интеллект подразумевает, при некотором недостатке широты ума, возможность проникновения в существо проблемы, вскрытия весьма сложных, не лежащих на поверхности связей между рассматриваемыми объектами. Если, при высоком показателе глубины интеллекта, у этих индивидуумов снижены показатели не только широты (объема), но и темпа психической работоспособности, такой тип когнитивных способностей мы будем называть ослабленным ингенитивным. Определение характеристики сложности системообразования (показатель глубины ума) производилось с помощью методики «Прогрессивные матрицы Равенна».

Следующий тип когнитивных способностей – так называемый инертный. При наличии высоких показателей широты и глубины интеллекта, его проблема состоит в постоянном временном дефиците, необходимом для принятия правильного решения (параметр темпа системообразования). Противоположный инертному – лабильный тип, особенность которого состоит в сниженной глубине и широте когнитивных способностей при достаточно высоком темпе мыслительных операций. Определение темповых характеристик осуществлялось в нашем исследовании с помощью методики «Непрерывный счет в заданном темпе».

По результатам проведенного тестирования, в котором участвовало 68 подростков, оставшихся без попечения родителей, группу «одаренных» составили 3 % обследуемых, «дефицитарных» – 20 %, «ингенитивных» – 5 %, «ослабленных ингенитивных» – 15 %, «версативных» – 10 %, «инертных» – 17 % и «ослабленных версативных» – 30 %. Для сравнения – в контрольной группе старшекласников общеобразовательной школы № 660 (выборка из 48 человек) данные распределились следующим образом: одаренные составили 12 % выборки, версативные – 18 %, ингенитивные – 21 %, невыраженные – 35 %, дефицитарные – 14 %.

По каждому обследованному подростку-воспитаннику Детского дома № 82 было написано заключение о возможности ранней профессиональной ориентации при условии достаточной мотивации к освоению будущей трудовой деятельности. Большинство обследованных подростков выражали негативное отношение к продолжению учебы в массовой школе и в то же время – положительную установку к овладению будущей профессией. 75 % обследо-

ванных в рамках программы ранней профессиональной ориентации и с учетом выявленных типов когнитивных способностей были распределены в различного рода колледжи и профессиональные училища.

В декабре 2005 г. данные опроса распределенных подростков выявили, что в целом учащиеся адаптировались к ситуации новой учебной деятельности и успешно осваивают основы будущих профессий.

Данные по школьной успеваемости обследованных старшеклассников общеобразовательной школы № 660 подтверждают основные положения системной теории когнитивных способностей: группа «версативные» показала лучшие результаты по истории и биологии (описательных предметах, где основным является объем материала); у группы ингентивных самые лучшие показатели по математике – точной науке; группа «инертные» не справляется с науками, где большой объем материала требует высокого темпа его усвоения (русский язык, физика); для группы «лабильные», при общей схожести динамики показателей успеваемости по предметам с группой «инертные», все результаты выше примерно на 0,5 балла; наилучшие же показатели у «инертных» и «лабильных» подростков по такому предмету, как технология. Все представители группы «одаренные» демонстрируют очень высокие результаты практически по всем предметам с очень небольшим разбросом, что, на наш взгляд, является свидетельством существенного запаса возможностей, достаточных для успешного усвоения всех учебных предметов школьной программы.

Проанализировав полученные результаты, психологи и преподаватели общеобразовательной школы № 660 провели ряд психолого-педагогических групповых и индивидуальных консультаций как с самими старшеклассниками, так и с их родителями. Учащимся с доминирующими обобщенно версативным или обобщенно ингентивным типами психической работоспособности были рекомендованы профильные вузы и колледжи соответствующего направления: историко-социологического или физико-математического. «Инертным» подросткам был рекомендован колледж художественно-технологического профиля, где основной род занятий не требует высокого темпа интеллектуальных процессов.

НЕОБХОДИМОСТЬ СОЗДАНИЯ КОМФОРТНОЙ СРЕДЫ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОХРИМЕНКО И.Б.

*г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ,
Сургутский государственный университет*

СОЛОВОВА Г.Н.

г. Сургут, Учебно-производственный центр ООО «Сургутгазпром»

Одним из существенных феноменов образовательного процесса является создание комфортной среды в учебном заведении. Анализ психолого-педагогической литературы, педагогической практики показывает, что именно педагогическая среда в тех или иных проявлениях во многом определяет создание лично-сти развивающей или лично-сти тормозящей образовательной среды.

Изучение научных исследований в области педагогической психологии, философии, социологии, культурологии позволяет сделать вывод о том, что, признавая среду одним из факторов формирования личности, авторы недостаточно внимания уделяют раскрытию содержательных ее характеристик, пытаются обойти проблему определения понятия «среда», недостаточно раскрывают характер средовых влияний на личность, равно как и проблему создания здорового морального климата. В лучшем случае речь идет о среде как об окружающих человека общественных, материальных и духовных условий его существования, формирования и деятельности, при этом не учитывается совокупность условий, определяющих благоприятный микроклимат для актуализации потенциала всех участников образовательного процесса.

Тем не менее вопросы, так или иначе связанные с этой проблемой, затрагиваются в ряде педагогических работ. Авторы рассматривают отдельные компоненты, выделенные в качестве возможных составляющих для конструирования комфортной среды и управления этим процессом: педагогический комфорт; микроклимат в коллективе; психологический микроклимат; мотивация; психология взаимоотношений; педагогическая этика; общение; социальная сфера управления; менеджмент; управление социально-педагогической средой; управление образовательной средой; сотрудничество, эмпатия; свободное воспитание; гуманистическое воспитание; экологическая, образовательная, созидательная, духовная, воспитательная, инновационная среды.

Многообразие взгляда на среду определило многообразие типологии изучения среды, дифференциации этого понятия, подходов к ее исследованию. Философы выделяют в качестве основополагающих оптимальное соот-

ношение «физической», «духовной», «культурной» и «эстетической» сред. Психологи рассматривают во взаимосвязи «социальную» и «физическую» среды как явление мира, сохраняя реальную сложность этого мира. Педагогами выделяется «предметно-эстетическая среда» как среда художественного творчества, как источник развития эмоциональной, волевой сферы.

По мнению В.Д. Семенова, социальная среда для педагогического коллектива – это те проявления общественной жизни, те ее сферы, уровни и типы общественных отношений, с которыми педагогический коллектив так или иначе вступает во взаимодействие в ходе учебно-воспитательной или учебно-производственной работы с обучающимися, в ходе решения внутриколлективных проблем.

В психологии и педагогике социальная среда исследуется как среда, формирующая личность: субъективно пережитая человеком объективная реальность, с которой человек вступает во взаимодействие в своей жизни; социальная среда человека – своеобразный показатель овладения им способами деятельности и общения, уровня его социального развития, уклада его жизни, меры его участия в жизни общества.

Следовательно, в науке требуются разработки организационных форм технологий педагогического управления, ориентированных на различные изменения как во внутренней так и во внешней среде, дающие целостное представление о структуре организации с проекцией на конкретное учебное заведение с учетом его специфики, направленных на создание комфортной среды

В Учебно-производственном центре ООО «Сургутгазпром» на педагогическом совете «Использование современных образовательных технологий в деятельности учреждения непрерывного профессионального образования», проведенном в форме деловой игры, большое внимание было уделено анализу сред, влияющих на качество обучения.

Одним из показателей успешности образовательного процесса, на наш взгляд, являются профессиональные и личностные качества педагогов. Однако на эффективность обучения кроме профессиональных качеств педагога большое влияние оказывают внутренняя и внешняя среда организации. Мы рассмотрели факторы, влияющие на них.

Внешняя среда организации – это среда, не зависящая от внутренних ситуационных факторов организации. На внешнюю среду влияют четыре группы факторов – экономические, технологические, социокультурные и политические факторы. Они воздействуют на развитие организации, но не зависят от нее самой. Зоны влияния обозначенных факторов не являются независимыми, они пересекаются друг с другом. Пересечение всех этих факторов определяет поведение внутренней среды.

Внутренняя среда – это среда, зависящая от внутренних ситуационных факторов организации. Факторы, влияющие на внутреннюю среду организа-

ции, были изучены нами более подробно. Мы выделили четыре среды, из которых складывается внутренняя среда учебного заведения: педагогическая, психологическая, социокультурная и производственная среды. В каждой из этих сред мы выделили локальные факторы, от которых зависит гармоничное развитие внутренней среды организации. Рассмотрим подробнее одну из них.

Педагогическая среда складывается из следующих компонентов: организационная структура, педагогические традиции, компетентность, профессионализм, система целей, мотивация, имидж, творчество, санитарно-гигиенические условия, современные педагогические системы и технологии, эмоционально-ценностные отношения, материально-техническое обеспечение, организаторские способности (педагогических работников), которые в свою очередь включают в себя ряд характеристик (уверенность в себе, оперативность, толерантность, внимательность, способность организовывать, целенаправленность и др.).

К сожалению, педагогическое управление и весь арсенал его организационных форм и технологий, направленных на создание комфортной среды, не стали предметом детальных исследований, не осознаны многими руководителями как нечто особенное, требующее специального освоения. Следовательно, требуются разработки и апробации организационных форм и технологий педагогического управления в условиях создания комфортной среды.

Литература

1. **Лошакова, Т.Ф.** Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении: Монография / Т.Ф. Лошакова. – Екатеринбург, Издательство Дома учителя, 2001. – 269 с.

2. **Охрименко, И.Б.** Использование современных образовательных технологий в деятельности учреждения непрерывного профессионального образования (на примере УПЦ ООО «Сургутгазпром»). Метод. пособие по подготовке и проведению педагогического совета / И.Б. Охрименко, Г.Н. Соловова. – Екатеринбург: ИД «Гриф», 2005. – 78 с.

ВНЕДРЕНИЕ МЕТОДА СУБЪЕКТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В СТРУКТУРУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ДЕТСКИХ ДОМОВ И ИНТЕРНАТОВ

СЕНКЕВИЧ Л.Ф.

г. Москва, Московский городской психолого-педагогический университет

В настоящее время в России насчитывается 940 тысяч детей и подростков, оставшихся без попечения родителей. По данным Министерства образования РФ, с 1995 по 2005 гг. численность детей и подростков,

зования РФ, с 1995 по 2005 гг. численность детей и подростков, оставшихся без попечения родителей, возросла в 1,5 раза и продолжает увеличиваться.

Противоречия сегодняшнего российского общества особенно ярко проявляются в крупных городах, таких, как Москва, Санкт-Петербург. В них наиболее концентрированно представлены полиэтничность, многоконфессиональность и мультикультурность, а социальное расслоение превратилось в резкую поляризацию общества. Намного выше в этих городах и скорость социально-экономических изменений, и ритм жизни столичных жителей. В таких мегаполисах зачастую складываются различные трагические обстоятельства, когда ребенок остается без близких людей, и тогда государство берет на себя заботу о его воспитании.

В детский дом, в основном, поступают дети, отвергнутые своими родителями, отягощенные различным негативным семейным и личным опытом, перенесшие различного рода травмы и насилие. Воздействие неблагоприятных условий жизни детей до помещения в детский дом, как правило, вызывает негативные психофизиологические изменения, приводящие к тяжелым последствиям их дальнейшего развития и социализации. У них отмечается замедленный темп психического развития, имеется ряд негативных особенностей, таких, как более низкий, по сравнению со сверстниками, живущими в семьях, уровень интеллектуального развития. Значительно беднее и уплощеннее личностно-эмоциональная сфера, позднее и с большими затруднениями формируются навыки саморегуляции и правильного поведения. Данные социологических и психологических исследований свидетельствуют о различных патологических отклонениях в психическом и физическом статусе большинства воспитанников детских домов. В основном, это переходные состояния от здоровья к болезни, в более тяжелых случаях – болезненные состояния, преимущественно психические, психомоторные или психосоматические расстройства в их сочетании в структуре невротозов, аномалии развития личности или психопатии.

Совокупность перенесенных психотравмирующих ситуаций и условий жизни и возникших, как следствие, вышеперечисленных нарушений развития приводят к социальной дезадаптации подростков-воспитанников детских домов. Актуальность проблемы адекватной профессиональной подготовки специалистов психологической службы детских домов и интернатов заключается в необходимости углубленного изучения и дифференциации структурно-личностных характеристик воспитанников детских домов, с одной стороны, соответствующих определенным особенностям личности подросткового периода, а с другой стороны, отличающихся от индивидуально-психологических особенностей сверстников из нормальных семей.

Также актуальна проблема разработки адекватных способов социально-психологической реабилитации и психокоррекции подростков, оставшихся

без попечения родителей, формирования социальной компетенции (под социальная компетенция зарубежные психологи понимают социальные навыки (обязанности), позволяющие ребенку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе). Условиями жизни в детских домах объясняется объективная направленность отношений воспитанников к другим людям – другой человек воспринимается лишь с точки зрения его «нужности» для удовлетворения собственных потребностей и особенности их Я-концепции: слабая выраженность представлений о себе, как о другом, что свидетельствует о недостаточном внимании к интимно-личностной стороне общения со сверстниками; значимость умения приспособиться к ситуации требований взрослых в плане возможности обойти ее и вести себя соответственно собственным желаниям и представлениям; недостаточная выраженность представлений о собственных умениях, интересах; ориентация на оценку окружающих. У подростков детских домов формируется специфическое психическое образование – феномен «Мы» как проявление особого типа организационной культуры, определяемый как обособление от других, деление всех на «Мы» и «Они».

Каждый год около трети выпускников детских домов и интернатов попадают на скамью подсудимых, 20 % становятся лицами без определенного места жительства, 15 % заканчивают жизнь самоубийством. Существующая система психолого-педагогического сопровождения детей и подростков, оставшихся без попечения родителей, в очень малой степени решает проблему их социальной адаптации и реадaptации. Модель профессиональной компетентности психолога сиротского учреждения должна включать в себя блоки знаний в области педагогической, социальной, дифференциальной, криминальной психологии, пато- и нейропсихологии, психосоматики, психологии сиротства, экономики и права, психологического консультирования. Общение с такими детьми сопряжено с трудностями и требует от психолога душевных сил, а также специальных навыков. В понятие душевных сил, которыми должен обладать психолог-педагог сиротского приюта, детского дома или интерната, входят высокая психическая толерантность, высокая психическая дефензивность (способность переносить отклоняющееся поведение воспитанников без выраженного внутреннего волнения, способного достичь уровня дистресса и психического напряжения). Психологические технологии, реализующиеся в рамках важнейших стратегий подготовки педагогов к взаимодействию с детьми и подростками, оставшимися без попечения родителей, действуют эффективно, если опираются на метод субъектно-развивающего моделирования (МСРМ), разработанный А.Б. Серых для работы педагогов-психологов с виктимными детьми. Данный метод был внедрен в работу психологической службы Детского дома № 82 в 2005 г.

Нет никакого сомнения, что контингент воспитанников детских домов и интернатов обладает виктимностью в самой высокой степени. МСРМ подра-

зумевают создание моделей возможных типов взаимодействия с воспитанниками Детских домов и интернатов и реализацию разных вариантов деятельности в моделируемых обстоятельствах. Главным психологическим средством подготовки педагогов-психологов к взаимодействию с детьми и подростками, оставшимися без попечения родителей, по мнению А.Б. Серых, могут выступать учебные ситуации субъектного взаимодействия (УССВ), работа с которыми осуществляется в рамках метода субъектно-развивающего моделирования, который подразумевает создание моделей возможных типов взаимодействия с депривированными детьми (отвергающего, индифферентного, принимающего, развивающего) и реализацию разных вариантов деятельности в моделируемых обстоятельствах с целью поиска оптимального способа взаимодействия. Моделирование процессов реального взаимодействия психолога и воспитанников сиротских учреждений имеет своей целью формирование у педагогов-психологов умений строить свои взаимоотношения с депривированным подростком или группой подростков, добиваться осуществления своих планов, выражающихся в реальном результате взаимодействия.

Применяемый в разных блоках системы подготовки педагогов этот метод включает следующие составные элементы: анализ системы знаний в области психологии сиротства; конкретизация теоретического материала при описании примеров поведения детей и подростков, оставшихся без попечения родителей; проблематизация ситуации взаимодействия с виктимными депривированными детьми; анализ особенностей ситуации (формирование когнитивной основы взаимодействия); когнитивное моделирование способов взаимодействия в предлагаемой ситуации; поведенческое моделирование способов взаимодействия в предлагаемой ситуации; анализ предложенных моделей; ролевое освоение оптимальных способов взаимодействия; трансляция освоенных способов за пределы ролевого взаимодействия; использование освоенных способов взаимодействия в образовательной среде. Рассматривались ситуации разных типов: ситуации взаимодействия «индивид – индивид»: ребенок – взрослый, взрослый – взрослый, ребенок – ребенок; ситуации взаимодействия «индивид – индивид – индивид»: ребенок – взрослый – ребенок; взрослый – ребенок – взрослый; ситуации взаимодействия «индивид – группа»: взрослый – группа взрослых; взрослый – группа детей; ребенок – группа взрослых и др.; ситуации на взаимодействие «группа – группа»: группа детей – группа взрослых; ситуации взаимодействия «группа – индивид – группа»: группа детей – взрослый – группа взрослых и др.

При этом успешность реализации метода субъектно-развивающего моделирования (нахождение оптимальных субъект-субъектно ориентированных способов взаимодействия с депривированными детьми и подростками в моделируемых ситуациях) определяется субъект-субъектным характером взаимодействия именно во втором аспекте учебно-психологической ситуации.

Таким образом, в связи с переходом на более высокий уровень взаимодействия субъектов психологической службы детского дома запускается психологический механизм развития готовности педагога-психолога к взаимодействию с социальными сиротами, который характеризуется преодолением противоречия между уровнем самосознания, замкнутого на самом себе, и необходимостью размыкания само- и мировосприятия педагога-психолога. Формами реализации метода субъектно-развивающего моделирования выступили: лекции-диалоги, групповые дискуссии, тренинги, тесты, организационно-деятельностные и ролевые игры, разработка и защита индивидуальных проектов, моделей, программ профессионального и личностного роста, «домашние задания» и другие. При этом нашли применение интегративная и рефлексивно-управленческая психологические технологии.

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА

САБАНИНА В.Н.

*г. Альметьевск, Республика Татарстан,
Филиал Казанского института экономики, управления и права*

Современные социально-экономические условия, связанные со становлением демократического государства, гражданского общества, рыночных отношений, значительно повлияли на сферы жизни, в том числе и на развитие высшей школы.

Модернизация высшего образования, осуществляемая в настоящее время в России, направлена на развитие разносторонней, мобильной личности, в основу профессиональной направленности которой заложено, в первую очередь, стремление к самореализации своих природных способностей и задатков. Залогом активности, стремления быстрее и лучше овладеть специальностью служит многообразие интересов на фоне профессионального интереса, без чего подготовка современного специалиста теряет всякий смысл.

Следовательно, важным условием успешного формирования личности в системе высшего образования является развитие глубокого и устойчивого профессионального интереса у студентов вузов. Под формированием профессионального интереса следует понимать становление профессионально значимых качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, активное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии. Профессиональные интересы – это элементы мотивационно-потребностной сферы.

Понятие «мотив» в широком смысле – это побуждение к деятельности, как содержащее предмет потребности, так и исходящее от потребности. Профессиональная мотивация рассматривается как побуждение к профессиональной активности в сфере профессиональной деятельности. Как система, она включает в себя несколько взаимосвязанных мотивов, в том числе такие, как стремление к познанию и самообразованию, стремление к самоуважению, стремление к межличностному доминированию (лидерству), желание сделать профессиональную карьеру, стремление к коммуникативной активности, стремление к получению статуса высокообразованного человека и т.д. Каждый из этих мотивов может доминировать, что определяет линию поведения, выбор и способы достижения цели.

В психолого-педагогической литературе определены следующие пути формирования мотивационной сферы:

- умелый отбор содержания учебного материала к занятию;
- строить учебную деятельность следующим образом: изучение каждого раздела или темы учебной программы должно состоять из трех основных этапов: мотивационного, операционно-познавательного, рефлексивно-оценочного;
- если деятельность вызовет у студентов интерес, если в процессе деятельности он будет испытывать яркие положительные эмоции удовлетворения, радости, азарта, то можно ожидать, что у учащихся постепенно возникнут потребности и мотивы к этой деятельности

Формирование профессиональной мотивации у студентов вузов к профессиональной деятельности включает несколько взаимосвязанных блоков: содержательный, операционно-деятельностный, ценностный, личностный.

Содержательный блок интегрирует усилия педагогов вузов, направленные на развитие у студентов интереса к предмету преподавания, познавательной активности, эрудиции. Операционно-деятельностный блок нацелен на обеспечение готовности и желание студентов осуществлять профессиональную деятельность. Основная функция блока – побудить, стимулировать и мотивировать стремление студентов к профессиональной деятельности. Ценностный блок предполагает воспитание ценностной ориентации студентов, в иерархии которых познание, интеллектуальное развитие, творческое самовыражение занимают достойное место. Личностный блок включает педагогические способы и формы, нацеленные на воспитание, развитие и актуализацию важных для профессиональной деятельности личностных качеств.

Хочется обратить внимание на то, что не только мотивационный компонент играет важную роль в формировании профессионального интереса студентов вузов. Поэтому не нужно упускать из виду и такие составляющие компоненты профессионального интереса, как интеллектуальный, эмоциональный и волевой. Все четыре компонента взаимосвязаны, но тем не менее

может иметь место доминирование одного из них в определенный момент времени. Однако наиболее эффективное формирование профессионального интереса протекает при взаимосвязи всех компонентов.

Чем сильнее интерес к процессу деятельности и результату, тем успешнее человек преодолевает встретившиеся трудности. В этих условиях у него быстрее формируются необходимые профессиональные качества.

АНАЛИЗ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ НАГРУЗКИ И ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СПОРТСМЕНОВ УЧИЛИЩА ОЛИМПЕЙСКОГО РЕЗЕРВА № 2

ЦУРАНОВА И.В., ИВАНОВА В.В.

г. Москва, Государственное образовательное учреждение Московское среднее специальное училище олимпийского резерва № 2 – Москомспорта

Специфика обучения в системе училищ Олимпийского резерва РФ заключается в том, что учащиеся являются активно выступающими спортсменами. В связи с этим они длительное время (в зависимости от вида спорта) проводят вне стен училища, находясь на учебно-тренировочных сборах и соревнованиях. Поэтому процесс преподавания здесь имеет определенные сложности и трудности, связанные, помимо всего, и с тем, что набор учащихся в училища производится по принципу профпригодности в спорте и спортивных достижений по всей территории РФ и уровень начальной учебной подготовки спортсменов весьма различен.

Для выявления имеющихся сложностей в обучении был применен метод анкетного опроса. При этом изучалась учебная и внеучебная нагрузка молодых людей в возрасте 17–18 лет. Соотношение девушек и юношей в исследуемой группе примерно одинаково.

Как известно, существует несколько принципов эффективной организации учебного процесса: рациональная организация учебных занятий, соответствие методик и технологий обучения, а также адекватность требований возрастным возможностям и индивидуальным особенностям учащихся. Учебная нагрузка и режим дня изучался у тех учащихся, которые на протяжении не менее недели находились на обучении в училище. Изучение учебной нагрузки и режима дня в момент соревнований или на сборах является предметом особого исследования.

Анализируя полученные данные, можно сказать, что учебные занятия достаточно равномерно распределены по дням недели и составляют в среднем 4 часа (две пары) в день. Однако обучение проходит во второй половине дня после серьезной утренней тренировки (от 2 до 4 часов) и обеда, что обу-

словливает значительную физиологическую трудность восприятия материала даже у хорошо подготовленных учащихся.

Таким образом, нарушается принцип эффективной организации учебного процесса – рациональная организация учебных занятий. В связи с этим для повышения эффективности обучения преподаватель в первые 10–20 минут занятия использует наглядные пособия, видеоматериалы (видеозаписи, CD, DVD и пр.) на тему предстоящего занятия, что хорошо ориентирует учащихся и настраивает их на рабочий лад. В процессе обучения применяются различные (в том числе индивидуальные) методы обучения, которые делают процесс доступным для всех присутствующих учащихся:

- лекционный материал разбит на циклы (с активным использованием наглядных пособий), как во время работы в аудитории, так и при самостоятельной работе на выезде; учащиеся при этом снабжаются всем необходимым материалом;

- дисциплины преподаются модульным способом;
- широко используются межпредметные связи;
- учебный материал адаптирован применительно к тому виду спорта, которым занимается учащийся.

Следовательно, соблюдается следующий принцип – соответствия методик и технологий обучения, раскрывающих возможности организма учащихся и способствующих сохранению высокой работоспособности.

Относительно принципа организации учебного процесса – адекватность требований возрастным возможностям – необходимо заметить, что не только в школе, но и в более позднем возрасте наблюдается различие реальных возможностей подростков при усвоении того или иного материала. Причем подмечено, что занятия определенным видом спорта накладывает отпечаток на скорость и способность восприятия спортсменом учебного материала. Здесь, безусловно, необходим индивидуальный подход и выбор методов обучения. Все остальные виды учебной нагрузки не являются значительными, достаточно равномерно распределены на протяжении дня и составляют около 1–1,5 часов в день.

Анализируя суммарную нагрузку в течение недели (режим дня), необходимо отметить, что все учащиеся имеют продолжительный, физиологический ночной сон, в среднем около 8,8 часов. Большую часть дневного времени учащиеся отводят специальным спортивным тренировкам, причем это время (в среднем 3 часа, а у некоторых спортсменов – до 6 часов) делится на 2–3 части в течение дня. На все остальные виды внеучебной нагрузки времени не остается совсем или оно выделяется урывками и нерегулярно (чтение, занятия языком, музыкой и пр.). Обращает на себя внимание небольшое количество времени, отведенное на прогулки на свежем воздухе.

Таким образом, анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что интенсивный спортивный труд создает определенные сложности в организации учебного процесса, что требует от преподавателей постоянной оценки психологического и физиологического состояния каждого учащегося, индивидуального подхода к нему и поиска новых методов обучения.

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

КИМИШКЕЗ И.Г.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Использование возможностей воспитательной среды вуза в процессе формирования личности будущего специалиста выступает предметом многих современных исследований в сфере высшего профессионального образования. Формирование личности рассматривается как основа, на которой надстраивается собственно профессионализм. Данное положение достаточно часто понимается как само собой разумеющееся, не требующее специальных доказательств. Его общий смысл можно охарактеризовать следующим образом: профессионал, не обладающий развитой личностной сферой, может удовлетворять требованиям к его профессиональным функциям, однако как личность он будет ущербен и неспособен к восхождению к ценностям культуры.

На наш взгляд, данное бесспорное утверждение, требует более глубокого осмысления там, где речь идет о гуманитарных профессиях, в том числе о профессии педагога. По справедливому мнению многих исследователей (В.П. Бедерханова, Н.С. Пряжников, В.А. Сластенин и др.), специфика этих профессий состоит в том, что специалист использует в качестве основного средства профессиональной деятельности именно свой личностный потенциал, в то время как методики и технологии составляют лишь продолжение его личностных возможностей. Именно личностный потенциал профессионала составляет основу его индивидуального стиля деятельности, без которого в педагогике едва ли возможно рассчитывать на получение значимых для личностного развития ребенка и педагога результатов.

Такая точка зрения могла выглядеть весьма спорной в совсем еще недалекие времена, когда во главу угла педагогического профессионализма ставилось владение технологией. Однако пройденный педагогикой путь «технологизации» образования свидетельствует об утопичности убеждений, согласно которым педагогическую технологию можно механически передать

любому учителю. Вероятно, именно этот отрыв технологии от личности учителя лежит в основе ситуации, которую предельно драматично (для педагогики) охарактеризовал В.П. Зинченко, утверждая, что в нашем образовании «нет души» [1, с. 11].

В ситуации «обездушенного» образования учитель имеет возможность передавать учащимся определенные знания и умения, формировать определенные компетенции. Но не более того. Всерьез говорить о формировании уникальной личности ребенка, развитии его индивидуальности возможно лишь при условии, что педагог, отвечающий за это формирование, во-первых, сам является личностью уникальной, а во-вторых, готов не видеть в ребенке материал для формирования по собственному образу и подобию, но принять его как самоценного носителя собственной уникальности (по образному выражению В.П. Зинченко, «вычитывать из ученика и принимать его в себя»).

Личностно ориентированная позиция может, на наш взгляд, рассматриваться как некий интеграл, вбирающий в себя собственный личностный потенциал учителя и его способность взаимодействовать с личностью ребенка. Однако становится все очевиднее, что никакие дидактические средства, используемые в процессе высшего профессионального педагогического образования, не способны обеспечить становление этой профессиональной позиции у студентов, если их применение не осуществляется в контексте создания целостной воспитательной среды вуза. В то же время в существующих сегодня моделях высшего профессионального образования понятие воспитания студентов трактуется неоднозначно. Как отмечает по этому поводу С.Д. Смирнов, вопрос о месте воспитания в вузе зависит от того, как понимать воспитание. «Если его понимать как воздействие на личность с целью формирования нужных воспитателю, вузу, обществу качеств, то ответ может быть только отрицательным. Если как создание условий для саморазвития личности в ходе вузовского обучения, то ответ должен быть однозначно положительным» [4, с. 137–138].

Разделяя такую точку зрения, мы не можем не отметить, что далеко не всегда столь четко обозначенная позиция является руководством для организации воспитательной системы вуза. Прежде всего, вопрос ставится о конкретных (измеряемых и поддающихся однозначной интерпретации) целях воспитания студентов. Во-вторых, он касается педагогических средств формирования их личности.

По поводу первого аспекта можно утверждать, что в современной практике высшего профессионального образования достаточно сильны позиции традиционной теории воспитания, ориентированной на формирование все-сторонне гармонично развитой личности. Об этом, в частности, можно прочитать и в современных учебных пособиях: «Воспитательная работа в вузе... руководствуется собственной целью – разностороннее развитие личности бу-

дущего учителя с опорой на его индивидуальность» [3, с. 181]. Не вдаваясь в подробную дискуссию по поводу воспитания всесторонне (разносторонне) развитой личности, отметим как наиболее важное для предпринятого анализа свидетельство Г.Н. Позументовой о том, что «при любой степени уточнения и конкретизации всестороннее развитие, определяемое как цель воспитания в педагогике, сохраняло особенности директивного и догматического определения» [2, с. 15]. Есть все основания полагать, что в системе воспитания студентов, в которой его цель задается в параметрах внешних директивных требований к личностным качествам студентов, формирование личностно ориентированной позиции студента по отношению к другому человеку едва ли возможно. (Если даже личностно ориентированная позиция все же возникнет у кого-либо из учащихся, то вряд ли это будет результатом «целенаправленных воспитательных воздействий».)

В наших исследованиях мы исходим из общего принципа, согласно которому личностные новообразования студентов (такие как личностно ориентированная профессиональная позиция) возникают в условиях специально организованной воспитательной среды, в которой системообразующим элементом выступает творческая активность самих студентов. При этом мы разделяем точку зрения В.А. Ясвина, полагающего, что любая образовательная среда соткана из объектов и явлений, по отношению к которым субъект проявляет свою активность. Другими словами, воспитательная (образовательная) среда немислима вне активной деятельности субъекта по ее освоению, обживанию, превращению в пространство своего личностного развития.

Вопрос о том, каким проектным характеристикам должна удовлетворять воспитательная среда педагогического вуза, в условиях которой формируется личностно ориентированная позиция студента, представляется нам ключевым в данной области исследований. Пытаясь ответить на него, мы прежде всего обращаем внимание на разнообразие социально-ролевых позиций, которые могут занимать студенты и преподаватели в процессе совместной творческой деятельности (не сводимой исключительно к проведению академических научных исследований при работе над курсовыми и дипломными проектами). Воспитательная среда вуза должна быть приспособлена к совместному решению разнообразных творческих задач, связанных с проблематикой профессионально-личностного становления, как студентов, так и их наставников. В связи с этим одним из ведущих принципов построения воспитательной среды вуза мы определяем принцип со-бытийности. Пять лет студенческой жизни должны восприниматься и рефлексироваться студентом как развернутый событийный ряд, где каждое событие служило взаимному обогащению личностного потенциала каждого его участника.

В заключение следует отметить, что при построении теоретической модели воспитательной среды педагогического вуза мы опираемся на значи-

тельный педагогический задел организации воспитательной работы со студентами, созданный в ряде ведущих вузов России, в том числе в Кубанском государственном университете, который представляет собой эмпирический материал для проведения наших исследований.

Литература

1. **Зинченко, В.П.** Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко. – М., 1995.
2. **Зинченко, В.П.** Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) / В.П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002.
3. **Пионова, Р.С.** Педагогика высшей школы: Учеб. пособие / Р.С. Пионова. – Мн.: Университетское, 2002.
4. **Смирнов, С.Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2003.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕДПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КОБЕЛЕВА Л.Ю.

с. Фершампенуаз, Челябинская область, Профессиональное училище № 114

Старший подростковый возраст и раннее юношество (14–17 лет) – это нелегкий переходный этап в жизни любого человека. Он связан, прежде всего, с трудностями роста, поиском своего места в жизни, реализацией интеллектуального, личностного, творческого потенциала, профессиональным самоопределением.

Психологическое содержание процесса профессионального самоопределения включает не только формирование направленности на выбор конкретной профессии, но и нахождение субъективных оснований своего выбора. Для человека, вступающего в самостоятельную жизнь, вопрос «кем быть?» – это в то же время вопрос об образе жизни в будущем, о своей социальной роли, о том, «каким быть». Для ответа на эти вопросы необходимо разобраться в своих желаниях, представлениях о ценностях, соотнести возникающие цели со своими идеалами, задуматься над вопросом о своих возможностях.

Социальная ситуация развития в ранней юности обуславливает активизацию самосознания, определяет его содержательную характеристику. Самосознание как ориентировка в самом себе необходимо для активного регулирования собственной деятельности. Какие именно качества личности, мо-

тивы, особенности общественного положения и т.д. будут осознаваться человеком в первую очередь, приобретут для него наибольшую значимость, зависят от ведущих потребностей личности, ее основных целей. В годы ранней юности избирательность самосознания характеризуется возникновением интереса к своим особенностям, существенным для решения задачи профессионального самоопределения.

Термин личность происходит от слова «лик», «лицо». Под этим термином понимается человек, способный к общению, интеллектуальному и нравственному совершенствованию. По определению С.Л. Рубинштейна, личность – это основная психологическая категория, определяемая через триединство: чего хочет человек, что для него имеет привлекательность (это так называемая направленность как мотивационно-потребностная система личности, ценности, установки, идеалы), что может человек (его способности и дарования) и, наконец, что он есть сам (что из его тенденций, установок и поведения закрепилось в его характере). В этом триединстве соединены динамические характеристики личности (направленность, мотивы) и его устойчивые качества (характер и способности).

Структуру личности разные исследователи рассматривают по-разному. Так, А.Г. Ковалев в структуре личности различает четыре блока. Первый блок включает в себя психические процессы: ощущение, восприятие, представление, воображение, память, речь, мышление, внимание. Второй блок представлен психологическими свойствами: темперамент, характер, способности и эмоционально-волевая сфера личности (чувства, эмоции, воля). Третий блок – психические состояния. Четвертый – психологические образования (знания, умения, навыки).

Структура личности, по К.К. Платонову, представлена четырьмя подструктурами: 1) биологической (темперамент, возрастные особенности, половые различия); 2) психологической (психические процессы, психологические особенности – характер, способности, чувства, эмоции, воля); 3) социального опыта и 4) направленности личности.

Позиция К.К. Платонова во многом совпадает с позицией С.Л. Рубинштейна, который в структуру личности включал три подструктуры: отношения и направленность как основные тенденции личности (это то, что человек хочет, – «хочу»), способности как человеческие возможности и потенции (это то, что человек может, – «могу») и характер как доминирующие и устойчивые тенденции использования, реализации и расширения возможностей (это то, что человек есть).

Включение темперамента в биологическую подструктуру личности у К.К. Платонова вполне оправданно. Темперамент является биологическим фундаментом нашей личности, основанным на свойствах нервной системы,

следовательно, наследственным. Темперамент закреплён в человеке генетически и чрезвычайно мало меняется в процессе жизнедеятельности человека.

Усвоение и воспроизводство опыта личностью осуществляется в процессе общения и деятельности. Вне деятельности и вне общения говорить об усвоении социального опыта не приходится. Под направленностью личности понимается совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность человека в соответствии с его интересами, склонностями, убеждениями и идеалами. Таким образом, структура личности, по К.К. Платонову, представляет собой попытку объединить биологический и социальный подходы к изучению личности. Эта попытка в определенной степени ему удалась. Личность у К.К. Платонова выступает как человек, взятый в системе его психологических характеристик, которые социально обусловлены, проявляются в общественных связях, отношениях, и характеристик биологической подструктуры (темперамент, половые различия, возрастные особенности), изначально, генетически закреплённых, сопутствующих человеку с рождения до конца жизни.

Устойчивые предпочтения и мотивы личности определяют направленность индивида и тенденцию его поведения. Совокупность устойчивых мотивов, составляющих основу направленности личности, относительно независима от текущих ситуаций. Многие здесь зависят от господствующих мотивов поведения и действий индивида, мотивов, составляющих ядро мировоззрения личности.

Способности – второй компонент структуры личности. Б.М. Теплов, признанный авторитет в области исследования проблем способностей, определил их основные признаки: 1) индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; 2) не всякие индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешному выполнению какой-нибудь конкретной деятельности; 3) способности не сводимы к психологическим образованиям (знаниям, умениям, навыкам). Исходя из этого, можно дать определение понятия способностей. Способности – индивидуально-психологические особенности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности.

Основы развития общих способностей заложены в познавательных (психических) процессах. К общим способностям относятся индивидуально-психические свойства личности, которые обеспечивают продуктивность в овладении знаниями, умениями и навыками для осуществления различных видов деятельности. К специальным способностям относится такая система свойств личности, которая помогает достичь высоких результатов в какой-либо специальной области деятельности (музыкальной, сценической, спортивной, математической, полководческой и т.д.).

Под характером понимается совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающихся и проявляющихся в деятельности и общении, обуславливая типичные для человека способы поведения. Как и темперамент, характер зависит от физиологических особенностей личности, от типа высшей нервной деятельности. Однако в отличие от темперамента характер формируется на протяжении всей жизни человека. Большое значение для формирования характера имеют морально-волевые качества. К моральным качествам (свойствам) относятся чуткость или черствость в отношении к людям, ответственность по отношению к общественным обязанностям, скромность и др.

Мотив – это побуждение к выполнению определенной деятельности, к совершению поступков, в основе которых лежат потребности человека. Мотивы фактически формируются на основе потребностей. Так как потребности имеют сложную структуру, отличаются многообразием и различной степенью выраженности, то и формирующиеся на их основе мотивы тоже сложны по структуре. В основе любого поступка, поведения не один, а несколько мотивов. Поэтому поведение иногда называют полимотивированным. Между различными мотивами при этом могут складываться отношения как позитивного, т.е. взаимоусиливающего, так и негативного характера.

Потребности человека — это переживаемые им осознаваемые и неосознаваемые нужды, необходимые для жизнедеятельности организма и развития личности. Потребности порождают желания, стремления, эмоции, чувства, побуждающие субъекта к активности. Имеется несколько классификаций потребностей по разным основаниям. Считалось, что потребности можно разделить на материальные (в пище, одежде, продолжении рода и т.п.) и духовные (в музыке, дружбе, труде, в чтении книг и т.п.). А. Маслоу разработал своеобразную концепцию иерархии мотивов, в которой все потребности делятся на 5 классов (5 иерархических уровней). В. Мак-Дуггал предлагал количественный набор потребностей довести до 18, а польский психолог К. Обуховский – до 120. Некоторые же психологи сводят все потребности к 7 основным видам: 1) физиологические (питание, сон, дыхание и т.д.); 2) продолжение рода (рождение, воспитание, защита); 3) добывание средств к существованию (жилище, пища, одежда); 4) духовные (запросы); 5) общение (обязанности, права, симпатии и т.п.); 6) самовыражение (в религии, спорте, искусстве, науке и пр.); 7) самоутверждение (уважение, признание, власть и т.п.).

Ядро мотивационной сферы индивида составляет совокупность побудительных факторов, к которым относятся потребности, мотивы, интересы, стремления, увлечения. Интерес представляет собой состояние человека, побуждающее его к познавательной или практической деятельности. При определении направленности той или иной личности следует учитывать устойчивые, преобладающие интересы, опосредованные избирательным от-

ношением данной личности к объекту в силу жизненно важного значения этого объекта или его эмоциональной привлекательности.

Интересы людей чрезвычайно разнообразны и различны по содержанию, т.е. направленности. По направленности интересы подразделяются на материальные и духовные. Профессиональное самоопределение скорее всего находится на стыке материальных и духовных интересов. В процессе профессионального самоопределения учащегося важную роль играет психолого-педагогическое содействие со стороны взрослых (педагогов, психологов, родителей и т.д.). Важно именно в подростковом возрасте помочь молодому человеку познать свои склонности, способности, характер, темперамент, мотивы, свойства памяти, внимания и т.д.

Так, в рамках эксперимента по предпрофильному образованию учащихся по модели сетевой организации в Нагайбакском районе было проведено психолого-педагогическое тестирование учащихся девятого класса под руководством психолога. Результатом данного тестирования может служить следующее: из 184 протестированных учащихся одиннадцати средних и основных школ профессионально определились 180 человек, что составляет 98 % учащихся; из них в результате психолого-педагогической помощи сменили свой выбор в пользу другой профессии 23 человека, что составляет 12,5 %, и у 15 учащихся (8 %) выявлено несоответствие здоровья выбранной профессии, что также ведет к смене профессионального выбора в будущем.

Литература

1. **Немов, Р.С.** Психология: В 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 640 с.
2. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности. Учебное пособие / Под общ. ред. В.В. Бодрова. – М.: ПЕР СЭ. 2003 – 768 с.
3. **Шавир, П.А.** Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.

ИЗУЧЕНИЕ ФАКТОРОВ ВИКТИМИЗАЦИИ В МАЛОМ БИЗНЕСЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

МИЛЕВИЧ А.С.

*г. Кемерово, Филиал Российского государственного
профессионально-педагогического университета*

Подготовка предпринимателей малого бизнеса для рыночной экономики в системе дополнительного образования предусматривает изучение основ

предпринимательства. Это позволяет сформировать у них представление об основах предпринимательства, конституционных и правовых основах, об основах налогообложения коммерческой деятельности, а также познакомиться с организацией и функционированием предприятий различных форм собственности в современных условиях.

Изучение основ предпринимательской деятельности дает необъективное представление о сущности частного бизнеса. У слушателей складывается впечатление, что самый верный путь войти в рынок труда – это организовать собственное дело. Практика показывает, что созданию собственного бизнеса препятствует много барьеров. Следует отметить, что ни одна программа не рассматривает основных проблем в организации и функционировании предпринимательских структур, не знакомит с факторами виктимизации коммерсантов, хотя в настоящее время эта проблема приобрела особую актуальность. Среди основных факторов виктимизации предпринимателей следует отметить несовершенство налоговой системы, взяточничество на всех уровнях, административно-бюрократические барьеры, предпринимательские риски, нечестную конкуренцию и незащищенность коммерческой информации.

Проблема защиты коммерческой информации – одна из основных на начальном этапе создания бизнеса. Любая предпринимательская деятельность тесно связана с получением, накоплением, хранением, обработкой и использованием разнообразной информации. Потеря определенной коммерческой информации может привести любого предпринимателя к банкротству. Поэтому он должен ясно отдавать себе отчет в том, что успех в бизнесе зависит во многом от конфиденциальности информации как внешней, так и внутренней. В современном бизнесе практически все коммерческие предприятия ежедневно пользуются различной информацией. Для упрощения труда сотрудников основная информация передается в электронном виде с помощью компьютерных технологий. Это, естественно, повышает эффективность и производительность труда, но открывает информацию. Возникают вопросы: Как защитить информацию? Вся ли информация подлежит защите или только отдельные ее группы? Если же для защиты выделяется только определенная группа информации, то по каким критериям? Зачем ее нужно защищать? На какой стадии и какие информационные потоки нуждаются в защите? В какой степени необходимо защищать информацию от внешнего и внутреннего вмешательства?

Ответ на все эти вопросы один: «Защите подлежит не вся информация, а только та, которая представляет ценность для бизнесмена, т.е. та информация, которая может быть использована конкурентами, просто злоумышленниками или «хакерами» во вред фирме. Доступность такой информации может нанести финансовый вред предпринимателю.

Утечка информации – одна из главных проблем в работе с инфор-

мационными потоками в любой фирме. Анализ практики позволил выявить некоторые причины утечки информации:

- отсутствие «защиты», не говоря уже о нескольких степенях;
- пренебрежение конфиденциальностью информации в пользу ее целостности;
- «экономия» средств на обеспечении безотказной работы наиболее важных узлов своей информационной системы;
- «экономия» средств на дополнительной оплате труда по обновлению или замене устаревшего программного обеспечения;
- потеря определенной части-клиентуры и т.д.

Все эти причины имеют место в практике малого бизнеса. Рассмотрим одно из главных направлений, от чего нужно защищать информацию. Главный враг любой информационной системы – это вирус. В специальной литературе указываются различные цифры (от 30 до 80 %) повреждения вирусом информации. Теоретики утверждают, что эта цифра будет увеличиваться год от года, так как в настоящее время известны уже более сотни различных вариантов вирусов, которые прямо или косвенно ведут к огромным финансовым потерям. Компьютерные программы и услуги фирм, которые занимаются защитой информации, стоят недешево. Чтобы потеря или искажение информации не привели к финансовым потерям, бизнесмену необходимо нести определенные затраты по защите своей информации.

Согласно гражданскому законодательству основная масса предпринимательской информации защитой не обладает и не пользуется. Хотя предпринята попытка узаконить предпринимательскую (коммерческую) информацию в качестве защищаемой. Анализ данной информации позволяет сделать следующие выводы:

- поступившие сведения и их источник подлежат обязательной перепроверке;
- ценность информации определяется с помощью таких критериев, как полезность, своевременность и достоверность;
- предпринимательская информация в зависимости от ценности имеет свою стоимость;
- информация подлежит защите при условии, что ценность информации зависит от сохранности в тайне от третьих лиц, доступ к информации закрыт на законном основании, обладатель информации принимает надлежащие меры по ее охране.

Прежде чем принимать меры к защите определенной информации, необходимо уточнить следующие вопросы:

- Какие сведения нельзя скрывать, защищать от доступа к ним? От кого?
- Какие сведения невыгодно скрывать? Почему?

– Какие сведения подлежат охране? Кем и от кого?

Ответ на первый вопрос дает Постановление российского правительства «О перечне сведений, которые не могут составлять коммерческую тайну». К ним относятся:

– организационные сведения (устав и учредительные документы предприятия, регистрационные удостоверения, лицензии, патенты);

– финансовые сведения (документы об исчислении и уплате налогов, других платежей, предусмотренных законом, документы о состоянии платежеспособности);

– сведения о штате и условиях деятельности (число и состав работающих, их заработная плата, наличие свободных мест, влияние производства на природную среду, реализация продукции, причиняющей вред здоровью населения, участие должностных лиц в предпринимательской деятельности, нарушение антимонопольного законодательства);

– сведения о собственности (размерах имущества, денежных средствах, вложениях платежей в ценные бумаги, облигации, займы, в уставные фонды совместных предприятий). Предпринимателю следует помнить, что данный перечень не является исчерпывающим, а указанные сведения не являются предметом защиты от ознакомления с ними третьих лиц.

В бизнесе много информации, которую невыгодно скрывать от окружения самому предпринимателю. Это касается, в первую очередь, рекламной информации. Широкое распространение рекламы имеет не только положительную, но и отрицательную сторону для предпринимателя, если она становится достоянием преступных элементов. Анализ уголовной практики показывает что, предпринимательская информация, рекламируемая в СМИ, помогает преступникам выйти на объект будущего посягательства, изучить его слабые стороны, а затем принять решение, каким способом получить для себя от него выгоду.

Существует сведения, которые представляют хозяйственную ценность для предпринимателя и на них не распространяется законный доступ третьих лиц. Проблема состоит в том, кто и как должен обеспечить сохранность такого рода информации. Ни один из законодательных актов не ставит под свою защиту данный вид собственности.

При организации охраны коммерческой тайны необходимо определить круг сведений, составляющих коммерческую тайну. Они отражаются в «Перечне сведений, составляющих коммерческую тайну предприятия» и утверждаются руководителем предприятия. Для разработки «Перечня» приказом руководителя предприятия создается комиссия из наиболее квалифицированных и компетентных специалистов. Если предприятие имеет небольшой штат, то вопрос о коммерческой тайне решает сам руководитель или приглашает эксперта.

В деловой информации коммерческую тайну могут иметь сведения о заключенных или планируемых контрактах; данные о поставщиках и клиентах; обзоры рынка, результаты маркетинговых исследований; информация о конфиденциальных переговорах; калькуляция издержек производства предприятия, структуры цен, уровень прибыли; планы развития предприятия и его инвестиции.

В отличие от крупных фирм, малый бизнес не располагает достаточными финансовыми возможностями, чтобы самостоятельно оградить свое дело от внутренних и, особенно, внешних дестабилизирующих факторов, обеспечить полную защиту своей коммерческой информации от недобросовестных сотрудников, «хакеров», нечестных конкурентов и неправомερных действий представителей органов исполнительной власти. Следует отметить, что эти проблемы слабо решаются на всех уровнях.

ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА В ДОУ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЕГО ПОЛНОЦЕННОГО РАЗВИТИЯ

МОСКВИНА С.Ф.

г. Озерск, Челябинская область,

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение № 58

«Конвенцией о правах ребенка» и «Всемирной декларацией об обеспечении выживания, защиты и развития детей» каждому ребенку гарантируется право на развитие, воспитание и образование в соответствии с его индивидуальными возможностями. «Ребенку гарантируется право на полноценное детство» – это подчеркивается в обращении к организаторам конференции «Дошкольное образование в XXI веке».

В детском саду, в коллективе ребенок проходит процесс социализации, учится жить, налаживать контакт с разными детьми и взрослыми. В ДОУ закладываются основы здорового образа жизни, поскольку здесь созданы условия, необходимые для физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития детей (Конвенция о правах ребенка, ст. 27). Ни у кого не вызывает сомнения, что именно детский сад сегодня дает бесплатное дошкольное образование, качественную подготовку к школе, обеспечивает помощь семье как естественной среде жизни ребенка, а также поддержку детям, находящимся в особо трудных обстоятельствах.

В последних публикациях в общей и специальной литературе большое внимание обращается на факт увеличения количества детей с различными нервно-соматическими и сенсорными заболеваниями, отклонениями в разви-

тии, отмечается тенденция к большей распространенности сочетанных отклонений.

Системой специального воспитания и обучения охватываются дети с очевидными, заметными с раннего детства нарушениями в развитии. Как правило, эта небольшая категория детей попадает в поле зрения специалистов и своевременно включается в коррекционно-образовательный процесс.

Иначе обстоит дело в случаях, если отклонения в развитии распознать трудно, если они не проявляются сразу. Речь идет о довольно большой группе детей со стертыми, достаточно легкими и поэтому трудно диагностируемыми формами отклонений в развитии, особенно в ранние периоды жизни, когда соотношение развития и созревания рассматриваются в пользу последних. Легкие формы отклонений ввиду слабой выраженности своевременно не замечаются и не подвергаются коррекции.

В связи с этим происходит увеличение количества образовательных учреждений, осуществляющих комплексное психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение детей и оказывающих всестороннюю помощь их родителям. Однако этот процесс связан с преодолением целого ряда трудностей. Именно тема организации службы сопровождения в системе образования становится сегодня предметом обсуждения на разных уровнях: от муниципального до федерального.

Сложившаяся ситуация заставила и нас серьезно задуматься над проблемой усиления медицинской, социально-психологической и педагогической помощи детям с самого раннего детства. В частности, речь идет о создании такого механизма, который обеспечит максимальный индивидуально-дифференцированный подход в процессе обучения и воспитания, выступит одним из социальных гарантов полноценного развития личности в процессе образования всех детей.

Мы не будем подробно останавливаться на основных понятиях и идеях сопровождения. Эти вопросы отражены в работах Е.Н. Казаковой, М.Р. Битяновой, М.М. Семаго, Л.М. Шипициной, М. Сартана и др. Нами же рассматривается сопровождение как создание целостной системы, которая обеспечит оптимальные условия для детей, имеющих проблемы, в соответствии с их возрастными индивидуально-типологическими особенностями.

Руководствуясь такими подходами (на это нас ориентируют сегодня и документы МО РФ) с сентября 2004 года в нашем учреждении начала работать вновь организованная служба психолого-медико-педагогического сопровождения (в дальнейшем СПМПС) детей, где в качестве «специалистов первой линии сопровождения» выступают: учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог; координирует работу специалистов – старший воспитатель СПМПС. На наш взгляд, деятельность службы органично включается в образовательный процесс учреждения, так как имеет хоро-

шую основу, заложенную еще до начала ее деятельности в программе развития ДОО.

1. Наличие дополнительных помещений: два логопедических кабинетов, кабинет дефектолога, социального педагога, педагога-психолога, медицинского блока с физиотерапевтическим и стоматологическим кабинетом, кабинетом массажа.

2. Методическое сопровождение:

- Школа для родителей будущих воспитанников «Аистенок»;
- «Малышкина школа» (для детей с 1–1,5 лет);
- «Школа здоровья»;
- «Школа будущего первоклассника» (для родителей).

3. Введение в штатное расписание с сентября 2004 года ставки: соц. педагога, ст. воспитателя СПМПС.

Деятельность Службы регламентируется разработанной нами нормативно-правовой базой: 1) положение о Службе ПМПС; 2) должностные инструкции специалистов; 3) положение о ПМПк ДОО; 4) план работы; 5) пакет документов для ГППМК; 6) пакет документов для специалистов по сопровождению детей в ДОО.

Цель функционирования службы – психолого-медико-педагогическое сопровождение воспитанников ДОО.

Задачами являются:

- своевременное выявление, предупреждение и динамическое наблюдение за детьми с отклонениями в развитии;
- комплексная, всесторонняя, динамическая диагностика отклонений в развитии ребенка и его потенциальных возможностей;
- определение специальных условий развития, воспитания, обучения детей с отклонениями в развитии;
- содействие и инициирование организации условий развития, обучения и воспитания, адекватных индивидуальным особенностям ребенка;
- внедрение современных технологий диагностики и коррекционной работы с детьми;
- формирование банка данных о детях с отклонениями в развитии;
- консультирование родителей (законных представителей), педагогических и медицинских работников, непосредственно представляющих интересы ребенка в семье и ДОО.

Назовем принципы функционирования службы: 1) соблюдение интересов ребенка (основной принцип – Л.М. Шипицина называет его приоритет интересов сопровождаемого «на стороне ребенка»); 2) непрерывности; 3) мультидисциплинарности.

Известно, что сопровождение ребенка с проблемами в развитии – это сложный процесс в дошкольном образовании, поэтому залог его успеха рас-

сма­три­ва­ет­ся на­ми не толь­ко в ком­плек­сном под­хо­де спе­ци­а­ли­стов к ре­ше­нию про­блем ре­бен­ка, но и во вза­им­о­дей­ствии всех учас­тни­ков обра­зо­ва­тель­но­го про­стран­ства, где каж­дый из них ра­бо­та­ет и су­ще­ст­ву­ет в сво­их из­ме­ре­ни­ях:

- спе­ци­а­ли­сты Служ­бы – в тех­но­ло­гии со­про­во­ж­де­ния;
- вос­пи­та­те­ли – в обра­зо­ва­тель­ном про­стран­стве;
- ро­ди­те­ли – в про­цес­се вос­пи­та­ния.

Сле­до­ва­тель­но, мы рас­сма­три­ва­ем со­про­во­ж­де­ние как си­сте­му, ко­то­рая обес­пе­чи­ва­ет не толь­ко оп­ти­маль­ные ус­ло­вия для раз­ви­тия де­тей, но и не­прерыв­ное про­све­ще­ние ро­ди­те­лей и пе­да­го­гов. С це­лью вовле­че­ния ро­ди­те­лей (за­кон­ных пред­ста­ви­те­лей) в обра­зо­ва­тель­ный про­цес­с и по­вы­ше­ния их пе­да­го­гичес­кой ку­ль­ту­ры на­ми раз­ра­бо­та­на про­грам­ма ро­ди­тель­ско­го все­обуча «По­мо­жем ре­бен­ку от­крыть мир». В уч­ре­жде­нии функ­ци­о­ни­ру­ет ро­ди­тель­ский клуб, в ра­мках ко­то­ро­го ока­зы­ва­ет­ся кон­суль­та­тив­ная по­мощь по во­про­сам вос­пи­та­ния и обу­че­ния де­тей с мо­мен­та зна­ком­ства с ДОУ в школе для ро­ди­те­лей бу­ду­щих вос­пи­тан­ни­ков «Аис­те­нок» и до вы­пус­ка де­тей.

На­ше уч­ре­жде­ние ра­бо­та­ет в ин­но­ва­ци­он­ном ре­жи­ме, и соз­да­ние Служ­бы то­же яв­ля­ет­ся сво­е­го ро­да ин­но­ва­ци­ей. СПМПС яв­ля­ет­ся един­ствен­ной в на­сто­я­щее вре­мя служ­бой в го­ро­де (име­ет­ся в ви­ду «пер­во­го уров­ня со­про­во­ж­де­ния»).

Ана­ли­зи­руя ра­бо­ту спе­ци­а­ли­стов за про­шед­ший 2004–2005 учеб­ный год, мы вы­де­ля­ем для се­бя сле­ду­ю­щие по­ло­жи­тель­ные мо­мен­ты: а) сло­жи­лась опре­де­лен­ная мо­дель ПМПС, от­ве­ча­ю­щая тре­бо­ва­ни­ям со­ци­ума; б) соз­дан банк дан­ных в ДОУ о де­тях, име­ю­щих от­кло­не­ния в раз­ви­тии; в) ока­зы­ва­ет­ся ре­гу­ляр­ная кон­суль­та­тив­ная по­мощь пе­да­го­гам ДОУ и се­мьям вос­пи­тан­ни­ков; г) на­ла­ди­лось тес­ное вза­им­о­дей­ствие с на­ши­ми кол­ле­га­ми из Че­ля­бин­ска, Сне­жин­ска и Ново­у­раль­ска, что спо­соб­ст­ву­ет по­вы­ше­нию уров­ня про­фес­си­о­наль­ной ком­пе­тен­тно­сти спе­ци­а­ли­стов служ­бы.

ПРОВЕРКА ЗНАНИЙ В НОВЫХ СОЦИО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

РЯПИСОВ Н.А.

г. Новосибирск,

Новосибирский государственный педагогический университет

Ситуация, складывающаяся на рынке образовательных услуг в России, имеет следующие основные аспекты. Для трех участников рынка – семьи, государства и бизнеса, так или иначе заинтересованных в повышении качества образования, вопрос о совершенствовании системы проверки знаний становится очевидным и порой выходит на передний план.

Но для самой системы образования, являющейся неким подобием «сердца» рынка образовательных услуг, этот вопрос меркнет на фоне нерешенных насущных проблем «выживания», с которыми система сталкивается постоянно на протяжении последних десятилетий. Новые подвижки в этом направлении система образования в силу собственной инерционности воспринимает чаще всего враждебно или пассивно борется с ними.

Обратимся к такому «сигналу рынка», как высокий балл, полученный выпускником средней общей образовательной школы при сдаче единого государственного экзамена (ЕГЭ). Функции его как сигнала точно такие же, как и у документа об образовании. И он пока является всего лишь сигналом, а не отражением действительного уровня знаний, умений и навыков. При разнородных критериях выдачи документов об образовании формирование сигналов рынка невозможно было изучать в силу многообразия ситуаций, которые приводили к такой выдаче. При стандартах, вводимых через ЕГЭ, изучение, анализ процесса формирования «сигнала об образовании» становится возможным. Вопрос лишь в том, как найти универсальные средства формализации, которые бы способствовали такому анализу.

Вложения средств в качественную и эффективную проверку знаний необходимо рассматривать не как дополнительные затраты, а как инвестиции в развитие человеческого капитала страны. Такой подход будет соответствовать повышению качества образования как одной из целевых федеральных программ.

Общемировой тенденцией является введение стандартов, связанных с системой оценки образовательных результатов обучения. В ряде стран эти стандарты рассматриваются как обязательный минимальный уровень (например, в Бельгии), а в других странах преобладают критериальные подходы к оценке, при которых оцениваются достижения учащимися отдельных требований стандарта на различных уровнях.

С другой стороны, нельзя не учесть высказываний американских специалистов Дж. Мадауса и Грини, имеющих большой опыт использования стандартов минимальной компетентности. Они советуют вести разъяснения против введения минимальных стандартов, так как эти минимальные стандарты достижения становятся со временем максимальными стандартами преподавания для многих учителей.

Зарубежные исследователи (Дж. Херман, П. Ашбечер, Л. Винтерс и др.) сформулировали основные тенденции системы проверки знаний в рамках перехода от бихевиористской к когнитивной точке зрения на обучение и оценку:

а) от оценки исключительно результатов обучения к рассмотрению также процесса обучения;

б) от пассивного ответа на заданный вопрос к активному конструированию содержания ответа;

в) от оценки отдельных, изолированных умений к интегрированной и междисциплинарной оценке;

г) внимание к метапознанию (самоконтролю, общеучебным умениям и умениям, связанным с волевыми проявлениями личности);

д) изменения значения понятий «знающий» и «умеющий», отход от рассмотрения этих понятий как некоторого накопления изолированных фактов и новое наполнение этих понятий в терминах применения и использования знаний.

В мире происходят изменения характера оценки: от оценки, проводимой учителями, к самооценке учащихся, к оценке, проводимой родителями. Идет отказ от единовременной оценки с помощью одного измерителя, чаще всего теста, в пользу портфолио (оценки работ, выполненных учащимся за определенное время).

В последние десятилетия интерес к тестированию был обусловлен стремлением существенно сократить расходы средств и времени на проверку знаний. Что касается величины затрат на проведение ЕГЭ в школах, то по данному вопросу существуют полярные мнения. Многие работники образования, считают, что проведение ЕГЭ требует больших затрат, которые государство не может себе позволить при столь низком уровне заработной платы учителей. Действительно, затраты на проведение ЕГЭ в настоящее время достаточно высоки. Обусловлено это необходимостью создания на стартовом этапе инфраструктуры контроля и оценки качества образования. В настоящее время управление региональными образовательными системами во многом неэффективно в силу неразвитости инфраструктуры и устаревшего оборудования. Однако выполненные расчеты показывают, что при отказе от проведения ЕГЭ и перераспределении выделяемых на эти цели средств заработную плату учителей можно было бы увеличить не более чем на 20–25 рублей в месяц, такую прибавку нельзя назвать существенной.

Если перейти к абсолютным цифрам, то можно спрогнозировать примерную величину затрат на проведение ЕГЭ в масштабах всей России как выпускного экзамена для всех учеников средних школ. По расчетам получается, что на проверку знаний только в секторе общего образования нужно тратить около половины всех средств, которые сегодня тратятся в целом на общеобразовательную школу. Однако при этом необходимо отметить, что большая часть затрат по финансированию общеобразовательных школ в настоящее время переложена на местные бюджеты, чем и объясняется столь небольшая сумма выделенных средств на 2005 год – 1,6 млрд. руб. Для сравнения, на финансирование высшего образования в федеральном бюджете на 2005 год выделено 108,5 млрд. руб.

Такое распределение средств свидетельствует о том, что в соответствии с наметившейся тенденцией за федеральным уровнем власти останется

только контроль за качеством общего образования, в то время как его финансирование будет обеспечиваться за счет местных бюджетов.

В дальнейшем, при условии массового внедрения ЕГЭ во всех регионах России, затраты на проведение экзамена в расчете на одного выпускника снизятся, что сократит финансовую нагрузку на федеральный бюджет. Необходимо, чтобы финансирование затрат на обучение и проверку знаний было разделено, средства должны быть целевыми. Это позволит развивать проверку знаний как самостоятельную отрасль и повысить качество проверки за счет применения современных методик.

В настоящее время в России различными научными коллективами формируются новые подходы к проверке достижения стандартов разного уровня образования, разработке предложений по созданию независимых негосударственных организаций по осуществлению контроля за результатами образовательных достижений школьников и студентов. Цель этих работ заключается в совершенствовании системы проверки знаний в России, а следовательно, и повышении качества общего образования.

Известным западным историком и экономистом Джоэлем Мокиром разработана концепция «экономики знаний» применительно к истории Промышленной революции в Англии. Особую роль он отвел общественной организации знания, технологии его хранения и контроля доступа к нему.

Если стоимость доступа к знанию не высока, то и вероятность утраты существенной «доли» знания низка, в этом случае поиск нового знания будет менее всего похож на изобретение колеса. Стоимость доступа имеет определяющую функцию в отношении распространения знаний в будущем, а также добавления открытий и нового знания к уже существующему знанию. Это связано с тем, что стоимость доступа к знаниям сегодня определяет количество накопления в перспективе. Естественно, чем меньше стоимость, тем больше накопления. В этой связи, огромное значение имеет современная IT-революция, которая выражена не только в том, что люди стали больше знать, но и в том, что потоки входящей и исходящей информации стали намного быстрее, а с начала 1990-х годов – и дешевле.

Дж. Мокир убедительно доказал, что ключевым фактором экономического успеха Англии стали не только одаренные личности и правительственные силы, но и эффективная система обмена знаниями.

Стоящие перед современной системой образования России проблемы можно в какой-то мере сравнить с проблемами образовательной системы Британии периода Промышленной революции. Наша страна находится в процессе перехода от административно-командной к рыночной экономике. Этот переход еще не в полной мере завершен, и в первую очередь это касается системы образования. Существовавшие ранее в нашей стране институциональные связи во многом разрушены, а новые еще не сформированы, что по-

рождает проблемы в области образования. Перед Британией периода Промышленной революции стояла задача формирования эффективных образовательных институтов, аналогичная задача стоит и перед нашей страной в настоящее время.

АКТУАЛЬНОСТЬ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

СОЛОПАНОВА О.Ю., КУРЦЕВА Н.В.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

90-е годы XX столетия в России связаны с радикализацией структурных моделей жизни общества. Возникшие трансформации обусловлены процессом глобализации, охватившим не только экономическую и информационно-технологическую сферу, но и социокультурную. Преобразования в социокультурной сфере обусловлены «особенностями менталитета русского народа, его историей, традициями, многонациональной культурой и сложной современной ситуацией». Следует заметить, что Россия является уникальным и единственным в своем роде евроазиатским государством, объединяющим более ста этнических единиц, принадлежащих к двадцати четырем крупнейшим языковым семьям.

Эпохальные исторические события повлекли за собой «духовный вакуум», нарушивший преемственность поколений, устоявшихся традиций и ментальных характеристик образа жизни, стиля общения, а также личностных эталонов и идеалов. В связи с этим родная культура должна стать неотъемлемой частью становления и развития духовно-нравственных позиций ребенка. Научно обоснованно, что нравственное состояние общества во многом зависит от состояния его культуры. На сегодняшний момент приходится констатировать факт о том, что большинство людей не знают своих исторических корней, культуры родного народа.

В Федеральной программе развития образования одним из приоритетных направлений определено: защита и развитие системы образования национальных культур; региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства.

Национальное сознание, национальное самосознание, культура межнациональных отношений – актуальный понятийный аппарат современности. Отсутствие культуры межнациональных отношений является одной из составляющих национальных конфликтов. Нам видится решение выхода из кризисных ситуаций в межнациональных отношениях в усилении значимости этического воспитания, сориентированного на воспитание толерантности и при-

общение к культурным ценностям разных народов, причем начиная с младшего дошкольного возраста.

Опираясь на исследования отечественных ученых, следует заметить, что трех-четырехлетний ребенок уже вступает в первую стадию политического развития, когда у него зарождается чувство национального самосознания. В этом возрасте его еще характеризуют эмоциональная отзывчивость, открытость, доверчивость и отсутствие этических стереотипов, а это позволяет ему вступать в свободное общение с людьми разных национальностей.

С точки зрения культурологической точки зрения традиционная культура есть живая связующая нить между поколениями: объединяющая прошлое, настоящее и будущее. Из многофункциональности традиционной культуры следует выделить объединительную. Нарушение данной функции приводит к распаду самой культуры, ведет к духовной утрате этноса и, как следствие, к его физическому исчезновению с этнографической карты мира. На решение данной проблематики нацелены задачи народной педагогики, основы которой изучались историками и этнологами (Ю.В. Бромлей, Н.И. Бондарь), литературоведами (Д.С. Лихачев), искусствоведами (М.А. Некрасова, В.С. Воронов).

Приобщение к культуре как к социальному опыту народа начинается в дошкольном возрасте. Народная мудрость гласит: «Когда я слушаю – узнаю, когда делаю – запоминаю». Таким образом, ребенок должен быть не просто слушателем, но и активным участником процесса познания. В связи с этим возникают проблемные вопросы содержания и методов обучения.

Мы рассматриваем перспективы развития детей по двум направлениям: в зоне ближайшего развития и в зоне актуального развития. Зона актуального развития – умения и навыки детей, которыми они уже овладели и могут пользоваться самостоятельно. Зона ближайшего развития – тот уровень самостоятельности, к которому ребенок стремится, но нуждается в педагогической помощи взрослых.

К средствам приобщения детей к культуре своего народа относятся: устное народное творчество, музыкальный фольклор, народные игры, декоративно-прикладное искусство, праздничные обряды, архитектура, национальная кухня, музеи.

На протяжении длительного периода развития ребенка его сопровождает устное народное творчество. Фольклор, как проявление творчества народа, близок по своей природе творчеству ребенка (простота, завершенность формы, обобщенность образа), позволяет ребенку приобщаться к культурным ценностям и усваивать их через такие формы, как сказка, потешка, считалка, закличка, небылица, пословицы и поговорки.

Фольклор раскрывает самые существенные связи и закономерности жизни, имеет ярко выраженную педагогическую направленность: колыбельными – успокоить ребенка, потешками – потешить, небылицами – посмешить

и т.д. Они воспитывают у детей любовь к Родине, уважение к людям, заботливое отношение к старшим, трудолюбие, храбрость и мудрость. Фольклорные тексты раскрывают красоту и богатство языка, учат добру и вниманию к природе, отношению к работе и, конечно же, оттачивают остроту ума, развивают речь и память детей.

Использование малых фольклорных форм помогает педагогам установить коммуникативный контакт с ребенком в любой ситуации. Так, например, во время первоначальной адаптации ребенка в ДОУ потешки помогают переключить внимание на яркую красочную игрушку, искрометную считалку и т.д. С помощью малых форм фольклора воспитывается положительное отношение к режимным моментам детей: умыванию, причесыванию, приему пищи, одеванию, укладыванию спать.

Наиболее древними формами детского фольклора являются заклички и приговорки, с которых начинается приобщение ребенка к уважительному отношению ко всему окружающему. Все природные явления в закличке отражаются как одушевленные существа. Ребенок сам вступает с ними в контакт: солнце просит о тепле и ласке, гром – не пугать детей. Заклички можно использовать на занятиях, во время наблюдений за природными явлениями, за повадками животных и птиц.

Не менее интересны в работе и потешки. Это благодатный материал для развития детского творчества, артистизма, пластики, образной выразительной речи. Потешки, прибаутки могут быстро сблизить взрослого и ребенка. Для этого необходимо не стесняться поиграть с ребенком в «Ладушки», «Сороку» и пр., точно так же, как когда-то в детстве с ними играли родители. Забывание и неиспользование родителями в воспитательном процессе народных детских игровых забав приводит к духовному обкрадыванию собственных детей. В целях сохранения и познания народных стоков нами разработан комплексный план просветительской работы с родителями, включающий в себя такие формы, как индивидуальные и групповые беседы, консультации, ролевые игры и пр.

Определенное место в жизни детей должны занимать считалки, применяемые для определения ведущего или распределения ролей в игре. Считалки – это исстари придуманный для детей способ осуществления объективной справедливости. Не авторитет взрослого, а как бы сама судьба распоряжается распределением ролей. А коли так, то выигрыш в игре со счастьем или удачей зависит от самого играющего. Ребенок в игре должен быть находчивым, сообразительным, ловким, добрым и даже благородным. Все эти качества в детском сознании, душе, характере развивает считалка. Заучивание считалок развивает у детей память, вырабатывает чувство ритма.

Формы ознакомления с народной культурой могут быть самыми разнообразными, но в любом случае необходимо создавать особую атмосферу

деятельности детей или совместной деятельности детей и взрослых, приближенную к реальной. По возможности создать среду, в которой ребенок почувствует себя активным соучастником событий в разных видах деятельности.

Культуру России невозможно себе представить без народного искусства, которое раскрывает истонные истоки духовной жизни русского народа, наглядно демонстрирует его моральные, эстетические ценности, художественные вкусы и является частью его истории. Устное народное творчество, музыкальный фольклор, народное декоративно-прикладное искусство должно найти большее отражение в содержании образования и воспитания подрастающего поколения сейчас, когда образцы массовой культуры других стран доминирующим образом внедряются в жизнь, быт и мировоззрение детей. И если говорить о возможности выбора своих жизненных идеалов, эстетических ценностей, представлений подрастающим поколением, то необходимо говорить и о предоставлении детям возможности знать истоки национальной культуры и искусства.

В заключение следует отметить, что нельзя допустить исчезновения своей национальной исторической памяти: «Без памяти исторической – нет традиций, без традиций – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, без личности – нет народа» (Г.Н. Волков).

ВЛИЯНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТРАДИЦИЙ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

КОЙЧУЕВА З.К.

г. Карачаевск, Карачаево-Черкесский государственный университет

Памятники искусства народов Северного Кавказа приобретают большое значение для творческого развития личности. Древнее искусство само по себе оказало серьезное влияние на развитие и становление современных форм архитектуры, декора, живописи, монументально-декоративного искусства, дизайна окружающего современного человека в быту. Обнаружение и изучение памятников искусства, неизвестных науке форм архитектурного декора дополняет наши знания о происхождении и истории народов, населяющих Северный Кавказ, дают возможность перейти от первой стадии – собирания и публикации собранного материала ко второй – систематическому изучению искусства народов Северного Кавказа в историческом аспекте.

Анализ художественных традиций, выяснение специфики художественного процесса, знакомство с различными приемами и техниками дают возможность поставить вопрос о дальнейшем освоении богатейшей историко-

художественной культуры народов Северного Кавказа, о реализации прогрессивных традиций и возможностей их применения в развитии творческих способностей подрастающего поколения.

На современном этапе возрождение национальных художественных традиций имеет огромное значение и в деле идейно-эстетического воспитания, в развитии высокого художественного вкуса, умения понимать и оценивать наследие прошлого. В изобразительном творчестве карачаевцев и балкарцев, адыгейцев и черкесов, кабардинцев и абазин, ногайцев и осетин, чеченцев и ингушей – коренных народов Северного Кавказа – не только проводится мысль о значении знаний и необходимости их приобретения, но имеются и вполне ясные указания на содержание умственного воспитания, развитие умственных способностей, выделяются отдельные направления и отрасли знаний. Исторически сложилось, что с точки зрения духовного развития в регионе, прежде всего, высоко ценились умения читать и писать, рисовать и играть на музыкальных инструментах, поэтические способности.

Современное изобразительное искусство должно создаваться на основе синтеза и органической переработки всего ценного, что создано народами, населяющими Северный Кавказ в области монументально-декоративного искусства, живописи, графики, декоративно-прикладного искусства и т.д. в соответствии с возросшими эстетическими запросами нашей эпохи. Умелое новаторское освоение прогрессивных традиций художественного искусства народов Кавказа обогатит искусство не только региона, но и всей нашей многонациональной Родины. Общность исторического пути, разнообразные культурные и экономические связи, уходящие корнями далеко в прошлое, издавна способствовали налаживанию тесных контактов между народами, появлению общих форм во многих областях материальной и духовной культуры.

Следует отметить, что изобразительное искусство Карачаево-Черкесии развито неравномерно. В зависимости от наличия профессиональных художественных кадров региона определяются ведущие виды и их жанры. В зарождении и развитии профессионального изобразительного искусства Карачаево-Черкесии при практически полном отсутствии собственных профессиональных кадров важную роль в создании национальной школы изобразительного искусства сыграла помощь русских мастеров и национальной творческой интеллигенции.

За небольшой промежуток времени с 1920-х по 1990-е гг. изобразительное искусство Карачаево-Черкесии достигло значительных успехов, наивысший из которых связан с творчеством и серьезным международным признанием художников области. Применяя классификацию Шубарта, Бахофена, Фробениуса – «мужская – женская» культура, считается, что изобразительная культура Карачаево-Черкесии относится к мужскому типу, что объясняется преобладанием «мужских черт» в декоративно-прикладном и художественном

творчестве народа. Это «крупность, ясность, четкость рисунка, отсутствие детализации, использование чистых цветов, стремление к однотонности».

Культуру Карачаево-Черкесии можно отнести к «одиноким» культурам, так как в мифологии и народном фольклоре именно одиночные подвиги считаются признаками особого мужества. Эта особенность культуры отражается и в профессиональном изобразительном и декоративно-прикладном искусстве. Истоки данного явления кроются не только в народном фольклоре, но и в географических условиях, в которых развивалась культура Карачаево-Черкесии. Относительно автономное существование горских аулов, ущелий, а также детерминирующий характер индивидуальной деятельности (человек-воин, охотник, чабан и др.) определяет в структуре художественной культуры тип человека-одиночки. Здесь отвергается принцип равнинных культур «один в поле не воин», так как в местном мировосприятии складывается совершенно противоположное положение «один как раз воин», причем, проверка его личных способностей осуществляется именно в индивидуальной, а не в коллективной деятельности. Определена роль цветовой символики в художественном творчестве региона – следуя традиционному цветовосприятию и выбирая палитру, наделять ее определенным смыслополагающим символическим значением.

Устойчивая ориентация национального искусства на синтез архаического мифологического и современного литературного сознания определила становление с 60-х годов философского направления. Тенденции философского осмысления действительности наблюдаются в лирике, в прозе и в изобразительном искусстве. Социальные и нравственные проблемы современности вызвали к жизни работы, в которых художники Карачаево-Черкесии, используя ассоциативный подтекст, стремятся донести до зрителя процесс собственных раздумий либо передать состояние души, настроение. Расширение культурного поля народа повлекло за собой расширение жанрового разнообразия. Традиционно она обладает бинарной структурой, в которую входят древний языческий мифо-эпический, а также исламские элементы и т.д.

Художественная культура Карачаево-Черкесии находится на этапе своего возрождения, и дальнейшее ее развитие будет ориентировано в сторону культурного накопления, связанного с ростом профессионализма национальных мастеров. Положительным результатом этого становления являются жанрово-видовое богатство, разнообразная тематика произведений, сосуществование в искусстве различных стилей и направлений.

КАДРОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ (НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ РАБОТНИКОВ ДОШКОЛЬНОЙ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ)

КОРОТАЕВА Е.В.

г. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет

Дошкольная ступень является первоосновой образовательной системы в целом. Не случайно, что среди наиболее актуальных направлений развития образовательной политики Российской Федерации выделена предшкольная ступень образования. Несмотря на то, что степень проработанности данного направления вызывает и несогласие, и критику, сама тенденция, свидетельствующая о внимании на правительственном уровне к дошкольной сфере более чем симптоматична.

Однако прежде чем предлагать систему мероприятий, направленных на изменение или улучшение ситуации, необходимо изучить существующее положение. В связи с этим группой ВНИК (временным научным коллективом) при Министерстве образования Свердловской области была проведено анкетирование с целью получения информации о том, каковы в целом условия жизнедеятельности дошкольных образовательных учреждений и какие кадры обеспечивают работу ДООУ. В опросе приняли участие более 200 педагогов как из крупного города, так и из сельской местности. Анализ анкет дает основание для нижеизложенных выводов.

Количественно все детские сады укомплектованы кадрами. Но с точки зрения качества (или профессиональной компетентности) работающих педагогов стоит отметить следующие аспекты. Менее четверти воспитателей ДООУ имеют высшее образование; чуть более половины имеют среднее специальное (педагогическое образование); примерно одна седьмая опрошенных не имеет педагогической подготовки. Эти данные свидетельствуют об определенной кадровой проблеме в дошкольном образовании, сущность которой заключается в недостаточной профессиональной компетенции.

Такое положение создает определенную зону риска, поскольку речь идет не только о непосредственной деятельности самих сотрудников ДООУ, но и о пролонгированных результатах, так как они работают с детьми, и результаты эти оказываются отсроченными во времени. Между тем основы, закладываемые этими педагогами именно в данный период развития ребенка, имеют самое существенное значение для всего будущего развития личности индивида. И ошибки, совершаемые недостаточно подготовленными людьми, иногда имеют необратимое значение для всей дальнейшей жизни человека.

Что касается стажа работы педагогов ДООУ, то благодаря проведенному анкетированию выявилась следующая картина.

Более половины составляют воспитатели, имеющие стаж от 20 и более. С одной стороны, эти данные могут свидетельствовать о большом жизненном опыте, сложившейся системе профессиональных и жизненных ценностей, где ценности семьи имеют приоритетное значение и т.д., – все это может способствовать созданию благоприятной атмосферы в группе ДОО, при работе с детьми, особенно раннего возраста.

Однако психологи обращают внимание и на другую проблему – развитие профессиональных деструкций, появляющихся у стажистов и обусловленных следующими причинами:

- «сворачивание» имеющихся профессиональных умений, навыков. Прежде всего, эти педагоги получали свое профессиональное образование более двадцати лет назад, по устаревшим (с сегодняшних теоретических установок и практических наработок) программам. Кроме того, доведенные до автоматизма в ежедневно повторяющихся бытовых ситуациях ДОО, многие педагогические приемы, методы как бы утрачивают свою первопричину. Так, педагог начинает пользоваться одним и тем же методом наказания – «в угол!», «на стульчик!», забывая о первейшем правиле педагога – индивидуальном подходе;

- появление ранее отсутствовавших негативных качеств: нетерпение в отношении к детям и коллегам, повышенная эмоциональная реакция или наоборот, эмоциональное выгорание, несдержанность и пр.;

- появление деформаций личности, выражающихся, например, в недовольстве своим социальным положением («всего лишь воспитатель в ДОО»), в чувстве вины за не такой уж большой заработок для современной ситуации и т.д.;

- нежелание продолжать профессиональное развитие. Об этом свидетельствует квалификация педагогов ДОО: так, более 50 % педагогов имеют вторую квалификационную категорию или вообще ее не имеют; высшую категорию имеют всего 11 %, первую – 32 %.

Подобная картина – в основных своих тенденциях – отражается и в данных по персоналу ДОО, ответственному за методическую работу. Соотношение количества методистов с высшим образованием к количеству тех же методистов, имеющих среднее специальное образование, примерно 1 к 4. Кроме того, одна четвертая методистов ДОО вообще не имеет педагогического образования.

Что касается стажа работы методистов, то больше всего оказывается методистов со стажем от 20 до 25 лет. Такое положение чревато тем, что не все из них готовы к новационной педагогической деятельности (освоение новых программ, поиск адекватного современным требованиям содержания и формы методического кабинета, разработка актуальной системы оценки занятия педагогов и т.д.). Методисты со стажем склонны использовать имею-

щийся опыт, так как каждое новшество требует серьезных усилий, вложений. Между тем режим развития вызывает необходимость мобилизации, активизации, что встречает заметное сопротивление как у самих методистов, так и у педагогов ДОУ.

Не случайно методистов с высшей категорией очень немного – менее четверти; основную массу методистов ДОУ составляют педагоги с первой категорией. При этом стоит особо отметить, что именно методисты должны становиться опорой в осуществлении тактических задач поставленных федеральным и областным правительством.

Стоит ли в таком случае удивляться тому, что ответы педагогов на вопросы о необходимости развития ребенка в дошкольном возрасте в основной своей массе продемонстрировали наиболее общие представления, не свидетельствующие о глубине профессиональных знаний?

Почему-то, говоря о детях раннего возраста (т.е. до трех лет), воспитатели были склонны видеть в нем маленького взрослого, для которого должно быть важно:

- «интенсивное овладение речью, общением, культурой человеческого мышления, что в дальнейшем является фундаментом общего развития»;
- «приобретение нравственных, интеллектуальных способностей, обогащение речевого, сенсорного опыта»;
- «первые признаки самосознания, возникновение Я. Становление самооценки и некоторых социальных чувств: гордости, стыда и т.д. Появление потребности в самостоятельности, настойчивости волевых черт, характера» и т.п.

Данные высказывания характеризуют недостаточные знания педагогов о физиологических и психологических особенностях развития ребенка на том или ином этапе развития. Так, остается неясным, например, применительно к возрасту 1,5–3 года, что может означать фраза – «приобретение детьми нравственных, интеллектуальных способностей»? Прежде всего, способности – это врожденные качества, следовательно, они не могут приобретаться. Кроме того, способности не могут быть нравственными или безнравственными. Речь может идти только о формировании начальных нравственных представлений у детей раннего дошкольного возраста. И, наконец, говорить, о формировании интеллектуальных способностей у малышей явно преждевременно; имеет смысл развивать природное любопытство ребенка, любознательность, расширять его кругозор и т.д.

Все эти нюансы иллюстрируют недостаточно владение педагогами основ педагогических и психологических знаний. Следовательно, и педагогические технологии, применяемые этими педагогами, могут быть неадекватными, некорректными применительно к возрасту.

Среди основных препятствий, мешающих организации оптимальной образовательной деятельности с детьми раннего возраста, работники ДОО считают низкую заработную плату и слабую материально-техническую базу ДОО. Но представим себе, что зарплату педагогам ДОО повысят, в то время как все остальные условия ДОО останутся прежними. Изменит ли это образовательную и воспитательную ситуацию в ДОО сразу в лучшую сторону? Заработная плата педагогов является лично значимой, но для обеспечения процесса образовательной деятельности ДОО приоритетными были и остаются такие факторы, как разработанность программно-методического и дидактического обеспечения, наличие квалифицированных педагогических кадров, введение новых форм работы с детьми и т.д. Следовательно, повышение зарплаты, если при этом компетентность кадров и устаревшие формы работы с детьми останутся прежними, на ситуацию в ДОО принципиального влияния может не оказать.

Все это говорит о более чем насущной проблеме для областной системы образования – о системе подготовки, переподготовки и повышении квалификации кадров целенаправленно для дошкольной ступени образования.

АНОМИИ КУЛЬТУРНЫХ СТАНДАРТОВ ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИХ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

ЛЫСЕНКО Е.М., ЛЫСЕНКО С.А.

г. Саратов, Педагогический институт

Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

МИЛАШ С.В.

Саратовский государственный технический университет

Сегодня целый комплекс противоречивых проблем, в частности в молодежной среде, опосредованно отражает сложные процессы, происходящие и в нашем обществе в целом. Большинство социологов, философов приходят к неутешительному выводу о том, что на сегодняшний день Россия находится в состоянии аномии, что проявляется в росте смертности, снижении рождаемости, стремительном увеличении алкоголизма и наркомании в молодежной среде, слабом правовом разрешении социальных и экономических коллизий. Анализ социальных аномий позволяет лучше понять многие проблемы, характерные для современной молодежи и организовать личностно ориентированную поддержку старшеклассников психологическими службами образовательных учреждений и педагогическим коллективом. Ю.А. Зубок характеризует российское общество как общество риска, фундаментальным свойством

которого является неопределенность и непредсказуемость жизненного пути, самоопределения и самореализации молодых людей [2].

Революционные или радикально-реформистские изменения существенно нарушают привычные модели мировосприятия людей, их поведения, разрушают устоявшиеся связи между отдельными социальными группами, затрудняют восприятие культурных стандартов молодежью. Фактически в современном психотипе воспроизведены исконно детские формы поведения – инфантилизм, эгоцентризм, капризность, безволие и безответственность, традиционно относящиеся к ребенку. Мы считаем это своеобразным способом социальной защиты молодого человека от «взрослого времени» и выбора своей судьбы в ситуации, когда нет четких образцов поведения и четких границ дозволенного.

Современное кризисное состояние российского общества на фоне социальной напряженности и повышение риска при принятии молодыми людьми решений относительно построения собственной жизнедеятельности в социуме провоцируют появление аномий – разрушения единства культуры, сложности следования существующим нормам в силу их расплывчатости, противоречивости [3].

Понятие «аномия» (отрицание закона, отсутствие норм) встречается еще в трудах античных мыслителей, так, для Еврипида оно символизирует жестокость бытия, законы которого человеку неподвластны. Поэтому аномия используется для обозначения анархии, беспорядка, беззакония, безверия, неумеренности и несправедливости. Однако философ-моралист Ж.М. Гюйо, введший данный термин в научный оборот в конце XIX века, рассматривал аномию как положительное явление, а именно: как освобождение индивида от власти догматических предписаний.

В отличие от Гюйо, Э. Дюркгейм понимает под аномией рассогласованность ценностного мира, расшатывание базовых ценностей, нравственных норм и идеалов, смешение законного и незаконного, что приводит к конфликту между поколениями и социальными группами, девиациям поведения, утрате воли к жизни и стремлению убежать от реальности [1].

Р. Мертон видел причину аномий в разбалансированности между культурными целями и институциональными средствами их достижения. Поэтому под аномией он понимал ценностно-нормативный вакуум, безнормие, которое означает, что ценностные регуляторы поведения резко ослаблены, фрагментированы и рассогласованы, а сама аномия является результатом деформированного состояния социальной структуры, побуждающей членов общества к отклоняющемуся, девиантному поведению [4]. Культура задает молодежи определенные цели, а молодежь, стоящая перед выбором вариантов законности и институциональности средств достижения этих целей, нередко оказывалась в точках бифуркации. Если представители молодежного сообщества

достигают желаемого участия в общественной жизни, используя институциональные средства, то структура продолжает оставаться достаточно стабильной и находится в устойчивом равновесии, если нет, то структура становится разбалансированной в большей или меньшей степени, что и имеет место в реальности. Несмотря на то, что явления моральной деградации и эмоционального упадка наблюдаются достаточно широко, разные представители молодежи проявляют разную степень устойчивости к последствиям **аномии**. зрения, аномия – это такое состояние общества или личного отношения к обществу, в котором имеются слабый консенсус, недостаток веры в ценности или цели, а также утрата эффективности нормативных и нравственных рамок, регулирующих коллективную (индивидуальную) жизнь. Состояние аномии может наступить не только вследствие резкого и очевидного ухудшения социальной ситуации, но и в случае резкого наступления благоденствия, т.е. при любой утрате привычного образа жизни и дезинтеграции социального порядка.

Молодому человеку немаловажно, чтобы он испытывал психологический комфорт, имел возможность вернуться к социальным и культурным условиям, ценностям и нормам, на основе которых с детства складывалось его мировосприятие, ощущать себя самоактуализирующейся личностью.

В соответствии с различными типами адаптивного поведения выделяются и разные группы молодежи, у которых аномии имеют разную степень выраженности: это представители конформного типа, участвующие в общественных организациях, профессионалы и активисты; сторонники инноваций – агитаторы, менеджеры, авантюристы, организаторы новых кампаний, реформаторы разного толка; сторонники ритуализма – безынициативные с невысоким социальным статусом представители молодежных группировок, исполнители предписанных ролей, не требующих их творческого осмысления, знакомые с нормами общества и принятым ритуальным поведением, консервативные и «не высывающиеся». Ретритисты ведут божественный образ жизни, аполитичны, у них отсутствует ответственность за окружающих и даже за собственное благополучие, они индифферентны к ценностям нормально функционирующей социальной группы, если эта группа не обеспечивает их необходимым для их жизнедеятельности – алкоголем, наркотиками, возможностью бездумно повеселиться и уйти от насущных проблем. Они не стремятся к личностному росту, самосовершенствованию, акмеологизации. И, наконец, сторонники мятежа могут быть лидерами патриотических или фашистских партий, их идеологами, участниками несакционированных акций и даже террористами.

В такой ситуации необходима лично ориентированная поддержка старшеклассников, основанная на принципах понимающего подхода, единицами которого являются сочувствие, самостоятельность, самореализация,

развитие личности, хорошее самочувствие, адаптация к реальности, способность контролировать свою жизнь в различных обстоятельствах как благоприятных, так и неблагоприятных. Так, Г. Меррей считал, что потребность в психологической поддержке является важнейшей потребностью человека, предполагающей сочувственную помощь близкому, защиту и заботу. В зависимости от того, какими средствами осуществляется поддержка, выделяются ее виды: информационная, эмоциональная и практическая (М. Вейел, У. Бауман). В качестве цели воздействия выделяется сохранение психического здоровья молодежи, означивание культурно-исторических и нравственных ценностей, приоритет личностного начала и актуализация творческого потенциала молодого человека. Это связано с оценкой личностно ориентированной поддержки как одного из необходимых условий эффективности психологической помощи и избавления молодежи от аномий. Молодой человек, которому предстоит жить в обновленном социуме вследствие высоких темпов развития цивилизации, сможет добиться успеха только в том случае, если будет творчески относиться к быстро изменяющейся действительности, самостоятельно управлять собственным развитием, займет активную жизненную позицию. Поэтому для нас важно создавать условия для формирования новых качеств и способностей, избавления человека от аномий. В этом заключается идея личностно ориентированного сопровождения молодежи. Сопровождать – это не только поддерживать, помогать в самореализации, но и учить молодежь ставить перед собой реальные цели, достигать их, преодолевать препятствия и противоречия, которые неизбежно встречаются на пути личностного роста.

Сопровождение личностного развития осуществляется во взаимодействии с кураторами, преподавателями смежных предметов, деканатом факультета, медиками. Изучая особенности и поведенческие проявления каждого студента, куратор имеет возможность подходить к решению воспитательных задач системно, проблемно, с максимальным эффектом используя естественно возникающие воспитательные ситуации и целенаправленно выстраивая педагогические воздействия.

Обобщая сказанное, следует подчеркнуть, что сопровождение в образовании – многоаспектное, полиморфное взаимодействие, направленное на преодоление аномий. Целевым назначением этого взаимодействия выступает оказание молодежи помощи и поддержки в особо трудных, кризисных ситуациях, переходных периодах становления.

Литература

1. **Дюркгейм, Э.** О разделении общественного труда / Э. Дюркгейм. – М.: Канон, 1996.

2. **Зубок, Ю.А.** Проблемы социального развития молодежи в условиях риска / Ю.А. Зубок // Социологические исследования. – 2003. – № 4. – С. 42–51.

3. **Ковалева, А.И.** Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория / А.И. Ковалева // Социологические исследования. – 2003. – № 1. – С. 109–115.

4. **Мертон, Р.** Социальная теория и социальная структура / Р. Мертон // Социс. – 1992. – № 2. – С. 118–119.

СОВМЕСТНАЯ РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДОШКОЛЬНИКОВ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

ПИДРУЧНАЯ С.Н.

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

Интенсивная автомобилизация, проходящая теперь в нашей стране, характеризуется неподготовленностью населения, особенно детей, к решению проблемы безопасного поведения на дорогах. Неподготовленность большинства водителей и пешеходов к выполнению обязанностей по участию в процессе дорожного движения – опасное социальное зло.

Культура – это совокупность достижений человеческого общества в производственной, общественной и духовной жизни; «результат деятельности людей: знания, умения, навыки, уровень интеллекта, нравственного и эстетического развития, мировоззрение, способы и формы общения людей» [1, с. 453]. Культура личной безопасности – это составляющая общей культуры человека. Формирование и воспитание культуры личной безопасности – это целенаправленный процесс приобщения ребенка к нравственным и эстетическим ценностям человечества, дидактическое единство активности, деятельности и установки на культуру личной безопасности как средство социализации. Ответственное, сознательное отношение к личной безопасности и безопасности других людей, приобретение ими знаний, умений и навыков ориентироваться в экстремальных ситуациях, сохраняя жизнь себе и другим людям.

На протяжении своего существования человечество выработало эталоны нравственного, этического, безопасного поведения, которые неотделимы друг от друга. Развиваясь, ребенок постепенно «впитывает» в себя нормы и правила общественной жизни. Формирование нравственных, этических качеств ребенка должно происходить осознанно, а для этого нужно создать условия для развития ребенка, чтобы у него возник мотив и желание быть частью общества, выполнять его законы.

Воспитание культуры личной безопасности дошкольников рассматривается нами и как процесс непрерывного образования родителей, направленный на формирование этой культуры. Ведь родители являются для детей идеалом, непререкаемым авторитетом. Ребенок, находясь постоянно в обществе родителей и близких ему людей, привык доверять взрослым, подражать им во всем. Ребенок считает, что все, что делают родители, это правильно и достойно подражания. Но, к сожалению, это не всегда так. Каждый день мы наблюдаем как родители с ребенком на руках или держа его за руку бегут через дорогу на красный свет светофора, лавируя между машинами и перед ними. У ребенка складывается впечатление, что это правильно, так и нужно поступать. Каждый день на улицах городов гибнут и получают увечья дети.

В 2003 г. на дорогах Московской области погибли 108 детей, 1331 ребенок получил увечья (статистические данные ГИБДД Московской области). Всероссийская газета «Добрая дорога детства» (ДДД) за август 2005 г. № 15–16 опубликовала статистические данные по детскому дорожно-транспортному травматизму: на дорогах России за 2004 год погибли 1405 детей и 24693 ребенка были ранены. Среди пострадавших – 14253 ребенка-пешехода, 8845 детей-пассажиров, 1756 детей-велосипедистов, 1181 ребенок-водитель; а в первом полугодии 2005 года уже погиб 481 ребенок и 10840 детей получили ранения.

То, что происходит сейчас на дорогах России, заставляет всех нас задуматься. Жизнь показывает, что необходимо принимать экстренные меры, чтобы улучшить ситуацию с детским дорожно-транспортным травматизмом (ДДТТ). Специалисты бьют тревогу – ситуация с безопасностью на дорогах России выходит из-под контроля. Такого количества аварий, как в наши дни, история еще не знала. Мы – взрослые, должны сделать все, чтобы на дорогах не гибли дети, чтобы меньше беды и горя приходило в семьи.

Семья, поведение родителей оказывает огромное влияние на формирование у ребенка культуры личной безопасности, нравственных и этических качеств. Фундамент нравственного и этического воспитания, которое неразрывно связано с культурой личной безопасности, в частности с соблюдением правил дорожного движения, также закладывается в семье с раннего детства.

В детском саду дети дошкольного возраста, с удовольствием учат правила дорожного движения, изучают дорожные знаки, овладевают умениями и навыками безопасного поведения на улице и в транспорте. Дети могут проанализировать проблемную ситуацию на дороге, видят и понимают, когда водители и пешеходы нарушают правила дорожного движения (ПДД). А главное – они понимают, что нарушение ПДД может привести к серьезным последствиям как для нарушителя, так и для участников дорожно-транспортного движения.

Понимают ли это родители? Конечно, понимают. Но подают ли они пример детям? Не всегда.

Анализ анкетирования родителей старшей и подготовительной групп показал, что родители понимают, как важно научить ребенка правилам дорожного движения и их соблюдения, но только незначительное число (10 %), ответили, что соблюдают правила дорожного движения, еще 20 % ответили, что стараются не нарушать правила в присутствии детей. 70 % родителей не ответили на этот вопрос, и это предполагает, что они нарушают правила дорожного движения в присутствии детей, но стесняются в этом признаться.

Опрос детей показал, что все дети были свидетелями нарушений правил дорожного движения (ПДД) взрослыми, почти 50 % были свидетелями аварий или их последствий. Также дети говорили о том, что родители и члены семьи (бабушки, дедушки, братья и сестры), идя с ними, часто переходят улицу в неполюженном месте или на красный сигнал светофора.

Детям было дано задание: в выходные дни, когда они с родителями будут переходить улицу в неполюженном месте и нарушать ПДД, сделать родителям замечание и не нарушать правила. После выходных опрос показал, что было несколько таких случаев, когда родители нарушали ПДД с детьми. На вопрос: «Вы сказали родителям, что так делать нельзя, давайте перейдем улицу, когда будет разрешающий сигнал светофора или в другом месте?» – дети ответили, что говорили, но родители все равно нарушали правила. На вопрос: «Почему вы нарушили ПДД вместе с родителями?» – был ответ: «Они же родители».

Этот пример наглядно показывает, что работа с детьми в дошкольных образовательных учреждениях по ПДД, по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма (ПДДТТ) должна вестись параллельно с работой с родителями по этому вопросу. Работа с родителями по ПДД должна быть постепенным и непрерывным процессом, направленным на развитие и увеличение ответственности родителей за здоровье своих детей и окружающих. Практика показывает, что «расшевелить» родителей очень трудно, но когда это удается – это наши союзники.

Представим некоторые направления работы с родителями по ПДД и ПДДТТ:

– Информационная работа: 1) статистическая информация по дорожно-транспортным происшествиям по стране и в городе; 2) плакаты с дорожными знаками; 3) плакаты с правилами дорожного движения; 4) плакаты и картинки с проблемными ситуациями на дорогах; 5) плакаты по профилактике экстремальных ситуаций на дороге.

– Консультации, тематика которых меняется два раза в месяц: 1) «Как вести себя на улице», «Как вести себя на автобусной остановке», «Как вести себя в транспорте», «Опасные игры на улице», «Сезонные опасности»,

«Опасная дорога», «Зачем нужны дорожные знаки», «Родитель – детям пример», «Дорожная азбука» и др.; 2) информация о проводимых занятиях по ПДД; 3) индивидуальные и групповые консультации по актуальным вопросам и проблемам.

– Групповые и общие родительские собрания, на которые выносятся вопросы по ПДД.

– Опросы, анкетирование.

– Тематические выставки рисунков по тематике ПДД, совместно: дети – родители.

– Просмотр тематических открытых занятий по тематике ПДД.

– Участие родителей в тематических праздниках по ПДД.

– Участие родителей во встречах с ГИБДД.

Мы надеемся, что наша просветительская работа с родителями по ПДД и ПДДТТ даст свои положительные результаты, внесет свой вклад в сохранение жизни и здоровья детей, поможет вырастить новое поколение, которое будет уважительно относиться к законам общества.

Литература

1. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Москва: АСТ, 2002.

РАЗДЕЛ 4

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

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЛИЧНОСТНОМ СТАНОВЛЕНИИ УЧИТЕЛЯ

ПРИСЯЖНАЯ А.Ф.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

Современный этап развития российского общества выдвинул задачу модернизация системы образования. Достижение нового качества образования объявлено первостепенной задачей модернизации. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [4], а также ряде других государственных документов, определяющих стратегию образования в России, актуализируется задача повышения качества профессиональной подготовки, что делает образовательную сферу фактором экономического роста, конкурентоспособности, благосостояния страны.

В последние годы в педагогике происходит анализ, поиск различных путей модернизации и развития высшей школы. Повышение качества образования может быть обеспечено включением в обучение прогнозирования и формирования прогностической компетентности, в первую очередь, учителя. Не случайно на важность принципа прогностичности указывали в своих исследованиях такие российские ученые, как Б.С. Гершунский, С.Я. Батышев, И.Я. Лернер и И.К. Журавлев.

Компетентность понимается учеными как интегральное (интегративное) качество личности (характеристика личности), круг полномочий, способность к сложным видам деятельности. Мы рассмотрим понятие прогностической ком-

петентности как способность обучаемых к сложным видам деятельности. Рассматривая компетентность как понятие, А.И. Савенков [5] указывает, что компетентность может быть формальной и реальной. Формальная компетентность – это круг полномочий, предоставленных законом должностному лицу; реальная – это знания или опыт в какой-либо области. Ученый также характеризует уровни развития компетентности в рамках интегративной модели. Первый уровень – знания и их организация, второй уровень – умения и навыки их использования, третий – интеллектуально-творческий потенциал личности, четвертый – ориентация на позитивное, эмоционально-нравственное отношение к миру. Г.К. Селевко [6] в структуру общей компетентности включает знаниевые (когнитивные), деятельностные (поведенческие) и отношенческие (аффективные) компоненты. Как нам кажется, в состав прогностической компетентности входит также регулятивный компонент, обеспечивающий «обратную связь», самооценку деятельности. Рассмотрим данные составляющие относительно прогностической компетентности.

Прогностическая компетентность включает следующие компоненты:

- знаниевый: знания прогностической терминологии, умений и навыков прогнозирования на данном уровне образовательной траектории на данном уровне способностей личности и в той мере, в которой это требуется данной личности в данный момент;

- деятельностный: качество учебной, познавательной, профессиональной деятельности, позволяющее научно предвидеть, адекватно оценивать собственную образовательную, профессиональную траекторию, результаты деятельности, обеспечивающие потребности личности и социума в данной ситуации;

- отношенческий: целеустремленность, гибкость мышления, ценностные ориентации личности;

- регулятивный: оптимальный для данных условий уровень целеполагания, применение планирования, проектирования к собственной деятельности, поисково-творческая деятельность, регулирующая процесс самореализации, умение оценить результат деятельности, обеспечивающее адекватную самооценку деятельности.

Г.К. Селевко [6] представляет иерархию компетентностей, началом (вершиной) которой является «гипотетическая общая компетентность человека, которая состоит из совокупности нескольких самых обобщенных составляющих – ключевых суперкомпетентностей». В их число ученый включает математическую, коммуникативную, информационную, автономизационную, социальную, продуктивную, нравственную суперкомпетентности. Далее предлагается классификация компетентностей по видам деятельности, по сферам общественной жизни, по отраслям науки, общественного производства, в пси-

хологической сфере, в области способностей, сообразно ступеням социального развития и статусу.

Рассмотрим место прогностической компетентности в подготовке учителя. Мы не ставим задачу подробного рассмотрения прогностической компетентности в контексте ключевых суперкомпетентностей, так как рассмотрение прогностической компетентности мы проводим больше с уклоном на сферу профессиональную. Для того чтобы проще представить себе иерархию прогностической компетентности, возьмем прогностическую компетентность за основную. Ей будут подчинены вспомогательные компетентности: учебно-прогностическая, профессионально-прогностическая, мировоззренческо-прогностическая. Для характеристики каждого вида компетентности рассмотрим структуру понятия «компетентность». Ю.Г. Татур включает в структуру компетентности положительную мотивацию к проявлению компетентности; ценностно-смысловые представления к содержанию и результату деятельности; знания, лежащие в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности; умение, опыт успешного осуществления необходимых действий на базе имеющихся знаний [7].

Опираясь на собственные исследования, мы выделяем следующие виды прогностической компетентности учителя.

1. Учебно-прогностическая – определяет владение технологиями прогнозирования учебной и познавательной деятельности.

2. Учебно-профессиональная – отвечает за компетентный выбор профессии, предвидение способов деятельности, результатов работы, прогнозирование и достижение способов повышения квалификации. Близким понятием является понятие квалификации.

3. Мировоззренческо-прогностическая – имеет целью научить человека решать возникающие проблемы, с точки зрения перспективы, научного предвидения.

Каждая компетентность имеет в своем составе знания, умения и качества деятельности, что, несомненно, направлено на развитие качеств специалиста. Учебно-прогностическая компетентность состоит из знаний терминологического аппарата и процессуальной основы прогнозирования; умений прогностической деятельности, умений по изучаемым дисциплинам; отношений к результату деятельности, проявляющихся в виде качеств целеустремленности и воли. Профессионально-прогностическая компетентность включает знания по основным предметам профессиональной подготовки; умения прогностической деятельности и основные умения профессиональной деятельности; ценностные ориентации, проявляющиеся в качествах ответственности, готовности к принятию решений и ответа за результаты своей деятельности. Мировоззренческо-прогностическая компетентность основывается на знаниях прогностики, правил жизни социума, законов жизни общества; умениях критиче-

ски избирать информацию, перерабатывать, анализировать ее, вырабатывать решения; а также на отношении к деятельности, заключающемся в переключении умений прогнозирования в учебной и профессиональной сферах на быт, другие сферы жизни.

Вышесказанное иллюстрирует тот факт, что развитие прогностической компетентности учителей характеризуется базовыми положениями личностно ориентированного подхода, включающими приоритет индивидуальности специалиста, сотрудничество ученика и учителя, трактовку учения как индивидуальной деятельности по трансформации социально значимых нормативов усвоения, постановку во главу угла развитие личности в процессе социализации, видение основного результата обучения не в знаниемом компоненте, но в рациональной организации познавательной деятельности, что согласуется с гуманистической направленностью становления и развития личности учителя.

Литература

1. **Бондаревская, Е.В.** Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Личностно ориентированное образование: Учеб. пособие / Под науч. ред. Л.М. Кустова. – Челябинск: ЧИРПО, 2003.

2. **Гершунский, Б.С.** Педагогическая прогностика: методология, теория, практика / Б.С. Гершунский. – Киев: Вища школа, 1986. – 197 [3] с.

3. **Гершунский, Б.С.** Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентиров. образоват. концепций) / Б.С. Гершунский. / Рос. Акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.

4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: офиц. текст // Народное образование. – 2002. – № 4. – С. 254–268.

5. **Савенков, А.И.** Аспекты компетентности / А.И. Савенков // Директор школы. – 2004. – № 6. – С. 40–48.

6. **Селевко, Г.К.** Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–144.

7. **Татур, Ю.Г.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СТАНОВЛЕНИИ «КУЛЬТУРНОГО ЧЕЛОВЕКА»

КАТКОВА И.Г.

г. Оренбург, Оренбургский государственный педагогический университет

Одним из важнейших вопросов настоящего времени, от решения которого зависит и дальнейшее развитие современного российского общества, является вопрос о том, «как же устроено сегодня образование и в чем может состоять его инновационное развитие» (В.И. Слободчиков).

Идеи, заложенные в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, в процессе их реализаций на практике претерпевают трансформацию. В целом происходит дальнейшее реформирование российского образования. Стратегический уровень образовательной политики, по мысли В.И. Загвязинского [1], воплощен в новой парадигме образования, которую определяют как совокупность общих методологических и теоретических установок и представлений, ориентиров, принятых педагогическим сообществом. И образовательная политика государства должна соответствовать принятой в мировом сообществе и признанной в России гуманистической, лично и социально ориентированной, развивающей парадигме. Данная парадигма воплощается на стратегическом уровне образовательной политики в основных целях и ориентирах, методологических установках развития образования, позволяющих выделить приоритеты, наметить траектории развития образования в целом, всех его уровней и типов.

Как один из безусловных вызовов нашего времени В.И. Слободчиков выделяет требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства человечности и человеческого, так как из всех форм общественной практики именно образование, и прежде всего инновационное, пытается решить эту проблему не утилитарно, а по существу.

На современном этапе жизни пореформенной России главный смысл образования составляет развитие как ценностная основа и принцип его существования, а инновационное образование понимается как развивающее и развивающееся образование. Субъектом развивающего образования является «детско-взрослая общность», а само образование – путем и формой становления целостного человека [6].

Каждый человек является «человеком культуры» – своей специфической культуры, изменяющейся и во времени, и в пространстве, и лишь часть людей считается и (отчасти) является, по мнению Э. Савицкой, «культурными людьми» данной культуры, ее творцами и полноценными носителями.

Какова же модель культурного человека настоящего времени? Модель как «операционализация» идеала, т.е. выявления наиболее общих представлений о качествах человека, выражаемых, как правило, в соответственно общих категориях и таким образом способствующих превращению идеала в реальную цель? Можно ли ее сконструировать?

Автор отмечает, что модель современного культурного человека распадается, причем «процесс иерархизации культурности отходит на задний план под давлением преобладающей тенденции к одноуровневой специализации», и в этом втором процессе можно наблюдать смену ориентации с идеала «культурный человек + специалист в чем-то» через ориентацию на «специалиста с (относительно) высокой культурой» на «дай Бог, чтоб специалист» [5]. При всем том, что данная тенденция верно отражает реальный процесс разделения, важно, чтобы каждый специалист мыслил комплексно, диалектически, так как в руках специалиста сосредоточены силы, воздействующие на весь экологический комплекс и все стороны жизни людей.

Задача кадрового обеспечения образования является одной из приоритетных. Процесс становления педагога-специалиста охватывает, в настоящее время, не только период его обучения в специализированном учебном заведении, но и весь период его педагогической деятельности. И вопрос о его профессиональной компетентности выходит на первый план.

Компетентность специалистов является такой характеристикой их квалификации, в которой представлены знания, необходимые для осуществления профессиональной деятельности. Большинство специалистов придерживается точки зрения, что компетентность представляет собой потенциальную готовность решать задачи со знанием дела. Так, М.А. Чошанов [7] рассматривает компетентность как совокупность следующих признаков: обладание оперативными и мобильными знаниями; гибкость метода как умение применять тот или иной метод, наиболее подходящий к данным условиям в данное время; критичность мышления как способность выбирать среди множества решений наиболее оптимальное, аргументировано опровергать ложные, подвергать сомнению эффективные решения.

Компетентность этимологически связана с понятием компетенции. Под компетенцией понимается круг полномочий; круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен. Компетентность подразумевает обладание компетенцией, знаниями, позволяющими судить о чем-либо.

А.К. Маркова [2] понимает под компетенцией «определенную сферу, круг вопросов, которые человек уполномочен решать», а компетентность трактует как индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии, сочетание психических качеств, психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные функции.

Некоторые исследователи видят в компетентности первооснову профессионализма. Понятие «профессиональная компетентность» определяется как некое подтвержденное право принадлежности к определенной профессиональной группе работников, признаваемое со стороны социальной системы в целом и представителями как этой профессиональной группы, так и других социальных и профессиональных групп.

Кроме того, профессиональная педагогическая компетентность рассматривается как интегративная профессионально-личностная характеристика, которая определяется готовностью и способностью выполнять профессионально педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами. Наиболее развернутое определение этого понятия дает В.Г. Онушкин. Он характеризует профессиональную компетентность через меру соответствия понимания знаний и умений лица реальному уровню сложности выполняемых им задач и разрешаемых проблем [3]. Так, профессиональная компетентность определяет объем компетенций, круг полномочий в сфере профессиональной деятельности.

П.И. Пидкасистый акцентирует внимание на том, что в результате отставания содержания образования и технологии обучения от темпов развития науки и производства, будущий специалист не может получить в вузе весь объем знаний, необходимый ему в профессиональной деятельности, так как значительная часть профессиональных знаний постоянно обновляется. В результате этого период полураспада компетентности специалиста, который является своеобразной единицей старения знаний, сокращается в каждом десятилетии. Таким образом, все более очевидной становится необходимость перехода от формулы «образование – на всю жизнь» к формуле «образование – через всю жизнь» [4].

Совершенство «культурного человека», оставаясь в большей мере идеалом, задает вектор движения и в направлении профессионального развития, а реалии настоящего времени обуславливают процесс самосовершенствования по расширению круга полномочий, круга вопросов, которые позволят проявить готовность и способность выполнять профессиональные функции и решать профессиональные задачи.

Литература

1. **Загвязинский, В.И.** Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования / В.И. Загвязинский // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 10–14.
2. **Маркова, А.К.** Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996.
3. **Онушкин, В.Г.** Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – СПб.–Воронеж, 1995.

4. Пидкасистый, П.И. Требования, предъявляемые к обучающимся в вузах / П.И. Пидкасистый // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 47–52.

5. Савицкая, Э. Закономерности формирования «модели культурного человека» / Э. Савицкая // Вопросы философии. – 1999. – № 5. – С. 61–74.

6. Слободчиков, В.И. Инновационное образование / В.И. Слободчиков // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 4–11.

7. Чошанов, М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М.А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21–30.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

СУЧКОВА Н.И.

*г. Арзамас, Нижегородская область,
Арзамасский политехнический институт (филиал)
Нижегородского государственного технического университета*

Современный уровень развития нашего общества, условия модернизации российского образования и специфика проводимых реформ высшего образования заставляют изменить отношение к личности преподавателя современного вуза, обязывают к постоянному развитию и саморазвитию, построению себя как профессионала, быть субъектом профессиональной деятельности, в связи с чем возрастает значимость его не только профессиональных, но и личностных качеств. Он должен свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, творчески и ответственно строить научный и учебно-воспитательный процесс, повышать результативность труда при снижении психических и физических затрат, реализовать функцию сохранения и воспроизводства культуры.

Все это вызывает необходимость формирования у преподавателя третьего тысячелетия личностного новообразования – психологической культуры. Это свойство личности преподавателя, которое включает в себя целый комплекс личностных качеств и психологических знаний, способствующих изменению поведенческих характеристик, профессиональных действий, управлению своими психоэмоциональными состояниями и сохранению своего здоровья.

Психологическая культура может рассматриваться как свойство личности, которое формируется в процессе саморазвития и позволяет развивать профессиональные качества и достигать профессионального успеха.

Термина «психологическая культура» пока нет ни в одном из отечественных психологических словарей. Каждый автор пытается дать свое опреде-

ление этого понятия. Например, Г.И. Марасанов и Т.Э. Зингер под содержанием психологической культуры усматривают интериоризированную субъектом профессиональной деятельности иерархическую систему знаний, умений, навыков, также сложившиеся стереотипы профессионального сознания, весьма неоднородно и по-разному осознаваемые человеком. Психологическая культура выступает как своеобразная иерархия норм, ритуалов, правил, запретов, объектов и образов профессионального уважения, долженствований, ограничений, самоопределений [3].

О.М. Мотов определяет психологическую культуру как комплекс «активно реализующихся культурно-психологических стремлений и соответствующих умений». Развитая психологическая культура, по его мнению, включает в себя систематическое самовоспитание культурных стремлений и навыков, достаточно высокий уровень обычного и делового общения, хорошую психологическую саморегуляцию, творческий подход к делу, умение познавать и реалистически оценивать свою личность [4].

Е.Н. Гришина делает заключение о том, что «психологическая культура, рассматривается как интегративное качество личности, раскрывающее ее профессионально-личностное самоопределение, психологическую, социально-психологическую компетентность, творческую активность самореализации» [1].

Основываясь на теоретических исследованиях, психологическую культуру можно исследовать как свойство личности, которое обеспечивает надежность, защищенность, устойчивость функционирования его биосоциальной системы и способствует достижению вершин профессионального мастерства, самореализации как природного, социального и духовного существа.

Отсюда следует, что психологическая культура как сложное личностное новообразование позволит современному преподавателю вуза:

1) ориентировать научно-педагогическую деятельность на соблюдение социальных и профессиональных правил, на образцы поведения людей, достойных уважения;

2) нести всю меру ответственности за себя, свои поступки, свои профессиональные действия, за дело, которому служишь;

3) ориентировать свою жизнедеятельность на обретение смыслообразующей основы личностного и духовного саморазвития, на нравственные общечеловеческие ценности: любовь, гуманизм, труд, сотворчество, сострадание, уважение, ценностное отношение к себе, другим, к окружающему миру;

4) в общении с людьми и миром Природы строить субъект-субъектные отношения (восприятие другого как ценность);

5) поддерживать свое соматопсихическое здоровье (здоровье тела и психики), видя в нем не только самоценность, но и ценность общественную, природную [2].

Самым важным компонентом психологической культуры, на наш взгляд, является здоровье преподавателя вуза, так как только здоровый человек может в полной мере стать творцом своей судьбы, добиться определенных успехов в карьере и личной жизни, продуктивно проводить свой досуг, быть созидателем в окружающем его мире и воспитать психически и физически здоровую личность.

К сожалению, здоровье не занимает пока приоритетного места в иерархии потребностей преподавателей вузов. По мнению М. Монтеня: «Здоровье – это драгоценность, и при том единственная, ради которой действительно стоит не только не жалеть времени, сил, но и пожертвовать ради него частью самой жизни, поскольку жизнь без него становится нестерпимой и унизительной».

Не вселяет оптимизма анализ состояния здоровья преподавателей современных вузов. Он свидетельствует о нарастании психосоматических нарушений у профессорско-преподавательского состава. Среди соматических заболеваний наиболее часто встречаются заболевания сердечно-сосудистой системы, которые являются следствием длительного эмоционального перенапряжения. Растет невротизация преподавателей. На формирование неврозов влияют, прежде всего, длительные эмоциональные стрессы, свойственные научно-педагогическому труду.

Здоровье, как один из основных показателей психологической культуры преподавателя вуза, представимо в виде модели из четырех компонентов:

- физического, характеризующегося уровнем физического развития, степенью саморегуляции органов и систем, наличием резервных возможностей организма;
- психического, определяющегося уровнем развития психических процессов, степенью регуляции деятельности эмоционально-волевой сферой;
- социального, характеризующегося степенью социальной адаптации человека в обществе, наличием предпосылок для всесторонней и долговременной активности в социуме;
- духовного, который строится в соответствии с основными целями ценностями жизни и характеризуется нравственной ориентацией личности.

Развитие психологической культуры личности предусматривает не только занятие физической культурой, но и такой комплекс мероприятий, который бы воздействовал на все сферы психики (телесно-физиологическую, познавательную-интеллектуальную, эмоционально-энергетическую, социально-личностную и духовно-нравственную).

Но путь развития психологической культуры не легок и не прост. Это все равно, что научить человека любить. Поэтому развитие психологической культуры преподавателя следует рассматривать как своего рода «путь» самосовершенствования, саморазвития, самовоспитания, определяемый цен-

ностным смыслом. Когда ценности переживаются человеком как желания и потребности, тогда осмысливаются цели, организуется процесс, подбираются необходимые средства и методы. В данном случае этими средствами становятся психологические знания и умения в области самоуправления. В качестве методов – тестовые методики, практические упражнения и различные психотехники по саморегуляции, освоение которых позволит преподавателю пережить новые психические состояния, повысить психологическую устойчивость и улучшить здоровье.

Можно надеяться, что психологически культурный преподаватель будет относиться к студентам не как к средству достижения своей цели, что сегодня является причиной социальных конфликтов, а как к «со-субъектам» единого процесса саморазвития. Возможно, он, как человек педагогической власти учебно-воспитательного процесса, не позволит принять управленческое решение, противоречащее общим законам социального и природного бытия, и в стремлении созидать не позволит себе разрушать.

Поэтому настала необходимость подготовки и переподготовки преподавателей высших учебных заведений как субъектов профессионального саморазвития с целью овладения определенного уровня психологической культуры, позволяющей не только успешно решать профессиональные задачи, но и созидать себя как общественно ценную психологически здоровую личность, избавляясь от стереотипных форм поведения и деятельности в пользу творческих решений.

Литература

1. **Гришина, Е.Н.** Методологические проблемы профессиональной и психологической культуры государственных служащих / Е.Н. Гришина // Развитие профессиональной и психологической культуры государственных служащих / Отв. ред. Е.А. Сулова. – М: Изд-во РАГС, 2000.
2. **Егорова, Т.Е.** Психологическая культура руководителя: Учеб. пособие / Т.Е. Егорова. – Н.Новгород: Изд-во ВВАГС, 2003.
3. **Марасанов, Г.И.** Психологическая культура руководителя: направления акмеологического анализа / Г.И. Марасанов, Т.Э. Зингер // Акмеология: методология, методы и технология. – М., 1998.
4. **Мотов, О.И.** Психология самопознания личности: Практик. пособие / О.И. Мотов. – М., 1993.
5. **Панов, В.И.** Введение в психологию экологического сознания / В.И. Панов. – М.: ПИ РАО, 2000.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

КОЛМАКОВ В.Н.

г. Абакан, Абаканский техникум прикладной информатики

Современный учебно-воспитательный процесс немислим без использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Именно поэтому в ранг государственной политики России возведена проблема формирования единой информационной образовательной среды, связанная с созданием перспективной системы образования, способной подготовить к жизни в совершенно новых условиях постиндустриальной цивилизации. Основной ее целью является: повышение качества образования, сохранение, развитие и эффективное использование научно-педагогического потенциала страны, создание условий для поэтапного перехода к новому уровню образования на основе ИКТ. Одним из важнейших условий этого перехода является формирование информационной культуры у преподавателей. Только преподаватель, владеющий ею, способен к созданию и эффективному использованию в учебно-воспитательном процессе методического обеспечения изучаемых дисциплин нового поколения.

В современной информационно-образовательной среде преподаватель сохраняет функции главного, ведущего элемента реформируемой образовательной системы. Сегодня он должен быть готов к постоянному информационному поиску, результаты которого выражаются в пополнении и обновлении знаний для корректировки своей профессиональной педагогической деятельности.

В этих условиях является актуальной проблема повышения и сохранения профессиональной компетентности педагога, от которого в первую очередь зависит качество образования в целом и уровень компетентности выпускника в частности. Сегодняшний выпускник и будущий специалист должен «уметь учиться», т.е. самостоятельно работать над совершенствованием своего образовательного уровня, развивать способность добывать информацию, извлекая из нее знания, необходимые в том или ином виде деятельности. Бесспорно, создать более эффективные условия для осуществления индивидуальной информационной деятельности студентов способен тот преподаватель, который сам обладает информационной культурой пользователя. Информационная культура студента напрямую зависит от уровня информационной культуры преподавателя.

В настоящее время формирование информационной культуры преподавателей происходит по двух направлениям: самостоятельное изучение и в системе повышения квалификации. Многие преподаватели индивидуально

проходят путь от ликвидации компьютерной безграмотности к формированию информационной культуры. Обзор литературных источников и наши исследования показывают, что число педагогов, использующих ИКТ в преподавании различных учебных дисциплин, и тем самым относящих себя к уверенным пользователям ИКТ, постоянно растет. Преподаватели используют средства информатизации как при проведении практических и лабораторных занятий, так и при подготовке к занятиям и создании дидактических материалов.

Система формирования методического мастерства преподавателей, сложившаяся в НОУ СПО «Абаканский техникум прикладной информатики» (НОУ «АТПИ»), призвана воспитывать и информационную культуру, так как методическое мастерство основано на единстве знаний и высокоразвитых умений, соответствующих современному уровню развития науки, техники и их продукта – информационных и коммуникационных технологий. В рамках семинара повышения педагогического мастерства, который более 5 лет работает при методическом кабинете техникума, сформировалась медиалаборатория, которая призвана помочь преподавателю в овладении ИКТ. Ее задачами являются:

- 1) дать преподавателю инструмент для создания собственного мультимедийного обеспечения учебных занятий и авторских электронных учебных пособий и учебников;
- 2) проводить апробацию и экспертизу созданных образовательных электронных изданий (ОЭИ);
- 3) проводить презентацию ОЭИ с целью их широкого внедрения в учебно-воспитательный процесс;
- 4) организовывать смотры и конкурсы авторских ОЭИ с целью популяризации ИКТ, повышения мотивации у преподавателей к их освоению и использованию.

Вышеперечисленные задачи решаются через проведение тематических мастер-классов по освоению программных продуктов. Они организуются в период зимних каникул, когда преподаватель может больше времени уделить самообразованию. Так, в прошедшем учебном году были проведены мастерские по следующим темам: 1) Создание мультимедийного обеспечения лекций в среде PowerPoint; 2) Тестовый контроль и его автоматизация; 3) Техника эксплуатации электронного оборудования на учебных занятиях; 4) Создание гипертекстовых страниц.

В результате этой работы, повышается качество чтения лекций. Они стали мультимедийными, ибо сопровождаются электронными презентациями, созданными в среде PowerPoint, которая идеально подходит для создания мультимедийных учебных пособий: с красочной графикой, видеосюжетами, звуковым рядом. Мультимедийная презентация позволяет представить учебный материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпы-

вающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке. В этом случае задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию не только в фактографическом, но и в ассоциативном виде в память студентов. Использование мультимедийных презентаций позволяет построить учебно-воспитательный процесс на основе психологически корректных режимов функционирования внимания, памяти, мыслительной деятельности, реконструкции процесса обучения с позиций целостности.

Чтение таких лекций особенно продуктивно для обучения студентов информационных специальностей, так как способствует формированию системного мышления, позволяет заглянуть внутрь информационных систем, сделать «видимыми» процессы, которые скрыты от глаз человека. Мультимедийное обеспечение лекций органично вписывается в содержание электронных учебных пособий (ЭУП), которые созданы в НОУ «АТПИ», входя в их информационно-справочный блок. Кроме этого блока, в авторских ЭУП имеются диагностический и иллюстративный блоки. Такая наполняемость ЭУП наиболее целесообразна, так как упрощает использование ЭУП в учебно-воспитательном процессе.

Необходимость формирования информационной культуры обуславливает и широкое распространение Internet. Но наряду с полезной информацией всемирную «паутину» заполнили агрессивные информационные пространства, разрушающие нравственные ценности. С негативной информацией в сети, безусловно, надо бороться с законных позиций, т.е. принимать законы по борьбе с пропагандой наркотиков, насилия, экстремизма. Как показывает опыт, вводить фильтры и запреты сверху малоэффективно. Запретный плод всегда сладок. Выход из этой непростой ситуации заключается в воспитании информационной культуры.

Преподаватель должен первым обжить пространство Internet и сделать его безопасным для молодежи. Для этого в техникуме создан и эффективно действует информационный центр с выделенным каналом Internet, где каждый преподаватель имеет право работать бесплатно. Здесь закладывается профилактическая работа, преподаватели намечают пути поиска информации студентами, разрабатывают задания для работы в сети с указанием конкретных адресов сайтов, которые должен посетить студент для решения той или иной задачи. Использование информационных Федеральных образовательных порталов и специализированных порталов сети Intranet, а также единой компьютерной сети техникума позволило преподавателям сформировать картотеку адресов сайтов, которые помогают студентам в написании рефератов, в работе над курсовыми проектами, в изучении вопросов, выходящих за рамки учебной программы. Именно руководя путешествием студентов по всемирной паутине, можно сделать Internet средством, открывающим дорогу в многообразный мир науки, культуры и человеческого общения. Тогда молодежь

увидит на сайтах не только компьютерных монстров и виртуальных мутантов, но и тех замечательных людей, чьи имена и творения украшают страницы великих книг и учебников. Internet требует от преподавателя использования педагогики нового поколения, педагогики сотрудничества, способствующей рука об руку со студентами изучать и обживать это пространство, формируя информационную культуру.

Овладевая информационной культурой, преподаватель любой предметной области получает возможность: а) доступа к большому объему учебной и научной информации; б) осуществления компьютеризации обучения; в) создания новой информации и использования ее в своей профессиональной деятельности; г) разработки новых учебных программ или их обновления; д) оперативного общения с коллегами.

Таким образом, информационная самоподготовка преподавателя вуза в области информатизации образования, повышение их квалификации на курсах подготовки и переподготовки, комфортность в информационно-образовательной среде являются эффективными слагаемыми как высокой профессиональной культуры педагога, так и повышения качества учебно-воспитательного процесса подготовки будущих специалистов любой профессиональной направленности.

ВЫСОКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРОИЗВОДИТЕЛЯ-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА КВАЛИФИКАЦИИ РАБОЧИХ, СПЕЦИАЛИСТОВ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПРЕДПРИЯТИЙ

ПОГОРЕЛОВА Т.М.

г. Оренбург, Центр по подготовке кадров ООО «Оренбурггазпром»

Критика в адрес российской системы обучения рабочих, специалистов в условиях учебных структур предприятия вполне обоснованна. Ориентация многих организаторов курсов профессиональной подготовки и повышения квалификации рабочих и специалистов предприятий только на содержание, учебную программу ошибочна. В современных социально-экономических условиях, ориентации общества в сторону каждой конкретной его личности необходимо кардинально пересмотреть и переосмыслить содержание и характер учебного процесса, который организуется в рамках профессиональной подготовки или повышения квалификации рабочих и специалистов, руководителей разного уровня.

Прежде всего, речь идет о субъектах учебного процесса. Кто сегодня преподает, выполняет профессионально-педагогическую деятельность и ка-

ковы ее результаты? Важно разобраться с обучаемыми. Кто они? Каковы их интересы, стремления, познавательные мотивы и потребности?

Профессиональная подготовка и повышение квалификации рабочих, специалистов и руководителей предприятия в условиях его головной учебной структуры – важнейший объект исследования теории и методики профессионального образования. В качестве предмета исследования можно выделить производителей-преподавателей, организацию их педагогической подготовки в условиях учебной структуры предприятия, ибо на сегодняшний день другого пути и способа повышения основ педагогической культуры производителей-преподавателей нет.

Анализ исследований в области теории и методики профессионального образования, профессиональной педагогики, педагогической культурологии (С.Я. Батышев, В.Л. Бенин, А.М. Новиков, Г.М. Романцев, В.А. Поляков, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко и др.) позволяет нам принципиально по иному построить учебный процесс в Центре по подготовке кадров ООО «Оренбурггазпром». В нем принимают участие производители-преподаватели, которые имеют специальную многомодульную педагогическую подготовку, в основе которой лежат теоретические положения личностно-деятельного подхода к организации лекций, практических занятий, семинаров, тренингов, организуемых в рамках модульной учебной программы педагогической подготовки производителей-преподавателей. Ее цель – формирование основ педагогической культуры каждого производителя-преподавателя, участника модульной педагогической подготовки.

Задачи педагогической подготовки производителей-преподавателей вытекают из ее цели и связаны с использованием возможностей личности преподавателей, методики профессионального обучения, профессиональной психологии и педагогики, такого построения учебных модулей, которые позволили бы, с одной стороны, задействовать возможности учебной деятельности производителей-преподавателей при изучении психолого-педагогических дисциплин, а с другой – использовать опыт и личностные ресурсы обучаемых, богатую материально-техническую базу Центра по подготовке кадров ООО «Оренбурггазпром», имеющийся опыт профессиональной подготовки и повышения квалификации рабочих, специалистов и руководителей разного уровня.

Структура педагогической культуры производителя-преподавателя включает в себя такие компоненты, которые в максимальной мере влияют на личностный и профессиональный рост взрослых обученных:

1. Высокий уровень развития личностных характеристик, позволяющий успешно и эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность (личностный компонент).

2. Стремление по-своему, на базе личного производственного опыта найти авторскую методику преподавания общепрофессиональных дисциплин (эвристический компонент).

3. Высокий уровень развития педагогических умений стратегического характера, самостоятельное принятие решения по поводу складывающихся профессионально-педагогических ситуаций (технологический компонент).

4. Наличие педагогических убеждений в том, что без теоретических знаний обучаемый не сможет повысить профессиональную квалификацию (мировоззренческий компонент).

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ АЛКОГОЛИЗМА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

ПОПОВА С.В.

г. Нижний Новгород,

Нижегородский государственный педагогический университет

В начале XXI века алкоголизм среди детей и подростков в России принял поистине угрожающие размеры. Распад системы внешкольного воспитания, ослабление воспитательных воздействий школы, отсутствие психологической помощи родителям, непрофессионализм учителей, низкий уровень их готовности к работе с трудными детьми и подростками, переуплотнение групп, увеличение школьной нагрузки – все это повышает риск формирования алкогольной зависимости в подростковом возрасте.

Исследование индивидуально-психологических, личностных и когнитивных особенностей алкоголизирующегося подростка, выявление тех типичных, характерологических черт, благодаря которым формируется его алкогольная зависимость, разработка адекватных форм и методов психокоррекционного, психотерапевтического и психолого-педагогического воздействия требуют от будущих педагогов-психологов, имеющих дело с этим контингентом учащихся, хорошей теоретической и практической подготовки не только в сферах педагогической и возрастной психологии, но и в специальной, клинической, юридической и т.д. Понятие «готовность психолога к профилактике и психокоррекции алкогольной зависимости» предполагает владение им широким материалом диагностических методик, адекватно исследующих как личностную, так и познавательную сферы детей и подростков, позволяющих отличить интеллектуально-мнестическое снижение по органическому типу от признаков, настораживающих в плане патологической измененности личности и мышления алкоголизирующегося подростка по специфическому (шизофреническому) типу. Будущие педагоги-психологи должны знать основы психофи-

зиологии, неврологии, психиатрии и наркологии, практику профилактической работы: ее виды, формы и методы. Однако все эти моменты на сегодняшний день практически не представлены в учебных планах психологических, педагогических, дефектологических факультетов.

Проблема алкогольной зависимости пронизывает биологическую, социальную, психологическую и духовную сферы личности. Педагог-психолог, в чьи функциональные обязанности входят вопросы психопрофилактики и психокоррекции алкогольной зависимости у детей и подростков, должен иметь соответствующие смысложизненные ориентации, убеждения и установки, обладать высокой степенью личностной зрелости, адекватной самооценкой, устойчивым уровнем притязаний, эмпатией и профессиональной компетентностью. Со всей очевидностью встал вопрос о поиске адекватных, научно обоснованных психологических средств и методов работы с алкоголизирующимися подростками разных типов (социальными сиротами, безнадзорными, имеющими опыт саморазрушительного поведения и т.п.). В рамках проблемы формирования готовности будущих специалистов к профилактике алкоголизма среди подростков особое значение приобретают обоснование и разработка психологических основ подготовки к работе с детьми не только психологов, которые в одиночку с этой глобальной проблемой справиться не в состоянии, но и педагогов – поскольку в настоящее время именно на последних ложится основная тяжесть по решению проблемы растущей детской и подростковой алкоголизации.

В настоящее время разработана программа психологической подготовки студентов – педагогов и психологов к профилактике и психокоррекции алкогольной и наркотической зависимости детей и подростков. Знание общей, клинической, юридической психологии и основ психиатрии используется как средство для развития профессионально-значимых качеств личности педагога-психолога. При составлении этой программы учитывался принцип рефлексивной организации познавательной деятельности, направленный на самопознание студентами своих личностных и профессиональных особенностей и на познание индивидуальных особенностей «трудного» подростка, на формирование у них адекватной самооценки и уровня притязаний.

В предлагаемую программу входят следующие разделы:

1. Практикум по психодиагностике, во время которого студенты осваивают такие методы, как подростковый вариант СМИЛ, Тест акцентуации характера (в модификации Личко-Ивановой), методики измерения самооценки и уровня притязаний, самоотношения подростков, проективные методы исследования личности (такие, как ТАТ, РНЖ, Цветовой тест Люшера, Фрустрационный тест Розенцвейга и т.д.). Проективные методы являются специальной техникой клинично-экспериментального исследования тех особенностей личности, которые наименее доступны непосредственному наблюдению или опро-

су. Неопределенность стимульного материала или инструкции уменьшает давление реальности и дает возможность личности проявить присущие ей паттерны поведения; выявляет бессознательные влечения, потребности, ведущие конфликты и защитные механизмы, с помощью которых индивид справляется с этими конфликтами. Отсутствие оценочного компонента приводит к максимальной проекции личности исследуемого. Опросниковые методы не являются адекватным методом диагностики алкогольной зависимости подростков из-за установочного поведения последних.

2. Теоретико-практический курс «Проблемы подросткового алкоголизма и наркомании в современной России», включающий в себя пато- и нейропсихологические методы выявления алкогольной зависимости и оценивания степени измененности личности и мышления по органическому (алкогольному) типу. Студенты усваивают схему уровней и видов наркотической и алкогольной зависимости (психологическая зависимость, как эмоциональное состояние, характеризуемое ощущением настоящей потребности в алкоголе или наркотике либо для раскрепощения и получения приятных ощущений, либо для снятия негативных ощущений, связанных со злоупотреблением им; психическая зависимость – воспоминания о различных ощущениях, связанных с употреблением (чаще всего групповым) алкоголя или наркотиков; привыкание – подчинение своего жизненного ритма употреблению алкоголя или наркотиков и сильная предрасположенность к возобновлению употребления после перерыва; физиологическая зависимость – алкоголь или наркотика по мере их употребления как бы входят в химический состав тканей организма, в результате чего возникает привыкание к ним на физическом уровне, и они становятся необходимым условием для сохранения биологического и химического равновесия всего организма).

3. Практикумы по профилактике и психокоррекции алкоголизма и наркомании, основанные на методиках клинических ролевых игр и ролевых тренингов, разработанных И.Д. Даренским. Благодаря ориентации на решение конкретных жизненных ситуаций, а также преимущественного вовлечения первой сигнальной системы, т.е. конкретно-образного мышления, живого восприятия и участия моторики клинические ролевые игры (КРИ) понятны и доступны подросткам, страдающим от алкогольной зависимости. Анализ ситуации в форме действия, разыгрывания оказывает значительно большее эмоциональное воздействие на подростка, нежели вербальная форма.

Для подростка, в отличие от взрослого алкоголика с уже сформировавшимся феноменом одиночного пьянства, психологические условия распития спиртных напитков имеют огромное значение. Пьющая подростковая компания является сплоченной референтной группой, куда можно прийти со своими полудетскими проблемами, почувствовать комфорт слияния с группой. КРИ и клинические ролевые тренинги формируют у алкоголизирующего

ся подростка трезвеннические навыки поведения, развивают волевые качества, совершенствуют коммуникативные навыки.

Методики КРИ, которые осваивают будущие психологи, включают в себя описание целей, условий проведения и содержания игр, жизненных ситуаций. Методика может включать в себя несколько техник исполнения одновременно, например, спонтанное выражение фантазий подростка в виде монолога. Методики в соответствии с поставленными психологом психокоррекционными задачами делятся по критерию активности участвующих в тренингах подростков при манипуляциях с их переживаниями: актуализация переживаний, индивидуальный выбор, коллективный выбор. Доля речевого поведения подростков позволяет выделять вербальные и невербальные методики.

Для повышения эффективности КРИ при проведении тренингов студенты обучаются методам исследования психологической устойчивости подростков к употреблению психоактивных веществ, которая включает в себя навыки саморегуляции и рефлексии, уровень Я-концепции и самооценки подростка, развитие у него коммуникативных навыков, владение подростком достоверной информацией о последствиях алкоголизма и наркомании.

НОВЫЕ ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА В АСПЕКТЕ МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПЕДАГОГИКИ

ПТИЦА А.В.

*п. Пойковский, Нефтеюганский район, Ханты-Мансийский автономный округ, Центр творческого развития и гуманитарного образования
«Открытая гимназия»*

В современной науке остро стоит вопрос – есть ли у педагогической науки новые горизонты развития? Принципиально новым типом педагогики можно назвать мыследеятельную педагогику, основанием которой выступает системомыследеятельный подход. Одним из авторов данного подхода является великий русский философ и методолог Георгий Петрович Щедровицкий. Главное отличие и суть состоит в том, что мыследеятельная педагогика – «путь, по которому педагог-антропотехник ведет... личность или группу и идет сам, наращивая систему методов, которыми он владеет».

Из вышесказанного видно, что учительский труд – особый тип гуманитарно-антропологического искусства. И подход к осуществлению педагогического профессионализма кардинально должен измениться, ориентируясь на «понимание другого, содействие в развитии другого», на четкую постановку ценностно-смысловых ориентиров. У педагога должна измениться установка – от полагания своего знания как единственного к пониманию наличия многих

возможных знаний, а также к «синтезирующему движению по их соорганизации». Для осуществления данной позиции необходимо: 1) проникновение в смысл позиции другого человека; 2) поиск наличия момента истины в ней; 3) подбор необходимых форм выражения истины; 4) предъявление позиции, чтобы другие могли обнаружить теоретическую и практическую ценность.

Смысл сопоставления двух знаний не в том, чтобы учесть позиции друг друга, а в том, чтобы, учитывая знания друг друга, выйти за границу собственного знания. Педагог-профессионал должен владеть и новой предметной структурой знания, а скорее не предметной, а надпредметной, чтобы знания не дробили мир на отдельные куски «лингвистические», «физические», «математические», а максимально синтезировали, сливали его в единую картину.

По мнению теоретиков и методологов мыследеятельностной педагогики одним из основных способов гуманитарного познания является понимание. Понимание – это «не только знания, но и соучастие, сопереживание, сочувствие другому». Неотъемлемыми моментами понимания являются: а) личный опыт; б) нравственные, мировоззренческие установки; в) ценностные ориентиры; г) отношение к познаваемому (М.М. Бахтин, В. Дильтей, В.П. Зинченко).

Для построения понимания в образовательной деятельности необходим содержательный диалог двух позиций. Коммуникативный акт (чаще всего диалог) предполагает следующее:

1. Субъекты диалога должны владеть предметом обсуждения;
2. Предъявляемые позиции не должны быть тождественны;
3. Диалог должен стимулировать вопросы на понимание с обеих сторон (учитель должен выяснить, что понимает ученик, а ученик – что учитель).

Коммуникация существенно изменяет традиционный процесс обучения (получение знаний из литературных источников).

Понимание является не единственным центральным механизмом обеспечения профессиональной образовательной деятельности. В рамках мыследеятельностного подхода понимание не может изолированно рассматриваться от других мыследеятельностных процессов: рефлексии, мышления, мыслекоммуникации, мыследействия. Различая и противопоставляя рефлексии и понимание, следует отметить, что они отличаются определенными параметрами (Табл. 1).

Таблица 1

Различия рефлексии и понимания

	Направленность	Формы схватывания содержания
Понимание	На активность другого участника ситуации	В виде противостоящего объекта
Рефлексия	На себя, на собственную деятельность	В виде самостоятельности

Уровень мыслительного педагогического профессионализма можно охарактеризовать как «вширь» (речь в данном случае идет о фактическом наборе тех педагогических задач, которые реально ставит и решает в практической деятельности с детьми педагог «от «нуля» до владения полным списком задач), так и «вглубь» (степень овладения культурными средствами педагогической задачи).

Педагог должен уметь организовать: 1) показ учащимся социокультурную значимость выполнения данной деятельности; 2) проведение учениками рефлексивного исследования тех средств, которыми владеют дети; 3) демонстрацию образца выполнения данной практической деятельности с применением нового; 4) проведение учениками построения новой онтологической модели, проектирование нового способа организации деятельности.

Необходимо еще раз акцентировать внимание на том, что одно из ключевых умений педагога-профессионала – способность работы с пониманием и исследованием непонимания учащихся. Для этого учитель должен рефлексивно представлять сознание ученика. Таким образом, в рамках данного процесса педагог должен уметь решать три типа профессиональных задач. Во-первых, уметь организовать понимание учащихся в коммуникации, во-вторых, уметь исследовать фактическое непонимание учащихся, в-третьих, исследовать причины непонимания.

Уровень педагогического профессионализма зависит от того, видит ли педагог процесс изменений (развития, научения), происходящий с учеником в самой ситуации. Для этого организатор учебной ситуации должен проводить экспресс-диагностику, чтобы все время понимать, в каком состоянии находятся его ученики по отношению к осваиваемой единице содержания. Для проведения такой диагностики необходимо уметь:

- конструировать такие текстовые задания, которые требовали от выполняющего применения соответствующих средств в определенных условиях;
- подбирать те эмпирические показатели (критерии) в деятельности;
- в ходе учебной ситуации проводить исследование причин, по которым тот или иной ученик не пользуется соответствующим средством;
- оперативно реагировать на выявляемые причины, затрудняющие освоение учениками средств.

Поскольку деятельность человека сознательна и осуществляется в сообществе других людей, т.е. совместна, то знание закономерностей «функционирования и развития образовательных общностей, видов, форм детско-взрослых сообществ, норм и ценностей детских объединений, механизмов управления развитием детских общностей входит в разряд основных профессиональных знаний» (Ю.В. Громыко, Д.Б. Дмитриев, Е.И. Исаев, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков).

Литература

1. **Громыко, Ю.В.** Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития / Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов // Россия-2010. – 1993.
2. **Зинченко, В.П.** Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко. – М.: Тривола, 1995. – 64 с.
3. **Исаев, Е.И.** Основы проектирования психологического образования педагога: Автореферат дис. ... докт. псих. наук / Е.И. Исаев. – Тула, 1998. – 40 с.
4. **Половкова, М.В.** Условия освоения задачной формы организации образовательного процесса в школе / М.В. Половкова. – Тюмень: ТОГИРРО. – 140 с.

КОРРЕКЦИЯ ЦЕННОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА

СМОЛИН А.В.

г. Ишим, Тюменская область,

Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ершова

Отличительной чертой социокультурных процессов, происходящих в нашем обществе, является переоценка и осмысление ценностей. То, что еще недавно воспринималось в качестве незыблемых постулатов, сейчас либо полностью отвергается, либо вызывает сомнение в его «полезности», значимости. Утрачивая веру в старые «привычные» ценности, человек теряет объекты для своей проекции вовне, т.е. смысл профессиональной деятельности. Это одна из причин возникновения у работников образования иррациональной агрессивности, «привязанности» к «силовой» модели взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса.

В то же время идея гуманизации образования, прочно обосновавшаяся в педагогической науке и практике нашей страны, ориентирует учителя на саморазвитие, самоопределение в ценностях профессиональной деятельности, так, чтобы «педагог оказывался в состоянии поступать независимо от частных ситуаций и обстоятельств, складывающихся в его биографии, творить эти обстоятельства, быть «автором» собственной профессиональной жизни и деятельности» [1, с. 13].

В итоге сегодняшний учитель вынужден сам позаботиться о формировании собственной ценностно-профессиональной позиции, которая придаст личностный смысл педагогической деятельности, послужит основой для построения своей педагогической системы. Задачей профессионального обра-

зования является, на наш взгляд, определение аксиологических ориентиров деятельности учителя и коррекция его ценностно-профессиональной позиции.

Анализируя работы ученых-педагогов последних лет, мы пришли к выводу о том, что наиболее значимы в педагогической профессии три аксиологических направления – Ученик, Учитель, Образование. Н.Н. Никитина называет их отношениями к наиболее значимым моментам профессиональной деятельности [3, с. 66]. Мы обозначим их как главные аксиоориентиры педагогической профессии, образующие систему взаимозависимых элементов – аксиосферу.

В ходе констатирующего эксперимента (в качестве диагностической методики мы использовали модифицированный нами тест М. Рокича) выяснилось, что отношение к этим ценностным основаниям педагогической профессии различно по степени значимости как у учителей, так и у студентов педвуза. У педагогов «старой закалки» доминирует значимость Образования (сказывается многолетний опыт работы в условиях знаниевой парадигмы), у студентов на первое место выходит Ученик (вследствие пропаганды гуманистических идей в стенах вуза), значимость Учителя для самого учителя чаще всего остается незначительной.

На следующем этапе исследования мы выдвинули предположение о равнозначности выделенных аксиоориентиров и поставили цель произвести коррекцию ценностно-профессиональной позиции педагога, под которой мы понимаем интеграцию доминирующих избирательных отношений к ценностям профессиональной деятельности.

На основе обозначенной нами аксиосферы мы построили модель ценностно-профессиональной позиции. Здесь мы выделили три возможных аспекта рассмотрения педагогической действительности: 1) сфера взаимодействия «Учитель–Ученик» с точки зрения Образования; 2) сфера взаимодействия «Ученик–Образование» с точки зрения Учителя; 3) сфера взаимодействия «Учитель–Образование» с точки зрения Ученика. Отсюда следует, что, признавая равнозначность аксиоориентиров, педагог рассматривает образовательный процесс с трех точек зрения, которые интегрируются в единую ценностно-профессиональную позицию.

Коррекцию позиции педагога нам удалось провести лишь со студентами факультета иностранных языков педагогического института, но надеемся, что наш опыт будет полезен педагогам дополнительного профессионального образования.

В качестве инструмента коррекции позиции педагога мы выбрали организацию смысловой деятельности. Процесс смысловости включает три компонента, описанных Д.А. Леонтьевым: смыслообразование как порождение и трансформация смыслов; смыслоосознание, т.е. осознание смысловых связей благодаря направленной рефлексии субъектом своих от-

ношений с окружающим миром; смыслостроительство как переосмысление себя, своей позиции в мире, своего жизненного опыта [2, с. 252–270].

В качестве организационной формы проведения домашнего чтения иностранной художественной литературы педагогического характера мы выбрали диспут. Именно диспут (от лат. *disputo* – рассуждаю, спорю) позволяет осуществить столкновение смыслов, результатом которого может стать обогащение внутренних смысловых миров взаимодействующих субъектов.

В результате формирующего эксперимента студенты почувствовали и осмыслили значимость всех трех аксиологических направлений деятельности учителя, а диагностика показала тенденцию их уравнивания. Таким образом, мы доказали необходимость и возможность коррекции ценностно-профессиональной позиции педагога.

Литература

1. Гуманистическая парадигма и личностно ориентированные технологии профессионального педагогического образования / Под ред. В.Л. Матрочова. – М.: Прометей, 1999. – 116 с.

2. **Леонтьев, Д.А.** Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003.

3. **Никитина, Н.Н.** Развитие ценностного сознания учителя / Н.Н. Никитина // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 65–70.

РАЗДЕЛ 5

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

САМОДЕЛКИН В.П.

*г. Кумертау, Республика Башкортостан, Филиал Уфимского
государственного авиационного технического университета*

Развитие инновационной сферы на уровне образовательной системы профессиональной подготовки в целом, а также в отдельном образовательном учреждении требует создания новых стратегических подходов разработки новых методов, механизмов, факторов, критериев и четких ориентиров инновационной политики.

К инновационной сфере относятся: наука, образование, изобретательство, конструирование, предпринимательство и т.п. Все эти отрасли человеческой деятельности имеют общие признаки: 1) творческая интеллектуальная деятельность; 2) наличие осознанной проблемы нововведения; 3) инновация как результат творческой деятельности. Триединство этих признаков определяет цели, направления и структуру инновационной сферы образования.

Федеральный закон «Об инновационной деятельности и государственной инновационной политике» определяет «инновацию» как конечный результат творческого труда, получивший реализацию в виде новой или усовершенствованной продукции либо нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в экономическом обороте. Экономисты считают, что для реализации инновации требуются затраты различных ресурсов, основными из которых являются инвестиции и время.

В научной литературе существует много подходов к раскрытию и определению термина «инновация – нововведение», один из которых определяет

нововведение как специфический и интеллектуальный продукт. Рассматривая «инновации» в образовании, необходимо связать это понятие с новыми педагогическими, образовательными и информационными технологиями процесса профессионального обучения. Данные технологии, построенные на научно-методической основе, обеспечили бы подготовку современного специалиста «нового образца», обладающего новым сознанием, духовностью, мобильностью, высокой квалификацией, динамизмом, и привели к формированию просвещенной самодостаточной личности.

Для совершенствования процесса обучения студентов в современных условиях необходимы кардинальные преобразования в инфраструктуре, обеспечивающей получение новых знаний. Необходимо провести переоценку того, какими знаниями и навыками должны обладать молодые специалисты через несколько лет в период с 2010 по 2015 гг. Требуется осмыслить степень важности и необходимости отдельно изучаемых дисциплин в принятой системе обучения.

Видный английский социолог Зигмунд Бауман в книге «Индивидуализированное общество» выразил проблему профессионального образования следующим образом: «Постоянная и непрерывная технологическая революция превращает определенные знания и усвоенные привычки из блага в обузу и быстро сокращает срок жизни полезных навыков, которые нередко теряют свою применимость и полезность за более короткий срок, нежели тот, что требуется для их усвоения и подтвержденных университетским дипломом». Иными словами, сегодня технологическая парадигма образования заключается в том, что отдельные знания и навыки уже устаревают в процессе обучения и являются уже «обузой» в дальнейшей практической профессиональной деятельности специалиста.

Российская система высшего профессионального образования всегда отличалась своей фундаментальностью и академичностью. Профессиональное обучение в технических вузах базируется на приоритетности фундаментального физико-математического образования. Физика дает научное представление о закономерностях окружающего нас мира. Математика позволяет вырабатывать логическое мышление и навыки математического моделирования процессов, объектов, систем.

Развитие науки и техники в современных условиях невозможно без развития самого человека. Велением времени является формирование образовательной системы, обеспечивающей единство гуманитарной и технической подготовки специалистов. Успех профессиональной деятельности определяется не только узкоспециальными знаниями и умениями, но и зависит от личностных свойств субъекта в профессиональной деятельности его культуры и нравственных ориентиров.

Элементы гуманитарного знания в техническом вузе в учебном процессе выделены через организованную систему общекультурной и гуманитарной подготовки студентов. Гуманитаризация в техническом вузе предполагает формирование у студентов развития общей культуры, нравственной и социальной ориентации, потребности в непрерывном самообразовании. Качество и уровень гуманитарной подготовки студента формирует чувство ответственности, патриотизма, нравственности и духовности. Инновационный характер образования становится важнейшим фактором в определении эффективности образовательного процесса, содействует его привлекательности у студентов.

Информационные технологии в профессиональном обучении предусматривают создание основ единой системы информационного и научно-методического обеспечения обучения, формирование перечня, создание и использование электронных учебных материалов и информационно-технологических средств, необходимых для обеспечения учебного процесса различных уровней профессионального образования.

Основой образовательного процесса является качественная учебная программа и высокотехнологичная информационно-образовательная среда, которая обеспечит модернизацию профессионального образования, способного работать на опережение. Главная задача образовательной системы состоит не просто в том, чтобы вооружить людей определенной суммой знаний, но и научить их прививать полученные навыки и знания не только в профессиональной, но и в познавательной, физической, социальной и любой иной сфере, нужной личности и обществу.

Инновационные технологии подготовки специалиста «нового образца» предусматривают активизацию самостоятельной (СРС), научно-исследовательской (НИРС) и практической работы студентов. Эффективность СРС и НИРС и мотивация студентов в изучении дисциплин учебной программы, могут быть существенно повышены, если содержание аудиторных занятий, практикума по дисциплинам и производственным практикам будут увязаны с содержанием исследовательской работы студентов. При определенной организации учебного процесса это возможно.

Методы, мотивирующие практическую деятельность студентов, как в периоды аудиторных практических занятий, внеаудиторной самостоятельной работы, так и во время прохождения практики на производстве, должны явиться продолжением проблемно-развивающего теоретического материала при чтении лекций. Продуманная система передачи знаний, связанных с уже известными студентам фактами, является основой в постановке проблемы. Анализ материала проблемы, основанный на научном поиске истины, мотивирует студентов к сравнению, сопоставлению, противопоставлению, возбуждению познавательного интереса к поиску новых знаний. Суть и главная идея

проблемного обучения состоит в стимулировании познавательной деятельности.

Особая и значительная роль в формировании будущего специалиста отводится организации преддипломной практики. Очень важным моментом является определение, разработка и выдача индивидуального задания студенту-дипломнику. Задание должно быть согласовано с руководством предприятия (база практики) в целях последующего внедрения реальных разработок в производство и получения экономического эффекта. Индивидуальное задание разрабатывается по всем основным разделам дипломного проекта, охватывающего круг вопросов, изучаемых в курсах специальных дисциплин. Как правило, темы дипломных проектов, ориентированных на специфику и особенности предприятия, утверждаются главным инженером базового предприятия. Отчет по преддипломной практике представляет собой содержательный анализ существующего производства, перспективы и предложения по организационно-техническим решениям. Отчет предусматривает анализ и патентные исследования по разрабатываемой конструкции и технологии ее изготовления. В зависимости от характера и результатов патентных исследований возможно оформление заявок на рационализаторское предложение или изобретение с оформлением актов внедрения в производство. По итогам производственных и преддипломных практик кафедры вуза проводят защиту отчетов. Комиссия по защите отчетов состоит из руководителей практик вуза, предприятий и ведущих преподавателей выпускающей кафедры. Наиболее интересные работы, выполненные студентами в периоды производственных практик, представляются на научно-практических конференциях вуза и конкурсах научно-исследовательских работ студентов.

Эффективность обучения, интенсификация учебной работы при обеспечении качества образования, активизация практической, творческой и самостоятельной работы всецело определяются в технологии обучения целостной направленностью процесса обучения, индивидуализацией и личностно-ориентированным подходом в обучении и воспитании будущих специалистов.

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СООБЩЕСТВ

БЕЛОРЫБКИНА Е.А.

*г. Киров, Кировский институт повышения
квалификации и переподготовки работников образования*

Реализация идей Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования предъявляет не только новые требования к профес-

сиональной подготовке педагогов, но и определяет специфику деятельности педагогических сообществ как социально-педагогических систем, отраслевых, территориальных, проблемных, предметных объединений педагогов, деятельность которых направлена на достижение общих и индивидуальных целей, решение актуальных проблем образования. Профильное обучение в современной школе способствует обновлению деятельности педагогических сообществ, изменению методологических подходов к их организации, переоценке содержания и форм профессиональной деятельности.

Указанные проблемы отрабатываются нами в рамках лаборатории института «Специфика деятельности профессиональных объединений педагогов в условиях профильного обучения», в состав которой входят руководители районных и школьных профессиональных объединений педагогов из 15 районов области и г. Кирова.

Содержание деятельности лаборатории прорабатывается с руководителями профессиональных объединений. Руководители, выступая в роли тьюторов, апробируют данное содержание в работе с педагогами. Таким образом, нами рассмотрены следующие проблемы: сущность идей профильного обучения на старшей ступени общего образования; нормативно-правовые основы деятельности профессиональных объединений педагогов; специфика государственного образовательного стандарта профильного обучения, нового базисного учебного плана; виды и содержание деятельности профессиональных сообществ педагогов (уровневая модель); проектирование деятельности педагогических сообществ в условиях профильного обучения; содержание методической работы в условиях профильного обучения; сущность технологии экспертной деятельности, экспертиза учебного плана и программ элективных курсов; педагогические технологии профильного обучения; формы и методы работы профессиональных сообществ с педагогами и др.

Сложноорганизованную систему (каковой является возникшее педагогическое сообщество педагогов-участников лаборатории) только усилиями извне нельзя заставить развиваться, если это не определено внутренними потребностями самих членов объединения. Практическая деятельность в режиме лаборатории инициирует все новые и новые проблемы, решение которых во многом зависит от развития инновационного потенциала каждого ее участника.

Инновационный потенциал педагогического коллектива как социально-педагогической системы зависит от уровня инновационного потенциала отдельных педагогов [1]. Педагогическое сообщество также является социально-педагогической системой. Следовательно, уровень инновационного потенциала педагогического сообщества зависит от уровня инновационного потенциала отдельных педагогов. Вслед за В.П. Лариной мы считаем, что инновационный потенциал педагога – это его способность к педагогической деятель-

ности по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств. Поскольку педагогическое сообщество – деятельностная система, то его инновационный потенциал является не просто суммой инновационных потенциалов отдельных педагогов, а новым интегральным качеством, возникающим в результате коммуникативных связей педагогов. Поэтому от уровня инновационного потенциала каждого педагога зависит уровень инновационного потенциала и педагогического сообщества.

В своей работе мы используем следующие критерии инновационного потенциала педагогического коллектива: восприимчивость педагогов к новшествам, их подготовленность к освоению новшеств, уровень новаторства и творческой активности педагогов, развитость их коммуникативных связей. Эти критерии используются нами в качестве показателей инновационного потенциала и педагогического сообщества [1, с. 82]. Перечисленные критерии можно отнести не только к инновационному потенциалу педагогического коллектива, но и к инновационному потенциалу отдельных педагогов или временных творческих групп, исследовательских коллективов, методических объединений.

В течение первого года деятельности проведены входная и промежуточная диагностики оценки уровня инновационного потенциала педагогического сообщества, состоящего из участников самой лаборатории, и педагогических сообществ, руководителями которых являются члены лаборатории. В результате проведения диагностики, в которой участвовало 204 педагога, наметилась положительная тенденция по целому ряду показателей.

Основным источником информации педагогов об инновациях являются учебно-методические мероприятия, проводимые институтом повышения квалификации и переподготовки работников образования. Это отмечают 90 % опрошенных.

Расширились знания педагогов об инновациях, вызванных внедрением профильного обучения на старшей ступени школьного образования. По результатам промежуточной диагностики практически ни у кого из опрошенных (201 человек) не вызвало затруднений задание перечислить нововведения в содержании образования, в технологиях обучения и воспитания, в организации учебно-воспитательного процесса, в системе управления, что свидетельствует о качестве трансляции и апробации руководителями РМО, ШМО, участниками лаборатории, содержания рассматриваемых вопросов.

Несколько повысился показатель уровня восприимчивости педагогических сообществ к новшествам (с 0,78 до 0,83), хотя сам уровень остался допустимым. Педагогам предлагалось ответить на вопросы, касающиеся нового, и методом самооценки поставить себе баллы от одного до трех: 3 балла – всегда осуществляется действие, 2 – иногда, 1 – никогда. Для определения уровня восприимчивости используется формула: $K = K \text{ факт.} / K \text{ max.}$, где K –

уровень восприимчивости педагогического сообщества к новшествам; $K_{\text{факт.}}$ – фактическое количество баллов, полученное всеми педагогами, ответившими на вопросы анкеты; $K_{\text{мах.}}$ – максимально возможное количество баллов. Для оценки уровня восприимчивости педагогического сообщества к новшествам используются следующие показатели: критический уровень – $K < 0,45$; низкий – $0,45 < K < 0,65$; допустимый – $0,65 < K < 0,85$; оптимальный – $K > 0,85$.

Повысился и уровень сформированности у педагогов умений и навыков для ведения опытно-экспериментальной работы. На входной диагностике он составил 0,65, на промежуточной – 0,76. Данный показатель определяется аналогично уровню восприимчивости.

До оптимального уровня повысился коэффициент квалификационной готовности педагогов-участников лаборатории, который определяется по формуле: $K = K_{\text{факт.}} / K_{\text{мах.}}$, где K – уровень квалификационной готовности педагогического сообщества к освоению новшеств; $K_{\text{факт.}}$ – количество учителей, имеющих высшую, I и II категории; $K_{\text{мах.}}$ – количество членов педагогического сообщества. Для оценки уровня квалификационной готовности педагогического сообщества к освоению новшеств используются те же показатели, что и для определения уровня восприимчивости. Если во время проведения входной диагностики уровень квалификационной готовности составлял 0,73, что соответствовало допустимому уровню, то по результатам промежуточной диагностики показатель увеличился до 0,98. Данный факт свидетельствует о том, что практически все респонденты прошли через процедуру педагогической аттестации и имеют квалификационные категории.

Уровень новаторства участников лаборатории в школьном коллективе определяется в результате выбора ими группы, к которой они себя причисляют. Группа А – «Новаторы»: поглощены новшествами, смело внедряют, идут на риск. Группа В – «Передовики»: интересуются новшествами, но не идут за ними вслепую, рассчитывая целесообразность поведения. Группа С – «Умеренные»: не за старое, но и с трудом верят в новое. Группа Д – «Предпоследние»: больше сомневаются, чем верят в новое. Группа Е – «Последние»: последними осваивают новое, сомневаются и в новациях и в инициаторах нововведений. Большинство членов лаборатории (18 человек) стали относить себя к группе «Передовики», так как первыми осуществляют внедрение инноваций, связанных с профильным обучением, как в образовательном учреждении (руководители школьных методических объединений), так и в муниципальной системе образования (руководители районных методических объединений).

Слушатели лаборатории отмечают, что увеличивается количество учителей, принимающих активное участие в разработке программ деятельности педагогических сообществ. У 51 % опрошенных членов профессиональных объединений стали преобладать устойчивые мотивы, связанные с возможностью самореализации в условиях профильного обучения.

Вместе с тем антиинновационными барьерами, препятствующими освоению инноваций педагогами, по-прежнему остаются отсутствие материального стимулирования со стороны образовательного учреждения (78 человек) и большая учебная нагрузка (49 опрошенных).

Несмотря на это, уровень инновационного потенциала участников лаборатории продолжает повышаться, что способствует профессиональному развитию педагогов и свидетельствует об актуальности выбранной нами темы.

Литература

1. **Ларина, В.П.** Инновационная практика: организация инновационной деятельности педагогов и учебно-исследовательской деятельности учащихся: Метод. пособие / В.П. Ларина, Л.А. Вепрева / Под ред. В.П. Лариной – Киров: Изд-во Кировского областного ИУУ, 2004. – 82 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ «ТЕРЕМОК» МО г. НОВЫЙ УРЕНГОЙ

НЕСТЕРОВА В.В.

*г. Новый Уренгой, Ямало-Ненецкий автономный округ,
Филиал Тюменского государственного университета*

КОЧЕТОВА И.В., ЦИДИКОВА Э.И.

г. Новый Уренгой,

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Теремок»

В течение последних 10 лет в учебно-воспитательном процессе дошкольного образовательного учреждения «Теремок» внедрены инновационные здоровьесберегающие технологии и создана комплексная эффективная система сохранения здоровья детей.

В этом учреждении организованы следующие функциональные отделы: спортивный, тренажерный, медицинский, фитобар, солярий, комната психологической разгрузки, кабинеты логопеда и психолога, музыкальный и игровой залы, кабинет изобразительности, предметно-развивающая среда в группах. В дошкольном образовательном учреждении «Теремок» сформировался творческий коллектив из квалифицированных и специализированных кадров: психолога, педиатра, логопеда, 2 медсестер, 2 музыкальных руководителей, эколога, социолога, инструктора по физической культуре, хореографа.

Сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста проводится по следующим направлениям:

- ведение мониторинга показателей здоровья детей с выявлением неблагоприятных факторов, влияющих на них;
- формирование у родителей и детей здорового образа жизни;
- совершенствование и укрепление физического, психического, социального здоровья детей;
- проведение общих и индивидуальных инновационных медицинских, психологических, педагогических, социологических технологий по сохранению и укреплению здоровья детей;
- проведение научно-исследовательских работ по сохранению здоровья детей в процессе учебно-воспитательного процесса.

В 2005–2006 гг. детское дошкольное учреждение «Теремок» посещают 120 детей в возрасте от 1,5 лет до 7 лет, из них 56 мальчиков и 64 девочек, в том числе 30 детей в возрасте до 3 лет (ясельные группы) и 90 детей в возрасте 3–8 лет (старшие группы). Создано 8 групп: 2 ясельные, 2 для часто болеющих детей, 1 логопедическая, средняя, старшая и 1 класс.

Сравнительный анализ состояния здоровья детей за последние 5 лет выявил, что общее количество дней, пропущенных детьми по болезни, в период 2001–2005 гг. постоянно снижается: 2001 г. – 210, 2002 г. – 182, 2003 г. – 162, 2004 г. – 228, 2005 г. – 200. Необходимо отметить, что в 2004 г. дополнительно открыли вторую группу для детей ясельного возраста (1,5–2 года) и количество пропущенных дней по болезни в этой возрастной группе несколько увеличилось, однако в 2005 г. количество пропущенных дней по болезни в этих ясельных группах сократилось.

Анализ пропущенных дней по болезни одним ребенком за год по группам выявил, что у детей ясельных групп (30 детей) в 2001–2005 гг. пропущенных дней больше, чем у детей старшего возраста: 10 дней и 5 дней. Изучение заболеваний у детей показало, что причиной пропущенных дней чаще явились острые респираторно-вирусные инфекции (Табл. 1).

Таблица 1

Количество пропущенных дней детьми по разным заболеваниям

Годы	Количество пропущенных дней			
	Ясельные группы		Старшие группы	
	ОРВИ	Другие болезни	ОРВИ	Другие болезни
2001	58	4	132	23
2002	49	0	120	13
2003	40	4	100	14
2004	99	15	100	14
2005	76	15	94	15

Из таблицы видно, что в ясельных группах количество пропущенных дней детьми по острым респираторно-вирусным заболеваниям за 2001–2005 гг. снижается. Но у этих детей отмечается более низкое количество пропу-

ценных дней по другим заболеваниям: ангина, стрептодермия, дерматит, отит. У старших детей выявлено заметное снижение пропущенных дней (в 1,5 раза) по всем заболеваниям.

Ежегодно в дошкольном образовательном учреждении проводится профилактический медицинский осмотр с участием врачей разных специальностей. В ясельных группах, при поступлении в дошкольное учреждение, количество здоровых детей (I группа здоровья) отмечается только у 2 из 30 детей, в возрасте к 3 годам – у 5 из 21 детей, в последующих возрастных группах (6–7 лет) отмечается наибольшее количество здоровых детей – у 7 из 20 детей, а в возрасте 7–8 лет количество здоровых несколько снижается – до 4 детей в группе.

В целом необходимо отметить, что общее количество здоровых детей в группах с 3 лет до 5–7 лет увеличивается в 2 раза и составляет 16 из 120 детей (13 %) детей, а в возрасте 7–8 лет – увеличивается количество детей с нарушениями осанки легкой степени (период второго ростового вытяжения), которые переводятся во II группу здоровья. Основная группа здоровья у 104 из 120 детей (87 %) во всех группах – II группа здоровья, с выявленными отклонениями: нарушения зрения легкой степени – 60 детей, часто болеющие острыми вирусными заболеваниями – 30 детей, нарушения осанки, плоскостопие легкой степени – 30 детей, тубинфицированность – 28 детей, начинающийся кариес зубов – 20 детей. Физическое развитие среднее, гармоничное по возрасту отмечается у 120 детей (100 %). Наименьшее количество детей в III группе здоровья – 7 из 120 детей (5 %) с выявлением следующих заболеваний: у 4 детей – патология мочевыводящих путей, у 2 детей – респираторный аллергоз, у 1 детей – врожденный порок сердца. В IV группе здоровья наблюдается одна девочка с врожденным пороком сердца после операционного лечения.

Медицинские оздоровительные мероприятия в период с октября по апрель месяца предусматривают:

- выделение 2 групп для часто болеющих детей с проведением оздоровительных мероприятий по индивидуальным программам;
- сбалансированное питание в кафе-столовой с 3 лет и самостоятельный выбор витаминизированных третьих блюд;
- систематические занятия по физической культуре с коррегирующей гимнастикой для детей с нарушением осанки, плоскостопием, спортивный досуг;
- гимнастика после сна, прогулки с подвижными игровыми упражнениями;
- оздоровительный бег, пальчиковая гимнастика, музыкально-ритмические занятия, дыхательная гимнастика, занятия на тренажерах;

- чесночно-луковые столы, ароматизация помещений, воздушные ванны, хождение по солевой дорожке, игры с водой, полоскание зева соленой водой, отварами лечебных трав, контрастное обливание ног;
- витамины (ревит, поливит, аскорбиновая кислота), настоек плодов шиповника, настойка элеутерококка, медотерапия;
- применение солярия, ингаляций, тепловые процедуры лампой «Солюкс», тубусный кварц, общий массаж;
- ведение карты здоровья детей с индивидуальной программой сохранения и укрепления здоровья.

Применяются педагогические здоровьесформирующие методы (дополнительно к стандартной программе по физической культуре): ориентирование детей по заданному маршруту и с игровым сюжетом при посещении разных занятий, преодоление дорожек-препятствий, выполнение разных видов ходьбы, занятия в секции по теннису, клубе «Крепыш», физкультминутки в течение дня для снятия утомления глаз, массаж глаз, постепенное пробуждение детей под музыку, с гимнастикой в кровати, преодолением полосы препятствий из 3–4 предметов.

Внедрены методы по сохранению психического здоровья детей: упражнения для развития речи, слуха, познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы и коммуникативных способностей, работа с одаренными детьми, изучение правил безопасного поведения в социуме, а также проводятся занятия по формированию здорового образа жизни, экологического и культурного воспитания детей. Проводится систематическая работа по формированию здорового образа жизни в семье и осознанного отношения родителей к здоровью детей.

Таким образом, анализ полученных данных показывает, что применение комплексных инновационных здоровьесберегающих технологий в образовательной деятельности дошкольного учреждения с динамическим наблюдением за основными показателями здоровья и развитием медицинской, психологической, социальной, экологической реабилитации детей улучшает их социальную адаптацию, обучаемость и здоровье.

УПРАВЛЕНИЕ ТРУДОВЫМИ РЕСУРСАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

ВАРЛИНСКАЯ Е.А.

г. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет

Современная практика управления образовательным учреждением (ОУ) в экономически развитых странах свидетельствует, что организационные

мероприятия и усилия по повышению конкурентоспособности ОУ не дают желаемого эффекта, если они не замыкаются на человеческом факторе. Эта же практика показывает, что классические методы управления трудовыми ресурсами, основанные на технократических подходах, исчерпывают свои возможности в условиях кардинальных изменений.

Современный менеджмент персонала предполагает охват различных аспектов использования труда:

- наряду с отдельными педагогами все большее внимание уделяется рабочей группе и отношениям между ее участниками;
- управление осуществляют таким образом, чтобы максимально использовать потенциал педагогов путем расширения мотивационных условий;
- методы и формы управления персоналом взаимоувязываются с другими элементами управления внутри ОУ, согласуются с его организационной структурой.

В настоящее время кадровые службы в российских ОУ можно разделить с определенной долей условности на три группы по выполняемым функциям: 1) перешедшие на современную философию управления человеческими ресурсами и новые кадровые технологии; 2) частично перешедшие на новые технологии; 3) работающие по-старому.

Реальная практика менеджмента трудовых ресурсов выдвигает новые формы и методы организации труда в ОУ.

1. Расширяется кооперация труда исполнителей и возрастает их самостоятельность на рабочих местах, происходит пересмотр выполняемых работ с большим акцентом на целостные задания, размываются границы между трудовыми функциями, персонал имеет возможность самостоятельно искать резервы повышения результативности образовательного процесса.

2. Применяют групповые формы организации труда. Широкое распространение получили так называемые «кружки качества».

«Кружок» – эта субкультура, которая характеризуется строгим распределением полномочий и сфер деятельности внутри коллектива, высокой степенью формализации и стандартизации. Деятельность функциональных областей и их взаимодействие регулируются правилами и процедурами, которые редко меняются. Источник влияния – статус. Ведущие ценности – синхронность, параллельность, предвиденность. Каждый должен знать, что ему делать, и делает то, что предписано. Все идет в одну сторону. Каждый должен чувствовать себя вовлеченным и идентифицировать себя с ОУ. Функции и ответственность реализуются с почти автоматической точностью. Характерны ощущение защищенности у рядовых сотрудников, исполнительность, заинтересованность в углублении специализации и отработке навыков до автоматизма.

Руководство такой культурой задает контекст и цель, сводя к минимуму остальное вмешательство, повседневная работа осуществляется сама собой. Главная задача лидера типа «транзактор или наставник» состоит в том, чтобы организовать коммуникацию между специалистами. Эффективность ее зависит от рационального распределения работы и личной ответственности исполнителей. Это наиболее эффективная форма вовлечения педагогов в решение текущих образовательных проблем.

3. Изменение в системах оплаты труда. Взаимосвязь труда педагогов в образовательном процессе затрудняет выделение индивидуального вклада. Поэтому все большее значение приобретают формы материального вознаграждения, основанные на групповых принципах, в том числе по итогам выполнения укрупненных заданий. Для стимулирования новаторской, изобретательской деятельности предусматриваются специальные системы вознаграждения.

Все большее распространение получают альтернативные режимы работы, например, подвижный график рабочего времени. Суть его заключается в предоставлении персоналу права самостоятельно устанавливать время своего пребывания на работе (кроме часов обязательного присутствия) в рамках общего количества рабочего времени за неделю или месяц.

4. На достижение этих же целей направлены и меры по укреплению лояльности педагогов ОУ, увязка интересов человека, группы и ОУ в целом.

5. Для повышения новаторского потенциала, активизации обмена информацией между педагогами и улучшения межличностных контактов все активнее используют ротации (перемещения) работников.

6. Новые технологии требуют повышения качества подготовки педагога и соответственно новых форм его обучения. В связи с этим внедряют системы «непрерывного развития персонала», суть которых заключается в увязке форм регулярной переподготовки кадров, их оценки и стимулирования. В процессе обучения специалистов постоянно используют новую экономическую и научно-техническую информацию.

Становится очевидным, что без использования новых технологий управления трудовыми ресурсами в ОУ невозможно решить проблему конкурентоспособности учреждения, повышения качества образовательной услуги и привлечение контингента потенциальных студентов и слушателей.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

КАСЬЯНОВА Н.М.

г. Екатеринбург, Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Детско-юношеский центр»

Динамизм современных общественных преобразований вызывает к жизни потребность в кадрах, готовых к успешной профессиональной деятельности, конкурентоспособных на рынке труда, стремящихся к постоянному обновлению профессиональных знаний, умеющих проектировать свой профессиональный и личностный рост. В настоящее время в теории и практике наработаны ценные положения и опыт целевого, организационно-управленческого, мотивационно-стимулирующего, содержательно-технологического, оценочно-результативного и социально-психологического обеспечения личностного и профессионального развития специалиста в профессиональной деятельности.

Профессиональное развитие личности изучалось такими авторами, как К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжникова, С.Н. Чистякова и др. Под профессиональным развитием личности понимают процесс профессионализации личности, который можно определить через профессиональное становление личности в качестве субъекта труда. Так, согласно Э.Ф. Зееру, «профессионализация как восхождение к вершинам профессии, как процесс нелинейного, неравновесного и вероятностного становления личности охватывает длительный период онтогенеза человека с начала развития профессионально ориентированных интересов и склонностей, проходит через всю жизнь и завершается с прекращением профессиональной деятельности» [1]. Профессиональное развитие педагога имеет свою специфику, исходя из особенностей педагогической деятельности, которая предъявляет высокие требования, как к профессионализму, так и к личностным свойствам и качествам, морально-нравственному облику. Можно сказать, что профессиональное развитие педагога – это развитие и как специалиста, и как личности.

Компетентностный подход к проблемам профессионального развития педагогических кадров есть попытка внести личностный смысл, обогатить содержательное и организационно-педагогическое обеспечение процесса повышения квалификации кадров.

В компетентностном подходе профессиональное развитие педагога рассматривается через понятие «профессиональная компетентность». Исследование сущности и структуры данного понятия обнаруживает достаточно широкий спектр его толкований. В теории педагогического образования при-

нята точка зрения, согласно которой понятие «профессиональная компетентность» обозначает совокупность профессионально обусловленных требований к педагогу и употребляется с такими терминами, как «квалификационная характеристика», «профессиограмма личности», «профессиональная готовность», «профессионализм» (Е.И. Рогов, Н.В. Кузьмина, О.М. Шиян и др.).

Наиболее полно поиск оснований профессиональной компетентности труда учителя осуществлен А.К. Марковой. По ее мнению, профессионально компетентным является «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обучении и воспитанности школьников... при этом компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества – с другой» [2].

Достаточно полное определение профессиональной компетентности дают Л.Н. Захарова, В.В. Соколова, В.М. Соколов: «Под профессиональной компетентностью целесообразно понимать способность эффективно решать практические задачи по социализации развивающейся личности, обеспечению внутренних условий, деятельностной интеграции личности в общество за счет развития ценностных ориентаций, ориентированности в природе, обществе, духовном опыте людей, самом себе, формирование практических умений деятельностной социально желаемой самореализации...» [3].

Другие исследователи понимают под профессиональной компетентностью совокупность свойств (качеств) личности, которые обуславливаются высоким уровнем психолого-педагогической подготовленности и обеспечивают «высокий уровень самоорганизации профессионально-педагогической деятельности» (Н.Н. Тарасович).

Таким образом, мы можем отметить, что профессиональная компетентность педагога рассматривается как сложное образование, характеризующееся своеобразием структуры, содержания и качественных характеристик, обусловленное индивидуальными особенностями личности и требованиями профессиональной среды. Формирование профессиональной компетентности происходит через поиск и обретение смыслов в процессе непрерывного образования, в ходе развития личностной сферы учителя в условиях профессиональной деятельности и самоменеджмента.

Необходимость разрешения противоречия между требованиями современной социокультурной ситуации к уровню профессионального развития педагогических кадров и недостаточной подготовленностью учителя к самосовершенствованию себя как специалиста и как личности активизирует проблему содержательно-технологического обеспечения процесса самостоя-

тельного повышения педагогами своего профессионального уровня. С учетом этого нами предлагается технология самоменеджмента.

Под самоменеджментом мы понимаем непрерывный комплексный процесс накопления человеческого капитала, когда его собственник берет на себя ответственность за этот процесс и сам выбирает средства и методы работы для того, чтобы, максимально используя собственные возможности, сознательно управлять течением своей жизни (самоопределяться) и преодолевать внешние обстоятельства как в профессиональной деятельности, так в личной жизни. Преимущества овладения технологией самоменеджмента состоят в том, что развиваются способности управления собой, своей деятельностью, временем, ресурсами; формируется активная самомотивация; развиваются навыки самоконтроля и самооценки и т.п.

Технология самоменеджмента опирается на принципы – рефлексивности (отражает деятельностный аспект становления педагога), интерактивности (когнитивный аспект развития компетентности), проективности (развитие профессионального самосознания, самопонимания и самоосознания).

Критерии динамики развития профессиональной компетентности в процессе самоменеджмента определяются нами как мотивационно-целеполагающий, аксиологический, когнитивный, операционный, аналитико-рефлексивный, индивидуально-творческий. Комплекс необходимых условий организации самоменеджмента включает в себя:

1) психолого-акмеологические условия – способность к рефлексии, самооценке, потребность в самосовершенствовании, владение приемами самомотивирования и т.п.;

2) организационно-содержательные условия – осознание причин затруднений, оценка результативности деятельности, владение способами оптимальной организации труда, знание основных показателей оценки компетентности;

3) материально-технологические условия – наличие времени, умение работать с информацией, способность к постоянному обучению, владение технологиями самообучения и т.д.

Рассматривая самоменеджмент как процесс и результат выбора педагогом собственных позиций, целей и средств самоосуществления, технологию самоменеджмента можно представить в аспекте последовательного выполнения конкретных функций:

1. Самоопределение – формирование проблемы на основе сбора информации о состоянии профессиональной компетентности по результатам собственной деятельности.

2. Самодиагностика – определение исходного уровня мотивации, уровня профессиональных ЗУНов, способностей, профессионально значимых качеств и др.

3. Самоцелеполагание – выявление причин, ограничивающих саморазвитие, анализ и формулирование целей и ценностей.

4. Самопрогнозирование, самопланирование – определение тенденции развития профессиональной компетентности, разработка стратегических и оперативных планов.

5. Самоорганизация – организация деятельности по выполнению составленных планов, реализация оперативных и тактических планов.

6. Самоконтроль, саморегуляция – контроль процесса достижения целей, рационализация деятельности, внесение корректив.

7. Самоанализ, самооценка – определение эффективности самоменеджмента по развитию профессиональной компетентности, обобщение итогов, формулировка выводов и предложений.

Технология имеет замкнутый цикл, ее можно представить в своего рода «круге». Представленная нами технология самоменеджмента позволяет педагогу организовать осмысленную деятельность, направленную на развитие своих профессиональных качеств, освоение все новых объемов знаний, оставаться лидером педагогического процесса.

Литература

1. **Зеер, Э.Ф.** Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 1997.
2. **Маркова, А.К.** Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М., 1993.
3. **Сластенин, В.А.** Идея комплексного подхода к воспитанию и подготовке учителя. Приобщение к педагогической профессии: практика, концепции, новые структуры / В.А. Сластенин. – Воронеж, 1992.

ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

КРАЛЯ Н.А.

*г. Белоярский, Ханты-Мансийский автономный округ,
Белоярский технико-экономический колледж*

Сущность и значение педагогической технологии трактуются по-разному: от отрицания самого понятия применительно к педагогическому процессу, замены его понятием «педагогическая техника», сведения технологии лишь к технологизации учебного процесса, т.е. внедрению аудиовизуальных средств и компьютеризации обучения, до понимания всей педагогики как технологии [2, с. 118]. Мы считаем, что «педагогическая технология – некая система организационно-педагогических процедур, представляющая собой комплекс ситуационно обусловленных моделей обучения и средств диагностики,

позволяющих создать условия для максимального развития потенциала обучающихся» [5, с. 6].

Разработка педагогической технологии складывается последовательности деятельности: технологический проект (выбор и формулировка целей, поиск наиболее эффективных и рациональных возможностей их реализации в процессе обучения) – педагогическая технология (комплекс моделей обучения) – модель обучения (ситуационно обусловленная последовательность действий обучающего и обучаемых). Только на уровне модели любая педагогическая технология «обретает лицо», становится реальной разработкой, руководством к действию, что позволяет использовать ее в лично ориентированном контексте [5]. В контексте изложенного подхода к пониманию проектируемой нами модели обучения будем называть ее в дальнейшем «технология учебного проектирования» (ТУП).

Технология учебного проектирования, на наш взгляд, органически сплетает два направления современного образования. Первое – использование технологического подхода как оснащения процесса обучения комплексом автоматизированных средств. Второе – использование технологического подхода к построению самого учебного процесса, как системного метода проектирования совокупности деятельностей субъектов образовательного процесса, безотносительно технического оснащения [4, с. 74].

Таким образом, технология учебного проектирования как бы сплетает техническую и процедурную составляющие процесса обучения, обосновывает последовательность, целесообразность приемов применения технических средств в процессе обучения (Табл. 1).

Таблица 1

Технологическая схема ТУП		
Технология учебного проектирования		
Техническая составляющая	Процедурно-техническая составляющая	Процедурная составляющая
Использование информационно-компьютерных, телекоммуникационных и других технических средств обучения	Приемы, методы, принципы использования информационных, коммуникационных и др. технических средств в образовательном процессе	Системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, методических и методологических средств, для достижения педагогических целей образования

Проектируемая модель является технологией. Рассмотрим ее в соответствии с характеристическими параметрами образовательных технологий V поколения, предложенных В.В. Гузеевым.

1. Технологические целевые установки:

- Аксиологический компонент – введение обучающихся в мир ценностей и оказание им помощи в выборе личностно-значимой системы ценностных ориентаций;

- Когнитивный компонент – обеспечение обучающихся научными знаниями о человеке, культуре, истории, природе, деятельности как основе учебного проектирования;

- Деятельно-творческий компонент – формирование и развитие у обучающихся проектных способов деятельности, как формирования ключевых компетенций;

- Личностный компонент – самопознание, развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного самоопределения, формирование профессионального самоопределения.

2. Основная структурная единица: модульно-блочные, цельно-блочные структуры изложения содержания обучения.

3. Характер планируемых результатов обучения – развитие ключевых компетенций: деятельностьная способность; проблемно-поисковая способность; коммуникативная способность; способность иммитационного моделирования; способность самоопределения; способность рефлексии.

4. Назначение процедур обратной связи:

- Непрерывное отслеживание состояния результатов обучения, прогнозирование их оптимального развития;

- Статистическая обработка массивов полученной информации;

- Формирование банка информации о состоянии обученности.

5. Преобладающие методы обучения: а) с применением затрудняющих условий; б) группового решения творческих задач; в) коллективного стимулирования творческих поисков; г) моделирования.

6. Преобладающие организационные формы обучения:

- переход к обучению в малых группах;

- достижение групповых целей;

- тестирование промежуточных этапов работы;

- высокий уровень самостоятельности;

- овладение разными способами учения;

- педагогическая фасилитация.

7. Средства обучения. Использование в образовательном процессе информационных и коммуникационных сетей компьютеров.

8. Мера учета характерной для гуманитарных систем неопределенности при организации образовательного процесса:

- Гуманитарная составляющая обучения – механизмы: понимание, взаимопонимание, общение, сотрудничество.

– Культуросозидательная составляющая обучения – обеспечивает сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами учебного проектирования. Механизм: культурная идентификация.

– Социализирующая составляющая обучения – механизмы: адаптация, жизнотворчество, рефлексия, сохранение своей индивидуальности.

9. Способы (организационные формы) итогового контроля результативности обучения в блоке уроков. Защита проекта.

В проектируемой модели обучения особое место занимает проблема взаимоотношения субъектов обучения, личностно ориентированное педагогическое взаимодействие. Именно здесь реализуется личностная парадигма обучения. Личностно ориентированное взаимодействие – это педагогическое общение субъектов образования, которое создает наилучшие условия для развития учебной мотивации, придает обучению характер сотрудничества, обеспечивает достижение целей и задач образования, способствует развитию обучаемых [1, с. 157]. Из вышесказанного вытекают следующие функции педагогического взаимодействия: мотивационная, образовательная, развивающая, фасилитационная.

Педагогическая фасилитация – это усиление продуктивности образования и развитие субъектов педагогического процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога. В.Н. Смирнов указывает, что феномен фасилитации возникает только в том случае, если педагог является авторитетным, референтным, признанным [1, с. 127]. Чтобы научить ребенка проектированию, педагогу надо обладать самому такими качествами. Новым запросам и школьников должны соответствовать новые компетенции педагогов. Н. Крылова выделяет две особые группы компетенций педагога, соотнося их с ключевыми компетенциями школьника [3, с. 106].

Таким образом, обеспечение учебно-методического аспекта предлагаемой технологии расширяет профессиональное поле деятельности педагога, создавая условия развития участников обучения в результате: ориентации обучения на развитие опыта самостоятельной проектной деятельности как учащегося, так и педагога; ориентации обучения на личность; творческой направленности обучения; реализации принципа осознанной перспективы.

Литература

1. **Зеер, Э.Ф.** Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.

2. **Кирикова, З.З.** Педагогическое проектирование в контексте социального проектирования / З.З. Кирикова, О.В. Тарасюк // Образование и наука. – 2003. – № 3. – С. 117–129.

3. Крылова, Н. Проектная деятельность школьника и педагога / Н. Крылова // Народное образование. – 2005. – № 7. – С. 103.

4. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

5. Шамова, Т.И. Дидактический принцип активности в современной школе / Т.И. Шамова // Сов. педагогика. – 1977. – № 7. – С. 3–14.

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО МОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МАРИЧЕВ И.В.

г. Новороссийск, Краснодарский край,

Морская государственная академия им. адмирала Ф.Ф. Ушакова

Новые социально-экономические, политические, правовые и нравственные отношения, определяющие тенденции развития современного российского общества, доказывают необходимость реформирования системы образования, в том числе морского, создают объективные предпосылки для обновления и эффективного функционирования непрерывного профессионального образования. Непрерывность морского образования предусматривает формирование личности специалиста морского транспорта и призвана решать их социальные и личностные проблемы, обеспечивая им пролонгированную поддержку социальной и профессиональной активности.

Мы рассматриваем моделирование содержания непрерывного морского образования как совокупность преемственных прогностических, научно-технических, технологических и процессуальных компонентов образовательного процесса. Отбор этих компонентов обеспечивается сравнительным анализом отечественных и международных требований к подготовке специалистов морского транспорта на различных уровнях образования, их функциональными обязанностями и перспективами развития морского транспорта и морской индустрии в целом.

Организационно-методическое сопровождение содержания непрерывного морского образования рассматривается как совокупность государственных образовательных стандартов различных уровней, адекватных им профессионально-образовательных программ, учебно-методических и тренажерных комплексов, технологий обучения и управленческих воздействий, обеспечивающих личностно-ориентированный образовательный процесс.

В структуре непрерывного образования можно выделить две образовательные системы – базовое образование и дополнительное. Базовое образование решает задачи общеобразовательной и профессиональной подготовки.

Дополнительное образование рассматривается как узкопрофессиональное образование взрослых, связанное с дополнительной подготовкой специалиста до уровня требований современного производства или в связи с отмиранием той или иной специальности (в морском образовании, например, это специальность радиоинженера).

Мы исходим из того, что становление и совершенствование профессионального мастерства как в системе дополнительного, так и в системе базового образования возможно лишь при условии непрерывного общего и профессионального образования и развития личности, а не только удовлетворения ее узкопрофессиональной направленности.

Анализ различных моделей непрерывного образования позволил нам сделать вывод о том, что одним из наиболее эффективных способов реализации принципа непрерывности в образовании является формирование дополнительного профессионального образования (ДПО). ДПО, как и любая организованная образовательная система, предоставляет дополнительные профессионально-образовательные услуги специалистам в целях развития и совершенствования профессиональной деятельности, являясь в то же время автономным компонентом общей системы непрерывного образования.

В морской академии имени адмирала Ф.Ф. Ушакова функционирует ЮРЦДПО (Южно региональный центр дополнительного профессионального образования). Этот центр является одним из этапов непрерывного морского образования. ДПО представляет собой особый вид социально значимой деятельности, нацеленный на реализацию общественной потребности в развитии нового типа морского специалиста, способного к самореализации, саморазвитию и самосовершенствованию в сфере профессиональной деятельности.

Дополнительное профессиональное образование обретает ряд особых социальных характеристик, обуславливающих его институционный статус. Это осознанность и массовый характер потребности в повышении и развитии профессионализма, основанного на принципе самоактуализации личности и реализации ее креативного потенциала. Дополнительное профессиональное образование строится на таких принципах, как: антропоцентризм, непрерывность, контекстность обучения, элективность, адекватность образовательным потребностям и личности, и уровню развития морской индустрии.

Морское образование в России, кроме того, должно удовлетворять требованиям Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978/95 года и других международно-правовых документов и соглашений. Реализация конвенционных требований в системе российского морского образования предполагает изменения структуры и содержания действующего в морских академиях образовательного процесса. Особую значимость в этом процессе приобретает решение проблемы отбора и структурирования содержания непрерывного морского образования, поиск

способов его реализации путем разработки и внедрения преемственных учебных планов и образовательных программ различных уровней, эффективных педагогических технологий и адекватного методического обеспечения.

Современные морские специалисты должны в совершенстве владеть современными информационными компьютерными технологиями. ДПО должно профессионально и психологически готовить моряков к борьбе за живучесть судна, к проведению превентивных мероприятий, исключающих возможные аварии и катастрофы на море. Действующие программы соответствуют международным образовательным морским инженерным программам, признаваемых большинством морских стран. Выпускники ЮРЦДПО получают международные, признанные во всем мире дипломы (сертификаты) и выходят на международный рынок труда, работать на судах под любым флагом.

В морском образовании существует система периодического (не реже одного раза в 4–5 лет) повышения квалификации всех специалистов морского транспорта. Считается, что ни один из уровней морского инженерного образования не может быть признан окончательным, т.е. морское образование должно быть непрерывным и продолжаться в течение всей профессиональной деятельности моряка.

Морское образование рассматривается как целостная система, являющаяся органической частью социально-экономической жизни общества, полностью воспроизводящая все перемены, происходящие в нем, но достаточно автономная, имеющая собственную инфраструктуру и развивающаяся в соответствии с собственными целями и закономерностями. Необходимым условием его развития является системный анализ внешних условий и внутренних отношений, определяющими среди которых являются: динамика развития отраслевых и образовательных потребностей, с другой – уровень организации образовательного процесса, степень освоения современных педагогических систем, качество профессионально-педагогической культуры, характер взаимоотношения субъектов образовательного процесса. На основе сопоставления состояния и степени зрелости этих факторов в их взаимодействии выстраивается прогностическая модель образовательной системы, ориентированная на общие тенденции непрерывного морского образования.

Ключевым направлением реформирования отечественного морского образования становится ориентация на многоуровневую подготовку специалистов для морского транспорта в системе непрерывного профессионального образования.

Педагогической наукой и практикой накоплен определенный опыт реализации непрерывного профессионального образования на основе реализации его принципов. Однако проблема непрерывного морского образования продолжает оставаться актуальной и требует доработки. Необходимо исследование и обоснование формирования содержания непрерывного морского

образования на основе учета преемственности образовательных стандартов, реализуемых на различных уровнях подготовки и международных конвенционных требований к специалистам морского транспорта.

РАЗВИТИЕ ЦЕНТРА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ПРЕДПРИЯТИЯ КАК ОБЪЕКТА УПРАВЛЕНИЯ

ПОЛИНА Н.Н.

г. Оренбург, Центр по подготовке кадров ООО «Оренбурггазпром»

Развитие – одно из фундаментальных философских понятий, которое позволяет отличить от него близкие с ним дефиниции – изменение, обогащение и пр. Это «процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему» [1, с. 641].

Выбор развития в качестве объекта управления позволяет планировать, организовывать и контролировать процесс создания и освоения педагогических новшеств в учебной структуре предприятия. Представление развития как инновационного процесса позволяет отдать необходимые приоритеты в управлении производственной дидактике, тем педагогическим новшествам, которые появляются в системе обучения рабочих и специалистов газовой промышленности.

Поскольку нововведений в профессиональной педагогике много, то особенно при организации педагогической подготовки преподавателей из числа специалистов предприятия, этому направлению уделяется особое внимание. Так, при Центре по подготовке кадров ООО «Оренбурггазпром» организована систематическая педагогическая подготовка преподавателей из числа специалистов предприятия. Автором концепции педагогической подготовки является Т.М. Погорелова – старший мастер производственного обучения Центра по подготовке кадров ООО «Оренбурггазпром».

Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения ученых на Западе примерно с конца 50-х годов XX века и лишь в последние двадцать лет в нашей стране (О.Г. Хомерики, М.М. Поташник, А.В. Лоренсов). Действительно, повышение качества учебного процесса в Центре по подготовке кадров ООО «Оренбурггазпром» во многом определяется содержанием и характером управления.

Проектирование системы обучения рабочих и специалистов предприятия связано с реализацией педагогических новшеств, которые поэтапно внедрялись в процессе как теоретического, так и производственного обучения, при организации индивидуального обучения или на рабочем месте.

Педагогизация теоретического и, особенно производственного обучения, позволяет в значительной мере повысить эффективность системы повышения квалификации, влиять на личностный профессиональный рост желающих приобрести рабочую профессию или повысить свою квалификацию.

Педагогические новшества, динамика их введения в обиход преподавателей и мастеров производственного обучения определяет во многом качество профессиональной подготовки и повышения квалификации рабочих, специалистов и руководителей, являющегося основным критерием эффективности управления специфической образовательной системы.

Развитие Центра по подготовке кадров ООО «Оренбурггазпром» – это производная от единства действий всех заинтересованных в этом процессе лиц – его администрации, методических работников, приглашенных преподавателей и мастеров производственного обучения, производственников-преподавателей, инструкторов производственного обучения – всех субъектов сложнейшего образовательного процесса. Развитость личности профессионально-педагогических работников, развитость всех учебных подразделов и структур, входящих в специфическую образовательную систему, составляют имеющийся уровень развития Центра по подготовке кадров ООО «Оренбурггазпром». Инновационные процессы должны быть связаны со всеми структурными компонентами лекции или практического занятия, коснуться целей обучения в учебном центре предприятия, его содержания, методов, используемых педагогических технологий.

Динамика и успешность развития Центра по подготовке кадров ООО «Оренбурггазпром» определяется следующими факторами:

1. Отношение администрации предприятия к организации обучения рабочих, специалистов и руководителей в условиях имеющихся учебных структур.
2. Уровень профессионально-педагогической квалификации организаторов образовательного процесса на предприятии.
3. Материально-техническая база учебного центра (здесь и далее речь идет о Центре по подготовке кадров ООО «Оренбурггазпром»).
4. Состав и уровень педагогической культуры производственников-преподавателей, инструкторов производственного обучения, приглашенных педагогов профессионального обучения.
5. Организация методической работы учебного центра.
6. Отношение обучаемых к обучению в учебном центре, оценка их учебной деятельности, ее стимулирование.
7. Степень внедрения теории и методики профессионального образования, профессиональной психологии и педагогики, методики профессионального обучения в практику работы профессионально-педагогических работников учебного центра.

8. Привлечение к работе учебного центра ученых – специалистов в области методики профессионального обучения, профессиональной психологии и педагогики.

9. Внедрение в процесс управления учебных центров элементов педагогического менеджмента, современных управленческих теорий, как отечественных, так и зарубежных.

10. Внедрение эффективных зарубежных педагогических технологий (дуальная система обучения Германии и т.п.).

11. Использование современных информационных технологий в профессиональном обучении.

Литература

1. **Ожегов, С.И.** Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М., 1990.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СТРУКТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В ВУЗЕ

СИНИЦЫН В.А., ФРЕЙДЛИН Е.Н.

*г. Барнаул, Алтайский государственный технический университет
им. И.И. Ползунова*

Развитие системы дополнительного образования, характеризующееся в современных условиях многогранностью (различные программы), многоуровневостью (от краткосрочного повышения квалификации до программ дополнительного к высшему образованию «МВА»), гибкостью (удовлетворение изменяющихся потребностей рынка образовательных услуг), несомненно, требует совершенствования системы управления дополнительным образованием. В Алтайском государственном техническом университете проведены исследования по совершенствованию системы управления дополнительного профессионального образования (ДПО), на которых хотелось бы остановиться.

Прежде всего, была разработана миссия системы ДПО в АлтГТУ: определение и внедрение новейшего опыта организации учебного процесса, научно-методической работы, прогрессивных форм и методов обучения, которые позволят в оптимальные сроки осуществлять качественную подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов для возможностей их полной самореализации.

Были сформулированы цели ДПО в АлтГТУ: удовлетворение потребностей Алтайского края в высококвалифицированных специалистах путем реализации образовательных программ ДПО, внедрение новых образова-

тельных технологий в системе ДПО, постоянное совершенствование учебного процесса по всем направлениям деятельности ДПО, координация деятельности структурных подразделений АлтГТУ по вопросам ДПО.

В соответствии с этапами построения организационной структуры системы ДПО в АлтГТУ была проведена оценка и анализ влияния на систему ДПО факторов внешней среды – экономических, конкурентных, технологических, социальных, политических, рыночных, международных.

Были выявлены основные особенности современной внешней среды ДПО, влияющие на выбор стратегии и построение соответствующей организационной структуры:

- экономические факторы: кризисное состояние экономики, изменение отраслевой структуры, высокие темпы инфляции, низкий уровень занятости, высокие налоговые ставки и др.;

- конкурентные факторы: появление новых учебных заведений и структур ДПО, серьезная конкурентная борьба между структурами ДПО, монополизация ДПО и др.;

- социальные факторы: низкий уровень жизни населения, социальная незащищенность населения, низкий уровень заработной платы, высокий уровень безработицы и др.;

- политические факторы: изменение политической ситуации в крае, реорганизация структур законодательной и исполнительной власти и др.;

- рыночные факторы: необходимость обеспечения полной самокупаемости ДПО, изменение рыночных потребностей в образовательных услугах, короткие жизненные циклы образовательных программ ДПО и др.;

- международные факторы: необходимость соблюдения международных образовательных стандартов, необходимость установления международных контактов в области реализации образовательных программ ДПО (стажировки и т.д.);

- технологические факторы: новые подходы к технологии образовательного процесса, использование новых методов преподавания, использование новых технических средств обеспечения учебного процесса и т.д.

В дальнейшем было проведено управленческое обследование, которое включало обследование по пяти функциям: маркетингу, финансам, образовательным программам, человеческим ресурсам, культуре и образу (имиджу) структур дополнительного профессионального образования.

В области маркетинга: низкая конкурентоспособность образовательных программ; отсутствие маркетинговых исследований потребности в образовательных услугах ДПО; отсутствие постпрограммной работы; слабая организация рекламной деятельности.

В области финансов: отсутствие единой финансовой политики; разрозненность бухучета по подразделениям; отсутствие централизованной систе-

мы контроля финансовых операций, в том числе расходования финансовых средств.

В области образовательных программ: отсутствие системы управления качеством ДПО; отсутствие единой системы организации учебного процесса; раздробленность и дублирование функций структурных подразделений ДПО; отсутствие в системе ДПО подразделения, занимающегося вопросами научных и инновационных исследований, разработок, проектов, подготовки кадров высшей квалификации ДПО.

В области человеческих ресурсов: недостаточно высокий профессиональный уровень преподавателей структур ДПО; низкие темпы профессионального роста; проблемы с организацией повышения квалификации сотрудников ДПО.

В области культуры и имиджа: неустойчивый психологический климат организации; снижение привлекательности имиджа организации; слабая заинтересованность работников в укреплении имиджа организации.

Изучение стратегических альтернатив позволило определить для дополнительного профессионального образования стратегию роста.

Следующим этапом исследований был анализ существующей структуры управления системой дополнительного профессионального образования. Основными недостатками этой системы являются: 1) персонал, занятый в реализации различных программ наряду с основными обязанностями должен выполнять и функции учета, контроля качества, расчетные операции, работать с кадрами; 2) ограничение инициативы работников нижележащих уровней; 3) значительные объемы информации, передаваемые от одного уровня к другому.

Результаты выполненных исследований, анализ стратегии развития ДПО в регионах России, рекомендации начальника управления непрерывного профессионального образования Министерства образования и науки РФ И.А. Соловьевой, ректора Московского института развития ДПО В.В. Безлепкина, ректора Московской государственной академии инноваций В.В. Валентинова, комитета по образованию администрации Алтайского края, ректората АлтГТУ доказали необходимость создания нового структурного подразделения, централизованного функции ДПО в АлтГТУ, – Института развития дополнительного профессионального образования (ИРДПО).

Основными задачами ИРДПО являются:

- выявление потребностей экономики в новых специальностях и квалификациях;
- разработка и совершенствование программ системы подготовки и повышения квалификации специалистов;
- управление качеством реализации образовательных программ дополнительного профессионального образования;

- подготовка высококвалифицированных специалистов для предприятий и организаций;
- переподготовка специалистов по различным объемам учебных планов, соответствующих профессиональной подготовке, переподготовке и дополнительному к высшему образованию.
- организация и проведение повышения квалификации, удовлетворение потребностей специалистов в получении знаний о новейших достижениях науки и техники в стране и за рубежом;
- обобщение и распространение новейшего опыта организации учебного процесса, научно-методической работы, прогрессивных форм и методов обучения;
- организация и проведение научных исследований в сфере дополнительного образования;
- научная экспертиза программ, проектов, рекомендаций, других документов по профилю работы;
- консультационная деятельность;
- разработка и издание научно-методической литературы по профилю деятельности.

В современных условиях главной задачей менеджера является постоянное совершенствование системы управления путем выбора или создания такой структуры, которая лучше всего отвечала бы целям и задачам организации, а также воздействующим на нее внутренним и внешним факторам. Проектирование структуры должно базироваться на стратегических планах организации. По этому поводу известный специалист в области организации и управления Альфред Чандлер сформулировал свой ставший знаменитым принцип «Стратегия определяет структуру». Поэтому изменение стратегии организации, как правило, требует изменений и в организационной структуре. Важно понимать, что структура – это не застывшая форма, подобная каркасу здания. К изменениям структуры следует относиться как к процессу реорганизации. Этот процесс, как и все задачи и функции организации, бесконечен.

РАЗДЕЛ 6

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СФЕРЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

ОВЧИННИКОВА Л.Н.

г. Нижний Тагил, Свердловская область,

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

В настоящее время одним из наиболее актуальных вопросов, определяющих успешность учебных курсов, направленных на повышение квалификации кадров, служит правильный выбор форм и технологий их организации. Внедрение компьютерных телекоммуникаций в сферу российского образования открыло возможности использования дистанционного обучения всех желающих непрерывно повышать свой профессиональный уровень либо осуществить профессиональную переориентацию. Под дистанционным обучением принято понимать учебный процесс, предусматривающий оперативный обмен информацией между учащимися и преподавателями, а также между самими учащимися, в ходе которого используются современные средства новых информационных технологий (аудиовизуальные средства, персональные компьютеры, средства телекоммуникации).

Дистанционное обучение в сфере повышения квалификации рассматривается как многоаспектное педагогическое явление. Наибольшее внимания заслуживают психолого-педагогические и валеологические условия его организации.

Психологическая сторона дистанционного обучения связана с особенностями телекоммуникационной среды (Интернет), порождающей новые от-

ношения, с особенностями поведения человека в этой среде и со спецификой общения в ней.

Специфика общения преподавателя и «слушателей» дистанционных курсов повышения квалификации определяется тем, что в условиях Интернет происходит смена ведущего сенсорного канала с аудиального на визуальный – при работе с ресурсами сети учебная информация поступает к обучающемуся через экран компьютера. Визуальное восприятие и переработка учебного материала являются высокоэффективными, что обусловлено психолого-физиологическими особенностями этих процессов. У большинства людей наибольшей чувствительностью обладают органы зрения, которые пропускают в мозг почти в пять раз больше информации, чем органы слуха. При этом информация, поступающая в мозг по оптическому каналу, не требует значительного перекодирования и запоминается быстро, легко и прочно.

Второй специфической стороной общения участников дистанционных курсов является его вербальная форма, при которой учащиеся и преподаватели не могут видеть друг друга в реальной среде и которая позволяет им принять новые социальные роли. В условиях асинхронной коммуникации (общения по электронной почте) появляется возможность адаптироваться в них, усвоить новые правила поведения и выстроить собственную тактику поведения.

В процессе организации и проведения дистанционных курсов повышения квалификации преподаватель может столкнуться с рядом психолого-педагогических проблем, наиболее важными из которых являются:

- создание благоприятного психологического климата в виртуальной учебной группе;
- формирование малых учебных групп, эффективно работающих в условиях дистанционного обучения;
- преодоление трудностей, связанных с установлением межличностных контактов между слушателями дистанционных курсов повышения квалификации, возможных конфликтов внутри учебной группы;
- соблюдение норм и правил телекоммуникационного этикета в процессе общения координатора (преподавателя) и учащихся дистанционных курсов;
- снятие агрессивных проявлений, стрессов у участников процесса дистанционного обучения.

Валеологический аспект дистанционного обучения является предметом изучения сравнительно нового в сфере образования направления науки – валеологии – интегрированной области знаний о закономерностях, способах и механизмах формирования, сохранения и укрепления здоровья. Он связан, в первую очередь, с использованием компьютерной техники и ее влиянием на соматическое и психическое здоровье обучающихся. Анализ валеологических

публикаций показывает, что работа с компьютерами характеризуется как потенциально опасный для здоровья вид деятельности, что вполне обоснованно:

1. Работая за компьютером, человек сталкивается со всеми видами нагрузки: эмоционально-психической, зрительной, статической, каждая из них способна даже в одиночку вызвать умственное утомление и переутомление.

2. Главной и наиболее ранней «мишенью» неблагоприятного воздействия компьютера на организм является зрение. Подавляющее большинство лиц (90 %), работающих с дисплеями, предъявляют жалобы на появление симптомокомплекса, получившего название «астенопия», для которого характерны ухудшение зрения в виде «пелены» перед глазами, неясное очертание предметов, повышение температуры глаз, слезоточивость.

3. Работа с компьютерной техникой оказывает неблагоприятное влияние на состояние опорно-двигательного аппарата. О повреждающем воздействии свидетельствуют жалобы пользователей компьютера на боли и нарушения функций системы сухожилий и мышц кисти, лучезапястного сустава, предплечья, появляющиеся вследствие длительной работы на клавиатуре.

4. Негативное воздействие на окружающую среду, где работают компьютеры, оказывают такие факторы, как электромагнитное и электростатическое поля, инфракрасное, ультрафиолетовое и мягкое рентгеновское излучения, которые в комплексе ионизируют воздух в помещении. К перечисленным отрицательным характеристикам следует добавить способность компьютера создавать шум, повышать температуру, снижать влажность воздуха, увеличивать испарение с полимерных материалов.

Перечисленные здоровьеразрушающие влияния на человека, работающего с компьютером, не должны восприниматься как противопоказания к развитию и распространению дистанционного обучения в сфере повышения квалификации кадров. Они лишь указывают на необходимость выдвигания наряду с психолого-педагогическими требованиями валеологических требований к условиям организации работы с компьютерной техникой и неукоснительного следования этим требованиям.

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

КУРИН А.Ю.

*г. Тамбов, Академия педагогики и социальной работы
Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина*

XX столетие ознаменовалось общечеловеческими глобальными социальными переменами, вызванными научно-технической революцией, разви-

тием новых информационных технологий, универсализацией в применении достижений науки, в совокупности приводящими к усложнению и быстрым изменениям во всех сферах жизни человека. В России эти перемены, многократно усиленные коренными преобразованиями в экономике и политике, породили лавинообразный рост социальных проблем, коснувшихся большей части населения страны.

Потребности в поиске путей снижения негативных последствий социально-экономических преобразований в России последнего десятилетия XX века привели к рождению социальной работы как нового вида профессиональной деятельности. Представители этой профессии сегодня трудятся в учреждениях и организациях системы социальной защиты населения, образования, медицины, культуры, правоохранительных органах.

Становление в России специальности «социальная работа», ее высокий общественный статус, быстро растущая потребность в соответствующих службах социальной защиты людей выдвинули подготовку профессиональных работников социальной сферы на одно из приоритетных мест в системе социального образования. Все это потребовало от педагогической науки нового взгляда и научного обоснования целостной дидактической системы подготовки социальных работников, поиска форм и средств обучения и самообучения, адекватных требованиям к уровню подготовки профессионала. Отметим, что проблема оптимизации подготовки специалиста не ограничивается только областью социальной работы, она активно исследуется в отношении других социально-значимых профессий (педагоги, социальные педагоги, психологи, социологи и др.). Таким образом, поиск путей оптимизации профессиональной подготовки специалистов для системы социальной защиты населения лежат в русле общедидактических проблем педагогики высшей школы.

В педагогике именно с информатизацией образования связываются «реальные возможности построения открытой системы образования, позволяющей каждому человеку выбрать свою собственную траекторию обучения, а также возможности коренного изменения технологии получения нового знания посредством более эффективной организации познавательной деятельности обучаемых в ходе учебного процесса на основе такого важнейшего дидактического свойства компьютера, как индивидуализация учебного процесса при сохранении его целостности за счет программируемости и динамической адаптированности автоматизированных учебных программ (Видкин, 2007). В работе отечественных и зарубежных исследователей убедительно доказана позитивная роль новых педагогических и информационных технологий, в том числе дистанционного обучения, позволяющих обеспечивать высокий уровень профессиональной компетентности специалиста, которая охватывает широкий круг характеристик профессионала: его способностей, профессионально-личностных характеристик, знаний, умений и навыков, принятия цен-

ностных основ профессии, владение средствами деятельности, что в совокупности должно обеспечивать качественное и рациональное решение профессиональных задач.

В отличие от традиционного, дистанционное обучение базируется на использовании широкого спектра информационных (включая компьютерные) технологий и их технических средств, которые необходимы для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, организации диалогового обмена между преподавателем и обучающимися. В своей совокупности эти средства обеспечивают возможность организации образовательного процесса и при отсутствии непосредственного (т.е. в аудитории) контакта преподавателя и обучающегося; менее критичны к временным режимам их взаимодействия. Именно средства телекоммуникаций, компьютерных технологий дают возможность создавать режим интерактивного общения между преподавателем и обучающимся, причем обучающийся имеет более широкие возможности самостоятельно определять темп собственной учебной деятельности.

Включение в процесс формирования профессиональной компетентности социальных работников средств дистанционного обучения отражается в том числе на отборе и композиционном конструировании содержания, организации познавательной деятельности обучающихся, выборе методов и приемов обучения, адекватных не только поставленным целям, содержанию обучения, возрастным особенностям обучаемых, но и избранным средствам. Акцентируем внимание на том, что особенность включения средств дистанционного обучения в процесс формирования профессиональной компетентности социальных работников мы видим не в подмене традиционных средств, а в активизации возможностей индивидуализации обучения в контексте личностно-ориентированной парадигмы развития системы социального образования.

Отталкиваясь от понимания средства обучения как компонента дидактической системы, который используется для передачи, освоения знаний, формирования опыта познавательной и практической деятельности, контроля достигнутых результатов, а также принимая во внимание имеющиеся в научной литературе характеристики дистанционного образования, нами осуществлена систематизация средств дистанционного образования по следующим классификационным признакам: средства обучения и учения, используемые в дистанционном образовании; информационно-программные средства, поддерживающие образовательный процесс дистанционного образования.

К первой группе отнесены: печатные издания, поддерживающие процесс ДО; электронные издания, хранящиеся на магнитных носителях; компьютерные обучающие системы; аудио-видео учебные материалы. Во вторую группу включены: компьютерные сети; инструментальные средства познавательного характера; инструментальные средства универсального характера; инструментальные средства для обеспечения коммуникаций. В своей сово-

купности все указанные средства обучения должны обеспечивать возможности конструирования педагогического процесса, реализующего присущие ему образовательно-воспитательные функции. Основными задачами использования дистанционного обучения в качестве средства формирования профессиональной компетентности социального работника является интеллектуальное и нравственное развитие его личности; формирование у него творческого критического мышления и умения работать с информацией путем гибкого доступа к ней с помощью компьютерных технологий.

Особую роль средств дистанционного обучения в формировании профессиональной компетентности социальных работников мы видим в возможности с их помощью создать условия для непрерывного самообучения специалистов. Получая основное образование, он может получать новые, дополнительные специальности, которые будут пересекаться с настоящей (социальный работник – психолог, социальный работник – юрист, социальный работник – медик и т.д.). С помощью доступных средств обучения и источников информации они могут выбрать любой учебный курс, отвечающий профессиональным интересам и потребностям. Причем этот курс может предлагаться не только в вузе России, но и в любом образовательном учреждении зарубежного государства.

Таким образом, хотя средства дистанционного обучения и способствуют развитию умений интерактивного взаимодействия, они не могут подменить собой традиционные средства обучения, но способны дополнять их, интенсифицируя самостоятельную работу, т.е. они дополняют и расширяют традиционные дидактические средства, обеспечивая на практике личностно-ориентированную парадигму непрерывного социального образования. Особенность включения средств дистанционного обучения в процесс формирования профессиональной компетентности социальных работников мы видим не в том, что в нем представление и обмен учебной информацией осуществляется исключительно с помощью подобных средств, но в том, что меняется содержание всех элементов дидактической системы обучения, поскольку дистанционное обучение осуществляется на совершенно иной методической и технической базе, позволяющей повысить качество обучения, степень усвоения изучаемого обучающимися материала.

Также правомерен вывод о целесообразности связывать средства дистанционного обучения социальных работников с поиском и усвоением ими нового социального опыта, с готовностью к самообучению, как одному из главных условий успешного дистанционного обучения. Причем этот процесс должен сопровождаться обучением их использованию информации, представляемой в электронной форме. Для этого у специалиста социальной сферы необходимо сформировать потребности в развитии компьютерной грамотности.

сти, создающей предпосылки для последующего перманентного повышения информационной культуры специалиста.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ В ФИЛИАЛЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

КАЧУГИНА Т.В.

*г. Волжск, Республика Марий Эл, Волжский филиал
Казанского государственного технологического университета*

В условиях малых городов, где отсутствуют крупные региональные вузы, Центры дополнительного образования и т.п., ведущая роль в развитии системы дополнительного образования может быть связана с деятельностью филиалов высших учебных заведений.

Волжский филиал Казанского государственного технологического университета, осуществляя свою основную образовательную деятельность, все больше внимания уделяет развитию и расширению услуг в сфере дополнительного образования. На базе филиала реализуются краткосрочные программы: оператор ПЭВМ, бухгалтер, бухгалтер со знанием программы 1С, документирование в управленческой деятельности. В настоящее время готовится к реализации программа «Графический редактор Adobe Photoshop».

Предлагаемые образовательные программы в первую очередь осваивает молодежь, студенты образовательных учреждений города, а также безработные граждане, направленные городским Центром занятости населения на переподготовку. Однако в последние годы успешно развивается новое направление деятельности филиала в сфере ДПО – обучение педагогических работников школ города компьютерной грамотности и применению информационных технологий (ИТ) в учебном процессе.

Концепция внедрения новейших информационных технологий в сферу общего образования предполагает повышение не только уровня подготовки учащихся, но и уровня профессиональной и информационной грамотности педагогических работников. Для современных педагогов компьютер постепенно становится главным помощником и эффективным учебным средством для преподавания практически любых школьных предметов. Учителя могут использовать компьютер как источник новой информации, инструмент для диагностики и контроля, средство для проведения лабораторных работ, трудно реализуемых в условиях школы.

Таким образом, процесс компьютеризации общего образования послужил толчком к созданию на базе Волжского филиала КГТУ курсов компьютерной грамотности и ИТ для педагогических работников. Важно отметить заин-

тересованность Волжского филиала в том, чтобы учителя-предметники, сотрудничая с вузом и используя информационные технологии в преподавании дисциплин естественнонаучного и математического профиля, качественно повышали уровень подготовки выпускников, тем самым обеспечивая преемственность обучения в системе «школа–вуз». Приоритетными задачами подготовки учителей выступают: а) овладение основными теоретическими и прикладными знаниями, необходимыми для использования компьютера и современных информационных технологий в образовательной деятельности; б) формирование информационной культуры педагогов, без которой невозможно эффективное использование полученных знаний в профессиональной деятельности.

Программа состоит из двух частей. Инвариантная часть предполагает овладение базовыми навыками и состоит из следующих разделов: ОС Windows XP, MS Word, MS ACCESS, MS Excel, MS Power Point, локальная сеть и сеть Internet. Вариативная часть курса включает разделы, ориентированные на предметную область деятельности педагогов. Слушатели знакомятся с различными вариантами образовательных оболочек, изучают доступность материалов ресурса по своему профилю и оценивают их.

Важными факторами, влияющими на построение учебного процесса, являются возрастные и психологические особенности слушателей, а также различный уровень компетентности в данной области. Исходя из этого, основными принципами организации процесса подготовки слушателей являются: 1) дифференциация обучения; 2) интерактивность (сотрудничество) в обучении; 3) личностно-ориентированный подход; 4) вариативность обучения (в зависимости от исходного уровня подготовленности). Особые требования предъявляются к личностным и профессиональным качествам преподавательского состава.

В целом, повышение квалификации педагогов школ города показывает достаточно высокую результативность и, как правило, находит отражение в повышении уровня основной профессиональной деятельности.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ДИСТАНЦИОННЫМ ОБУЧЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ РЫНКА

РУДЕНКО Н.В.

г. Ростов-на-Дону, Ростовский институт сервиса (филиал) Южно-Российского государственного университета экономики и сервиса

Развитие сети Интернет открывает новые перспективы дистанционного образования, позволяющего разрешить противоречие между спросом на об-

разовательные услуги и возможностями его удовлетворения. Дистанционное образование дает реальную возможность учиться в индивидуальном режиме независимо от места и времени, реализовать права человека на непрерывное образование и получение информации.

Внедрение дистанционного обучения позволяет освоить новые сегменты рынка образовательных услуг (например, на удаленных территориях или среди представителей возрастных и социальных групп, желающих повысить свою квалификацию или получить дополнительное образование без отрыва от основной трудовой деятельности). И, следовательно, если рассматривать обучение как один из видов бизнеса (платное обучение), то должен быть сформулирован показатель экономической эффективности $J_{\mathcal{E}}$ дистанционного обучения. Это особенно актуально при внедрении системы дистанционного обучения (СДО), поскольку затраты на техническую часть, программное обеспечение и разработку самих учебных курсов могут составить от 1000 до 50000 долларов в зависимости от предмета дистанционного обучения (курс, набор курсов или система) [1]. Очевидно, что показатель $J_{\mathcal{E}}$ определяется отношением полученной прибыли Π к затратам Z на ее получение, причем критерием экономической эффективности дистанционного обучения является максимум этого показателя:

$$J_{\mathcal{E}} = \frac{\Pi}{Z}; \quad J_{\mathcal{E}}^* \rightarrow \max J_{\mathcal{E}} \quad (1)$$

Однако для устойчивого функционирования системы дистанционного обучения одного управления по критерию (1) явно недостаточно. Необходимо учитывать количество конечного продукта вуза, т.е. качество подготовки выпускников. В рыночных условиях это означает степень востребованности выпускников вуза на рынке труда, которую можно оценить показателем качества J_K дистанционного обучения, определяемого отношением количества успешно трудоустроившихся выпускников N_Y к общему их количеству N , причем критерием качества дистанционного обучения является максимум этого показателя, равный единице:

$$J_K = \frac{N_Y}{N}; \quad J_K^* \rightarrow \max J_K = 1 \quad (2)$$

С целью одновременного учета обоих показателей целесообразно использовать обобщенный показатель эффективности, имеющий мультипликативную форму:

$$J = J_{\mathcal{E}} \cdot J_K \quad (3)$$

Тогда обобщенный критерий эффективности дистанционного обучения примет вид:

$$J^* \rightarrow \max \{J_{\mathcal{E}} J_K\} \quad (4)$$

Таким образом, для эффективного и устойчивого функционирования системы дистанционного обучения в условиях рынка необходим комплексный подход, учитывающий экономическую и качественную составляющие показателя эффективности (3).

На экономическую составляющую *ЖЭ* влияют следующие направления работы вуза:

- изучение требований нормативных документов;
- создание электронной библиотеки по специальностям СДО;
- внедрение СДО (закупка техники, программного обеспечения, разработка дистанционных курсов и др.);
- организация учебного процесса (затраты на сопровождение курсов, т.е. амортизация оборудования, аренда каналов передачи информации, зарплата администрации курсов и пр.).

Для оценки и учета качественной составляющей *ЖК* необходимы следующие направления работы вуза:

- оказание помощи выпускникам в трудоустройстве (в ходе производственной и преддипломной практики);
- создание базы данных о выпускниках;
- анализ потребностей рынка труда с разработкой рекомендаций для профориентационной работы и для коррекции учебных планов и программ;
- коррекция учебных планов и программ с учетом требований рынка;
- профориентационная работа с заинтересованной молодежью с учетом результатов успешного трудоустройства выпускников;
- набор студентов в систему дистанционного обучения.

Исключительно важное воспитательное значение имеют результаты успешного трудоустройства выпускников для мотивации студентов всех форм обучения, в том числе и студентов СДО.

Таким образом, предложенный комплексный подход к управлению дистанционным обучением по критерию максимума обобщенного показателя эффективности (3) и структура системы управления на его основе позволяет обеспечить максимальную эффективность функционирования системы дистанционного обучения вуза в рыночных условиях.

Литература

1. **Агапов, С.В.** Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий / С.В. Агапов и др. / Под ред. З.О. Джалишвили. – СПб.: БХВ-Петербург, 2003. – 336 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ

ЧИСТЯКОВА Н.П.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 91*

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Прежде всего, это связано с развитием электронно-вычислительной техники, ее быстрым внедрением в различные сферы человеческой деятельности и, следовательно, в область школьного образования. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса.

Содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями, навыками учащихся, развитием способностей, оперированием информацией, творческим решением проблем науки и практики с акцентом на индивидуальное развитие личности. Поэтому при построении концепции обучения в условиях информатизации образования, необходимо осуществлять синтез важнейших психологических, педагогических закономерностей, чтобы создать целостность образовательного процесса. Любое обучение по своей сути является личностно-ориентированным. В настоящее время разработан новый подход к пониманию личностно-ориентированного обучения. В основе его лежит признание индивидуальности, самобытности, самооценки каждого ребенка, его развитие как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом.

Развитие учащихся зависит от той деятельности, которую они выполняют в процессе обучения – репродуктивную или продуктивную. Введение компьютерных технологий позволяет реализовать именно продуктивную (творческую) деятельность. Применение информационных технологий в образовательном процессе вносит свои коррективы. Способы передачи информации – устная и письменная речь – уступают место компьютерным средствам обучения и использованию телекоммуникационных сетей глобального масштаба.

Информатизация образования предполагает использование возможностей информационных технологий для реализации идей развивающего обучения, интенсификации всех уровней учебно-воспитательного процесса, повышение его эффективности и качества. Этот процесс создает предпосылки для широкого внедрения в практику психолого-педагогических разработок, которые обеспечивают переход от механического усвоения фактологических знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания. Это

обеспечивает развитие и саморазвитие личности ученика, учитывая его индивидуальные особенности. Средства информационных технологий обладают программно-аппаратными возможностями, реализация которых обеспечивает: 1) работу в интерактивном режиме; 2) незамедлительную обратную связь между пользователем и компьютером; 3) визуализацию информации (например, в виде моделей, графиков, диаграмм, таблиц); 4) управление отображением на экране моделей различных объектов; 5) архивное хранение достаточно больших объемов информации с возможностью легкого доступа и передачи.

Использование информационных и коммуникационных технологий в педагогических целях возможно в условиях функционирования информационно-учебной среды, под которой понимается совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов взаимодействия между учеником, учителем и средствами информационных технологий. Использование цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе ставит следующие педагогические цели: а) развитие творческого потенциала обучаемого; б) развитие способностей к коммуникативным действиям; в) развитие умений экспериментально-исследовательской деятельности; г) интенсификация всех уровней учебно-воспитательного процесса, повышение его эффективности и качества; д) реализация социального заказа, обусловленного информатизацией современного общества.

Эти цели определяют основные направления использования информационных технологий в учебном процессе. Одним из перспективных направлений является использование компьютерной техники как учебного демонстрационного оборудования. Сегодня разработаны целые системы обучающих и развивающих программ для детей, обладающих огромным потенциалом для интеллектуального и эмоционально-личностного развития учащихся. Разработаны и прошли апробацию электронные учебники по различным дисциплинам. Применение на уроках электронных обучающих программ, электронных учебников при разумном сочетании с традиционными методами обучения дает возможность визуализации и усиливает мотивацию учащегося к обучению. Особую ценность применения данного класса программ имеет интерактивность общения. Кроме того, появляется возможность индивидуализации процесса обучения в соответствии с психо-эмоциональными особенностями каждого ребенка. Использование таких комплексов при соответствующей методике может инициировать самостоятельную работу учащихся при изучении различных предметов. При этом авторитарный способ представления учебной информации заменяется самостоятельным приобретением знаний на основе исследовательской деятельности.

Интеграция информатики с другими дисциплинами создает благоприятные возможности для активизации познавательных возможностей учащегося. Практика показывает, что взаимосвязанное изучение информатики и ма-

тематики позволяет познакомить учащихся с элементами математической исследовательской деятельности, привить навыки практической работы с компьютером при решении некоторых математических задач. Например, использование пакета программных средств Mathcad для решения всевозможных математических задач, построения графиков математических функций создает условия для развития логического, оперативного, прогностического мышления учащихся, повышает интерес к учению. Решение геометрических задач на построение планиметрических и стереометрических чертежей становится более понятным и привлекательным для учащихся, если использовать для построения не карандаш и линейку, а графический редактор. Разработки уроков по данной теме были выполнены учителем высшей категории МОУ СОШ № 91 Н.П. Чистяковой.

Информационные технологии широко используются для отслеживания компетентности учащихся по различным предметам. Для этих целей существует множество тестовых программ и оболочек, позволяющих педагогу создавать свои разработки в этой области. Тесты применимы для всех типов уроков. Объективность тестовой оценки результата работы ребенка вырабатывает такие черты, как самостоятельность в принятии решения, ответственность, повышает самооценку человека, его уверенность в своих способностях. Конечно, нельзя все контролирующие функции передать тестовым технологиям. Но разумное сочетание тестов с другими формами и методами контроля дает положительные результаты.

Особое место в развитии личности детей занимают игровые программы. Давно известно, что игра – основная форма деятельности ребенка. Именно в игре проявляются и развиваются разные стороны его личности, удовлетворяются многие интеллектуальные и эмоциональные потребности, складывается характер. Любые развивающие игры могут дать «пищу» для ума ученика, а кроме того, как и любые игры, не терпят принуждения и создают атмосферу свободного и радостного творчества. Существуют развлекательные программы, не содержащие педагогических заданий и игровые компьютерные программы, которые носят развивающий характер. В разнообразном ассортименте игровых программ выделяется большая группа обучающих компьютерных игр, которые созданы в образовательных целях. Конечно, не следует преувеличивать образовательного значения дидактических игр. Они наиболее эффективны в системе с другими формами обучения, использование которых должно в конечном итоге преследовать цель: научить ученика приобретать знания самостоятельно.

Говоря об использовании цифровых образовательных ресурсов в образовании нельзя не сказать о самом современном средстве коммуникации – Интернете. Кроме любой справочной информации, Интернет предоставляет широкие возможности для самообразования. Приобретение учащимися навы-

ков работы с поисковыми системами Интернета и другими службами глобальной сети позволяет выпускникам школ адаптироваться в современном информационном мире.

Анализ преобразования личностных свойств субъекта показывает, что использование информационных технологий в обучении может вызвать ряд положительных эффектов. Это и усиление интеллекта ученика за счет вовлечения его в решение более сложных задач, и развитие логического, прогностического и оперативного мышления. Кроме того, происходит развитие познавательных процессов – восприятия, мышления, памяти. Успешное использование информационных технологий, получение с их помощью более продуктивных результатов повышает самооценку учащегося, его адаптивность в современном информационном обществе.

Литература

1. Информатизация общего среднего образования: Научно-методическое пособие / Под ред. Д.Ш. Матроса. – М.: Педагогическое общество России, 2004.

2. **Айсмонтас, Б.Б.** Педагогическая психология: Схемы и тесты / Б.Б. Айсмонтас. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.

3. **Бешенков, С.А.** Школьное образование: информатика и информационные технологии / С.А. Бешенков // Информатика и образование. – 2000. – № 7.

РАЗДЕЛ 7

РОЛЬ И ФУНКЦИИ МЕТОДИЧЕСКИХ СЛУЖБ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ В МЕЖКУРСОВОЙ ПЕРИОД

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

ЛЯНДЗБЕРГ А.Р., ПИСАРЕВА Н.А.

*г. Петропавловск-Камчатский,
Камчатский государственный технический университет*

Повышение квалификации – естественная и неотъемлемая составляющая преподавательской деятельности. Мы полагаем так потому, что фактический рост преподавательского уровня педагога обязательно сопровождается сам процесс преподавания. Ведь даже при отсутствии явно поставленной цели «повысить свой уровень» это все равно происходит за счет накопления преподавательского опыта, поскольку преподавание – работа творческая и не может раз от раза проводиться стандартно, «по шаблону».

Кроме прямого накопления опыта, повышение квалификации преподавателя должно происходить и в иных формах. Традиционными являются стажировки в ведущем вузе либо НИИ и командировки с целью участия в различного рода семинарах. Однако проведение подобных мероприятий в настоящее время нередко затруднено. Несколько легче оно может быть организовано только для сотрудников вузов европейской части России, где возможна интеграция с научно-исследовательскими и профильными производственными организациями, участие в семинарах, конференциях, форумах и т.п. Заметим, что подобные возможности существуют главным образом благодаря географически близкому расположению различных организаций. В первую очередь это верно для агломератов типа Москвы и Санкт-Петербурга, где множество учебных и научных центров существуют в границах одного города.

В то же время повышение квалификации сотрудников вузов других регионов России нередко носит косвенный или опосредованный характер. Как правило, это связано с ограниченным бюджетным финансированием учебных заведений, что при их удаленном расположении не позволяет в полной мере оплачивать сотрудникам командировки. Это особенно характерно для Дальнего Востока, и в первую очередь – для Камчатской и Магаданской областей, где в принципе отсутствует железнодорожная сеть и поэтому связь с иными регионами страны (как центральными, так и относительно близким Приморским краем) возможна только самолетом.

Выходом из такой ситуации является повышение квалификации «на местах». В качестве ее форм можно предложить стажировку в организациях и на предприятиях (для преподавателей технических дисциплин) региона, прохождение обучения на факультете повышения квалификации преподавателей или в центре переподготовки преподавателей (подобные структуры существуют, например, в КемГУ) и т.п. Однако основной формой повышения квалификации должна стать, на наш взгляд, методическая работа преподавателя, поскольку методическая работа:

- обязательна с формальной точки зрения и поэтому постоянно проводится преподавателем как естественная составляющая учебного процесса;
- требуется из логики освоения дисциплин, так как даже при неизменных стандартах и рабочих программах происходит постепенное накопление преподавательского опыта, что отражается в изменении структуры преподавания, включения (исключения) отдельных заданий, методов контроля и т.п.;
- и, наконец, необходима в современных условиях, так как с переходом на «европейскую» систему образования и принятием ГОС ВПО с повышенным содержанием часов самостоятельной работы от преподавателя требуется освоение новых форм и методов обучения.

В качестве характерного примера взаимосвязи требований государственных стандартов, структуры образовательного процесса и уровня квалификации преподавателя можно привести тестовую систему контроля знаний. Уменьшение количества часов аудиторной работы в стандартах нового поколения требует применения форм контроля, позволяющих наиболее объективно оценить уровень знаний большого числа студентов за минимальное время. Оптимальной формой такого контроля де-факто признано использование тестов. Оно позволяет существенно сократить время, отводимое на саму процедуру контроля знаний. Но даже при унификации заданий последующая проверка и обработка результатов тестов вручную все же достаточно трудоемка.

Логичным здесь представляется использование компьютерной техники, причем на двух уровнях: либо использование статистической среды для ввода ответов обучаемых с их последующей автоматической проверкой и программной обработкой результатов, либо, в наиболее полной форме, для не-

посредственного выполнения тестов на ЭВМ. (Этот последний способ также позволяет решить и проблему «пересдач», когда при неудовлетворительной отметке студента по какой-либо теме преподаватель вынужден затрачивать время на повторные, нередко многочисленные, перепроверки результатов повторных сдач.) Однако такой способ может быть наиболее эффективно реализован только в том случае, когда преподаватель сам владеет компьютером на высоком уровне, т.е. способен не только составить набор заданий для контроля знаний, но и самостоятельно ввести их в ЭВМ в электронной форме, протестировать и отладить полученный программный продукт, предусмотреть защиту от «взлома» и т.д. При отсутствии у преподавателя подобного опыта предпочтительным является именно повышение его квалификации в части освоения компьютерной техники, а не привлечение сторонних специалистов (которые, как правило, не владеют соответствующим учебным предметом).

Таким образом, одной из форм повышения квалификации преподавателей может стать освоение компьютерной техники. Отметим, что получение навыков работы с компьютером также позволит преподавателю быть в курсе современного состояния научных и методических разработок по его предмету, так как освоение компьютера предполагает знакомство с программами обмена электронной почтой и навигации по сети Интернет.

Однако такое обучение происходит в виде максимум двух-трех специализированных курсов (а молодым преподавателям, как правило, и не требуется вообще, так как они традиционно хорошо изучают компьютер еще в процессе собственного обучения в вузе). После этого основной формой повышения квалификации вновь должна, как мы полагаем, стать методическая работа: освоение современных форм и методов преподавания (например, использование упомянутой тестовой или рейтинговой систем, модульного подхода и т.п.), разработка новых программ изучения дисциплины, отработка способов организации и методов контроля самостоятельной работы студентов, создание и издание методических разработок и указаний. Как уже указывалось выше, результатом подобной работы является в первую очередь непосредственное повышение преподавательского уровня педагога. Однако эти результаты могут найти свое отражение и в официальной форме, что связано, как правило, с получением ученого звания или ученой степени.

Согласно действующему Положению о порядке присвоения ученых званий (утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 29 марта 2002 г. N 194, см. Собрание законодательства Российской Федерации, 2002, N 14, ст. 1302), работнику образовательного учреждения, не имеющему ученой степени доктора или кандидата наук, может быть в порядке исключения присвоено звание доцента по кафедре. Указывающая это ст. 13 упомянутого Положения также оговаривает и необходимые в таком случае квалификационные требования, основные из которых – это авторство или со-

авторство учебника (учебного пособия), двух учебно-методических работ, монографии или трех научных работ. Очевидно, что выполнение данных квалификационных требований невозможно без ведения преподавателем активной методической работы, которая находит свое отражение в первую очередь именно в виде выпуска учебно-методических работ и учебных пособий.

В то же время научная работа, представляющая для многих преподавателей «среднего звена» определенные сложности, также может быть реализована в рамках методической работы. Собственно, само понятие «научно-методическая работа», вынесенное в название данной конференции, уже говорит о возможности такой интеграции: например, путем системного изучения, обобщения, разработки новых методических приемов преподавания отдельных дисциплин, либо обобщения методического материала по различным дисциплинам. Результаты такой работы могут быть представлены в виде научно-методической статьи или даже учебника (монографии), что одновременно и является подтверждением достигнутого преподавателем уровня, и служит одним из формальных признаков для получения звания доцента.

Более того в отдельных случаях результаты методической работы могут найти свое отражение и в присуждении преподавателю ученой степени. Если работа велась планомерно и в большом объеме, а в итоге получены существенные и (или) новые результаты, то на их основе возможна подготовка диссертации; причем в зависимости от соотношения отраженных в ней общих и специальных методических вопросов она может быть представлена к защите либо по конкретной научной дисциплине, либо по педагогике в целом.

Таким образом, сама по себе методическая и интегрированная научно-методическая работа уже является прямой и важнейшей формой повышения квалификации преподавателя, что не только находит отражение в явном повышении его методического и преподавательского уровня, но и дает возможность получения ученого звания (степени) по результатам данной работы. Данный вывод вполне подтверждается практикой работы кафедр Камчатского государственного технического университета.

ПРОГРАММА ПОВЫШЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

СЕВРЮКОВА А.А.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 107*

В условиях интенсивного развития инновационных процессов в общественной, экономической и политической жизни страны возрастает роль обра-

зования, интеллектуального труда. Для России тема инноваций и в системе образования является актуальной, так как достижение соответственного уровня цивилизованного развития ставится в прямую зависимость от парадигмы систем воспитания и обучения. Современная школа находится на пути обновления. Набирает темп процесс модернизации образования. Увеличение сроков обучения в школе, единый государственный экзамен, профилизация школы – это, конечно, серьезные изменения в образовательной пространстве страны.

Очевидно, что для успешного решения задач современного образования необходимы педагогические кадры, способные работать по-новому, имеющие желание самостоятельно и рационально выйти в инновационные процессы. В ноябре 2005 года в рамках МОУ СОШ № 107 г. Челябинска было проведено анкетирование педагогов, направленное на изучение способности учителя к инновационной деятельности. Результаты исследования показали, что педагоги недостаточно хорошо владеют методологией творческой исследовательской деятельности. Достаточно сложной является организация педагогического эксперимента в школе. Креативность и мотивационная направленность учителей также нуждаются в повышении.

Итак, нами выявлено, что в настоящее время в практике возникло противоречие между потребностью в научно-обоснованной инновационной деятельности и невысокой готовностью педагогов к ее осуществлению. Актуальной является проблема создания для педагогов условий для эффективного ведения инноваций. Мы уверены в том, что невозможно добиться успеха без системного подхода, при котором не обойтись без постановки цели, без объяснения смысла всей работы, без постоянного обучения кадров, без формирования мотивации, без обучения анализу реального положения дел.

Мы считаем одним из важных компонентов системы управленческой поддержки создание Программы повышения готовности педагогических работников к осуществлению инновационной деятельности.

Программа повышения готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности рассчитана на коллектив МОУ СОШ № 107 г. Челябинска. Однако, на наш взгляд, она будет полезна широкому кругу педагогических работников, занимающихся решением задач модернизации, так как при соответствующих изменениях она может быть использована в практической деятельности любого среднего общеобразовательного учреждения, находящегося на пути поиска, выбора оптимальной модели управления инновационными процессами.

Цель составления данной Программы состоит в обеспечении компетентного, действенного и эффективного управления инновационными процессами, а именно в осуществлении системного подхода в подготовке педагогических кадров, повышении их готовности к инновационной деятельности.

Ожидаемый результат – повышение исследовательской направленности педагога. Ее Е.М. Муравьев определяет как интегральное динамическое образование личности, выполняющее функцию, побуждающую к деятельности и определяющееся совокупностью потребностей в профессиональном самоопределении интересов, основных устремлений и отношений [1, с. 19]. Научно-исследовательская работа, направленная на усиление теоретической и практической подготовки, способствует созданию общенаучного фундамента и привитию навыков инновационной деятельности.

Программа рассчитана на 2 года (34 часа в год). В содержание включен необходимый минимум информации, владение которой обязательно для ведения эксперимента (Табл. 1, 2).

Таблица 1

Содержание Программы
Первый год обучения (34 часа)

Темы	Количество часов
1. Организационное занятие. Цели и задачи методической учебы. Выбор форм занятий.	1
2. Понятие «инновационная деятельность» в системе образования.	2
3. Направления инновационной деятельности.	4
4. Методология творческой деятельности.	4
5. Методы экспериментальной деятельности.	8
6. Планирование экспериментальной деятельности.	4
7. Создание авторской концепции, технология деятельности.	8
8. Итоговое заседание. Круглый стол.	1

Таблица 2

Второй год обучения (34 часа)

Темы	Количество часов
1. Креативность учителя.	8
2. Учет индивидуальных особенностей личности учителя.	4
3. Как оформить статью, публикацию.	4
4. Как представить свой опыт устно.	8
5. Анализ, рефлексия экспериментальной деятельности.	6
6. Презентация результатов инновационной деятельности.	3
7. Итоговое занятие.	1

Занятия могут проводиться в различной форме: методическое совещание, заседание кафедры, теоретический семинар, научно-практический семинар, педагогическая мастерская, мастер-класс, семинар-практикум, тренинг, педагогические чтения, научная конференция, научно-практическая конференция, проблемный семинар, проектный семинар, организационно-деятельностные игры, фестиваль педагогических идей, конкурс педагогиче-

ских разработок, самообразование, собеседование и т.д. Форму занятий, особенно тех, на которых представляются практические результаты, выбирают педагоги согласно своим интересам и возможностям. Так осуществляет принцип «разведения уровней», и педагоги реализуют свою исследовательскую направленность в наиболее приемлемой для себя форме.

Мы уверены, что созданная нами Программа является достаточной для активизации творческих начал педагогов, для включения каждого учителя в эксперимент, так как системные занятия способствуют повышению готовности к осуществлению инновационной деятельности.

Литература

1. **Муравьев, Е.М.** Психологические основы подготовки учителя к исследовательской деятельности (на базе психологических исследований в образовательных учреждениях) / Е.М. Муравьев // Завуч. – 2004. – № 5. – С. 19–28.

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ (НА ПРИМЕРЕ ЧУКОТСКОГО МНОГОПРОФИЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА)

КИМ В.В.

г. Анадырь, Чукотский многопрофильный колледж

Модернизация образования, реализация приоритетных национальных проектов РФ в сфере образования осуществимы при условии ресурсной обеспеченности. Ключевым ресурсом образовательного учреждения являются трудовые ресурсы. Для обеспечения качества образования требуются педагоги – носители общей, профессиональной и методологической культуры. Актуален переход от периодического повышения квалификации преподавателей к непрерывному образованию.

Изучению различных аспектов профессионального становления и роста кадров уделяется достаточное внимание [1; 2]. Выделяют внешние и внутренние формы профессионального роста (повышения квалификации). К внешним формам относят теоретическое обучение на курсах, участие в семинарах-практикумах, стажировки, проводимые научно-методическими кабинетами и институтами, получение высшего образования, второго высшего образования, обучение в аспирантуре. Внутренние формы повышения квалификации включают разностороннюю работу педагогов в учебных заведениях, которые отличаются как по содержанию и целям, так и по составу слушателей. К ним относятся педагогические советы, методологические и методические се-

минары, научно-практические конференции, дни педагогического мастерства, самостоятельная деятельность преподавателей по совершенствованию педагогического мастерства.

Важную роль в мотивации повышения квалификации преподавателей играют администрация учебного заведения и методическая служба, способные сформировать у педагогических кадров потребность непрерывного профессионального роста как условия достижения качества образования. Задача планирования и организации повышения квалификации всего педагогического коллектива важна для всех учебных заведений. Однако наиболее остро она стоит перед вновь созданными или реорганизованными учреждениями образования.

Чукотский многопрофильный колледж образован 01 сентября 2003 года путем реорганизации четырех учреждений среднего профессионального образования, расположенных в городе Анадыре Чукотского автономного округа: Анадырского педагогического училища народностей Севера, Анадырского медицинского училища, Чукотского национального колледжа искусств и филиала Санкт-Петербургского промышленно-экономического колледжа в г. Анадыре. Для нового колледжа была создана современная материально-техническая база на средства, выделенные правительством Чукотского автономного округа. Учредителем – Департаментом социальной политики – были утверждены структура колледжа и план набора студентов. Направления подготовки специалистов обусловили открытие следующих отделений: педагогика, медицина, культура и искусства, экономика и информационные технологии, право и социальное обеспечение, техника, общее (полное) образование и довузовская подготовка [3].

Наиболее сложной проблемой организации работы нового колледжа стало формирование педагогического коллектива. Важным в работе коллектива было сохранение лучших традиций реорганизованных учебных заведений, в том числе умению работать с коренными малочисленными народами Севера. На начало 2003–2004 учебного года в колледже работало 107 преподавателей, из них 32 человека по совместительству. Большое количество совместителей (30 %) обусловлено многопрофильностью, обучению по более чем 20 специальностям.

К преподаванию специальных дисциплин администрация привлекает специалистов данной области. Например, по специальности 060101 «Лечебное дело» для преподавания дисциплины хирургия, психические болезни, по специальности 030504 «Право и организация социального обеспечения» для преподавания дисциплин основы психологических знаний о личности инвалидов и лиц пожилого возраста, правовые основы медико-социальной экспертизы и др. Средний возраст преподавателей составил 45 лет. Первую и высшую квалификационную категорию имели 49 человек (46 %). В колледже работали

3 кандидата наук, 2 заслуженных учителя, заслуженный работник культуры, 2 члена Союза художников РФ, 6 отличников народного просвещения, 2 почетных работника общего образования, 3 почетных работника среднего профессионального образования, 2 награждены грамотами Минобразования.

Из реорганизованных учебных заведений в многопрофильный колледж перешли 44 педагога, приглашены на работу из других регионов страны 16 человек, в том числе из Омска, Сыктывкара, Элисты и др. Большинство педагогических работников реорганизованных учебных заведений не проходили курсы повышения квалификации более 5-ти лет в связи с отсутствием средств на курсовую подготовку. За первый год работы 2003–2004 учебный год на курсы было направлено 30 педагогов, из них 21 человек в Чукотский институт развития образования и повышения квалификации (г. Анадырь) и 9 человек за пределы округа – в Москву (8 человек) и Омск (1 человек).

Однако на конец учебного года педагогическим советом отмечена существенная проблема – несформированность единых требований всего педагогического коллектива к студентам. Администрация колледжа главной целью повышения квалификации на 2004–2005 учебный год определила адаптацию преподавателей и изучение специфики работы многопрофильного колледжа. Для реализации этой цели и формирования понимания изменений внутри отрасли был выбран партнер – Институт проблем развития среднего профессионального образования (ИПР СПО) г. Москва. ИПР СПО имел опыт проведения выездных семинаров и курсов на договорных условиях [2]. Проведение курсов повышения квалификации по теме «Пути повышения эффективности образовательного процесса в условиях модернизации системы среднего профессионального образования» сотрудниками института на базе Чукотского многопрофильного колледжа в г. Анадыре в период студенческих каникул (январь 2005 г.) позволило более эффективно и в полной мере вовлекать преподавательский состав, учитывать специфику работы многопрофильного колледжа в условиях отдаленного от центров северного города. В результате совместной работы были определены зоны ближайшего развития колледжа, и Чукотский многопрофильный колледж в марте 2005 года получил статус экспериментальной площадки ИПР СПО по теме «Моделирование структур и образовательной деятельности многопрофильного колледжа, адекватных условиям отдаленного северо-восточного автономного округа».

Для эффективного и оперативного ознакомления педагогов с научно-педагогической и иной информацией в колледже создана локальная сеть. В целях обучения педагогов и других сотрудников навыкам работы с компьютером, технологиями работы и информацией регулярно проводятся курсы по темам «Обучение компьютерной грамотности», «Информатика и информационные технологии» и др.

Формируется банк педагогических данных, в том числе о курсовой подготовке; инновационной деятельности отдельных преподавателей, коллектива колледжа, других учебных заведениях Чукотского автономного округа и страны; о подготовке и проведении научно-педагогических конференций, смотров, конкурсов и др.

Преподаватели колледжа принимают активное участие в семинарах, научно-практических конференциях, педагогических марафонах, творческих лабораториях, мастер-классах и т.п. окружного, регионального, всероссийского и международного уровней. Организационным комитетом был отмечен высокий уровень открытой модели образовательной системы многопрофильного колледжа, разработки и презентации элективных курсов, экспозиционно-тематической выставки представленных командой колледжа, состоящей из 23 человек, на окружном Образовательном форуме «Образование Чукотки: ракурсы и грани» (2005 г.).

Четыре преподавателя колледжа принимали участие в X окружном конкурсе профессионального мастерства педагогических работников Чукотского автономного округа «Учитель года – 2004», стали призерами в двух номинациях. Призер номинации «Мастер родного слова» – преподаватель чукотского языка – Тевлявье Елена Викторовна защищала честь учительства Чукотки на Всероссийском конкурсе «Учитель года – 2005» в Калининграде, где по результатам этапа, заключавшегося в проведении урока, была седьмой среди 75 участников конкурса [4].

Особое внимание уделяется участию в мероприятиях, раскрывающих возможности коренных малочисленных народов Севера. Преподаватели и студенты колледжа принимали участие в научно-практических конференциях «Творческий потенциал народов Севера в XXI веке» (Санкт-Петербург, 2003 г.) и «Фольклор палеоазиатских народов» (Якутск, 2005 г.); национальном форуме по вопросам информационных связей между коренными народами (Оттава, Канада, март 2005 г.); творческой лаборатории «Косторезное искусство народов Чукотки» (Анадырь, ноябрь 2005 г.) и др.

Делегация колледжа из 5 человек приняла активное участие во второй Межрегиональной олимпиаде по языкам и культуре коренных народов Сибири и международной научно-практической конференции «Образование и устойчивое развитие коренных народов Сибири» (Новосибирск, апрель 2005 г.). Студентки М. Иукум и Г. Селиверстова заняли призовые места в олимпиаде, четыре статьи сотрудников колледжа опубликованы в сборнике материалов конференции [5].

В результате двухлетней целенаправленной работы в педагогическом коллективе из 106 человек 20 совместителей, высшую и первую квалификационную категорию имеют 53 человека (50 %), работают 7 кандидатов наук, 2 аспиранта. Все преподаватели прошли курсы повышения квалификации.

Администрация и методический отдел Чукотского многопрофильного колледжа в целях повышения качества образования выстраивает систему повышения квалификации преподавателей, основываясь на принципах наиболее полного охвата и дифференцированного подхода.

Литература

1. **Мальцева, И.Г.** Система повышения квалификации в Уральском политехническом колледже / И.Г. Мальцева, И.С. Чиненова // СПО (Приложение к ежемесячному теор. и научно-метод. журналу «СПО»). – 2005. – № 3. – С. 3–8.
2. **Пастухова, И.П.** Повышение квалификации преподавателей: проблемы и перспективы / И.П. Пастухова // СПО. – 2003. – № 8. – С. 2–6.
3. **Ким, В.В.** Чукотский многопрофильный колледж: история, состояние, перспективы / В.В. Ким, С.М. Попов. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2004.
4. **Молодцова, В.** У каждого своя победа / В. Молодцова // Учительская газета. – 2005. – 29 ноября.
5. Образование и устойчивое развитие коренных народов Сибири: Материалы международной научно-практической конференции (Новосибирск, 26–28 апреля 2005 г.) / Отв. ред. В.В. Радченко, В.Я. Шатрова. – Новосибирск: Нонпарель, 2005.

СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

ТРЕПЛИНА О.Ф.

г. Волгоград,

Волгоградский государственный педагогический университет

Переход к профильному обучению в средней школе, интеграция системы образования России в международное образовательное пространство требует изменения в подходах к обучению. Эти изменения касаются, прежде всего, сдвига акцента с процесса на результаты обучения, изменения роли преподавателя, концентрации внимания на обучаемом, изменений в организации обучения, изменения динамики (интенсивности) программ, изменения методов оценки [1, с. 27–46].

Перестройка организации учебного процесса направлена на обеспечение свободы выбора индивидуальной образовательной траектории обучающегося, которая определяется индивидуальным учебным планом. Изучаемый предмет должен быть конкурентоспособен, а значит, быть интересен и совре-

менен, иметь для ученика личностный смысл и ценность. В противном случае ученик предмет для изучения не выберет [3].

Новое видение процесса обучения заключается в его переориентации на образование человека. Образование рассматривается как создание образа, личностное развитие ученика в отличие от обучения какой-либо предметной деятельности. Знания не ради знаний, а знания как средство совершенствования самой личности. Новые цели и задачи образовательного процесса требуют переориентации учителей на такие формы и методы обучения, которые могли бы обеспечить определенную целостность, системность в диалоге знания – человек.

В развитии образования в России можно с определенной долей условности выделить три этапа: знаниевый, деятельностный и личностно развивающий или смысловой этап. Каждый этап характеризуется своей концепцией образования, а каждая концепция обуславливается тремя факторами: общественным социальным развитием страны, воспитательной парадигмой образования и концептуальными идеями смежных наук. Развитие концептуальных взглядов на процесс обучения расширяет познание его сущностных характеристик: от «вооружения» ученика определенными знаниями и умениями к активизации передачи знаний, к опыту осуществления способов деятельности учеником, его эмоционально-чувственному опыту и развитию интеллекта, к самореализации. Готовность учителя принять и реализовать в своей профессиональной деятельности новые подходы к организации процесса обучения в свою очередь обеспечивается его профессиональной компетентностью: в концептуальных идеях обучения различных типов, в программно-дидактическом обеспечении учебного процесса, в способах организации учебной, учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности учеников, в создании условий для осознанной, смысловой деятельности учеников, их личностной активности в процессе обучения. Это позволяет учителю создавать свои уникальные системы обучения.

Важно, какая модель процесса обучения будет в сознании учителя, каково его видение учебного процесса, его собственное отношение к нему. У каждого учителя складывается своя уникальная методическая система организации процесса обучения, основные компоненты которой, логика построения отражены на Схеме 1.

Успешность повышения квалификации учителей определяется тем, насколько целостно будет представлена эта система в программе обучения.

В соответствии с целями, содержанием, методами и формами выделяются три уровня процесса обучения, обусловленные расширением его сущностных характеристик. Каждый из этих уровней определяет основные направления в системе повышения квалификации учителей.



Схема 1. Структура методической системы работы учителя

Первый уровень – нормативный (традиционный, знаниевый). Проектная и управленческая деятельность учителя основывается на стандартах образования, нормативных документах. Все внимание учителя сосредоточено на логико-математическом анализе преподаваемого материала, более удачном его объяснении. На этом уровне развитие ученика, его личностное становление осуществляется спонтанно. Следствием такой ситуации является то, что процесс обретения ценностей учащимися и педагогами редуцируется; снижается потенциал развития образовательной среды; наращивается репродуктивная ее составляющая, поскольку отсутствие развития педагогической среды не позволяет создать условия для развития учащихся [2]. Деятельность учащихся характеризуется как сугубо учебная. Однако этот уровень работы учителя обеспечивает стабильность образовательной системы. Являясь необходимым, он не является достаточным для функционирования всех составляющих учебного процесса. Это приводит к постепенному отчуждению ученика от своей деятельности в процессе обучения.

Второй уровень – проблемно-развивающий (деятельностный). Развивающее обучение строится в рамках деятельностной парадигмы в образовании, которая определяет иные его стандарты: в процессе усвоения знаний, умений и навыков ученик должен получать и определенное умственное развитие. В рамках деятельностной парадигмы содержание обучения наполняется задачами развивающего характера. Проектная деятельность учителя определяется не только дидактико-методическими требованиями, но и психолого-педагогическими особенностями организации учебного процесса. Деятель-

ность ученика характеризуется как учебно-познавательная, но ограничивается лишь предметной деятельностью. Его знания и умения по-прежнему жестко контролируются с помощью более совершенных контрольно-измерительных материалов, но вот контроль над развитием ученика вызывает у учителя большие затруднения и представляется гипотетичным. Деятельность учителя и учеников остается жестко регламентированной, более того возможные проявления, связанные с особенностями личности, для системы нежелательны, поскольку вводят дополнительные неучтенные факторы, затрудняющие планирование, и «смущающие» отлаженную систему. Ценности и смыслы деятельности выходят за рамки рассмотрения [5].

В условиях лично ориентированного обучения (третий уровень) деятельность его субъектов регламентируется требованием достижения принципиально нового результата, который служит показателем ее успешности: развитием и самореализацией личности ученика (В.В. Сериков). Самореализация личности ученика осуществляется через востребованность учебным процессом личностных функций [4]. Это область человеческой деятельности, имеющей дело с ценностями и смыслами.

Экспериментальная работа показывает, что в практике работы учителей математики процесс обучения реализуется на различных уровнях. На определенном промежутке времени в зависимости от содержания, этапа обучения, индивидуальных особенностей учащихся могут осуществляться переходы между традиционным, деятельностным и лично ориентированным уровнем, возможна определенная цикличность этих переходов. Однако вопрос об эффективном соотношении и характере цикличности требует дальнейших исследований.

Повышение квалификации учителей должно обеспечивать осознание ими концептуальных идей современного образовательного процесса, обеспечивать совершенствование проектной и управленческой деятельности учителя, которая определяется не только дидактико-методическими требованиями, но и психолого-педагогическими особенностями организации учебного процесса, особенностями учебной, учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности ученика, совершенствовать умения учителя в создании условий для ценностно-смысловой деятельности ученика.

Литература

1. **Кузьминов, Я.И.** Европейский опыт формирования общего понимания содержания квалификаций и структур степеней. Компетентностный подход / Я.И. Кузьминов, Л.Л. Любимов, М.В. Ларионова // Модернизация высшего педагогического образования в условиях вхождения России в Болонский процесс: Инф. материалы к науч.-метод. конф. преподавателей ВГПУ 3–4 февраля 2004 г. – Волгоград: Перемена, 2004.

2. **Леонтович, А.В.** К вопросу о сетевом управлении / А.В. Леонтович // Исследовательская деятельность учащихся. – М.: Изд-во МГДД(Ю)Т, 2003.
3. **Логунов, А.П.** Нам придется менять отношение к сфере образования / А.П. Логунов. – http://www.russ.ru/ist_sovr/sumerki/20030407_log.html.
4. **Сериков, В.В.** Личностный подход в образовании: Концепция и технология: Монография / В.В. Сериков. – Волгоград, 1994.
5. **Солодка, М.С.** Управление образованием: философско-методологический аспект / М.С. Солодка // «Credo». – 1998. – № 4.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ВО ВНУТРИШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

ЛИННИК И.А.

*п. Пойковский, Нефтеюганский район,
Ханты-Мансийский автономный округ, Муниципальное образовательное
учреждение средняя общеобразовательная школа № 1*

Исторический анализ системы повышения квалификации показывает, что она всегда мобильно и гибко реагировала на изменяющуюся социально-экономическую и образовательную ситуацию в стране. Во все времена система образования, в том числе и система повышения квалификации, выполняла социальный заказ общества на воспитание гармонично развитой личности, соответствующей той или иной социально-экономической конъюнктуре.

Проблема системы повышения профессионального мастерства рассматривалась в той или иной мере разными исследователями. Так, Т.Г. Браже видит эту проблему несколько упрощенно, делая упор на организацию индивидуальных форм повышения квалификации, и почти ничего не говорит о поддержке и механизмах реализации этих форм [1, с. 20].

А.К. Маркова представляет повышение квалификации учителя как «перестраивание им своей уже сложившейся профессиональной деятельности, объединение собственного опыта других конкретных людей либо обобщенным опытом» [2, с. 17]. Наряду с этим, она отмечает, что нельзя процесс повышения квалификации учителей строить узкопрофессионально, без учета общего фона развития личности специалиста. Иными словами, автор различает профессиональную и личностную человеческую компетентность. Узкопрофессиональная компетентность – это зрелость собственно профессиональных признаков, а личностная – достижение учителем ряда общечеловеческих качеств. Нельзя не согласиться с автором и по поводу того, что традиционная образовательная система повышения квалификации пока еще дела-

ет акцент на предметные знания и не способствует личностной рефлексивной зрелости учителя.

Школьный учитель вводит детей в науку. Классный руководитель вводит детей в жизнь. Такого четкого разделения не существует в нашем общественном сознании. Учитель российский всегда был больше, чем преподаватель, потому что всегда выполнял функции педагога, в понимании лексического смысла далеко выходя за пределы понятия «учитель», произведенного от слова «учить».

Однако на уровне обыденного сознания взрослые и дети всегда видели водораздел между теми, кто детей обучает в учебной комнате, и теми, кто содействует восхождению детей на высокую ступень культурной жизни, кто помогает им решить проблемы жизни – сегодняшние и будущие, ожидающие их в периоде взросления. Именно содержанием работы классного руководителя с детьми объясняются факты удивительного преобразования личности школьника, когда ему повезло, и он оказался в группе педагога высшего мастерства. Поэтому уже сегодня стоит вопрос о педагоге нового поколения.

На подготовку нового поколения педагогических работников понадобится несколько лет. Учителя, обладающие новым педагогическим мышлением, широко образованные, умеющие использовать весь арсенал новых педагогических средств организации учебно-воспитательного процесса, готовые претворять в практику передовые идеи педагогики сотрудничества, владеющие культурой педагогического общения, нужны уже сегодня. В этих условиях возрастает роль внутришкольной системы повышения педагогического мастерства классных руководителей.

Проанализировав деятельность классных руководителей школы, изучив передовой педагогический опыт, нами была разработана программа повышения профессионального мастерства классных руководителей во внутришкольной системе, в основу которой заложен личностно ориентированный подход. Данный подход предполагает обращенность процесса к наличной индивидуальной системе профессиональных моделей классных руководителей, приспособление к наличному этапу его становления, вовлеченность личности в полноценное проживание личностно ориентированных ситуаций. Поэтому переход от личностно-отчужденного к личностно-ориентированному обучению во внутришкольной системе повышения профессионального мастерства есть шаг скорее ценностный, чем технологический.

Обучение учителя через личностно ориентированный подход, во внутришкольной системе повышения квалификации, структурно представляется некоторым аналогом системы обучения школьников, но должно базироваться на теории обучения взрослых (М.Т. Громкова, В.Г. Онушкин, Ф.Н. Литке, Н.П. Литвинова и др.)

Имея представление о том, что формировать, важно определить способности и механизмы данного процесса, комплекс таких педагогических условий, которые обеспечивают достижение цели. Главной целью лично ориентированного подхода, в нашем случае, стало непрерывное образование классных руководителей, формирование личности, активно, компетентно и эффективно организующей воспитывающую деятельность со школьниками. Она достигается посредством удовлетворения конкретных образовательных потребностей педагогического коллектива. Благодаря своей гибкости, оперативности, сравнительно небольшим издержкам, лично ориентированный подход является той сферой методической работы, которая способствует эффективному разрешению воспитательных проблем в условиях дефицита средств, времени, кадров.

Специфика лично ориентированного подхода во внутришкольной системе повышения профессионального мастерства на современном этапе развития системы образования заключается в том, что он является одной из форм управления воспитательным процессом в школе, средством профессионального саморазвития классных руководителей и сопряженным условием адаптации управлением педагогическим коллективом и непрерывным повышением профессионального мастерства классных руководителей.

Организационно-педагогическим условиям соответствуют этапы:

- комплексная диагностика затруднений, потребностей запросов, базовых знаний, умений, навыков, деловых качеств;
- отбор содержания, форм и методов подготовки с учетом результатов комплексной диагностики;
- перевод массового образовательного процесса на лично ориентированный;
- использование практико-ориентированных средств.

Одна из задач социально-психологической службы школы заключается в подборе и осуществлении мониторинга личностных качеств педагога и психологического климата педагогического коллектива. Работа школьного психолога способствует смещению акцентов с суммы педагогических и методических знаний и навыков на их личностное развитие. Возможность самостоятельного обновления саморазвития в значительной мере подготавливают классного руководителя к организации воспитывающей деятельности. Мониторинг обеспечивает своевременное выявление затруднений классных руководителей как личностных, так и в сфере деятельности.

Изменение системы повышения профессионального мастерства классных руководителей представляет собой перестройку воспитательного процесса в комплексе. В первую очередь изменения должна была претерпеть структура управления, отвечающая потребностям времени, способная адекватно реагировать на запросы участников воспитательного процесса. Так, нами в

структуру управления включены профессиональные объединения классных руководителей: «Школа классного руководителя», «Лаборатория форм и методов воспитания», «Кафедра педагогического успеха».

«Школа классного руководителя» – это объединение педагогов с небольшим опытом работы и учителей, работающих на формальном и репродуктивном уровнях. Общественно-педагогическое объединение «Лаборатория форм и методов воспитания» включает, помимо классных руководителей, учителей, руководителей секций и кружков, членов администрации – всех тех, кто интересуется и озабочен проблемами воспитания. «Кафедра педагогического успеха» состоит из классных руководителей, проявляющих потребность к исследовательской деятельности. В своей деятельности ее участники занимаются разработкой диагностики успешности воспитывающей деятельности; внесением корректив в планирование и проектирование воспитательной работы; апробированием и внедрением воспитательных технологий.

Практическая реализация принципа гуманизации и демократизации внутришкольного процесса повышения профессионального мастерства обеспечила построение процесса повышения профессионального мастерства в соответствии с запросами и потребностями конкретного педагогического коллектива; выбор содержания, способов деятельности, участие в оценке и конструировании процесса повышения уровня готовности классных руководителей к воспитывающей деятельности.

Литература

1. **Лизинский, В.М.** О методической работе / В.М. Лизинский. – М., 2001.
2. **Маркова, А.К.** Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996.

УЧЕБНО-НАУЧНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ

ПАЛЕЦКИЙ С.В.

*п. Верхнекалымский, Ханты-Мансийский автономный округ,
Муниципальное образовательное учреждение средняя (полная) школа*

Научно-ориентированное обучение в настоящее время стало неотъемлемой частью учебной инновационной среды, при этом исследовательская деятельность учащихся стала частью образовательного процесса. Руководство и организация научно-исследовательской деятельности учащихся предъявляет свои требования к подготовке учителя, который должен запол-

нить разрыв, существующий между передним краем науки и преподаванием научного предметного курса, вызванный тем непреложным фактом, что наука имеет дело с изменчивостью, а обучение с постоянством знаний.

Профессиональная подготовленность учителя оценивается в процессе выполнения определенным образом составленного комплекса действий. В процессе преподавания учитель организует деятельность учащихся на постижение сущности рассматриваемого вопроса, который, как правило, является частью научной теории или парадигмы и предстает перед учащимся в виде закона, правила, закономерности и т.п. Поскольку в силу определенных педагогических ограничений ученик рассматривает только фрагмент (как правило, небольшой и не самый сложный для понимания) теории, то знания приобретают фрагментарный характер, а умения применить данный фрагмент теории на практике вызывают затруднения, если не связаны со стандартной ситуацией. В то же время, как показывают психолого-педагогические исследования (Р. Солсо), знания по своей сути являются концептуальными и пропозиционными, а не сенсорными или картинными. Поэтому оптимальным вариантом современной образовательной системы будет биполярная система, которая включает в себя не только научно-ориентированное обучение, но и учебно-научную среду, т.е. такую среду, которая обеспечивает обучающимся потенциальную возможность применения на практике приобретаемых знаний. Основу этой среды составляет структурно-функциональный компонент, соединяющий в организованные формы учебно-исследовательскую деятельность ученика, учителя и профессиональный коллектив.

Такая научно-образовательная среда предъявляет новые требования к подготовленности учителя, среди них – знание методологии научного исследования, осознание значимости развития научного способа мышления, готовность к повышению своего профессионального уровня посредством освоения новых методик и технологий обучения. Это предполагает не простое заимствование и копирование чужого опыта, а его переосмысление на основе логических законов свойственных научному познанию.

Оптимальной, на наш взгляд, является ситуация формирования в образовательном учреждении учебно-научной среды, которая моделирует социальные и профессиональные роли, развивает качества индивидуальности участников образовательного процесса. Создание такой среды предполагает наличие функциональных компонентов, которые включают научного руководителя, выступающего в качестве *spiritus rector* (духовного наставника), учителя-предметника и научное сообщество учащихся.

Учебно-научная среда предъявляет свои специфические требования, прежде всего, к научному руководителю, которым должен быть специалист-профессионал. В настоящее время процесс привлечения ученых-профессионалов в качестве консультантов, научных руководителей разномоб-

разных учебно-исследовательских проектов становится распространенным явлением. Вместе с тем педагогический профессионализм у ученого чаще всего отсутствует. Как показывает наш опыт, уровень общения и изложения материала большинства ученых-профессионалов рассчитан на повышенную заинтересованность и компетентность, что не всегда соответствует наличному состоянию. Поэтому особая роль в учебно-научной среде нами отведена учителю-предметнику. Именно он становится «передаточным звеном» между передним краем науки и обучением. Мы исходим из понимания того, что в массовое образование никогда не сможет поспеть за научным поиском, но фундаментальные изменения в науке и сопровождающие их изменения мировоззренческих и культурных оценок должны как можно быстрее найти адекватное отражение в общеобразовательных предметных курсах.

Нами отмечено, что рост профессионального мастерства учителя функционального участника научно-образовательной среды, который одновременно является организатором учебно-исследовательской деятельности учащихся, выражается в том, что учитель:

- знает основное содержание и методы науки в своей предметной области;
- владеет научным стилем мышления, что позволяет ему проводить тонкое толкование научных положений, методов и подходов;
- способен в процессе обучения демонстрировать то положение, что научные знания развиваются и непрерывно обновляются;
- владеет культурой научного мышления, что обеспечивает возможность более успешно формировать представление о науке как таковой, единстве научных знаний и повседневной действительности;
- раскрывая научные истины, их мировоззренческие функции, избегает философских ошибок, что зачастую свойственно учителям, деятельность которых не связана с научной и или исследовательской;
- строит процесс преподавания учебного предмета (курса), сближая его с наукой как областью знания;
- способен к созданию динамического курса образовательной дисциплины состоящей из устойчивого ядра и меняющейся оболочки, которая отражает новейшие достижения науки в данной предметной отрасли, адаптированные для представления в качестве учебного материала.

Учебно-научная среда выступает как фактор развития школьного сообщества, в котором моделируются социальные и профессиональные роли участников данного сообщества. В процессе познавательной деятельности, протекающей в учебно-научной среде, у всех участников развиваются и дифференцируются качества индивидуальности, приобретается социально значимый опыт самостоятельной деятельности, позволяющий принимать ответ-

ственные решения, преодолевать трудности, соотносить полученные результаты с внешней оценкой.

Относительно роста профессионального мастерства педагога мы исходим из принципа, что процессы обучения и воспроизводства знаний происходят всегда в контексте, т.е. психические паттерны памяти знания включаются вместе с характерными признаками окружения. Другими словами, наши способности к обучению и воспроизведению знаний семантически и ситуационно детерминированы средой их приобретения.

Вот почему тенденция в развитии систем современного образования, связанная с включением методов научного познания в обучающие системы, позволяет синхронизировать в рамках учебно-научной среды процессы: профессионального роста педагога, индивидуализации и дифференцирования процесса обучения, преодоления отчужденности современной школы от социальных реалий.

Литература

1. **Алексеев, Н.Г.** Концепция развития исследовательской деятельности учащихся / Н.Г. Алексеев, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, Л.Ф. Фомина // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 1. – С. 24–33.

2. **Карпов, А.О.** Научное образование в контексте новой педагогической парадигмы / А.О. Карпов // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 20–27.

3. **Кларин, М.В.** Инновации в обучении: Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 223 с.

4. **Кун, Т.** Структура научных революций: Пер. с англ. / Т. Кун; Сост. В.Ю. Кузнецов. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 608 с.

5. **Шапоринский, С.А.** Обучение и научное познание / С.А. Шапоринский. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.

ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ

РОСЛЯКОВА С.В.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 123*

Первостепенным условием модернизации системы образования является «повышение профессионализма педагогов, подготовка и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни...» [3, с. 17]. Пути повышения профессионального уровня педагогов заключаются

как в содействии учреждений дополнительного профессионального образования, так и в практической деятельности самого педагога.

Как правило, каждый учитель определяет стержневое направление и те основные принципы, от которых зависит эффективность его работы. Ориентируясь на «понимание сущности обучения как процесса организации активной познавательной деятельности учащихся» [5, с. 8], выделим те принципы работы, которые способствуют развитию познавательной активности и становлению педагогического профессионализма.

В дидактике под принципами обучения имеются в виду те исходные положения, которые лежат в основе отбора содержания, организации и методов обучения. Принцип, по определению В.И. Загвязинского, – это «инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции... знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики» [2, с. 67]. По словам В.И. Загвязинского, суть принципа заключается в том, что это рекомендация о способах регулирования отношений противоположных сторон, тенденций учебного процесса, о способах разрешения противоречий, о достижении меры, гармонии, позволяющих успешно решать учебно-воспитательные задачи.

Имея в виду вышесказанное и учитывая цель своей деятельности – развитие познавательной активности учащихся, под принципом мы понимаем основное положение, отражающее особенности деятельности учителя, лежащее в основе отбора содержания, организации и оценивания деятельности учащихся, служащее ориентиром для практики и определяющее характер отношений учителя и учащихся в процессе развития познавательной активности. Итак, мы выделили следующие принципы развития познавательной активности учащихся в учебном процессе.

Принцип сочетания эмоционального и рационального. В процессе развития познавательной активности должна учитываться взаимосвязь двух значимых направлений в работе учителя: воздействовать на эмоции учащихся и учить рациональным способам выполнения работы, развивать умение рационально мыслить. Учитывая, что источниками возникновения и развития эмоций и мышления являются содержание учебного материала, процесс деятельности и ее оценивание. Практическая реализация данного принципа предполагает:

1. Подбирать учебный материал и излагать его таким образом, чтобы эмоционально воздействовать на учащихся, в то же время научить рациональным приемам и способам переработки учебного материала, что позволит заинтересовать учащихся и активизировать их познавательную деятельность.

2. Особое внимание уделять организации процесса учения. От использованных учителем приемов, методов и средств зависит отношение учащего-

ся к процессу работы. От организационных приемов, регулирующих отношения учащегося и учителя, – атмосфера, в которой протекает деятельность, ее эмоциональное сопровождение. Ознакомление учащихся с рациональными способами организации деятельности, рациональными приемами работы будет способствовать развитию интереса и активности.

3. Проводить оценивание результатов деятельности совместно с учащимися. Если ребенок не будет испытывать огорчения и отвращения к работе, если учитель оптимистически оценит перспективы его развития, научит реально оценивать результаты своего труда, приемам самоанализа, рефлексии, то поддерживать активность в учении будет гораздо проще.

Следует помнить, что умаление роли эмоционального или рационального может привести к снижению эффективности процесса развития познавательной активности.

Принцип диагностики-прогнозирования. Успешность процесса развития познавательной активности зависит, во-первых, от психолого-педагогической диагностики, в результате которой определяется, с одной стороны, направленность воздействия, а с другой – включение в учебный процесс разносторонних сил и способностей учащихся; во-вторых, от совместного прогнозирования дальнейшего развития учащегося. Реализация данного принципа предполагает:

1. Диагностику и прогнозирование проводить в системе, все результаты фиксировать, привлекать к этому самих учащихся и других учителей-предметников и психологов школы.

2. Определить критерии, по которым необходимо оценивать эффективность процесса развития познавательной активности: 1) уровень развития способностей, 2) уровень развития знаний, умений и навыков, 3) ведущие мотивы и потребности, 4) уровень сформированности способов учения (рациональных приемов переработки информации и учебной деятельности), приемов организации своей деятельности.

3. На основе результатов диагностики учителю совместно с учащимся необходимо прогнозировать дальнейшее развитие (по выделенным критериям) и создавать индивидуальную коррекционную программу на основе достижений данного ученика, влияя на его самооценку и уровень притязаний.

4. Анализировать и предлагать материал, выявляя предпочтение ученика к предметному содержанию знаний; организовывать процесс, определяя избирательность к способам учебной работы; оценивать деятельность с точки зрения возможностей учащихся.

5. Наличие определенной подготовки учителя, настроя на совместную работу по диагностике и прогнозированию результатов, последовательности в намеченном деле.

Отслеживая реальные способности, знания, умения, навыки и т.п. школьников, учитель поможет им избежать интеллектуальных, моральных и физических перегрузок и тем самым повысить уровень познавательной активности.

Принцип взаимодействия-самостоятельности. Процесс развития познавательной активности будет проходить интенсивнее, если учитель и учащиеся будут в нем взаимодействовать, и в то же время, если учитель предоставит простор самостоятельной деятельности ученика. Под взаимодействием мы понимаем совместную заинтересованную деятельность учащегося с педагогом, в результате которой ученик по своему хотению отдается процессу обучения и учения и добровольно берет на себя труд познания. Мы согласны с тем, что быть самостоятельным в своей деятельности – это «значит уметь и иметь возможность ставить себе задачу, самому строить план ее решения, а затем осуществлять его» [12, с. 168]. Реализация принципа сочетания взаимодействия и самостоятельности в процессе развития познавательной активности предполагает:

1. Создание условий для деловых отношений с учеником в совместной деятельности.

2. Необходимость для максимального проявления самостоятельности, самореализации учащихся:

– подбирать задания, управлять процессом учения таким образом, чтобы стимулировать учеников к самостоятельному выбору и использованию разнообразных, более рациональных приемов и способов проработки учебного материала, поощрять стремление находить свой способ работы, выбирать и осваивать наиболее рациональные;

– создавать педагогические ситуации общения на уроке, позволяющие проявлять инициативу, способствующие созданию обстановки для естественного самовыражения; применять активные формы диалога;

– обучать школьников целеполаганию, планированию, рефлексии, что создает основу для самообразования, самоорганизации в учении.

3. Оценку не только правильности ответа ученика, но и его рассуждения, выбранного способа решения.

4. Разумное сочетание взаимодействия и самостоятельности, не умаляя значения каждого из направлений в учебном процессе.

5. Особые требования предъявлять к личности учителя, умеющего доброжелательно относиться к школьникам независимо от их наличных успехов, достижений; способного к поощрению индивидуальных сдвигов в развитии каждого ученика; отличающегося тактичностью и терпеливостью.

Процесс педагогической деятельности, построенный на принципах, выработанных с годами и проверенных практикой, позволяет учителю не стоять на месте, повышать свой профессиональный уровень.

Литература

1. **Амонашвили, Ш.А.** Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
2. **Загвязинский, В.И.** О современной трактовке дидактических принципов / В.И. Загвязинский // Советская педагогика. – 1978. – № 10. – С. 66–72.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 1. – С. 3–16.
4. **Харламов, И.Ф.** Педагогика: Учеб. пособие / И.Ф. Харламов. – М.: Юристъ, 1997. – 512 с.

РАЗДЕЛ 8

МЕТОДИЧЕСКОЕ И ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИННОВАЦИОННОМ ДОУ

ЯКОВЛЕВА Г.В.

г. Челябинск, Институт дополнительного профессионально-педагогического образования

Изменившиеся социально-экономические условия в нашей стране приводят к изменениям в системе дошкольного образования. Требования общества к уровню и качеству дошкольного образования, сформулированные в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, предполагают качественно новый уровень профессиональной компетентности педагога, реализующего на практике систему обновления дошкольного образования.

Сегодня все чаще говорится об инновационных направлениях и стратегиях в дошкольном образовании, которые определены в Программе развития муниципальной образовательной системы города Челябинска. Такими приоритетными направлениями являются: 1) повышение качества дошкольного образования; 2) здоровьесбережение в дошкольном образовании; 3) экологическое и гражданское образование детей дошкольного возраста.

Для решения поставленных задач по обновлению дошкольного образования педагогам ДОУ необходимо осваивать и реализовывать на высоком профессиональном уровне современные образовательные программы и педагогические технологии, парциальные программы нового поколения, создавать условия для личностного роста ребенка-дошкольника. Овладение новы-

ми, инновационными способами профессиональной деятельности педагогами осуществляется через систему современной методической работы.

На сегодняшний день мы вправе говорить не только о системе методической работы в инновационном ДООУ, а об инновационной методической работе, которую мы определяем как часть профессионально-педагогической деятельности, сориентированную на освоение педагогами новыми, инновационными способами этой деятельности.

Что же включает методическое сопровождение экологического образования в инновационном ДООУ? Прежде всего, это отбор содержания методической работы, направленной на информирование педагогов о нововведениях в экологическом образовании, об обновлении содержания экологического образования на современном этапе развития образовательной системы района, города и региона; о новинках методической и научно-методической литературы по проблеме экологического образования дошкольников. Это и информационные совещания с воспитателями, и организация выставок литературы с аннотациями, создание картотеки имеющейся в ДООУ литературы и периодических изданий, работа воспитателей с материалами медиатеки. Кроме таких информационных совещаний в систему инновационной методической работы включены теоретические семинары: «Метод проектов как одна из технологий развивающего обучения», «Современные подходы к экологическому образованию дошкольников»; педагогические гостиные, мастер-классы по проблеме обновления экологического образования на современном этапе; организация просмотров и обсуждений видеозаписей открытых мероприятий (занятий, совместной деятельности взрослого и ребенка), касающихся организации труда детей в природе, работы по экологическим проектам.

Следующим необходимым условием эффективного методического сопровождения экологического образования является обучение педагогов навыкам профессиональной деятельности через продуктивные формы методической работы: педагогические чтения внутри образовательного учреждения по вопросу «Модель личностно-ориентированного взаимодействия в экологическом образовании дошкольников», научно-практические конференции «Индивидуализация экологического образования для детей с нарушением зрения», «Метод проектов в экологическом образовании детей дошкольного возраста».

Говоря об инновационной деятельности педагогов ДООУ по экологическому образованию, мы имеем в виду два ее уровня: 1) реализацию педагогом позитивного педагогического опыта, предложенного практикой; 2) создание педагогами авторских образовательных программ, методических разработок по экологическому образованию. И если педагогам для реализации позитивного опыта необходимо владение гностическими, организационными и коммуникативными навыками, то педагогам, создающим авторскую методиче-

скую продукцию по экологическому образованию, необходимо владение конструктивными и проектировочными навыками и умениями.

Для отбора наиболее эффективных форм методической работы для формирования навыков профессиональной компетентности в МОУ № 440 разработан специальный алгоритм.

Алгоритм отбора форм методической работы

I. Профессиональная подготовленность: теоретические семинары; педагогические гостиные; педагогические чтения; научно-практические семинары; научные конференции.

II. Профессиональная деятельность:

1) Организационные навыки: организационно-деятельностные игры; педагогические мастерские; тренинги;

2) Проектировочные навыки: проблемные семинары; проектные семинары; семинары-практикумы; фестивали педагогических идей; конкурсы методических разработок;

3) Гностические навыки: конкурсы профессионального мастерства; научно-практические конференции; педагогические чтения;

4) Коммуникативные навыки: научные конференции; педагогические гостиные; педагогические мастерские; теоретические семинары;

5) Конструктивные навыки: участие в ВТК; конкурсы методических разработок; проблемно-проектные семинары.

Результатом методического сопровождения экологического образования детей дошкольного возраста является система реализации метода проектов на всех возрастных группах. В МОУ создан «Калейдоскоп экологических проектов»: «Экологический светофор», «Экологический театр», «Книга о моих любимых животных», «Жалобная книга природы», «Почемучкина поляна», «Зеленая аптека», «Экологическая тропа». Педагогами разработано содержание каждого проекта, подобраны педагогические технологии, наиболее эффективные для обучения детей, создан методический комплекс под каждый проект (конспекты занятий, сценарии развлечений и праздников, описание предметно-развивающей среды).

Таким образом, условиями эффективности методического сопровождения экологического образования дошкольников являются:

– отбор инновационного содержания экологического образования и информирование педагогов;

– использование продуктивных форм методической работы с педагогами;

– реализация системы инновационной методической работы, обеспечивающей освоение педагогами новыми способами профессиональной деятельности при решении вопросов экологического образования детей дошкольного возраста.

СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАНИЯ ОСНОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

РЯПISOVA A.Г.

г. Новосибирск,

Новосибирский государственный педагогический университет

Как известно, главным содержанием воспитания является формирование эмоционально-ценностных, лично значимых отношений человека к окружающему миру. В аспекте воспитания экономической культуры – формирование ценностного отношения личности к экономике, хозяйственной деятельности, осознание себя участником экономической сферы жизни общества. Отношение же, как педагогическая категория, непременно включает: сферу потребностей, мотивов, установок (эмоционально-чувственную сферу личности); рациональную сферу, включающую понимание и осознание ребенком необходимой информации, личностные убеждения; волевые проявления в совершаемых поступках и разнообразных видах собственной деятельности.

Воспитание не может осуществляться по законам обучения, с ориентацией на предъявление необходимой информации, формирование знаний и умений. Транслирование экономических знаний не обеспечивает формирование личностного отношения к экономическим явлениям. Эта информация вполне может восприниматься школьником как внешняя, чужая, чуждая, а потому вызывать настороженное отношение, недоверие и даже негатив. Экономическое воспитание только в том случае преодолет формализм и малую эффективность, если будет ориентироваться на «выращивание» внутренних норм ребенка, адаптированных к его потребностям и способностям. Усвоение, освоение, присвоение новой информации осуществляется, если произошло понимание, озарение, принятие ее, сложилось лично значимое к ней отношение, т.е. она стала своей.

Воспитательная работа начинается с создания таких педагогических условий, которые способствуют возбуждению у ребенка внутренних противоречий: между тем, какой он есть и каким ему надлежит быть. Только на основе развития у учащихся потребностей и положительных мотивов формирования экономической культуры следует обеспечить доступ учащихся к экономическим знаниям, расширять их эрудицию, предоставлять информационную поддержку для развития мышления и чувств, формирования взглядов и убеждений.

Логика построения воспитательной работы психологически и педагогически точно определена. Ребенок сначала осознает свою сопричастность к семье, близким, друзьям, строит свой индивидуальный вариант отношения к домашнему и школьному хозяйству, участвуя в распределении семейного

бюджета, выбирая способы денежных накоплений и их вложений, участвуя в экономии электроэнергии и воды, определяя оптимальный режим дня, распределяя время на организацию жизнедеятельности и т.д. Это позволит осознать ценности организационных основ семьи, научит выражать заботливое отношение к близким людям, сформирует бережное отношение к материальным предметам быта, научит рационально обустроить свою жизнедеятельность, дорожить временем, разумно распоряжаться своими силами и т.д.

Если постепенно расширять диапазон экономической деятельности с конкретным, понятным подростку содержанием, то отношение к экономическим явлениям жизни становится эмоционально-осознанным, наполненным личностным смыслом. Закрепившееся и ставшее привычным отношение к экономике, которое определяет устойчивость поведения человека в любых меняющихся условиях, становится личностным качеством – бережливостью, расчетливостью, экономностью, деловитостью, ответственностью, дисциплинированностью, организованностью, предприимчивостью. В реальной практике весь образовательный процесс наполнен ценностными отношениями: ребенок – покупка – бюджет семьи; ребенок – обед – рациональное питание; ребенок – вещи личного пользования – собственность; ребенок – опоздание – ценность времени; ребенок – уборка помещения – рациональная организация пространства – сохранение сил и здоровья человека и т.д. Причем, осознание ценности хозяйства происходит только в том случае, когда школьник сам участвует в доступной экономической деятельности при сопровождении ее осмыслением, если реальный поступок школьника имеет нравственный мотив («для другого») и созидательно-творческую цель («я сделаю то, без чего течение жизни нарушится и при наличии чего улучшится ее ход»).

В практике воспитания накоплены примеры разнообразных форм организации воспитания экономической культуры. Их неполный перечень дает представление о разнообразных аспектах содержания экономического воспитания детей:

- беседа о качествах личности (бережливости, скупости, жадности, щедрости, расточительности);
- устный журнал «Экономика в школе»;
- практикум-тренинг «Как лучше расставить мебель», «Технология уборки квартиры»;
- практикум «Мой гардероб» (анализ степени соответствия содержанию потребительской корзины);
- практикум «Стоит ли экономить на питании?» (самостоятельное составление рационального меню на день для себя);
- викторина: акционерное общество, биржа, бюджет, валовая продукция, валютный курс, девальвация, дефолт, инвестиция, инфляция, квота, ли-

цензия, налог, оффшорная зона, патент, рентабельность предприятия, себестоимость продукции, тариф, уровень жизни, финансовая олигархия, эмбарго;

- выполнение групповых проектов «Возможности экономии потребления членами семьи электроэнергии и воды в месяц»;

- заседание клуба любознательных «Знаете ли Вы, что...»;

- рейд бережливости в школьную столовую: выяснить, сколько хлеба идет в отход за один день, подсчитать, сколько хлеба выбрасывает наша школа в течение 210 учебных дней в году. Аналогично: сколько бумаги выбрасывается школой за учебный год;

- конкурс идей (метод мозгового штурма): Что учащиеся могут сделать для: улучшения качества школьного оборудования; оформления учебного кабинета; обеспечения сохранности оборудования, сохранения интерьера кабинетов; благоустройства школы; организации ремонта класса и школы; проявления бережного отношения к школьному и личному имуществу;

- экскурсии на производство (знакомство с историей предприятия, его специализацией, изучение технологических процессов, определение путей экономии сырья, снижения себестоимости продукции);

- экскурсия на городскую свалку;

- дискуссия-блокнот «Скупой платит дважды»;

- диспут «Цена и ценность»;

- игры «Магазин одной покупки», «Нашел на дороге», «Белка в колесе»;

- турнир «Хочу!» и «Надо!»;

- встреча с руководителями предприятий с различными формами собственности (акционерного общества, общества с ограниченной ответственностью, товарищества);

- «Школа бережливости» знакомит с рациональными способами ухода за изделиями из кожи, замши, меха;

- интеллектуальный аукцион;

- общественно-полезная работа по сохранению имущества школы, помощь колхозам и фермерам в уборке урожая, участие в работе производственных бригад и стройотрядов;

- анализ и обсуждение статей, телепередач экономического содержания.

Результаты воспитания выявляются через динамику конкретных и частных отношений школьников к хозяйству, объектам экономики, явлениям окружающей ребенка экономической действительности. Основным критерием воспитанности личности в рассматриваемом аспекте В.И. Андреев рассматривает конкурентоспособность как интегральную характеристику, включающую следующие свойства и особенности личности: 1) высокий уровень рабо-

тоспособности; 2) стремление к качественному конечному результату; 3) стрессоустойчивость, способность преодолевать трудности; 4) творческое отношение к делу, труду; 5) способность к принятию ответственных, порой рискованных решений; 6) коммуникабельность, способность к кооперации, сотрудничеству, сотворчеству; 7) способность к быстрому освоению нового дела; 8) способность к самообразованию, самореализации, саморазвитию.

В соответствии с задачами воспитания экономической культуры, кроме названных мы выделяем следующие критерии воспитанности:

- освоение основ экономических знаний, широкая эрудиция в экономической сфере;
- интерес к экономике как науке и житейской практике;
- бережное отношение к общественной, частной и личной собственности;
- пунктуальность (включая сформированность умения ценить время);
- организованность (в том числе сформированность умения организовывать свое рабочее место);
- чувство социальной справедливости;
- уважение к людям труда;
- чувство коллективизма;
- общественная активность;
- предприимчивость и инициативность;
- дисциплинированность;
- ответственность за результаты деятельности;
- самостоятельность;
- творчество и рационализаторское отношение к деятельности;
- стремление к высокой рентабельности;
- честность;
- сознательность, настойчивость;
- добросовестное отношение к деятельности;
- аккуратность;
- эстетическое отношение к деятельности, труду, жизни;
- стремление к личному успеху и благополучию.

Однако результаты педагогической диагностики по критериям, выделенным для отдельных качеств личности (в данном случае – в аспекте экономической культуры) в отрыве от других качеств (нравственных, трудовых, эстетических и т.д.), движущих мотивов и конкретных условий не могут быть ни правильно истолкованы, ни правильно использованы. Личность – целостное образование и изучать ее необходимо в комплексе всех качеств и черт. Сущность воспитания экономической культуры следует рассматривать в контексте современных подходов к воспитанию: комплексного, деятельностного, ценно-

стного, гуманистического, культурологического, личностного. Обозначенные подходы вовсе не противоречат друг другу, а гармонично сочетаются, дополняя различные аспекты содержания воспитания экономической культуры.

АНАЛИЗ ПРОГРАММНОГО СОДЕРЖАНИЯ ИНТЕГРАТИВНЫХ КУРСОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ»

ЛУКЬЯНЕНКО А.В., ЧЕРНОВ В.Н.

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

Образовательная область «Технология» в своем целеполагании ориентирована на политехническую, трудовую подготовку учащихся общеобразовательных учебных учреждений и предполагает ознакомление школьников с базовыми способами технологического освоения действительности, с общими принципами быстро меняющейся техники и технологии, организацией и управлением трудом и производством, «экологизацией» всех сфер человеческой деятельности, информацией и компьютеризацией трудовых процессов.

Основная психолого-педагогическая цель реализации в учебный процесс образовательной области «Технология» – профессиональное самоопределение молодежи, т.е. формирование отношения личности к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности. Она позволит подготовить человека в будущем к перемене профессии, адаптации к жизни и профессиональной деятельности в условиях рыночной экономики.

В современной научно-педагогической литературе подчеркивается, что готовность каждого конкретного человека и соответственно школьника к обслуживанию новых технологий должна быть ориентирована на политехнические, идеологические принципы, влияние научных идей, основываться на новой системе образования, способной адаптировать человека к разнообразным запросам многих поколений. Такой системой является технологическое образование, которое, несомненно, откроет школьникам путь в будущее, подготовит к интеграции в общество, к реалиям XXI века оно сформирует новые отношения к ценностям в соответствии с теми возможностями, которыми располагает ныне общество, даст толчок к поиску понимания настоящего, как фундаменту будущего.

Технологическое образование, по мнению П.Р. Атутова, П.Н. Андрианова, Э.А. Аксеновой, В.Д. Симоненко и других ученых-педагогов, развивает способность представить более четко будущее и его возможности, не отрываться от социальной реальности, развиваться вместе с образовательной областью «Технология», в составе которой имеются две основные

составляющие. Одна из них представлена программой «Трудовое обучение» включающей, как и в ранее проанализированных программах, четыре раздела – технический труд в объеме 120 часов в I–IV классах (обработка бумаги и картона, техническое моделирование); бытовой труд в объеме 30 часов (обработка ткани, самообслуживание); основы художественной обработки различных материалов – 54 часа; сельскохозяйственный труд – 50 часов (осенние работы, весенние работы, работы в классе). В процессе анализа установлено, что в программе «Трудовое обучение» в I–IV классах заложены 4 раздела и в них 8 направлений трудовой подготовки младших школьников, из которых пять направлений, имеют преемственные связи с программами образовательной области «Технология» для V–IX классов. Вторая составляющая образовательной области «Технология» для I–IV классов представлена тремя интегрированными программами «Математика и конструирование», «Природоведение и сельскохозяйственный труд», «Изобразительное искусство и художественный труд».

Содержание второй составляющей образовательной области «Технология» I–IV (I–III) классов объединяет три интегративных курса: «Математика и конструирование», «Природоведение и сельскохозяйственный труд», «Изобразительное искусство и художественный труд». Каждый из интегративных курсов включает общеобразовательных предмет (математику I–III классов (490 часов), природоведение III–IV класс (68 часов), изобразительное искусство в I–IV классах (132 часа), а также полностью или частично объем учебного времени отводимый на трудовое обучение).

В каждом из трех учебных курсов заложено взаимодействие двух частей учебных предметов: общеобразовательных и трудового обучения. В интегративном курсе «Математика и конструирование» раскрывается принятая в начальных классах усложняющаяся структура учебного предмета «Математика» и подобным образом расположен учебный материал по геометрии. После изучения определенной части геометрического материала предусматривается конструирование и изготовление моделей, плоских, а затем объемных изделий, различных объектов, композиций, аппликаций и т.д. Уровень освоения технологии конструирования и изготовления изделий существенно повышен за счет математического обоснования или расчета, а в ряде случаев того и другого.

Подобным образом построен интегративный курс «Природоведение и сельскохозяйственный труд», учебный материал по технологии должен осваиваться по видам сезонных работ.

Содержание интегративного курса «Изобразительное искусство и художественный труд» построено по принципу его углубления из класса в класс по трем основным направлениям развития теории основ художественного изображения (цвет, линия, пятно, силуэт, композиция и т.д.), народный орна-

мент России и в искусстве народов мира. Вторая часть включает освоение технологии обработки бумаги, ткани, глины, природных материалов с внедрением эстетических положений раскрытых в первой части.

В интегративных курсах «Математика и конструирование», «Природоведение и сельскохозяйственный труд», «Изобразительное искусство и художественный труд» раскрывается на доступном уровне математическое обоснование формообразования или расчета конструирования, естественнонаучные основы сельскохозяйственного труда, эстетические основы художественного труда. Это принципиально новый подход к обучению младших школьников в образовательной области «Технология», который, с одной стороны, поднимает уровень трудового обучения, обосновывает освоение технологии обработки и изготовления изделий, способствует улучшению качества, является пропедевтикой изучения технологического применения законов природы образовательной области «Технология» в старших классах.

В процессе сопоставительного анализа программ обучения в начальных классах и содержания подготовки в высшей педагогической школе учителя-многопредметника выявлено, что учителя начальных классов осваивают в педагогическом институте все учебные предметы и трудовое обучение в I–IV классах и для освоения интегративных курсов не нуждаются в дополнительной подготовке по этим предметам. В то же время будущему педагогу необходимо раскрыть сущность интегративного обучения младших школьников как процесса восстановления, восполнения, объединения дифференцированных частей и функций в единое целое освоение взаимодействия предметов науки и технологии.

Студентам факультета педагогики и методики начального образования также важно раскрыть методику интегративного обучения. Она основывается на целостном существовании в процессе взаимодействия двух учебных предметов протекающих параллельно. По времени протекания они параллельны, а по содержанию они органически взаимосвязаны. Поэтому параллельно протекающие процессы освоения общеобразовательных предметов (математика, природоведение, изобразительное искусство) и трудового обучения взаимодействуют в одной из трех форм: опережающее обучение общеобразовательных предметов, синхронное и последующее за трудовым обучением. Каждая форма взаимосвязи требует своей методики (опережающего, синхронного, последующего обучения).

Историко-педагогический анализ трудового обучения младших школьников, содержания подготовки учителя к преподаванию ручного труда, анализ современного состояния и тенденций развития технологической подготовки в системе педагогического образования позволил выявить особенности реализации технологической подготовки учителя начальных классов на современном этапе технологизации общества: направленность на формирование учи-

теля-многопредметника; практико-ориентированность содержания; прикладная синтетичность научных знаний в технологической деятельности; личностная включенность в процесс предметно-практической, в том числе проектно-творческой деятельности в области ручного труда, производственно-предпринимательский подход и ориентация на ценности семьи учащихся, универсализация, т.е. ориентация не на какую-либо конкретную технологию, а на универсальные технологические знания, позволяющие разрабатывать и эффективно использовать технологии в любых видах труда; развивающий характер (подготовка к организации развивающего педагогического взаимодействия учителя, учащихся и родителей в организации ручного труда и творческой проектной деятельности младшего школьника).

Перечисленные особенности охватывают все структурные компоненты технологической подготовки учителя начальных классов, включающей политехническую, проектировочную, методическую, экономическую и эстетическую компетентности, выраженных системой знаний, умений, навыков применительно к каждой компетентности.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГО-ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

ДУДОРОВ В.В.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

В настоящее время активизируются инновационные процессы в системе общего среднего образования; наблюдаются тенденции направленные на необходимость осуществления целенаправленной работы учителей по созданию новой системы обучения школьников, учитывающей их индивидуальные особенности и отвечающей потребностям общества в воспитании гуманно ориентированной личности, способной самостоятельно овладевать знаниями и умениями обобщенного характера.

В связи с этим актуализируется внимание педагогической общественности на решение целого ряда проблем: совершенствования содержания образования, методов обучения; развития умения самостоятельно приобретать знания и творчески применять их на практике; повышения качества профессиональной компетентности и методической подготовки педагогических кадров; необходимости перехода старшей школы на профильное обучение.

Условия сегодняшнего дня диктуют необходимость пересмотра содержания образования в направлении интеграции классических фундаменталь-

ных дисциплин и современного понимания закономерностей окружающего мира.

Процессы интеграции в современном образовании проявляются в многочисленных формах: в разработке теорий, с помощью которых можно объяснить бесконечное разнообразие явлений природы; в организации исследований на стыке смежных научных дисциплин; в изменении характера проблем, которые решаются современной экологической наукой. Подобные подходы имеют огромный методологический потенциал, способствуют развитию нестандартных приемов решения актуальных проблем современности, формированию эколого-правового сознания учащихся для устойчивого развития общества.

Объединение знаний различных учебных дисциплин должно быть целесообразным и требует научного методологического обоснования. Например, интеграция знаний естественнонаучных и общественных дисциплин через содержание курса экологии для старшеклассников целесообразно дополнить изучением правовых вопросов по охране окружающей природной среды из курса обществознания. Таким образом, интеграция содержания образования на уровне целостности завершается формированием новой учебной дисциплины, носящей интегративный характер и имеющей собственный предмет изучения. Этим предметом является интегрированный спецкурс «Основы права: экологическое право», который на основе интеграции формирует у старшеклассников такие методологические идеи, как единство живой и неживой природы, общность естественнонаучных и общественно-исторических основ взаимодействия человека, общества и природы; целостное представление о мире, если его система взглядов опирается на единство сознания, переживания, и это значит, что формирование эколого-правового сознания зависит от воздействия на интеллект, волю, эмоции личности, ее активной практической деятельности.

Спецкурс «Основы права. Экологическое право» разработан для обучения учащихся старших классов общеобразовательных школ, для дополнительного образования и профильной подготовки старшеклассников, в которых формирование эколого-правового сознания может играть роль расширяющего и дополняющего профильные учебные предметы. Данный курс может входить в образовательную область «Обществознание» или «Естествознание». Спецкурс может войти в содержание курса экологии в рамках национально-регионального компонента образования или школьного компонента учебного плана, отражающего специфику политики эколого-правового развития Урала.

Программа спецкурса обладает значительным потенциалом для социализации школьников, развития их самостоятельности, становления гражданской ответственности и активной жизненной позиции молодежи. Изучение спецкурса состоит из двух разделов (1 – Основы права; 2 – Экологическое

право) и предусматривает 68 учебных часов, включающих лекции, семинары, практические занятия. К программе прилагаются темы рефератов и список рекомендуемой литературы, необходимый учащимся в процессе изучения спецкурса и в процессе самостоятельной работы. Спецкурс рассчитан на вариативное применение в зависимости от решаемых педагогических, жизненных задач и уровня активности и заинтересованности учащихся. Спецкурс может войти в содержание курса экологии в рамках национально-регионального компонента образования или школьного компонента учебного плана, отражающего специфику эколого-правового развития Урала.

Связывая задачу формирования эколого-правового сознания старшеклассников с социальной значимостью и уровнем развития их готовности к эколого-правовой деятельности, программой предусмотрено использование активных методов в процессе обучения.

Например, при проведении практического занятия по теме «Оценка воздействия на окружающую среду и экологическая экспертиза», предложено использование метода «Свободных дебатов», способствующего формированию стремления самостоятельно добывать знания, умения их перерабатывать и высказывать свое мнение. Применение данного метода позволило получить объективные данные об уровне развития творческих способностей каждого старшеклассника. В процессе нашего эксперимента «Свободные дебаты» позволили участникам продемонстрировать свои знания, поделиться своими идеями, высказать свои мнения, сформулировать выводы с опорой на правовую основу решения данной проблемы.

В программе предусмотрена самостоятельная работа с дополнительными источниками, необходимая для того, чтобы в рамках формирования эколого-правового сознания эффективно и рационально использовать литературу библиотек, материалы архивов, источники средств массовой информации, средства массовых коммуникаций. Их использование помогает раскрывать старшеклассникам информационные возможности документов для изучения эколого-правовых процессов и определения достоверности уже имеющихся и новых знаний, вырабатывать необходимые элементы критического мышления и повышать социальную адаптацию, своевременно корректировать содержание курса на основе новых данных, разрабатывать задания для проверочных работ, использовать информацию в проектной деятельности учащихся. Проектная деятельность помогает в решении задач получения учащимися практических и исследовательских навыков, закрепления полученных знаний, получения новой (первичной) информации.

Например, при изучении темы «Правомерное поведение, правонарушение, юридическая ответственность» для активизации знаний важно, как учащиеся используют печатный материал. Это особенно касается таких материалов, как статьи в газетах, выступление общественных и политических

деятелей, текстов статей и законов. Например, учащимся предлагается задача: «Необходимо срубить дерево около дома. Ваши действия?» Учащимся предстояло выделить основные моменты разбираемого случая, определить свою позицию и обосновать ее согласно действующему законодательству.

Таким образом, разработанное нами методическое обеспечение, включающее программу спецкурса и методические рекомендации, позволяет осуществить процесс формирования эколого-правового сознания старшеклассников.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК АСПЕКТ КРИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

КРИВЕНКО Я.В.

*г. Тюмень, Тюменский областной государственный институт
развития регионального образования*

Вопросы критической педагогики, разрабатываемые нами, сегодня чрезвычайно актуальны. Еще в 1997 г. ряд ученых (В.А. Поляков и др.) отмечали, что «в XXI веке главными качествами человека будут способности учиться, преобразующее мышление, терпимость к различиям, компетентность и грамотность, экономическая, технологическая и социальная культура». Совет Европы, исходя из задач и перспектив развития цивилизации XXI века, определил группы ключевых компетенций, которыми школа должна «вооружать» молодежь, в том числе и компетенции, связанные с возникновением общества информации: владение новыми технологиями, понимание их применения, их силы и слабости, способность критического отношения к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе (В.Д. Симоненко).

Еще в конце XX века гигантскую роль мышления и всех его видов в формировании научного мировоззрения учащихся отмечали многие исследователи (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выгодский и др.). Однако уже тогда педагоги понимали, что знания должны не противопоставляться умениям и навыкам, представляющим собой действия с определенными свойствами, а рассматриваться как их составная часть. Знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действия обучаемого (Н.Ф. Талызина).

Сегодня важнейшая роль критического мышления как способа оценки знаний в формировании исследовательской компетентности учащихся не отрицается, а подчеркивается. А.В. Хуторской об учебно-познавательной компетенции пишет: «В рамках данной компетенции определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от до-

мыслов», а составляющая этой компетенции креативность личности – это способность человека к конструктивному нестандартному мышлению.

Касаемо средств массовой информации (СМИ) и коммуникации (СМК) Г.К. Селевко и др. отмечают, что они в начале XXI века проникли во все виды жизнедеятельности людей, образовали информационную социально-культурную среду, в которой живет человек. Мир вступил в новый этап своего развития – информационное общество», т.е. современные ученики, так же, как и взрослые, вовлечены в эту информационную социально-культурную среду. И это настораживает, так как, по словам В.Н. Лавриненко и др., в последнее время в нашей стране получают все большее распространение различного рода ненаучные виды знания, такие, например, как астрология, магия, эзотерические, мистические и т.п. учения. Постепенно, но достаточно определено, они вытесняют на периферию общественного сознания естественнонаучную картину мира, основанную на рациональных способах его объяснения. Вот почему научной и педагогической общественности следует обратить на это особое внимание.

Примеров тому много. Книга «Практическая магия» (М.: Ренессанс, 1992) – от редакции: «Предлагаемая вниманию читателя книга представляет собой фундаментальное пособие по практической магии, когда-либо выходявшее на русском языке. Независимо от нашего отношения к оккультизму надо признать, что данный труд является чрезвычайно интересным памятником истории культуры. Что же касается лиц, которые, из тех или иных побуждений, желают овладеть магическим искусством, то для них он до сих пор остается незаменимым». Вот так. Все нормы приличия соблюдены. Вот еще одна, прекрасно изданная книга «Сибирь спасет человечество!? Том 2. Окуневский кристалл – жемчужина России» (М.: Пилигрим-Пресс, 2005): «Люди погибли либо от незнания истинного мира, либо от неумения пользоваться сигналами природы, – предупреждали древние. Эта Вселенская Мудрость стала главным лейтмотивом новой книги М. Речкина, известного исследователя аномальных явлений природы, писателя, организатора и координатора комплексных научных экспедиций по изучению уникального энергетического феномена в Западной Сибири. Высока вероятность, что именно здесь находится новый «сухопутный ковчег» человечества. Автор предлагает пройти путь к ковчегу через духовное прозрение и возвращение к истинным истокам Великого Универсального Знания – наследию наших пращуров!» Это уже паранаука и мистицизм.

Каков же выход из создавшейся ситуации? М.В. Чикурова пишет: «В последние годы количество информации, получаемой школьником из различных средств массовой информации, существенно преобладает над объемом знаний, предлагаемым образовательным учреждением. Более того, эта информация все чаще идет вразрез со школьным образованием. Между тем ин-

тенсивность воздействия на личность СМИ весьма значительна, СМИ не только информируют человека о состоянии мира, но и воспитывают, обучают, развлекают и сильно изменяют весь строй его мышления, стиль мировосприятия и тип культуры. Особенно велико их влияние на формирующуюся личность, на школьника. Поскольку прекратить или ограничить влияние телевидения, газет, журналов на учащихся невозможно, необходимо сделать СМИ не соперником, а союзником учителя. Для этого необходимо формировать критическое мышление, играющее роль информационной защиты». На это же указывают Г.К. Селевко и др.: «Возникает задача защитить еще не сформировавшуюся психику ребенка», далее они перечисляют составляющие критического мышления, которое необходимо формировать у школьников. Все отмеченное показывает на назревшую необходимость новой отрасли педагогики – критической педагогики, которая позволяет, выражаясь словами Е.Н. Кабановой-Меллер, решить вопрос о том, «как умственное развитие учащегося связано с развитием всей его личности, с расширением круга интересов, с овладением способами собственного поведения, с формированием убеждений».

А.Н. Леонтьев считал, что жизненный, правдивый подход к воспитанию – это такой подход к отдельным воспитательным и даже образовательным задачам, который исходит из требований к человеку: каким человек должен быть в жизни и чем он должен быть для этого вооружен, какими должны быть его знания, его мышление. На наш взгляд, учащиеся должны знать о критическом мышлении, его значении для личности, почему имеет место псевдонаучная информация, об архаическом мышлении. О последнем Е.С. Рапацевич пишет: «Мышление архаическое оперирует устаревшими понятиями и представлениями, свойственными человеку на давних этапах его развития и нередко связанными с древними мифами. Широко включает в себя суждения, основанные на предрассудках и заблуждениях. Примером мышления архаического являются архаические формы бреда». Л.А. Карпенко отмечает: «Бред – не соответствующие реальности представления и умозаключения, в ошибочности которых патологически убежденного в их правильности субъекта невозможно разуверить. Бред необходимо отличать от сверхценных идей, при которых та или иная реальная жизненная проблема приобретает в сознании психически здорового субъекта чрезмерно большую (сверхценную) значимость... Сверхценные идеи – суждения, представления, занимающие в сознании субъекта несоответствующее их значению преобладающее положение. Сопровождаются выраженными эмоциональными переживаниями».

Вопрос формирования критического мышления у учащихся не нов. Так, М.В. Кларин отмечает, что в США развитие критического мышления у учащихся специально выделено в перечнях декларируемых образовательных целей в большинстве штатов и школьных систем страны с 80-х годов прошлого века. По мнению американских педагогов, систематическое включение критического

мышления в учебный процесс должно формировать у учащихся особый склад мышления и познавательной деятельности. Таким образом, организация учебно-познавательной деятельности, в том числе и исследовательской, на основе критического мышления в США стала разрабатываться как особое сквозное направление дидактических поисков.

В российском образовании вопросом развития у учащихся критического мышления занимаются ряд педагогов ученых и практиков. На развитие дидактичности мышления указывает А.А. Тараданова. Сегодня разработана и используется технология критического мышления, о которой Л.В. Бобракова пишет: «Применение технологии критического мышления позволяет раскрепостить учащихся, побудить их к самостоятельному мышлению и систематизации изучаемого материала». Мы считаем, что эта технология должна использоваться и при формировании исследовательских способностей учащихся. В своих убеждениях мы не одиноки. М.В. Кларин отмечает: «Исследовательская ориентация концентрирует в себе инновационный подход к учебному процессу, в котором целью обучения является развитие у учащихся возможностей осваивать новый опыт. Основой такого освоения служит целенаправленное формирование творческого и критического мышления». Однако это должно быть высокорефлексивное мышление (Н.И. Шафоростова). Все перечисленное – это составляющие разрабатываемой нами критической педагогики.

Из всего сказанного следует, что в российском образовании назрела необходимость в критической педагогике, а критическое мышление, как составная часть исследовательской компетентности учащихся, многогранно, в том числе оно может являться и информационной защитой подрастающего поколения.

ЭТАПЫ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ГЛАЗОВА Ю.В.

*г. Шадринск, Курганская область,
Шадринский государственный педагогический институт*

Применительно к иностранному языку при работе по методу проектов выделяются следующие этапы:

- I этап работы – организационно-подготовительный. На данном этапе:
- выявляются особенности развития и подготовки детей;
 - происходит дифференциация детей по группам (самоустраивающиеся, неуверенные, эпизодически работающие, внешне мотивированные, копирующие, оригинальные);

- определяются задания оптимальные для каждой из групп;
- определяются темы для обсуждения.

Данный этап начинается обычно в августе, начале сентября, и основным действующим лицом на этом этапе является учитель. В августе при создании календарно-тематического планирования учитель определяет темы для изучения, которые будут интересными для учащихся, предполагает задания, активизирующие работу каждой из групп учащихся. В первые недели сентября проводится диагностика учащихся с целью определить уровень их творческого мышления и дифференцировать их по группам.

II этап – этап мотивации. Работу над любым материалом необходимо начинать с установки на проблему, с создания ситуации общения равных собеседников. В основе вводного слова может лежать заметка из газеты, журнала, телевизионной передачи. Формированию интереса и личностного восприятия материала способствуют:

- выдвижение в качестве предмета обучения проблем, не имеющих однозначного решения;
- акцентирование внимания на проблемах, интересующих в первую очередь самого учащегося.

Этот этап очень важен, так как от него зависит в большей степени успех работы над материалом. Часто учащиеся получают опережающие домашнее задание (установка на проблему). При этом каждый учащийся выбирает для себя вопросы, которые его волнуют или высказывает свою точку зрения на вопрос.

III этап работы – этап информационного обеспечения. На этом этапе происходит мощная информационная загрузка (все материалы учебников + материалы Интернета + периодика). Задача этапа – дать учащимся возможность познакомиться с полным объемом информации по данному вопросу. Данный этап осуществляется учащимися самостоятельно или первое время с помощью учителя посредством выполнения домашних заданий. Необходимо отметить, что на данном этапе очень эффективна групповая работа.

IV этап работы – этап первичной обработки информации (личностный и коллективный). Восприятие любого материала имеет яркую личностную окраску. На этом этапе происходит первичный анализ материала согласно опыту, знаниям, интересам учащихся. Один и тот же материал воспринимается учащимися по-разному.

Создаются предпосылки для коллективной работы над материалом. Именно на данном этапе продолжается сбор информации, обмен мнениями, появляются первые идеи, мотивы, которые могут заинтересовать собеседников. Задача учителя – умение поставить цель, заострить противоречия между поставленной целью и имеющимися на данный момент у школьника знаниями и умениями, предложить систему частично-поисковых задач, способствующих

приобретению новой информации, способов действия. На этом этапе происходит определение «белых пятен» в контексте, выделяются темы и подтемы, формулируются основные мысли (на уровне гипотезы), составляется первоначальный план работы. Появляется «поле эмоционального тяготения», т.е. склонность и желание ученика работать над тем или иным аспектом данной проблемы. Происходит формирование групп «по интересам». Каждая группа работает над определенной идеей, аспектом проблемы. Происходит самостоятельное конструирование проблемных ситуаций, выявление противоречий там, где все казалось привычным и простым, происходит также обмен информацией (на более конкретном уровне), корректировка плана, уточнение темы, основной мысли, проводится поисковая работа согласно плану, составляются обобщающие таблицы. Группа работает над мини-проектами.

На данном этапе учителю необходимо внимательно за формированием микроклимата в таких группах, иначе может возникнуть ситуация, когда не все ученики принимают участие в работе группы. Особое внимание надо уделить ученикам из групп: самоустраняющиеся, эпизодически работающие и неуверенные. Для «неуверенных» необходимо создавать ситуации успеха, ученикам двух других групп может помочь при работе над проектом коллективное воздействие всей группы. Поэтому педагогу было необходимо побудить детей к сотрудничеству и научить их общаться в такой микрогруппе. Это возможно, если ранее было осуществлено сотрудничество в интеракции «учитель – ученик».

V этап работы – этап дополнительной информации. Этот этап предполагает умение сопоставлять имеющиеся знания и новую информацию. В процессе работы в группах ученики непременно столкнутся с проблемой «нехватки» материала. Появляются материалы проблемного характера, часто происходит ломка стереотипа восприятия той или иной ситуации. Появляющиеся проблемы позволяют взглянуть еще раз на объект изучения, но уже под углом «нерешенных» вопросов, выступающих как парадоксы, что позволит учащимся обратиться к ним еще раз.

VI этап работы – этап защиты проектов и их рефлексия. Этот этап – самый важный в работе, так как именно здесь происходит «рост» человека, становление личности. На этом этапе ребята учатся анализировать, сравнивать, делать обобщения, проводить коррекцию; не только отстаивать свою точку зрения, но иногда и иметь смелость признать ошибки, исправить их и выработать свое понимание проблемы (этап эвристического озарения).

Анализ и рефлексия проектов помогают увидеть свои ошибки и избежать их в будущем, глубже понять свой проект и попытаться понять чужой. После рефлексии учащиеся ставят самооценку. Самооценка может быть от 1 до 10 баллов, от 1 до 3 оценивается область «Я, как я работал», от 4 до 6 область «Мы, работа в группе», от 7 до 9 – «Дело, насколько хороший проект мы

сделали, убедили ли всех» и 1 балл прибавляется за оригинальность, необычность проекта. Рефлексивная природа самооценивания носит индивидуальный характер. Однако на первых порах введения самооценивания учитель (лучше совместно с учениками) должен обязательно выработать критерии оценивания, затем необходимо попробовать оценивание в группе и только потом переходить к самооцениванию каждого. Указанный алгоритм сопровождается педагогической поддержкой рефлексии достигнутых успехов школьников в творческом проектировании.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СОВРЕМЕННОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

МАЛЬЦЕВА Г.Г.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

Проблема формирования орфографического навыка у учащихся начальных классов является одной из ведущих в курсе русского языка, так как развитое орфографическое действие является важным фактором обеспечения грамотного письма у младших школьников. Эта проблема является актуальной не только для педагогов начальных классов общеобразовательных школ, но и для учителей, работающих в начальном звене в сельских малокомплектных школах.

На протяжении всей истории обучения орфографии высказывалась мысль о том, что важным при обучении грамотному письму является умение школьников замечать встречающиеся при письме трудности (В.П. Шереметевский, К.Д. Ушинский, Г.М. Дьяченко). И ученые XX века – лингвисты (И.С. Ильинская, М.Ф. Панов, С.М. Кузьмина и др.), психологи (Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, Г.Г. Граник, П.С. Жедек, В.В. Репкин), методисты (Н.Н. Алгазина, М.Т. Баранов, М.Р. Львов, Н.С. Рождественский и др.) – подчеркивают зависимость результатов обучения орфографии от того, насколько у пишущего развита способность обнаруживать орфограммы. Отсутствие орфографической зоркости названные авторы считают важнейшей причиной орфографических ошибок. Примерно 70 % выпускников школ (в том числе и малокомплектных) имеют несформированный орфографический навык. Сегодня существуют методики, которые помогают осуществить формирование орфографической зоркости, но их внедрение не является массовым.

В рамках нашего исследования мы предполагаем, что орфографическая грамотность и орфографический навык у учащихся разновозрастного класса малокомплектной школы могут быть сформированы за счет включения детей в постоянные совместные орфографические действия.

Совместной считается деятельность, при которой: 1) ее задачи воспринимаются как групповые, требующие кооперации при решении; 2) существует взаимная зависимость при выполнении работы, которая требует распределения обязанностей, взаимного контроля и ответственности [2].

Под совместными орфографическими действиями мы понимаем постановку орфографической задачи, нахождение способов решения орфографической задачи, осуществление контроля над выполненными письменными работами с учетом особенностей разновозрастного сотрудничества учащихся начальных классов малокомплектной школы.

Необходимой предпосылкой грамотности учащегося является умение сознательно, путем рассуждений решать орфографические задачи. Действительно, грамотный человек не размышляет во время письма над тем, почему он пишет так, а не иначе. Для того чтобы стать фундаментом речевой деятельности, письмо без ошибок должно достичь автоматизма.

Так как орфографический навык формируется на основе более или менее сложных умственных действий и представляет собой «автоматизированные компоненты сознательного действия человека», то совершенно очевидна психологическая природа орфографического навыка, определенная С.Л. Рубинштейном [3]. Сущность ее заключается в том, что орфографический навык в период формирования представляет собой систему сознательных действий, а когда он сформируется, функционирует как автоматизированный способ выполнения более сложного действия. Но автоматизация не означает полного отсутствия сознательности, тем более что орфографические действия автоматизируются медленно – в зависимости от сложности орфограммы. Автоматизм навыка формируется в результате многократных повторений действий, другими словами, в результате упражнений.

Среди упражнений, направленных на развитие орфографической зоркости учащихся, можно выделить 2 группы: I – упражнения, выполняемые на слух; II – упражнения на зрительно воспринимаемом материале. Первые предполагают обучение прогнозированию орфограмм, т.е. их обнаружению до записи слова, вторые тренируют в самоконтроле по ходу и после записи.

К первой группе относятся такие упражнения, как различные виды диктантов (словарные, предупредительные, объяснительные, творческие и т.п.), комментируемое письмо (фонетико-орфографический разбор, поэтапная запись предложения под диктовку и т.д.). Большая часть орфографических упражнений этой группы носит комплексный характер, т.е. направлена на отработку умения ставить и решать орфографические задачи. Обучающий и развивающий эффект таких упражнений связан с осознанным выполнением учеником всех операций, так как он является субъектом учебной деятельности.

Ко второй группе относятся упражнения, направленные на развитие автоматизации навыка самостоятельного списывания. Этот вид упражнений

вбирает в себя два традиционных: списывание и письмо по памяти (способ списывания разработан П.С. Жедек).

Алгоритм списывания состоит из четырех шагов: 1. Прочитай предложение и повтори его по памяти. 2. Прочитай предложение еще раз так, как оно читается. 3. Пиши, диктуя себе так, как читал последний раз. 4. Проверь написанное, прочитывая слово так, как оно написано [1]. Данная технология списывания обеспечивает активное включение всех видов памяти (зрительной, слуховой, артикуляционной, моторной), что позволяет использовать этот прием для развития орфографической памяти.

Мы считаем, что на уроках русского языка в разновозрастном классе малокомплектной школы целесообразно проводить совместное выполнение упражнений учащимися, работающих в парах сменного состава. При организации такой работы состав пар постоянно меняется, причем таким образом, что меняются и роли членов группы: обучаемый ученик становится обучающим для другого ученика, а обучающий меняет свою роль на обучаемого.

При организации работы в паре, когда партнеры разного возраста и разного знаниевого уровня, проводится взаимообучение новому материалу – для младшего ученика и повторение – для старшего. Если один из учащихся – ученик старшего класса, то он диктует, проверяет, требует разбора, необходимые объяснения младшего школьника. Если учащиеся старшего класса достаточно подготовлены, усвоили данную тему и умеют работать в парах сменного состава, то обучение учащихся младшего класса в этом случае будет проходить сравнительно быстро и интенсивно. Необходимо учитывать то, чтобы каждый ученик прочитал вслух выполняемое упражнение и разобрал правописание каждого трудного слова, причем он должен сделать это сам.

Анализ упражнений по русскому языку дает нам основание утверждать, что почти все упражнения, направленные на формирование орфографического навыка у младшего школьника, могут выполняться в парах сменного состава. В подавляющем большинстве случаев выполнение упражнений в парах сменного состава является более эффективным и целесообразным. Для этого необходима новая организация учебного занятия по русскому языку в малокомплектной школе, моделированием которого мы и занимаемся в своей научной работе.

Литература

1. **Жедек, П.С.** Пути перестройки обучения орфографии / П.С. Жедек // Начальная школа. – 1988. – № 10. – С. 74–79.
2. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 512 с.
3. **Рубинштейн, С.Л.** Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 270 с.

ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ПЕДАГОГОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

ПАНОВА О.А.

*п. Пойковский, Нефтеюганский район, Ханты-Мансийский автономный округ, Центр творческого развития и гуманитарного образования
«Открытая гимназия»*

В рамках психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса остро и неотвратно встает проблема повышения квалификации педагогов в области психологии и антропологии. Представленная программа призвана способствовать формированию психологической культуры педагога и развитию психолого-педагогической компетентности администрации образовательного учреждения и педагогов, без которых невозможно качественное и эффективное образование ребенка.

Педагоги являются не только носителями знаний и умений, передаваемых детям, но и активно воздействуют на сознание и личность ребенка. Утверждение парадигмы развивающего, личностно-ориентированного образования, задачи повышения профессионализма педагогических кадров требуют перехода от традиционной модели психологического просвещения к модели развития психологической компетентности педагогов, оснащению их антропо- и психотехниками, позволяющими решать актуальные задачи развития и воспитания ребенка, его обучения.

Педагогам Центра творческого развития и гуманитарного образования «Открытая гимназия» приходится работать с неоднородным контингентом детей. Реальная практика образования испытывает потребность в педагоге-профессионале, способном к работе с различными категориями детей в соответствии с различными типами норм развития: среднестатистической, социокультурной, индивидуально-личностной.

При таком подходе проблема психологизации сознания учителя, как одна из проблем, поставленных во главу угла модернизации образования, становится для психолога образовательного учреждения приоритетной. Качественное просвещение должно отвечать вопросам не только приобретения педагогом компетентности в вопросах психологии ребенка, но и в построении качественно новых, партнерских отношений с психологом, поддержании постоянного контакта и взаимодействия.

Специфика нашего образовательного учреждения состоит в развивающем характере обучения и освоении новых педагогических технологий (в системе мыследеятельностной педагогики и ЗФОУП). Психологическое просвещение в этих условиях приобретает новые черты и направления. Эти осо-

бенности отражены в программе в виде тематик занятий по просвещению, а также – ведении тренингов креативности для педагогов.

Новизна и уникальность программы состоит в том, что, кроме традиционных для педагогики психологических школ, в гимназии необходимо осваивать еще и новую психологическую школу Г.П. Щедровицкого, которая имеет свою методологию (находящуюся в постоянном развитии и изменении), а также не имеет пока разработанного инструментария. Последний должен быть выработан самими педагогами, осваивающими новую технологию с помощью психолога.

Кроме этого, традиционные методики диагностики мыслительных операций не отвечают на все вопросы такого рода образовательного процесса, поэтому педагогам необходимы психологические знания по созданию собственных методик диагностики развития ребенка, как с учетом программы гимназических курсов, так и осваиваемых способов деятельности. Эта работа является совершенно неизведанной областью, и психолог проходит этот путь совместно с педагогами, вовремя реагируя на их запросы и по возможности предвзяя их затруднения.

Цель программы: психологизация сознания педагогов гимназии путем повышения компетентности в вопросах антропологии.

Задачи:

1. Познакомить педагогов с возрастными особенностями детей.
2. Обучить педагогов составлению психолого-педагогической диагностики на материале собственных спецкурсов.
3. Повышать креативность педагогов путем ведения тренинговых занятий.
4. Научить педагогов приемам предотвращения профсгорания и эффективной организации рабочего времени.
5. Познакомить администрацию гимназии с психологическими особенностями и влиянием стилей руководства на процесс производства.
6. Знакомить педагогов с передовыми психолого-педагогическими методами обучения и развития способностей детей.

Программа способствует улучшению взаимодействия педагогов с учениками, более правильному и грамотному выбору ими методов и форм работы по развитию и обучению детей, развитию мотивации педагогов к творчеству, улучшению эмоционального состояния и психологического здоровья, как педагогов, так и детей, интеллектуальному и духовному росту педагогов.

Методика проведения психолого-педагогического сопровождения включает в себя самые разные формы: тренинги, семинары, семинары-практикумы, лекции, беседы, круглые столы, мастер-классы, дискуссии и др.

Результативность ведения программы можно будет оценить разными способами:

– Уровень креативности – по результатам психологического тестирования вербальной креативности (тест «Необычное использование» и др.).

– Уровень компетентности в психолого-педагогическом тестировании – по составленным педагогами тестам развития операций мышления.

– Уровень компетентности в возрастной психологии – по специально составленному психологом опроснику, включающему вопросы по пройденным темам (разрабатывается по мере прохождения тем), и по анализу качества составления авторских программ с учетом возрастных особенностей детей.

Тематика занятий имеет гибкий характер и может меняться по необходимости и заказам педагогического коллектива, в зависимости от актуальных задач, стоящих перед коллективом.

Содержание программы включает в себя следующие тематические блоки и направления: Обучение планированию по методу «Альпы»; Профилактика перегрузок и эффекта профессионального выгорания; Проблемы мотивации; Тренинг креативности для педагогов; Основы создания педагогической диагностики; Освоение метода наблюдения; Возрастная и педагогическая психология и антропология; Особенности и опыт развивающего обучения; Развитие мыслительных операций, творческого мышления, рефлексии, критического мышления, развитие понятийного и критического мышления у детей и педагогов; Особенности и этапы групповой работы и др.

Программа рассчитана на 3–5 лет в зависимости от периодичности занятий (1–2 раза в месяц). При необходимости можно менять периодичность и сроки проведения мероприятий. С целью более эффективного роста квалификации педагогов рекомендуется после каждого теоретического блока занятий проводить практическую отработку навыков.

В результате проведения программы педагоги освоили теоретически и отработали на практике все вышеуказанные содержательные блоки. Это позволило им успешно планировать и организовывать свое рабочее время и обучать этому детей. Кроме этого, педагогами освоена, разработана и постоянно применяется в работе собственная диагностика освоения детьми материала спецкурсов, основным критерием которой является развитие операций мышления.

Авторские программы, составляемые педагогами гимназии, не только учитывают возрастные особенности детей, но и методически построены таким образом, что включают в себя проработку методов развития понятийного мышления, критического мышления, творческих способностей, коммуникативных навыков и др. Показатели креативности педагогического коллектива постоянно растут (по результатам тестирования). Сами педагоги отмечают свой профессиональный и личностный рост, позитивное воздействие полученных психологических знаний не только на педагогическую деятельность, но и на личную жизнь.

РОЛЬ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

РЕЗВАЯ А.Ю.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

В связи с общим направлением модернизации российского образования в Федеральном компоненте государственного стандарта общего образования и объяснительных записках к программам по русскому языку появилось понятие «компетенция», под которым понимают совокупность знаний, умений и навыков, формирующихся в процессе обучения русскому языку как учебному предмету и обеспечивающих владение ими в устной и письменной речи [2].

Необходимость включения лингвистической компетенции в цели преподавания русского языка обоснована академиком Н.М. Шанским в 60-е годы XX века в связи с общим обновлением школьного образования. Новый школьный курс русского языка был задуман авторами (Н.М. Шанский, Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др.) как курс, «закладающий основы лингвистического образования и формирования сознательного и культурного человека» [3]. Анализ педагогической литературы позволил обобщить сведения о содержании лингвистической компетенции на современном этапе развития дидактики. В нашем исследовании за основу берется расширенное понимание рассматриваемого понятия, включающее в себя предметные и метапредметные знания и умения, способы действий, рефлексивные умения, анализ и планирование собственных действий, приемы и навыки учебного сотрудничества.

Идея формирования и развития элементарной лингвистической компетенции учащихся заложена в современной программе, начиная с первой ступени обучения (начальная школа, 1–4 классы). Изучение русского языка на этом этапе направлено на формирование первоначальных сведений о языке как системе; о месте и значимости языка в жизни человека, об организующей роли языка как средства общения в процессе деятельности; как средства выражения и постижения национальной культуры русского народа [4].

Одной из основных задач по формированию лингвистической компетенции в начальной школе мы считаем изучение особенностей употребления языковых явлений в художественном тексте, открытие способов лингвистического анализа текста. Этой проблеме посвящены работы как отечественных педагогов XIX века (К.Д. Ушинский, Ф.И. Буслаев, В.И. Водовозов и т.д.), так и исследования ученых современности (Л.С. Айдарова, Н.М. Шанский, А.И. Власенков, А.И. Горшков, Т.М. Пахнова, С.И. Львова и др.).

Так, в основе изучения языка, по Ф.И. Буслаеву, лежит работа с художественным текстом, а языковая система, грамматика с ним нераздельна.

Чтение с грамматическим разбором приучает детей не «скользить по поверхности», а «обращать внимание на то, что составляет существенное в произведении» [1]. К.Д. Ушинский с анализом связывает развитие «дара слова», т.е. содержательность, богатство речи, точность выражения мысли.

Н.М. Шанский, разрабатывающий данную проблему на современном этапе преподавания языка, создал интегрированный курс «Русская словесность». Одной из основных задач курса ученый выдвигает задачу научить и приучить учащихся читать художественные произведения «филологически вооруженным глазом», в результате чего учащиеся приобретают знания о различных функциях русского языка, умение свободно владеть всеми видами речевой деятельности, навыки лингвистического анализа языковых явлений.

Содержание курса русского языка в современной начальной школе становится доступным учащимся за счет поисково-исследовательской деятельности, которая обеспечивается особым методом личностно-ориентированного обучения – методом решения лингвистических задач. В ходе учебной деятельности лингвистическая задача становится объектом всестороннего анализа и синтеза, обнаружения языковых закономерностей, построения содержательного обобщения. Постановка учебной задачи формирует познавательные потребности, цель и мотив учебной деятельности младших школьников. Анализ различных подходов к проблеме содержания лингвистической задачи позволяет нам уточнить ее определение в связи с компетентностным подходом. Под лингвистической учебной задачей мы будем понимать проблему, воплощенную в языковом факте, решение и поиск способа решения которой направлено на усвоение специфически языковых методов и приемов анализа языка на базе обобщенных лингвистических знаний, овладение умениями применять эти знания в новой ситуации, иначе говоря, направлено на формирование и развитие лингвистической компетенции.

Текстовые задачи являются особой группой лингвистических задач. Они ориентируют младших школьников на анализ языковых средств в художественном тексте. Выделим характерные особенности этого типа задач: 1) в содержании задач используется художественный текст; 2) объектом является язык не как грамматическая система, а как определенный языковой продукт (например, поэтическая речь, стихи, проза); 3) слово анализируется в контексте; 4) слово рассматривается и в плане формы, и в плане содержания, в его отношении к нормам современного стандарта, к русской художественной системе; 5) формулируются на основе системных связей языка; 6) тесно взаимодействуют с литературоведческими задачами.

Таким образом, именно текст лежит в основе данного типа лингвистических задач. Анализ педагогических исследований позволил сформулировать ряд требований к текстам, избираемым для анализа: 1) непреходящее социальное и эстетическое значение произведения, его идейно-

художественные достоинства, направленные на воспитание творческой и высоко нравственной личности, языкового и литературного вкуса, совершенствование культуры речи; 2) относительная доступность произведения для учащихся; 3) актуальность произведения для учащихся с точки зрения проблем, поднимаемых в нем. Перед учащимися, исследующими в процессе решения текстовых задач язык художественного произведения, ставится вопрос: зачем, с какой целью употребляет автор именно эти, а не другие языковые средства, как и почему отбор языковых средств шел именно в этом направлении, как могла возникнуть та или иная метафора.

Открытие свойств слова в художественном тексте происходит при использовании следующей системы основных действий: изменение (порождение) форм; сравнение; моделирование. Специфика названных действий при решении текстовых задач нашла отражение в Табл. 1.

Таблица 1

Система основных действий при решении текстовых задач

изменение форм	подбор синонимов к словам текста и подстановка их в строку на место авторского слова
сравнение	сравнение строк с авторским и чужеродными словами позволяет увидеть особые характеристики слова в стихотворной строке
моделирование	внешне фиксируются открываемые свойства слова в структуре художественного текста

При работе с авторскими вариантами (редакциями) текста действие изменения (порождения) форм опускается. Материал, открываемый действием сравнения, позволяет формировать обобщения теоретического типа. Анализируя те или иные свойства языка, дети, как правило, сами ищут возможные способы фиксации того, что им открывается. В ходе дискуссии класс выбирает те из предлагаемых моделей, в которых обнаруженные свойства предмета или действия с ним могут быть изображены наиболее ярко и рельефно. Чаще всего моделирование при решении текстовых задач включает в себя составление таблиц и схем.

Каждое из действий – изменения, сравнения и моделирования, составляющих в нашем случае метод лингвистического анализа слова, у ребенка необходимо специально формировать, причем формировать по законам интериоризации. Когда создается ситуация, в которой младшему школьнику будет предоставлена роль исследователя, ребенку необходимо дать метод работы, который сам должен быть освоен детьми достаточно хорошо. Так, например, сознательного использования при решении лингвистических задач требует метод лингвистического эксперимента, включающий в себя действия изменения и сравнения языковых средств. Этому способствует работа с младшими школьниками над пониманием сущности эксперимента, знания различных его видов. В начальной школе используются в основном следующие

щие виды: эксперимент-устранение, эксперимент-подстановка, естественный эксперимент, количественный эксперимент (Табл. 2).

Таблица 2

Виды лингвистического эксперимента в начальной школе

Вид эксперимента	Основное действие
Эксперимент-устранение	Устранение данного языкового явления из текста
Эксперимент-подстановка	Подстановка (замена) языкового элемента синонимическим или однофункциональным
Естественный эксперимент (работа с правками писателя)	Сравнение авторских вариантов, редакций одного текста
Количественный эксперимент	Анализ частотности употребления в тексте рассматриваемой лингвистической единицы

Один и тот же вид эксперимента может предусматривать различные цели. Например, устранение прилагательных из текста может проводиться с целью: 1) определения степени их предсказуемости (угадывания) в различных стилях или у различных авторов, 2) определения функции прилагательных вообще в языке или художественно-образительной функции прилагательных, 3) показа индивидуальной сочетаемости их в произведении.

Продemonстрируем некоторые текстовые задачи. Тема: «Роль прилагательных в художественном тексте» (4 класс).

1. Угадайте, о каком звере идет речь в тексте Г. Скребницкого.

Как он был хорош, весь освещенный весенним солнцем, на белом фоне березняка! И какой своеобразный облик у этого лесного гиганта! Длинная горбоносая морда, огромные вывороченные корни-рога. Сам такой тяжелый, грузный, а ноги высокие стройные, точно у скакового коня. И какая окраска шерсти – весь темно бурый, а на ногах словно белые туго натянутые чулки.

Какие слова помогли узнать вам лося? К какой части речи относятся слова, описывающие животное?

2. Количественный анализ частей речи в данном тексте. Какая доля имен прилагательных приходится на количество всех слов? О чем это говорит?

3. На какие группы можно разделить найденные прилагательные?

По цвету: темно-бурый, белые; по форме: горбоносая, стройные, вывороченные; по размеру: длинная, огромные; по весу: тяжелый, грузный; по росту: высокие; пространству: лесного; функции: скакового; авторской оценке: своеобразный, (был) хорош.

4. Какие прилагательные помогают выделить предмет из ряда подобных, а какие дают дополнительную характеристику животному?

5. Сделайте вывод о роли имен прилагательных в данном тексте.

Важным моментом в формировании лингвистической компетенции мы считаем создание учениками собственных сборников лингвистических задач.

Нам представляется, что в этих сборниках младшие школьники смогут самостоятельно не только формулировать различные текстовые задачи, но и заносить сами тексты решения. Практическое применение текстовых задач на занятиях в начальной школе доказывает, что системная многоплановая работа с текстом художественных произведений способствует формированию лингвистической компетенции младшего школьника.

Литература

1. **Буслаев, Ф.И.** О преподавании отечественного языка / Ф.И. Буслаев. – Л.: Ленингр. отд-е, 1941.
2. **Быстрова, Е.А.** Коммуникативная методика в преподавании родного языка / Е.А. Быстрова // Русский язык в школе. – 1996. – № 1. – С. 4.
3. **Шанский, Н.М.** О некоторых актуальных вопросах методики русского языка как науки / Н.М. Шанский // Проблемы совершенствования содержания и методики обучения русскому языку в 4–8 классах. – М., 1969. – С. 9–10.
4. Экспериментальный базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации // Настольная книга учителя русского языка: Спр.-метод. пособие / Сост. Е.Т. Романова. – М.: ООО «Издательство Аристель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 348 с.

НОВАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК БЛИЖАЙШИЙ ШАГ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

СУЗДАЛЬЦЕВА Т.А.

*п. Пойковский, Нефтеюганский район, Ханты-Мансийский автономный округ, Центр творческого развития и гуманитарного образования
«Открытая гимназия»*

Образование ребенка начинается тогда, когда он сам почему-то желает напрягаться, чтобы научиться решать некоторую задачу.
Д.Б. Дмитриев

В данной статье мы раскроем особенности новой педагогической системы – задачной формы организации образовательного процесса (ЗФО), которая позволит построить на новом уровне систему отношений между педагогом и учеником и улучшить результаты обучения и воспитания.

Если ученик знает, как действовать, он ничего не будет воспринимать в демонстрируемом педагогом образце, а если он не может осуществить никакого действия, его будет интересовать, как в этой ситуации движется кто-то

другой, по какой логике. Что это за ситуация? И как в ней должен оказаться ученик? А главное – как создать такую ситуацию педагогу?

Ответим сначала на первый вопрос. Создание специальных ситуаций интеллектуального затруднения в процессе обучения и их разрешение – эффективное средство при обучении. Существуют различные виды таких ситуаций: проблемная (А.М. Матюшкин и др.), личностно ориентированная (В.В. Сериков); эвристическая образовательная (А.В. Хуторской); учебная (образовательная) ситуация (Ю.В. Громыко, Д.Б. Дмитриев, М.В. Половкова и др.). Педагогической ситуацией является та ситуация, в которой человек подходит к некоторому тупику противоречий или невозможности действовать, исходя из имеющегося у него представления. И вот в этой ситуации тупика, когда знание или новый способ мышления становится средством преодоления тупика, там собственно впервые ученик будет смотреть на то, как действует педагог, т.е. фактически работа педагога будет выступать в качестве образца выполнения деятельности, которую необходимо осваивать ученику.

Итак, учитель – организатор учебной (образовательной) ситуации. Подготовка учителем занятия – это подготовка специального проекта педагогической работы по организации учебной деятельности детей. Целью такого занятия является освоение учеником целостной единицы деятельности, а построение занятия подчиняется логике детского познания. И его длительность зависит от освоения деятельностной единицы содержания образования учениками. Г.П. Щедровицкий, Ю.В. Громыко, В.И. Слободчиков выделяют ситуацию учения-обучения в виде мыследеятельностной единицы, которая развертывается на уроке. Ситуации учения-обучения – это такие ситуации, где невозможность действовать по заготовленным шаблонам приводит к тому, что человек становится восприимчивым к изменению собственных форм работы. Различение учебного материала и содержания образования должно стать для педагога одним из средств организации для детей ситуаций учения-обучения в задачной форме. Таким образом становится понятно, что единицей планирования учебного процесса (в ЗФО) становится ситуация учения-обучения. А учебный процесс представляется как последовательность таких ситуаций.

Сами ситуации закономерно изменяются в связи с усложнением способов деятельности, осваиваемых детьми. Создаются как особая конструкция длинные ряды зависимых друг от друга выделенных учебных средств (носящих идеальный характер) и соответствующих им ситуаций учения-обучения. Если информационный учебный материал является предметом запоминания, то мыследеятельностный учебный материал – различные типы мыследеятельностей, осваиваемые в ситуации учения-обучения, – выступают в качестве предмета рефлексии и понимания. Для этого специально организуются ситуации учения-обучения.

Для успешной организации образовательной ситуации учитель ее проектирует и фиксирует в виде сценария. Сценарий занятия отличается от плана урока тем, что не предполагает точного следования по намеченному заранее единственному маршруту, прописанному до мелочей. В сценарии предусматривается ряд основных моментов, без которых образовательная ситуация невозможна. Он предполагает продумывание учителем нескольких возможных траекторий движения учеников. Чтобы ученик каждый раз «прожил» в ситуации учения-обучения, учитель каждый раз должен разрабатывать сценарий для построения ситуаций, который затем реализуется. Структура сценария зависит от трех составляющих: уровня развития детей, законов деятельности педагога, выделенного содержания образования.

Сценировать ситуацию учения-обучения означает:

1) определить, чем должен будет отличаться продукт обучения с точки зрения не только специально-предметной стороны, а деятельности или элементов деятельности того или иного строения после проживания в ситуации;

2) необходимо предположительно выделить необходимые условия и средства, позволяющие ребенку построить новую деятельность или элемент деятельности. Процесс сценирования требует от педагога, чтобы в его сознании всегда было представлено сознание его ученика. Сознание педагога должно рефлексивно поглощать сознание ученика. А для этого педагог должен постоянно выдвигать гипотезы о том, что реально в сознании учеников;

3) сконструировать форму обучения, в которой будет организована деятельность ребенка (информационная, заданиевая, задачная, проблемная, проектная);

4) подобрать предметный материал, отвечающий трем предыдущим требованиям (различие на «материал» накладывает «форма», «содержание» определяет характер самой «формы»);

5) при сценировании должен быть определен механизм, обеспечивающий выделение и постановку задачи самим ребенком. Речь идет об особой формулировке задания, которое включает собственно субъективные способности построения процесса ребенком или группой детей. Это построение во многом определяется уже имеющимися у учащихся средствами, но эти средства не определяют полностью способ построения процесса. Здесь осуществляется творчество ребенка, проявляется его самостоятельность, спонтанность. Это и отличает сценарий от традиционного планирования;

6) представлять, в чем состоит образец деятельности и способ его фиксации (знаковой оформленности).

Создание сценария занятия в задачной форме фактически означает создание проекта, определяющего вид планируемого изменения, учитывающий исходный уровень подготовки ребенка и выбор средств осуществления действий педагога в ситуации.

Создание такого типа проекта на первом этапе освоения ЗФО – дело чрезвычайно сложное. Обеспечить качественный проект становится возможным лишь после коллективного обсуждения замысла педагогами, участвующих в освоении деятельностного содержания образования. Объединенные пониманием общих концептуальных положений задачной формы организации деятельности, учителя, преподающие разные предметы, получают возможность сделать для коллеги не очевидным и спорным его видение дидактических средств, взятых в качестве деятельностного содержания образования.

Можно выделить несколько уровней профессионализма учителя в конкретной ситуации взаимодействия с детьми: I. При расхождении между сценарием занятия и реально возникшей на занятии ситуацией – ситуация игнорируется и продолжается движение по заранее заготовленному сценарию. II. При расхождении между сценарием занятия и реально возникшей на занятии ситуацией – сценарий начинает меняться в зависимости от конкретной ситуации. III. Педагог сам организует ситуацию, в которую помещает себя и учеников и которая является условием поиска и принятия учениками нового средства деятельности. IV. Педагог так строит работу с учениками, чтобы они сами ставили задачи, в которых для них появляется необходимость поиска и принятия.

Педагогическая деятельность в ситуации учения-обучения должна быть представлена полипозиционно, т.е. в ситуации обязательно должны быть позиции дидакта, организатора ситуации учения-обучения, диагноста и методиста. Дидактическая позиция задает целевой ориентир; антропологическая – понимание ситуации: выделение естественной составляющей учебного процесса; методическая – последовательность разворачивания учебного процесса по решению поставленной задачи; собственно педагогическая – организацию и управление педагогическим процессом в ситуации.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

ШОШИНА М.Ю.

*г. Кемерово, Кузбасский региональный институт
повышения квалификации и переподготовки работников образования*

В современном обществе тяжело устроиться человеку, который не умеет добиваться поставленных целей, пасует перед трудностями, не верит даже в вероятный успех. Между тем психологи доказали, что большинство комплексов и страхов формируются в детском возрасте, в том числе и в школе. Все это указывает на необходимость создания воспитательных систем,

которые бы объединили одной идеей весь воспитательно-образовательный процесс в школах.

Подобная система была создана в Куйбышевской средней школе Новокузнецкого района Кемеровской области. Воспитательная система носит название «Мастерская достижений». Название было дано не случайно. Известно, что проблема мотивации деятельности десятилетиями сохраняет свою актуальность. Нередко ее рассматривают как проблему развития интереса. Но далеко не всегда удается делать только то, что интересно.

Успехи в любой деятельности во многом определяются наличием мотива достижений, т.е. стремлением добиться положительных результатов и улучшить уже достигнутое. «Мастерская достижений» нацелена на формирование личности с позитивной мотивационной направленностью и с высоким уровнем потребностей в достижении успеха. Стремление к достижениям в любой деятельности в школьном возрасте может послужить хорошей основой для формирования направленности личности на достижения в дальнейшей жизни и деятельности.

Воспитательная система «Мастерская достижений» направлена на развитие в школьнике многих других личностных качеств, относящихся к целям образования. Потребность в достижениях, в том числе учебных, связана с наличием у человека разумных притязаний, адекватной самооценки, чувства собственного достоинства, упорства и воли, настойчивости и трудолюбия, способности прогнозировать развитие событий, ориентироваться в большом объеме информации, объективно оценивать обстановку.

Система воспитания в «Мастерской достижений» – это целенаправленная, направляемая и открытая система воспитательной совместной деятельности педагогов и воспитанников, основанная на учете возрастных особенностей и уровня развития мотивационно-потребностной сферы воспитанников и способствующая оптимальному развитию детей. Система воспитания включает в себя два базовых компонента: личность и деятельность. Единство этих компонентов определяется как личностно-деятельностный подход в воспитании. Личностно-деятельностный подход в его личностном компоненте предполагает, что в центре воспитания находится сам обучающийся – его мотивы, цели психологическая неповторимость, т.е. ученик как личность. Исходя из интересов воспитанника, уровня его знаний и умений, воспитатель определяет цель, направляет и корректирует весь воспитательный процесс в целях развития личности ребенка.

Необходимо отметить, что в своем личностном компоненте этот подход можно соотнести с центрированным на ученике подходе, сформированном на основе гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерса. В современной отечественной педагогике этот подход лег в основу концепции личностно-ориентированного образования (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская). Со-

гласно этой концепции, воспитание и обучение направляются на развитие личности ученика, который изначально является субъектом познания.

В своем деятельностном компоненте личностно-деятельностный подход имеет многосторонние предпосылки формирования: положение о субъектно-субъектном отношении учителя и ученика (А. Дистерверг) и активности обучаемого (И. Песталоцци), теория учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова).

Технологическая составляющая воспитательной системы включает в себя наиболее адекватные данной системе способы педагогической деятельности. Технологический арсенал личностно-деятельностного подхода составляют методы и приемы, которые отличаются диалогичностью, носят деятельностно-творческий характер, направлены на поддержку индивидуального развития ребенка и предоставляют обучающемуся необходимое пространство, свободу для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов деятельности и поведения.

Кроме того, к методам воспитания, реализуемым в личностно-деятельностном подходе, предъявляются следующие требования: 1) нравственная и творческая целенаправленность; 2) демократические взаимоотношения; 3) развитие мотивации к творческой деятельности; 4) развитие умений самообразования и самовоспитания; ведущая роль методов творческой деятельности.

Наиболее полное отражение эти требования находят в методе проекта, который основывается на идее прагматической направленности на результат, получаемый при решении проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения. Все это говорит о том, что метод проекта не только несет в себе обучающую нагрузку, но и имеет большой воспитательный потенциал.

Профессор Е.С. Полат подробно описывает использование метода проектов на уроках и во внеурочной деятельности, однако применение данного метода в практике воспитательной системы в литературе не дается. Можно ли применить метод проектов в системе воспитательной работы общеобразовательного учреждения? Какова технология использования метода проекта в воспитательной работе и какие типы проектов можно реализовать в процессе воспитания? Эти вопросы обозначили круг проблем, решаемых в ходе экспериментальной работы по использованию метода проектов в воспитательной системе «Мастерская достижений».

Воспитательная система «Мастерская достижений» пронизывает разные направления деятельности образовательного учреждения: учебную и

воспитательную работу, дополнительное образование и ученическое самоуправление. Каждое направление осуществляет свою работу в разнообразных формах. Основной целью воспитательной системы «Мастерская достижений» является создание условий для наиболее полного индивидуального развития детей с учетом их личных достижений через насыщенную воспитывающую среду школы.

Содержание классных воспитательных систем определяется классным руководителем по результатам диагностики уровня развития потребностей и интересов обучающихся, уровня воспитанности и с учетом возрастных психолого-педагогических особенностей обучающихся, а также состояния их физического и психического здоровья. Воспитательная работа в классах осуществляется через проектную деятельность по следующим этапам:

I. Диагностический (выявление потребностей, интересов, уровня развития нравственных качеств и др.).

II. Создание творческой атмосферы в классе.

III. Выбор темы проекта, определение типа проекта, составление плана работы над проектом.

IV. Формирование групп, разработка проекта.

V. Работа над проектом (подбор материала, поиск информации).

VI. Обсуждение результатов работы групп.

VII. Оформление проекта.

VIII. Защита проектов. Оценка результатов и общего хода работы. Планирование тем будущих проектов.

Ориентиром для построения воспитательного процесса, согласования деятельности различных звеньев и структур воспитательной системы, использования контрольно-оценочных и мониторинговых комплексов является образ выпускника, обладающего следующими потенциалами:

Нравственный потенциал: правовая культура, адекватная самооценка, честность, принципиальность, умение отстаивать свои взгляды и убеждения, профессиональное самоопределение, достаточный уровень воспитанности.

Интеллектуальный потенциал: достаточный уровень базовых знаний, необходимый для продолжения обучения, грамотное и свободное владение устной и письменной речью, знание способов рациональной работы, способность к самообразованию, целостное видение проблем, свободное ориентирование в знаниях на межпредметном уровне, рациональная организация труда, самообразования, исследовательской работы.

Коммуникативный потенциал: коммуникативность, культура общения, признание ценности гармоничных отношений между людьми.

Художественно-эстетический потенциал: высокая креативность, способность к самореализации, осознанные познавательные интересы и стремление их реализовать.

Физический потенциал: здоровый образ жизни, осознанное отношение к здоровью и физической культуре, умение применять простейшие способы оказания первой медицинской помощи, способность действовать в чрезвычайных ситуациях.

ОПОРНЫЕ СХЕМЫ-КОНСПЕКТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ И ГРАФИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

ШНИПОВА А.Р.

*с. Круглое, Звериноголовский район, Курганская область,
Муниципальное образовательное учреждение
Круглянская средняя общеобразовательная школа*

Опорный конспект – метод обучения, обеспечивающий взаимодействие педагога на основе предельного обобщения, кодирования, «свертывания» таблиц и их последующего «развертывания», полноценного воспроизведения в сознании учащихся. Ученическая шпаргалка составляется на тех же принципах и представляет собой своеобразный опорный конспект. [4]

Известный русский историк Л.Н. Гумилев писал: «Схема – целенаправленное обобщение материала: она позволяет обозреть суть предмета исследования, отбросить затемняющие мелочи. Схему усвоить легко – значит, остаются силы на то, чтобы продвинуться дальше, т.е. поставить гипотезы и организовать их проверку. Схема – это скелет работы, без которого она превращается в медузу или головоногого моллюска» [2, с. 347]. О значительной роли схемы в мышлении человека, наряду со словом и конкретным наглядным образом, писал С.Л. Рубинштейн: «Мы не всегда мыслим в развернутых словесных формулировках; мысль иногда опережает слово... Конечным этапом интеллектуализации образа, которая делает его наглядным выражением мысли, является переход от вещного представления к схеме» [5, с. 320].

Как способ усвоения теоретического материала крупными блоками опорные схемы были предложены в методической системе В.Ф. Шаталова. Опорный сигнал по Шаталову – это «ассоциативный символ, заменяющий некое смысловое значение; он способен мгновенно восстановить в памяти известную ранее и понятую информацию». Под опорным конспектом понимается «система опорных сигналов, имеющих структурную связь и представляющих собой наглядную конструкцию, замещающую систему значений, понятий, идей как взаимосвязанных элементов»).

Опорные схемы-конспекты мы рассматриваем как средство развития учащихся и способ интерпретации художественного произведения, а также

читательской позиции. Приведем примеры из истории графической интерпретации текста. В XVIII в. английский писатель Лоренц Стерн опубликовал свой роман «Жизнь и мнения Тристрама Шенди, джентльмена» [7]. Многотомный роман потребовал от Стерна определиться в движении своей основной мысли, и автор привел в конце романа пять графиков движения сюжета своего произведения. Их можно считать опорными схемами для интерпретации написанных им романов. К графическому изображению сюжета, структуры художественного произведения обращался Л.С. Выготский. Он проанализировал рассказ И.А. Бунина «Легкое дыхание», как типичный образец классической новеллы, и с помощью кривых линий изобразил эпизоды рассказа, которые расположены не в хронологическом порядке, а с нарушенной последовательностью. Схему диспозиции Л.С. Выготского, которую автор назвал «статистической структурой рассказа или его анатомией» [1, с. 146], также можно назвать опорной схемой для интерпретации художественного произведения и читательской позиции.

Таким образом, можно сказать, что опорные схемы-конспекты как способ кодирования и дешифровки информации имеют давнюю историю. Вспомним также о нестандартных подходах учителей-экспериментаторов в 90-е годы минувшего столетия. Педагоги-новаторы Ю.С. Меженко и О.И. Любимов, опираясь на методическую систему В.Ф. Шаталова, ориентированную на предметы математического цикла, «рискованно и творчески» [3] предложили технологию использования опорных схем-конспектов на уроках русского языка и литературы. Новые приемы активизации деятельности учащихся с помощью опорных схем-конспектов вызвали в свое время бурную дискуссию, развернувшуюся на страницах журнала «Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР». Дискуссионные отклики о целесообразности и негативных сторонах наглядных схем, содержащих закодированный учебный материал, публикации учителей-практиков, позволяют сделать вывод о том, что система В.Ф. Шаталова имеет право на дальнейшие конструктивные разработки и применительно к гуманитарным предметам. Были даны следующие определения опорных схем-конспектов: система опорных сигналов, содержащих «ассоциативные символы» (В.Ф. Шаталов); опоры при комментируемом управлении – алгоритмы рассуждения и доказательства (С.Н. Лысенкова); «свернутая в пружину система знаний» (Ю.С. Меженко); «творческое развитие некоторых литературоведческих традиций» (О.И. Любимов); концептуальная схема анализа художественного произведения (В.А. Лазарева); «комплексное словесно-изобразительное сочинение» (Т.Г. Елисеева) и др.

Однако идеи развития мыслительной и творческой деятельности учащихся на уроках литературы по методической системе В.Ф. Шаталова не получили развития в педагогической теории и практике. Проблемы были порождены не самими опорными конспектами, а непродуманным их использовани-

ем. В ходе применения данной технологии были выявлены отрицательные стороны применения опорных схем-конспектов: схематизация предмета изучения, обеднение его содержания. Вместе с тем в то время были отмечены и положительные стороны применения опорных схем-конспектов: 1) методически целенаправленное структурирование художественного произведения; 2) создание опор (выделение главного); 3) подача учебного материала укрупнёнными дозами. Мы поддерживаем позицию О.И. Любимова, считающего, что составление опорных схем-конспектов на уроках литературы – «путь к восприятию, пониманию эстетической природы и сущности художественного произведения» [3, с. 13].

В эпоху модернизации и технологизации образования работа с наглядной конструкцией приобретает особое значение: опорный конспект может передавать разноплановую информацию любого уровня сложности и объёма. За последние годы в периодической печати появились следующие определения опорных схем-конспектов: «авторская технологическая карта», «наглядная опора», «наглядная конструкция», «система опорных сигналов, имеющих структурную связь и представляющих собой наглядную конструкцию, замещающую систему значений, понятий, идей как взаимосвязанных элементов».

В связи с этим можно утверждать, что опорная схема-конспект как методическое средство в настоящее время используется как «мобильный, надёжный и технологичный способ доставки информации ученикам» [6]. Мы придерживаемся определения, данного С.В. Селеменевым: «Опорная схема – развернутая наглядная конструкция, содержащая расположенные определенным образом обозначения и ключевые слова, позволяющая быстро и адекватно воспринимать и усваивать значительный объем информации» [6]. По мнению С.В. Селемёва, достоинством компактной опоры является то, что она органична на экране монитора. Ее легко можно создавать и изменять в современных текстовых процессорах.

По мере того, как учитель при объяснении новой темы включает в рассказ опорные схемы, школьники учатся также систематизировать и обобщать новые сведения и отображать их на бумаге в виде рисунков, символов, сигналов, ключевых слов. Опыт работы в качестве учителя русского языка и литературы позволил предложить следующие типы опорных схем для графической интерпретации художественного произведения:

1. Ассоциативная цепочка. Рисунки и символы располагаются по кругу по часовой стрелке, начиная с верхней точки.

2. «Солнышко». В центре или вверху листа располагается сквозной образ произведения, от которого расходятся «лучи» к персонажам художественного произведения или темам писателя.

3. Ассоциативный символ. В центре опорной схемы – главный образ в виде символа, напоминающего или ассоциирующегося с данным образом.

4. «Два мира». Опорная схема отражает несовместимость двух миров и невозможность их соединения.

5. «Клубок». В схеме отражена взаимосвязь персонажей, жанров, идей, тем и т.п.

6. «Траектория». Наглядная опора отражает путь, сложную траекторию героя к какому-то причалу.

Разработанные в процессе обучения литературе опорные схемы-конспекты, их содержание, творческие проекты учащихся и технология составления опорных схем-конспектов данных типов представлены нами в методическом пособии «Опорные схемы-конспекты как творческие проекты» [8].

На уроках литературы, начиная с пятого класса, мы целенаправленно используем опорные схемы-конспекты для интерпретации прочитанных художественных произведений и для презентации собственных результатов творческой деятельности индивидуальных и групповых проектов. В 5 классе опорная схема-конспект представляет собой такие типы опорных схем, как ассоциативная цепочка, «солнышко», ассоциативный символ. В 6 классе мы усложняем работу с опорными схемами. В систематизированном и сжатом материале необходимо выделить опорные графические сигналы, ключевые слова, условные обозначения. В ОСК определяются внутренние взаимосвязи, отбрасывается второстепенное, малосущественное. С этой целью используются следующие типы опорных схем: «Два мира», «Клубок», «Траектория».

По нашему убеждению, составление опорных схем конспектов можно использовать на уроках литературы не только для усвоения информации и для интерпретации прочитанного художественного произведения, но и для презентации собственного сочинения (сказки, рассказа, сценария). Составление опорных схем-конспектов позволяет развивать креативность учащихся и реализовать следующие цели: развитие самостоятельности, развитие творческого мышления, формирование критического мышления, формирование умения сохранять индивидуальность, собственный стиль и т.п. Главные задачи применения опорных схем-конспектов: 1) усвоение новых знаний, 2) быстрое запоминание материала, 3) систематизация знаний, 4) обобщение накопленных фактов, 5) развитие образного и ассоциативного мышления.

Необходимо отметить, что кодирование учебной информации, умение дешифровать опорные сигналы, представить материал то в сжатом, то в развернутом виде – это важные навыки творческого процесса, позволяющие реализовать требования развивающего обучения [3]. Применение опорных схем облегчает и восприятие информации, и закрепление ее в долговременной памяти. В настоящее время опорный конспект приобретает целесообразность при закреплении и усвоении программного материала на любом уроке и как методическое средство обладает широким спектром применения в школьной практике.

Литература

1. **Выготский, Л.С.** Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Современное слово, 1998. – 479 с.
2. **Гумилев, Л.Н.** Поиски вымышленного царства / Л.Н. Гумилев. – М., 1970.
3. **Любимов, О.И.** Еще раз об ОСК по литературе / О.И. Любимов // Русский язык и литература в сред. учеб. заведениях УССР.– 1991. – № 9. – С. 10–13.
4. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / Под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Издательский Дом «Восток», 2003. – 274 с.
5. **Рубинштейн, С.Л.** Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
6. **Селеменев, С.В.** Опорные конспекты / С.В. Селеменев // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 127–131.
7. **Стерн, Л.** Жизнь и мнения Тристрама Шенди, джентльмена / Л. Стерн / Библиотека всемирной литературы. – 1968. – Т. 61.
8. **Шнипова, А.Р.** Опорные схемы-конспекты как творческие проекты: Методическое пособие / А.Р. Шнипова – Курган: ИПК и ПРО Курганской области, 2003. – 40 с.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Б

Бармин И.А. 54
Белорыбкина Е.А. 167

В

Варлинская Е.А. 174

Г

Гелета И.В. 48
Глазова Ю.В. 248
Григорьева Н.Г. 3

Д

Дудоров В.В. 242

И

Иванова В.В. 102

К

Калинникова Н.Г. 7
Касьянова Н.М. 177
Каткова И.Г. 143
Качугина Т.В. 199
Ким В.В. 213
Кимишкез И.Г. 104
Кобелева Л.Ю. 107
Ковалкина Г.Г. 60
Койчуева З.К. 125
Кокаева И.Ю. 63
Кокина Н.Р. 67
Колмаков В.Н. 150
Колмогорова Н.П. 56
Коротаева Е.В. 128
Кочеткова И.В. 171
Краля Н.А. 180
Красноперова Н.А. 29
Кривенко Я.В. 245
Кудинов А.В. 23
Куприна С.В. 51

Курин А.Ю. 195
Курцева Н.В. 122

Л

Лебедева Н.Л. 67
Леванова Е.А. 21
Линник И.А. 221
Лукьяненко А.В. 239
Лысенко Е.М. 131
Лысенко С.А. 131
Ляндзберг А.Р. 207

М

Мальцева Г.Г. 251
Марина И.Е. 69
Маричев И.В. 184
Матюшева Т.Н. 17
Милаш С.В. 131
Милевич А.С. 111
Москвина С.Ф. 115

Н

Нестерова В.В. 171

О

Овчинникова Л.Н. 193
Оганесян Е.В. 72
Орлова Л.В. 33
Охрименко И.Б. 94

П

Палецкий С.В. 224
Панова О.А. 254
Пидручная С.Н. 135
Писарева Н.А. 207
Плешаков В.А. 27
Погорелова Т.М. 153
Полина Н.Н. 187
Попова С.В. 155

Присяжная А.Ф. 139
Птица А.В. 158
Пушкарева Т.В. 58

Р

Радченко С.С. 37
Резвая А.Ю. 257
Рослякова С.В. 227
Руденко Н.В. 200
Ряписов Н.А. 118
Ряписова А.Г. 235

С

Сабанина В.Н. 100
Самоделкин В.П. 164
Севрюкова А.А. 210
Сенкевич Л.Ф. 90, 96
Серякова С.Б. 45
Синицын В.А. 10, 189
Слюсарь Е.А. 77
Смолин А.В. 161
Соловова Г.Н. 94
Солопанова О.Ю. 122
Суздальцева Т.А. 261
Сучкова Н.И. 146

Т

Тарасенкова И.А. 90
Таратухина Ю.В. 40
Толстопятова Л.А. 14
Треплина О.Ф. 217

Ф

Фрейдлин Е.Н. 189

Ц

Цветков А.Б. 80
Цидикова Э.И. 171
Цуранова И.В. 102

Ч

Чернов В.Н. 239
Чистякова Н.П. 203
Чубко Н.П. 10

Ш

Шатохина Н.В. 41
Шевелева Л.В. 10, 14
Шнипова А.Р. 268
Шошина М.Ю. 264
Шутан М.И. 82

Я

Яковлева Г.В. 232
Янышева В.А. 86

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БАРМИН И.А., зам. директора Центра образования и повышения квалификации в области безопасности жизнедеятельности Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

БЕЛОРЫБКИНА Е.А., ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Киров.

ВАРЛИНСКАЯ Е.А., ст. лаборант кафедры теории и практики управления в образовании Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

ГЕЛЕТА И.В., канд. экон. наук, доцент кафедры экономики труда и управления персоналом Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

ГЛАЗОВА Ю.В., аспирант заочной формы обучения Шадринского государственного педагогического института, г. Шадринск Курганской области.

ГРИГОРЬЕВА Н.Г., докт. пед. наук, профессор кафедры социальной работы и социологии Дальневосточного государственного университета путей сообщения, г. Хабаровск.

ДУДОРОВ В.В., преподаватель Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

ИВАНОВА В.В., зав. учебным отделом Московского среднего специального училища олимпийского резерва № 2 Москомспорта, г. Москва.

КАЛИННИКОВА Н.Г., канд. филол. наук, доцент, проректор Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

КАСЬЯНОВА Н.М., зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детско-юношеский центр», г. Екатеринбург.

КАТКОВА И.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург.

КАЧУГИНА Т.В., ассистент Волжского филиала Казанского государственного технологического университета, г. Волжск Республики Марий Эл.

КИМ В.В., канд. пед. наук, директор Чукотского многопрофильного колледжа, г. Анадырь.

КИМИШКЕЗ И.Г., зам. декана по социальным вопросам и внеаудиторной работе Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

КОБЕЛЕВА Л.Ю., зам. директора Профессионального училища № 14, с. Фершампенуаз Челябинской области.

КОВАЛКИНА Г.Г., преподаватель английского языка и информатики Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк Кемеровской области.

КОЙЧУЕВА З.К., канд. пед. наук, доцент Карачаево-Черкесского государственного университета, г. Карачаевск.

КОКАЕВА И.Ю., канд. биол. наук, зав. кафедрой педагогики и методики начального обучения Северо-Осетинского государственного педагогического института, г. Владикавказ.

КОКИНА Н.Р., преподаватель Ивановского государственного химико-технологического университета, г. Иваново.

КОЛМАКОВ В.Н., директор Абаканского техникума прикладной информатики, г. Абакан.

КОЛМОГорова Н.П., ст. преподаватель кафедры воспитания и дополнительного образования Института повышения квалификации работников образования, г. Омск.

КОРОТАЕВА Е.В., докт. пед. наук, профессор, действительный член АПСН, зав. кафедрой педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

КОЧЕТКОВА И.В., Почетный работник общего образования РФ, заведующая Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Теремок», г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого автономного округа.

КРАЛЯ Н.А., зам. директора по учебно-воспитательной работе Белоярского технико-экономического колледжа, г. Белоярский Тюменской области.

КРАСНОПЕРОВА Н.А., канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

КРИВЕНКО Я.В., ст. преподаватель кафедры естественно-математического образования Тюменского областного государственного института развития регионального образования, г. Тюмень.

КУДИНОВ А.В., начальник отдела Свердловской железной дороги филиала ОАО «Российские железные дороги», г. Екатеринбург.

КУПРИНА С.В., декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Шадринского государственного педагогического института, г. Шадринск Курганской области.

КУРИН А.Ю., канд. пед. наук, ст. преподаватель Академии педагогики и социальной работы Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, г. Тамбов.

КУРЦЕВА Н.В., канд. пед. наук, доцент Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

ЛЕБЕДЕВА Н.Л., канд. хим. наук, доцент, декан заочного обучения и дополнительного профессионального образования Ивановского государственного химико-технологического университета, г. Иваново.

ЛЕВАНОВА Е.А., докт. пед. наук, профессор, декан факультета переподготовки специалистов по практической психологии Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

ЛИННИК И.А., Почетный работник общего образования РФ, зам. директора по воспитательной работе Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1, гп. Пойковский Нефтеюганского района Ханты-Мансийского автономного округа.

ЛУКЪЯНЕНКО А.В., канд. пед. наук, ст. преподаватель Славянского-на-Кубани государственного педагогического института, г. Славянск-на-Кубани Краснодарского края.

ЛЫСЕНКО Е.М., канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии, зам. декана факультета коррекционной педагогики и специальной психологии Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов.

ЛЫСЕНКО С.А., студент Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов.

ЛЯНДЗБЕРГ А.Р., канд. техн. наук, доцент, зав. кафедрой теоретической механики Камчатского государственного технического университета, г. Петропавловск-Камчатский.

МАЛЬЦЕВА Г.Г., директор Муниципального образовательного учреждения Долговская начальная школа, с. Долговка Челябинской области; аспирант кафедры педагогики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

МАРИНА И.Е., ст. преподаватель Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

МАРИЧЕВ И.В., канд. техн. наук, доцент, первый заместитель начальника Морской государственной академии им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск Краснодарского края.

МАТЮШЕВА Т.Н., канд. юрид. наук, доцент, зав. кафедрой теории права и конституционного права Института экономики, права и гуманитарных специальностей, г. Краснодар.

МИЛАШ С.В., студент Саратовского государственного технического университета, г. Саратов.

МИЛЕВИЧ А.С., канд. социол. наук, доцент кафедры профессионально-педагогического образования Кемеровского филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Кемерово.

МОСКВИНА С.Ф., логопед Муниципального дошкольного образовательного учреждения № 58, г. Озерск Челябинской области.

НЕСТЕРОВА В.В., канд. мед. наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Филиала Тюменского государственного университета, г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого автономного округа.

ОВЧИННИКОВА Л.Н., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой возрастной педагогики Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Нижний Тагил Свердловской области.

ОГАНЕСЯН Е.В., канд. пед. наук, профессор, ректор Московского социально-гуманитарного института, г. Москва.

ОРЛОВА Л.В., ст. преподаватель кафедры педагогики Поморского государственного университета им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск.

ОХРИМЕНКО И.Б., канд. пед. наук, доцент, руководитель педагогической практики Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут Ханты-Мансийского автономного округа.

ПАЛЕЦКИЙ С.В., директор Муниципального образовательного учреждения Верхнеказымская средняя (полная) школа, п. Верхнеказымский Ханты-Мансийского автономного округа.

ПАНОВА О.А., педагог-психолог Центра творческого развития и гуманитарного образования «Открытая гимназия», гп. Пойковский Нефтеюганского района Ханты-Мансийского автономного округа.

ПИДРУЧНАЯ С.Н., аспирант Московского государственного открытого педагогического университета им. М.А. Шолохова, г. Москва.

ПИСАРЕВА Н.А., аспирант кафедры рыболовства и аквакультуры Камчатского государственного технического университета, г. Петропавловск-Камчатский.

ПЛЕШАКОВ В.А., канд. пед. наук, зам. зав. кафедрой педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

ПОГОРЕЛОВА Т.М., ст. мастер производственного обучения центра по подготовке кадров ООО «Оренбурггазпром», г. Оренбург.

ПОЛИНА Н.Н., директор Центра по подготовке кадров ООО «Оренбурггазпром», г. Оренбург.

ПОПОВА С.В., соискатель кафедры педагогической и коррекционной психологии Нижегородского государственного педагогического университета, г. Нижний Новгород.

ПРИСЯЖНАЯ А.Ф., канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания английского языка Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ПТИЦА А.В., зам. директора по учебно-воспитательной работе Центра творческого развития и гуманитарного образования «Открытая гимназия», гп. Пойковский Нефтеюганского района Ханты-Мансийского автономного округа.

ПУШКАРЕВА Т.В., канд. пед. наук, зав. кафедрой педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

РАДЧЕНКО С.С., аспирант Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

РЕЗВАЯ А.Ю., аспирант кафедры педагогики Челябинского государственного педагогического университета, учитель русского языка и литературы Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 121, г. Челябинск.

РОСЛЯКОВА С.В., учитель русского языка и литературы Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 123, г. Челябинск.

РУДЕНКО Н.В., канд. техн. наук, доцент кафедры радиоэлектроники Ростовского института сервиса (филиал ЮРГУЭС), г. Ростов-на-Дону.

РЯПИСОВ Н.А., канд. пед. наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, проректор по учебной работе Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

РЯПИСОВА А.Г., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики ИЕСЭН Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

САБАНИНА В.Н., зав. кафедрой физического воспитания Альметьевского филиала Института экономики, управления и права, г. Альметьевск Республики Башкортостан.

САМОДЕЛКИН В.П., соискатель Филиала Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Кумертау Республики Башкортостан.

СЕВРЮКОВА А.А., зам. директора по научно-методической работе Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 107, г. Челябинск.

СЕНКЕВИЧ Л.Ф., аспирант Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва.

СЕРЯКОВА С.Б., канд. пед. наук, доцент, зам. декана по УМО Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

СИНИЦЫН В.А., докт. техн. наук, профессор, профессор года (2002), проректор по учебной работе и социальному развитию Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова, г. Барнаул.

СЛЮСАРЬ Е.А., ст. преподаватель кафедры английского языка Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

СМОЛИН А.В., аспирант Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, г. Ишим Тюменской области.

СОЛОВОВА Г.Н., инженер по подготовке кадров Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут.

СОЛОПАНОВА О.Ю., канд. пед. наук, Заслуженный работник культуры Кубани, доцент Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

СУЗДАЛЬЦЕВА Т.А., педагог дополнительного образования Центра творческого развития и гуманитарного образования «Открытая гимназия», гп. Пойковский Нефтеюганского района Ханты-Мансийского автономного округа.

СУЧКОВА Н.И., канд. пед. наук, доцент, зам. директора по внеучебной работе Арзамасского политехнического института филиала Нижегородского государственного технического университета, г. Арзамас Нижегородской области.

ТАРАСЕНКОВА И.А., аспирант Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва.

ТАРАТУХИНА Ю.В., канд. филол. наук, доцент центра ИН-ЯЗ Московского авиационного института, г. Москва.

ТОЛСТОПЯТОВА Л.А., студент Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова, г. Барнаул.

ТРЕПЛИНА О.Ф., канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания математики Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград.

ФРЕЙДЛИН Е.Н., зав. учебным отделом Института развития дополнительного профессионального образования Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова, г. Барнаул.

ЦВЕТКОВ А.Б., канд. техн. наук, доцент, зам. заведующего кафедрой математики и математического моделирования Новокузнецкого филиала-института Кемеровского государственного университета, г. Новокузнецк Кемеровской области.

ЦИДИКОВА Э.И., Почетный работник общего образования РФ, зам. заведующей Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Теремок», г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого автономного округа.

ЦУРАНОВА И.В., канд. мед. наук, преподаватель анатомии Московского среднего специального училища Олимпийского резерва № 2 Москомспорта, г. Москва.

ЧЕРНОВ В.Н., канд. техн. наук, ст. преподаватель Славянского-на-Кубани государственного педагогического института, г. Славянск-на-Кубани Краснодарского края.

ЧИСТЯКОВА Н.П., учитель математики и информатики Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 91, г. Челябинск.

ЧУБКО Н.П., методист Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова, г. Барнаул.

ШАТОХИНА Н.В., ассистент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Старооскольского филиала Белгородского государственного университета, г. Старый Оскол Белгородской области.

ШЕВЕЛЕВА Л.В., канд. экон. наук, доцент, зам. проректора Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова, г. Барнаул.

ШНИПОВА А.Р., учитель русского языка и литературы Муниципального образовательного учреждения Круглянская средняя общеобразовательная школа, с. Круглое Курганской области.

ШОШИНА М.Ю., учитель иностранного языка Муниципального образовательного учреждения Куйбышевская средняя общеобразовательная школа, г. Кемерово.

ШУТАН М.И., канд. филол. наук, Заслуженный учитель РФ, ст. преподаватель Нижегородского института развития образования, г. Нижний Новгород.

ЯКОВЛЕВА Г.В., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и философии образования Института дополнительного профессионально-педагогического образования, г. Челябинск.

ЯНЫШЕВА В.А., соискатель кафедры педагогической и коррекционной психологии Нижегородского государственного педагогического университета, г. Нижний Новгород.

О Г Л А В Л Е Н И Е

Раздел 1. Непрерывное профессиональное образование как тенденция развития современного общества	
Григорьева Н.Г.	
Роль дополнительного профессионального образования в творческом самоопределении специалистов.	3
Калинникова Н.Г.	
Повышение роли дополнительного профессионального образования как тенденция развития непрерывного педагогического образования	7
Синицын В.А., Шевелева Л.В., Чубко Н.П.	
Дополнительное профессиональное образование. Нормативно-законодательная база.	10
Шевелева Л.В., Толстопятова Л.А.	
Качество дополнительного профессионального образования – необходимость или дань моде?	14
Матюшева Т.Н.	
Типы и виды учреждений дополнительного образования: динамика правового регулирования.	17
Леванова Е.А.	
Концептуальные основы технологии процесса подготовки и переподготовки работников образования.	21
Кудинов А.В.	
Совершенствование системы повышения квалификации работников железнодорожного транспорта.	23
Плешаков В.А.	
Личностно-ориентированное повышение квалификации педагогических кадров.	27
Красноперова Н.А.	
К проблеме активизации здоровьесберегающей функции учреждений дополнительного профессионального образования педагогов.	29
Орлова Л.В.	
Профессиональная подготовка и повышение квалификации кадров управления школьным образованием во Франции.	33
Радченко С.С.	
Взаимодействие системы профессиональной подготовки и управленческой деятельности на предприятиях.	37
Таратухина Ю.В.	
Основные тенденции развития педагогического пространства как знаковой системы.	40

Шатохина Н.В. Развитие регионального образования как условие подготовки специалистов нового типа.	41
Раздел 2. Содержательное и педагогическое обеспечение интеграции профессионального и дополнительного профессионального образования	
Серякова С.Б. Интегративный подход к определению содержания повышения квалификации педагогических кадров.	45
Гелета И.В. Содержательные аспекты научно-методической работы по переподготовке и повышению квалификации кадров.	48
Куприна С.В. Содержательная характеристика программно-целевого планирования процесса повышения квалификации педагогов.	51
Бармин И.А. Подготовка специалистов по безопасности жизнедеятельности в системе повышения квалификации педагогических кадров.	54
Колмогорова Н.П. К вопросу об актуальности подготовки педагога к деятельности по профилактике наркомании учащихся в системе повышения квалификации.	56
Пушкарева Т.В. К вопросу о повышении квалификации и переподготовки работников образования.	58
Ковалкина Г.Г. Организационно-управленческое обеспечение повышения квалификации кадров.	60
Кокаева И.Ю. Подготовка и переподготовка учителей Северной Осетии для обучения детей с посттравматическим расстройством.	63
Кокина Н.Р., Лебедева Н.Л. Подготовка специалистов в системе непрерывного профессионального образования Ивановского государственного химико-технологического университета.	67
Марина И.Е. Необходимость информированности педагогического состава о феномене суицида (к вопросу о психологии экстремальных ситуаций). . .	69
Оганесян Е.В. Педагогический опыт в системе педагогической практики.	72

Слюсарь Е.А.	
Групповые методы обучения как средство формирования культуры взаимопонимания у студентов.	77
Цветков А.Б.	
О применении блочно-модульного обучения при очно-заочной форме обучения.	80
Шутан М.И.	
Приобщение учителя литературы к новым методическим идеям как творческий процесс.	82
Янышева В.А.	
Программа прохождения производственной практики студентами старших курсов психологических и дефектологических факультетов. .	86
Раздел 3. Психолого-педагогическое и социальное сопровождение образующейся личности	
Тарасенкова И.А., Сенкевич Л.Ф.	
Использование системно-психологических параметров когнитивных способностей подростков в профориентационной работе.	90
Охрименко И.Б., Соловова Г.Н.	
Необходимость создания комфортной среды как психолого-педагогическое и социальное обеспечение повышения эффективности образовательного процесса в деятельности учреждения непрерывного профессионального образования.	94
Сенкевич Л.Ф.	
Внедрение метода субъектно-развивающего моделирования в структуру психологической службы детских домов и интернатов.	96
Сабанина В.Н.	
Мотивационный компонент как элемент формирования профессионального интереса.	100
Цуранова И.В., Иванова В.В.	
Анализ учебной и внеучебной нагрузки и пути повышения эффективности обучения спортсменов Училища Олимпийского резерва № 2. . .	102
Кимишкез И.Г.	
Проблема становления личностно ориентированной позиции студентов и преподавателей в контексте проектирования воспитательной среды высшего учебного заведения.	104
Кобелева Л.Ю.	
Психолого-педагогическое содействие профессиональному самоопределению учащихся в условиях предпрофильного образования. . . .	107

Милевич А.С	
Изучение факторов виктимизации в малом бизнесе при подготовке предпринимателей.	111
Москвина С.Ф.	
Психолого-медико-педагогическое сопровождение ребенка в ДОУ как необходимое условие его полноценного развития.	115
Ряписов Н.А.	
Проверка знаний в новых социо-экономических условиях.	118
Солопанова О.Ю., Курцева Н.В.	
Актуальность народной педагогики в системе повышения квалификации кадров.	122
Койчуева З.К.	
Влияние национальных художественных традиций на развитие творческих способностей подрастающего поколения.	125
Кортаева Е.В.	
Кадровые проблемы дошкольной ступени образования (некоторые результаты анкетирования работников дошкольной сферы образования)	128
Лысенко Е.М., Лысенко С.А., Милаш С.В.	
Аномии культурных стандартов поведения молодежи и организация их личностно ориентированного сопровождения.	131
Пидручная С.Н.	
Совместная работа с родителями по формированию у дошкольников культуры личной безопасности.	135
Раздел 4. Формирование и совершенствование профессионально важных качеств специалистов в системе непрерывного профессионального образования	
Присяжная А.Ф.	
Прогностическая компетентность в профессионально-личностном становлении учителя.	139
Каткова И.Г.	
Роль профессиональной компетентности в становлении «культурного человека»	143
Сучкова Н.И.	
Моделирование психологической культуры преподавателя современного вуза.	146
Колмаков В.Н.	
Роль информационной культуры преподавателя в повышении качества учебно-воспитательного процесса.	150

Погорелова Т.М.	
Высокая педагогическая культура производственника-преподавателя как условие повышения качества квалификации рабочих, специалистов и руководителей предприятий.	153
Попова С.В.	
Формирование готовности будущих педагогов-психологов к профилактике алкоголизма среди подростков.	155
Птица А.В.	
Новые задачи педагогического профессионализма в аспекте мыслительной деятельности педагогической.	158
Смолин А.В.	
Коррекция ценностно-профессиональной позиции педагога.	161
Раздел 5. Педагогические и управленческие инновации.	
Инновационные технологии в образовании	
Самоделкин В.П.	
Инновации в системе образования и развития профессиональной квалификации кадров.	164
Белорыбкина Е.А.	
Развитие инновационного потенциала педагогических сообществ	167
Нестерова В.В., Кочетова И.В., Цидикова Э.И.	
Инновационные здоровьесберегающие технологии в формировании системы сохранения здоровья детей в дошкольном образовательном учреждении «Теремок» МО г. Новый Уренгой.	171
Варлинская Е.А.	
Управление трудовыми ресурсами в образовательном учреждении: современные тенденции.	174
Касьянова Н.М.	
Компетентностный подход и проблемы профессионального развития педагогических кадров.	177
Краля Н.А.	
Технология учебного проектирования.	180
Маричев И.В.	
Особенности системы непрерывного морского образования	184
Полина Н.Н.	
Развитие Центра подготовки кадров предприятия как объекта управления.	187
Синицын В.А., Фрейдлин Е.Н.	
Совершенствование структуры управления дополнительным профессиональным образованием в вузе.	189

Раздел 6. Дистанционное обучение и новые информационные технологии в образовании	
Овчинникова Л.Н.	
Психологический и валеологический аспекты дистанционного обучения в сфере повышения квалификации кадров.	193
Курин А.Ю.	
Повышение профессиональной компетентности социальных работников средствами дистанционного обучения.	195
Качугина Т.В.	
Повышение квалификации учителей общеобразовательных школ в Филиале технологического университета.	199
Руденко Н.В.	
Комплексный подход к управлению дистанционным обучением в условиях рынка.	200
Чистякова Н.П.	
Психолого-педагогические аспекты использования информационных технологий в обучении.	203
Раздел 7. Роль и функции методических служб в повышении квалификации кадров в межкурсовой период	
Ляндзберг А.Р., Писарева Н.А.	
Методическая работа как форма повышения квалификации преподавателя.	207
Севрюкова А.А.	
Программа повышения готовности педагогов к инновационной деятельности.	210
Ким В.В.	
Организационно-управленческое обеспечение повышения квалификации педагогических кадров (на примере Чукотского многопрофильного колледжа)	213
Треплина О.Ф.	
Системы обучения и их реализация в профессиональной деятельности учителя.	217
Линник И.А.	
Использование личностно ориентированного подхода во внутришкольной системе повышения профессионального мастерства классного руководителя.	221
Палецкий С.В.	
Учебно-научная среда как фактор повышения профессионального мастерства учителя.	224

Рослякова С.В.	
Принципы развития познавательной активности учащихся как условие повышения профессионализма учителя.	227
Раздел 8. Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях	
Яковлева Г.В.	
Методическое сопровождение экологического образования в инновационном ДООУ.	232
Ряписова А.Г.	
Содержание воспитания основ экономической культуры у детей и молодежи.	235
Лукьяненко А.В., Чернов В.Н.	
Анализ программного содержания интегративных курсов образовательной области «Технология»	239
Дудоров В.В.	
Методическое обеспечение экспериментальной работы по формированию эколого-правового сознания старшеклассников.	242
Кривенко Я.В.	
Формирование исследовательской компетентности старшеклассников общеобразовательной школы как аспект критической педагогики	245
Глазова Ю.В.	
Этапы внедрения метода проектов на уроках иностранного языка.	248
Мальцева Г.Г.	
Формирование орфографического навыка у младших школьников современной малокомплектной школы.	251
Панова О.А.	
Программа психологического просвещения педагогов как психолого-педагогическое обеспечение повышения квалификации кадров.	254
Резвая А.Ю.	
Роль текстовых задач в формировании лингвистической компетенции в обучении русскому языку в начальной школе.	257
Суздальцева Т.А.	
Новая форма организации образовательного процесса как ближайший шаг развития профессионализма современного педагога.	261
Шошина М.Ю.	
Экспериментальная модель воспитательной системы сельской школы.	264
Шнипова А.Р.	
Опорные схемы-конспекты как средство развития креативности учащихся и графической интерпретации художественного произведения	268

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

Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции
Часть 2

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 30.01.06. Подписано в печать 09.02.06.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Arial.
Усл. печ. л. 18,06. Тираж 250 экз. Заказ № 443.
Цена договорная

Информационно-издательский учебно-методический
центр «Образование»
454048, г. Челябинск, ул. Каменный Лог, 11
тел.: (8–351) 266–82–16