

VIII  
Всероссийская  
научно-практическая  
конференция

20 апреля 2007 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 ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

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

Материалы VIII Всероссийской  
научно-практической конференции

Часть 2

20 апреля 2007 г.

Челябинск

УДК 351/354  
ББК 74.56  
И 73

И 73           Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции : в 5 ч. Ч. 2 / Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. раб. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : изд-во «Образование», 2007. – 311 с.  
ISBN 5–98314–195–7.

**Ответственный редактор**

Д. Ф. Ильясов

**Редакционная коллегия:**

В. Н. Кеспилов, С. А. Белоусова, М. И. Солодкова, А. Г. Обоскалов,  
О. А. Семиздралова, Л. Г. Махмутова, С. И. Мильковская

УДК 351/354  
ББК 74.56

ISBN 5–98314–195–7

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

## РАЗДЕЛ 1

### Непрерывное профессиональное образование как тенденция развития современного общества

---

---

#### ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ И ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*ЛИПАНИНА А. А.*

*г. Кемерово, Кузбасский региональный институт повышения  
квалификации и переподготовки работников образования*

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 на 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. В данной статье мы обратимся к вопросам, связанным с тем, что понимается под развитием личности и профессиональным развитием учителя.

Личностью в психологии обозначается «системное (социальное) качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее меру представленности общественных отношений в индивиде» [4, с. 386].

Как видно, личность характеризует человека со стороны его взаимосвязей с другими людьми, личность – это «феномен общественного развития» [15, с. 318]. Позицию в отношениях с другими раз и навсегда занять невозможно, поэтому в каждый момент существования возникает вновь необходимость свободного и самостоятельного вы-

бора, неизбежность принятия на себя ответственности за свои действия перед другими и самим собой. Человек, будучи типичным субъектом деятельности, проявляет себя в индивидуально-своеобразной форме поведения, поступков, деятельности и ее результатов. Личность – это специфический способ существования человека [6].

Л. Хьелл, Д. Зиглер обращают внимание на то, что в рамках различных психологических теорий и школ определение понятия «личность» традиционно понимается как синтез всех характеристик индивида, образующих уникальную структуру, формирующуюся в результате адаптации к постоянно меняющейся среде [17].

В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев определяют личность как «социальное по своей природе, относительно устойчивое и прижизненно возникающее психологическое образование, представляющее собой систему мотивационно-потребностных отношений, опосредующих взаимодействие субъекта и объекта» [14, с. 344–347]. В Словаре психолога-практика отмечено, что личность – это «саморегулируемая динамическая функциональная система непрерывно взаимодействующих между собой свойств, отношений и действий, складывающихся в процессе онтогенеза человека» [15, с. 318].

Изучение психического облика личности согласно С. Л. Рубинштейну включает «три основных вопроса чего он хочет, что для него привлекательно, к чему он стремится [13, с. 514]? Это вопрос о направленности, установках и тенденциях, потребностях, интересах и идеалах. Но вслед естественно встает второй: а что он может? Это вопрос о способностях, дарованиях человека. Однако способности — это вначале только возможности; для того чтобы знать, как реализует и использует их человек, нам нужно знать, что он есть, что из его тенденций и установок вошло у него в плоть и кровь и закрепилось в качестве стержневых особенностей личности. Это вопрос о характере человека».

Мы считаем, и наше мнение подтверждено многими психологами и педагогами, что процесс повышения квалификации не может быть эффективно организован, если не учитываются такие характеристики учителя как его направленность, способности и его характер. Непрерывность профессионального образования педагога является необходимой предпосылкой развития его творческих способностей, интегративным элементом его жизнедеятельности и условием постоянного развития индивидуального педагогического опыта [9].

Е. А. Климов считает, что человек, будучи типичным субъектом деятельности, проявляет себя в индивидуально-своеобразной форме поведения, поступков, деятельности и ее результатов [6, с. 87]. Понятие личности как субъекта творческой деятельности предполагает



также ценностное отношение человека к собственному развитию. К. А. Абульханова-Славская отмечает, что человек, развиваясь как субъект деятельности, становится все более универсален, а следовательно, свободен в выборе целей и способов их достижения, что «ценность деятельности для личности связана прежде всего с возможностью самовыражения, применения своих способностей» [1, с. 152]. Нельзя не отметить, что и рост педагогической квалификации и профессионального мастерства учителя идет более интенсивно, если личность занимает позицию активного субъекта деятельности, если индивидуальный практический опыт осмысливается и соединяется с социальным и профессиональным, если в педагогическом коллективе поддерживается и поощряется профессиональный творческий поиск, проводится системная работа по повышению квалификации.

В «Словаре психолога-практика» развитие личности понимается как «процесс формирования личности как социального качества индивида в результате его социализации и воспитания» [15, с. 323], т.е. как вхождение человека в новую социальную среду и интеграция в ней как результат этого процесса. Этот процесс предполагает три стадии личностного становления: адаптация, индивидуализация и интеграция. Адаптация предполагает усвоение действующих ценностей и норм, овладение соответствующими средствами и формами деятельности, а потому в некоторой степени уподобление его другим членам общности. Индивидуализация порождается обостряющимися противоречиями между необходимостью «быть как все» и стремлением к максимальной персонализации, что характеризуется поиском средств и способов обозначения своей индивидуальности. Интеграция детерминируется противоречием между стремлением быть идеально представленными своими особенностями и отличиями в общности, и потребностью общности принять, одобрить и развивать лишь те его особенности, что способствуют ее развитию и потому развитию его самого как личности в группе [15, с. 324].

При успешном прохождении интеграции в высокоразвитой просоциальной общности у личности появляются такие качества, как гуманность, доверие к людям, справедливость, самоопределение, требовательность к себе и другие [16, с. 316].

Совершенно очевидно, что личностное развитие подразумевает стратегию высвобождения внутренних ресурсов, включающих способность решать ценностно-нравственные проблемы при необходимости противостоять среде, активно действовать на среду, отстаивая свою независимость от внешнего давления и возможность творческих проявлений. Развитие должно определять для личности динамику ак-

тивности, а не просто зависимость от средовых факторов, возможность творческой реализации, успешность выполнения новых функций (в пределах процесса обучения, воспитания, развития личности) [10]. Л. М. Митина отмечает, что профессиональное развитие неотделимо от творческого, в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [8, с. 88].

Л. М. Митиной вторит В. И. Мижериков, который определяет профессиональное развитие как «рост, становление профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой реализации в профессии» [16, с. 316].

Близкой точки зрения придерживается К. А. Абульханова-Славская, которая считает, что «возможность выразить себя в профессии – основная потребность личности как субъекта» [1, с. 152]. Она подчеркивает, что непрерывность деятельности как раз и заключается в том, что в ней постоянно происходит обновление и разнообразие (размышлений и планов, наблюдений и впечатлений, поисков и проб, проверок и самокритики личности). «Личность и деятельность, как бы «переливаясь» последовательно друг в друга в процессе активности, взаимно обновляются и побуждаются к дальнейшему движению» [1, с. 161].

Согласно работе В. А. Мижерикова и Т. А. Юзефовичус, личность имеет свою психологическую структуру, «которую получает из видового строения человеческой деятельности» [7, с. 38]. Эту структуру данные исследователи характеризуют пятью потенциалами: познавательным, ценностным, творческим, коммуникативным и художественным.

Познавательный (гносеологический) потенциал определяется объемом и качеством знаний и информации, которыми располагает личность. Он складывается из знаний о внешнем мире (природном и социальном) и самосознания. Этот потенциал включает в себя психологические качества, с которыми связана познавательная деятельность человека.

Ценностный (аксиологический) потенциал личности определяется обретенной ею в процессе социализации системой ценностных ориентаций в нравственной, политической, религиозной, эстетической сферах, то есть ее идеалами, жизненными целями, убеждениями и устремлениями.

Творческий потенциал личности определяется полученными ею и самостоятельно выработанными умениями и навыками, способностями к

действию созидательному или разрушительному, продуктивному или непродуктивному и мерой их реализации в той или иной сфере (или нескольких сферах) трудовой, социально-организаторской и креативной деятельности. В этот потенциал входит и уровень творческой инициативы, который проявляет личность при решении стоящих перед ней задач.

Коммуникативный потенциал личности определяется мерой, формами ее общительности, характером и прочностью контактов, устанавливаемых ею с другими людьми. По своему содержанию межличностное общение выражается в системе социальных ролей, которые принимает личность в окружающей среде.

Художественный (эстетический) потенциал личности определяется уровнем, содержанием, интенсивностью ее художественных потребностей и тем, как она их удовлетворяет. Художественная активность личности разворачивается и в творчестве, профессиональном или самодеятельном, и в «потреблении» произведений искусства [12, с. 17].

«Личность соткана из отношений, представляющих собой психологическое образование, в котором аккумулируются и интегрируются результаты познания, вызванные ими переживания и поведенческие отклики» [3, с. 10]. В жизни каждого педагога есть пики профессионального саморазвития и падения, связанного с сужением и обеднением его связей с действительностью, инволюция саморазвития личности может привести к ее деформации и деградации. Установление уровня, достигнутого личностью как субъектом действительности, и ее возможностей традиционно оценивается по результатам в профессиональной деятельности, соответствием ее психических свойств требованиям деятельности. Однако в этом случае, как считает Г. И. Воронина, личность оценивается как функция, условная личность, при этом не учитывается, что пик саморазвития не обязательно совпадает с пиком проявления ее как субъекта профессиональной деятельности [5, с. 17].

Стремление человека найти себя, потребность в самореализации органически связаны с потребностью «не потерять время». Развитие этой потребности – важнейшая задача системы непрерывного образования. Конкретное содержание этой задачи – обеспечить развитие разносторонних способностей человека в условиях быстро текущей жизни [11].

В научно-педагогической литературе встречаются, хотя и довольно редко, попытки создания типологии личности педагога. Обычно выделяют «логотропов» – учителей, направленных на преподаваемый предмет, и «педотропов», учителей, ориентированных на взаимодействие с детьми.



Ряд зарубежных исследователей выделяют три типа учителей [7]. Первый тип – учителя, стремящиеся прежде всего развить личность ребенка, опираясь на эмоциональный и социальный факторы. Такой учитель придерживается гибкой программы, не замыкается на содержании изучаемого предмета, ему свойственны непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход к ученикам, дружеский тон. Его антипод – отчужденный, эгоцентричный, дистанцированный учитель.

Учитель второго типа заинтересован только в умственном развитии учащегося, строго придерживается изучаемого материала, работает по последовательно и подробно разработанной программе. Он предъявляет высокие требования к усвоению учениками учебного материала. Его антипод – неорганизованный, небрежный учитель.

Третий тип учителя характеризуется творческой, изобретательской жилкой. Он старается увлечь хотя бы отдельных учеников, пробудить в них силу и способность полностью раскрыть свои творческие возможности. Такой учитель не заботится о развитии умственных способностей учеников в ограниченном, традиционном смысле, к ученикам часто относится субъективно. Его антипод – сухой, скучный, слишком традиционный учитель.

Любые из указанных типов личности педагогов редко встречаются в «чистом» виде, правомерно говорить только о доминирующих качествах, обязательно присутствующих у хороших учителей.

Дж. Б. Керрол считает, что на одном «полюсе» существуют учителя – консерваторы-традиционалисты, которые уверены в том, что они все делают совершенным образом, и не желают менять старые, проверенные приемы деятельности на новшества [7].

На другом «полюсе» находятся «впечатлительные авантюристы», которые поддаются любой моде и перепробуют все на свете. Как подтип таких учителей Керрол выделяет «любителя» технических усовершенствований». Основная же масса учителей, по его мнению, располагается между двумя «полюсами».

В. Н. Сорока-Росинский выделял четыре основные «породы» учителей: педагоги-теоретики, педагоги-реалисты, педагоги-утилитаристы, педагоги-артисты [7].

Н. Р. Битянова в своих исследованиях проанализировала зависимость успешности профессиональной деятельности от динамики профессионально-значимых личностных качеств и на основании результатов анализа выявила, что [2, с. 33]:

– достоверные корреляционные связи наблюдаются только у эффективно работающих специалистов;

– связь между устойчивыми личностными свойствами и продуктивностью деятельности опосредована субъективными отношением к деятельности (к различным параметрам ситуаций работы). В напряженных условиях деятельности достижение новых результатов становится возможным за счет регулирующего и компенсирующего влияния динамических перестроек субъективно-оценочного компонента на устойчивые свойства личности;

– личное отношение к профессии, понимание своих личных ограничений и ресурсов профессиональной деятельности является существенным условием процесса воспроизводства профессиональной деятельности;

– личный опыт жизни в целом, а не профессиональные требования определяет отношение к вариантам профессионального развития и последующего саморазвития;

– особенности индивидуального видения средств деятельности являются основным содержанием формирования личности специалиста.

#### Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.

2. Битянова, Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии [Текст] / Н. Р. Битянова. – М. : Библиотека педагога и практика, 1998. – 42 с.

3. Бодалев, А. А. Акмеология как новая научная дисциплина [Текст] / А. А. Бодалев // Известия АПСН. – № 2. – 1997. – С. 7–13.

4. Введение в психологию [Текст] / под общ. ред. проф. А. В. Петровского. – М. : Изд. центр «Академия», 1996. – 496 с.

5. Воронина, Г. И. Теоретические основы профессионального развития учителя в системе послевузовского педагогического образования (предметная область «Иностранные языки») [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Г. И. Воронина. – Калининград, 2000. – 246 с.

6. Климов, Е. А. Психология [Текст] : учебник для средней школы / Е. А. Климов. – М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 287 с.

7. Мижериков, В. А. Введение в педагогическую деятельность [Текст] : учебник для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Мижериков, Т. А. Юзефовичус. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 352 с.

8. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М. : Флинта; МПСИ, 1998. – 200 с.

9. Педагогика [Текст] : учеб. / Л. П. Крившенко и др. ; под ред. Л. П. Крившенко. – М. : ТК Велби, изд-во Проспект, 2005. – 432 с.

10. Педагогика и психология высшей школы [Текст] : учебное пособ. ; под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : изд-во РАГС, 2005. – 258 с.
11. Перспективы развития системы непрерывного образования [Текст] / под ред. Б. С. Гершунского. – М. : Педагогика, 1990. – 224 с.
12. Пидкасистый, П. И. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы [Текст] / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М., 1999.
13. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004. – 713 с.
14. Слободчиков, В. И. Психология человека [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М., 1995. – 383 с.
15. Словарь психолога-практика [Текст] / сост. С. Ю. Головин ; 2-е изд., перераб. и доп. – Мн. : Харвест, 2001. – 976 с.
16. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
17. Хьелл, Л. Теории личности [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2001. – 606 с.

## **САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА**

***ТАРАБАНОВСКАЯ Е. А.***

*г. Астрахань, Астраханский государственный университет*

В соответствии с меморандумом непрерывного образования ЕС 2000 г. существуют три вида образовательной деятельности:

Формальное образование (Formal Education), завершающееся выдачей общепризнанного диплома или аттестата (их официальное международное название – «образовательные квалификации») Формальное образование определяется единой сетью разноуровневых образовательных учреждений, единым образовательным стандартом, базисными учебными планами, федеральным и региональным финансированием, специально подготовленными педагогическими кадрами. Деятельность субъектов образования определяется нормативно-правовым обеспечением. Заметим, что в нашей стране институализированное самообразование взрослых осуществляется в рамках дополнительного профессионального образования преимущественно формально.

Неформальное или дополнительное образование (Non-formal Education), происходящее в образовательных учреждениях или общественных организациях, обычно не сопровождается выдачей документа. Неформальное образование определяется разветвленной сетью учреждений дополнительного образования для детей и взрослых. Его специфика в том, что и преподаватели, и учащиеся мотивированны в своей совместной деятельности, их связывает общий интерес к предмету деятельности. Учащимся (и детям, и взрослым) предоставлена свобода выбора содержания образования.

Информальное образование (In-formal Education), индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая нашу повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер. Информальное образование представляется как произвольное, неструктурированное образование, характеризуемое взаимодействием обучающегося со средой, искусственно созданной человеком: через средства массовой информации, музеи и другие институты культуры, рынок видеофильмов и компьютерных игр, дизайн среды обитания, акультурные институты, иницирующие девиантное и делинквентное поведение, сеть заведений, объединяющих развлечения и получение информации, Интернет.

Особенность информального образования характеризуется тем, что это процесс социального взаимодействия обучающегося со средой, в которой знания и модели поведения распространяются диффузно и при этом либо обучающийся, либо источник информации осознанно стремится к обучению, а не одновременно. Информальное образование – ненаправленное (неосознаваемое) обучение в процессе любого информационного или коммуникативного действия, а также в процессе большинства повседневных действий.

Инцедентальное образование характеризуется спонтанностью взаимодействия обучающегося со средой. В итоге индивид под влиянием в первую очередь этого типа образования осваивает родной язык, культурные ценности, установки и убеждения, менталитет, а также традиции, обычаи, быт и модели поведения, передаваемые через семью, церковь, ассоциации, видных представителей общества или носителей социальных патологий. Специфика инцедентального образования состоит в его неструктурированности, спонтанности, приобретении знаний и опыта поведения в значительной степени благодаря сочетанию наблюдения, подражания и соперничества между конкретными членами общества. От всех описанных типов образования его отличает абсолютное отсутствие осознанного стремления со-

действовать обучению со стороны источника информации и обучающегося, то есть учебная и воспитательная ситуации отсутствуют.

Попытка анализа информальной и инцедетальной подсистем образования методологическим инструментарием классической педагогики приводит к осознанию необходимости создания в теории педагогики иных концептуальных подходов. Так возникает вопрос: как осуществлять контроль за результатами образования, мониторинг успешности профессиональной деятельности? Информационный канал, питающий педагогическую теорию, не разработан или носит фрагментарный характер.

Однако далеко не каждый профессиональный педагог заинтересован в смене своего статус-кво – наставника, авторитета, лектора. Способно ли самообразование изменить контуры современной патерналистской системы образования?

В той степени, в которой педагогика занимается образованием, она не в состоянии предложить эффективной теории самообразования взрослых. Во-первых, взрослый учащийся – личность со сложившейся системой ценностей и предпочтений. Во-вторых, индивидуальный жизненный путь является одним из важнейших факторов, определяющих цели и формы участия взрослого учащегося в учебном процессе. Отсюда следует возможность такой учебной деятельности, которая не регламентируется действующими программами дополнительного образования и институтами образования взрослых. Поэтому самообразование становится действием выбора между общественной потребностью и индивидуальными предпочтениями в области учебно-информационной деятельности [1].

Мировой тенденцией развития образования в третьем тысячелетии является внедрение информационных технологий в учебный процесс. Необходима интеграция в двух следующих основных направлениях.

С одной стороны усиление взаимодействия между специалистами в области новых информационных технологий и специалистами в области педагогики. Многие преподаватели не осознают преимущества, которые можно извлечь из использования передовых образовательных технологий, и не знают, как они могут повлиять на разработчиков. Разработчики обучающих систем и исследователи в области искусственного интеллекта (ИИ) также часто не знают нужд и требований типичного преподавателя. Необходимо помочь этим группам лучше понять роль друг друга во всех образовательных процессах и указать им пути взаимной поддержки.

И с другой – упрочнение международных контактов между учеными из разных стран, реализация совместных проектов, направленных на развитие новых информационных технологий образования. Особенно это касается тех стран, которые недавно начали вливаться в единое информационное пространство (стран Восточной Европы).

Одним из ключевых факторов, способствующих решению научных, технических и организационных проблем непрерывного образования, является разработка и использование технологий обучения и самообучения на основе информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), что включает:

- разработку перспективных технологий обучения и, прежде всего, технологий гибкого дистанционного обучения;
- развитие информационно-коммуникационной инфраструктуры для распространения дистанционных технологий обучения, создание интеллектуальных информационно-образовательных сред;
- разработку и массовое использование национальных образовательных порталов;
- подготовку персонала, обеспечивающего распространение дистанционных технологий обучения;
- разработку и использование дидактических технологий для поддержки дистанционного обучения;
- создание учебных информационных ресурсов и сервисов.

Как показывает современный опыт, ядром ИКТ являются информационно-образовательные ресурсы. Актуальность приобретает проблема изменения ментальности преподавательского и административного персонала в использовании таких технологий в образовании.

Одним из инструментов развития виртуальных пространств для образовательных сообществ являются метаданные для образовательных ресурсов. Одним из путей решения поставленной проблемы стала организация Международного форума «Образовательные технологии и Общество» (IFETS).

Основная информационная составляющая проекта общедоступна. Многие пользователи, предпочитают получать ту информацию, которая их интересует в текущий момент, и с осторожностью относятся к рассылкам и электронным конференциям.

Дальнейшее развитие интегрирующей роли IFETS достигнуто путем организации взаимодействия IFETS с Научной Электронной Библиотекой России (НЭБ).

Электронные библиотеки должны стать важнейшим ресурсом преобразования современного общества в динамично развивающееся, широко образованное, информационное общество. На протяжении



всей истории человечества библиотеки играли важнейшую роль в собирании, хранении и распространении богатств человеческой мысли. Электронные библиотеки решают эту задачу эффективнее. Они позволяют преодолеть временные и пространственные барьеры, характерные для традиционных библиотек, с коллекциями которых могут знакомиться лишь немногие посетители в часы работы библиотек.

И это не просто «склад» информации. Любая статья из любого журнала с помощью единой системы поиска в считанные секунды может быть извлечена из этого хранилища информации.

Эффективность развития технологий автоматизации процесса обучения во многом определяется прогрессом, достигнутым при решении следующих проблем: создание многофункциональных виртуальных пространств для образовательных сообществ и обеспечение их функционирования и динамичного развития. Одним из важных этапов в создании единого информационно-образовательного пространства явилось размещение Международного журнала «Образовательные технологии и Общество» в НЭБ, сопровождаемое описанием соответствующих метаданных.

Особое место отводится «самообразовательной» подсистеме, которая постепенно превращается в основной инструмент функционирования Информационного Общества. Виртуальные библиотеки рассматриваются как ключевые составляющие для жизнеспособности дистанционного образования.

Современные методы и достижения теории системного анализа, с помощью которого исследуются открытые системы, недавно открыли истину, которая гласит, что она может стать упорядоченной, самоорганизующейся и самообразующейся, если система открыта и стремится все больше удаляться от состояния равновесия.

Обязательным условием для последнего становится непрерывное увеличение потока обмена с окружающей средой. В ходе неравновесных процессов, при некотором критическом значении внешнего потока из неупорядоченных и хаотических состояний, за счет потери их устойчивости, могут возникать новые упорядоченные состояния, создаваться так называемые диссипативные структуры. В связи с универсальностью этого закона, попробуем применить его и на образовательную систему в целом. Актуальна в этом отношении точка зрения, по которой образование, представляющее собой один из социальных институтов общества – открытая, самоорганизующаяся система, которой придерживаются такие авторитетные международные организации как ЮНЕСКО, ИФЛА и др.

Здесь нужно отметить специфическую роль традиционного образования, которое нельзя рассматривать отдельно от системы непрерывного образования (НО). Несмотря на то, что оно отличается от остальных своей структурной устойчивостью и динамической консервативностью и более медленно реагирует на временные и структурные изменения, все равно сохраняются только те новаторства, которые не противоречат свойствам и существованию целого.

Прогнозируя, можно сказать, что в ближайшем будущем, основным фактором углубления неравновесности образовательной системы, станет внедрение новых информационных технологий, благодаря чему образовательная система сплетется в социальную, экономическую и политическую ткань общества.

Функции НО, безусловно, включают в себе не только функцию традиционной системы образования, а также специфические функции других видов и форм образовательной деятельности, лежащих либо на периферии системы, либо вообще за ее пределами. Удалось как провозгласить, так и продемонстрировать образовательный потенциал многих явлений и сфер, традиционно расположенных за пределами формального образования, и его использование в рамках системы НО.

Внедрение новых информационных технологий воздвигает перед обществом новые требования, которые коренным образом изменяют суть и значение терминальных и инструментальных ценностей.

Положительные изменения неформального образования формируют новообразования на поверхности системы формального образования, в связи с чем происходит модернизация последнего. Информальное образование генерирует социальную напряженность в сознании личности и является той средой, которая создает новые формы проявления неформального образования. А самообразовательная подсистема, сплетенная во все формы образовательного процесса, обеспечивая обратную связь с личностью, ослабляет социальную напряженность, превращаясь тем самым в основной инструмент функционирования Информационного Общества.

Интересно то, что библиотеки, которые входят в самообразовательную подсистему НО в последнее время проявляют тенденцию параллельного функционирования с подсистемой «неформального» образования. Они тоже, являясь составной частью вышеназванных подсистем, характеризуются всеми теми свойствами, которые присущи открытым неравновесным системам.

Таким образом, изменяя внешний информационный поток, можно контролировать процесс развития нашей системы и направлять ее эволюцию в состояния, все более стабильные к динамичным изме-

нениям внешнего потока информации. Раздробление библиотечной системы на отдельные, более мелкие части противоречит законам открытых систем.

С другой стороны современные информационные технологии и системы вносят свои корректировки и дают мировой общественности почти бесконечные возможности при использовании и передаче различных информационных массивов. Тем самым они становятся почти независимыми от любого вида идеологии, социального строя, религии и культуры. Представляя из себя аналог сообщающихся сосудов для различных государств, открытые информационные системы практически являются незаменимым инструментом всечеловеческого достижения.

С вхождением интернет в повседневную жизнь общества, возникла новая форма функционирования самообразовательной подсистемы НО. Появилась новая форма обучения – дистанционное образование (ДО), которое все больше и больше входит в «формальное» русло. Библиотеки постепенно принимают на себя роль консультационных и информационных центров, предлагая все новые услуги. В самое ближайшее время самообразование может стать компромиссной формой учебной деятельности между радикальной (критической) педагогикой (*krites*, греч. – способность иметь и делать суждения) и дидактической педагогикой. В этом видится один из наиболее эффективных путей включения в общественную жизнь самых различных групп российского общества, в том числе с низкими или очень низкими доходами [2].

Третьи страны, принимая во внимание гибкость современного рынка труда, придерживаются стратегии, согласно которой эффективным способом развития навыков, необходимых в настоящее время, является сочетание всеобщего начального образования с системой профессиональной подготовки на протяжении всей жизни и с комплексом мер, связанных с повышением профессиональной квалификации и развитием профессиональных навыков за счет неформального образования и подготовки.

Создание международных стандартов профессиональных квалификаций не означает унификацию и упразднение национальных систем, а направлено на объективную оценку результатов обучения вне зависимости от конкретного контекста обучения.

Достижение новых образовательных стандартов и присоединение к европейскому образовательному пространству нередко постулируется как совокупность образовательных систем стран-членов европейского союза. Но достаточно ли четко мы представляем себе осо-

бенности этой совокупности, соответствие характеристик нашей системы средним европейским показателям?

На первый взгляд, в главной части современного образовательного пространства России – секторе формального образования: все дети, подавляющее большинство подростков и значительная часть молодёжи учатся. Но этот оптимистический вывод является преждевременным и опирается на количественные показатели. Кроме них есть история формирования образовательной системы, культура организации учебного процесса, средства измерения его качества, объём материального и кадрового обеспечения заведений, стратегические цели образовательной системы и уровень объединения всего социума вокруг проблемы «образование».

Механическое перенесение удачной практики с одного варианта на другой практически невозможно.

#### Литература

1. Ключарев, Г. А. Непрерывное образование в условиях трансформации [Текст] / Г. А. Ключарев, Е. И. Огарев. – М. : ИКСИ РАН, 2002.

2. Хамадаш, А. Неформальное образование: концепции, состояние, перспективы [Текст] / А. Хамадаш // Перспективы. Вопросы образования. – ЮНЕСКО, 1992. – № 1–2.

### **ПРИНЦИПЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ ЧЕЛОВЕКА «ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ»**

***КУЛИКОВА Л. Г.***

*г. Санкт–Петербург, Государственный  
университет сервиса и экономики*

Мир, в котором мы живём, становится всё более сложным и противоречивым. В современных развитых странах знание во все возрастающей степени становится фундаментом экономической стабильности общества. В XXI веке наиболее эффективным средством, гармонизирующим социально-экономические программы, является пожизненное обучение. Поэтому перед отечественной педагогической наукой стоит задача осмысления и реализации идеи непрерывного образования. Для понимания особенностей непрерывного образования ценными являются идеи о самостановлении, саморазвитии и самореа-

лизации личности на протяжении всей ее жизни. «Фундаментальное естественнонаучное и гуманитарное образование должно давать целостное представление о современной естественнонаучной картине мира, заложить научный фундамент для оценки последствий профессиональной деятельности, способствовать творческому развитию личности и верному выбору индивидуальной программы жизни на базе познания особенностей, потребностей и возможностей человека» (Меморандум международного симпозиума ЮНЕСКО). Основным противоречием современной системы образования является противоречие между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидом. Это противоречие заставляет педагогическую теорию отказаться от абсолютно образовательного идеала (всесторонне развитой личности) и перейти к новому идеалу – максимальному развитию способностей человека к саморегуляции и самообразованию. Для взрослого человека суть непрерывного образования заключается и в постоянном развитии профессионализма. Но это может осуществляться в полной мере лишь в том случае, когда сама система непрерывного образования будет иметь в своей основе определенные принципы функционирования.

В проектировании непрерывного образования исходят из трёх объектов: личность, образовательный процесс и организационная структура образования и выделяют следующие принципы: В качестве ведущих принципов относительно личности он определяет: многоуровневость профессиональных образовательных программ; дополнительность (взаимодополнительность) базового и постдипломного профессионального образования; маневренность профессиональных образовательных программ.

Относительно образовательных процессов выделен принцип преемственности образовательных программ. Ведущими принципами организационной структуры образования являются интеграция профессиональных структур и гибкость организационных форм профессионального образования. Сюда же можно добавить следующие принципы: социальной справедливости и гарантированного удовлетворения профессиональных образовательных запросов. В ряде исследований называются принципы: самообеспечения; опережающего технологического развития направлений и уровней профессиональной подготовки; преемственности профессионального продвижения; организационной целостности формального и неформального образования в рамках образовательной системы; координационного взаимодействия всех образовательных структур системы; открытости для удовле-

творения профессиональных и непрофессиональных запросов населения с учетом регионального компонента и др.

Однако все эти принципы должны быть объединены одним главным – свобода выбора личности. И эта свобода должна распространяться не только на временные рамки, определяющие конкретное время включения личности в образовательную деятельность, но и на выбор форм, методов, основных условий образовательной деятельности. Для этого должен действовать еще один принцип – принцип активности. Этот принцип предполагает активную деятельность самого обучающегося, т.е. субъектную позицию относительно процесса усвоения новых знаний, формирования практических умений на их основе и самостоятельного поиска возможных вариантов повышения своего профессионального мастерства и личностного совершенствования. В современных развитых странах знание во все возрастающей степени становится фундаментом экономической стабильности общества. В XXI веке наиболее эффективным средством, гармонизирующим социально-экономические программы, является пожизненное обучение. Если в 60–80 годы была характерна формула образования «Знать все о немногом и немного – обо всем», то 90-е годы породили новую формулу – «Знать о сущности всего, чтобы познать новую сущность». Познать сущность, самую суть из множества дисциплин и обилия информации в каждой дисциплине – вот цель современного учащегося.

Сущностный подход предполагает синтез естественных, гуманитарных и технических наук, поэтому перед отечественной педагогической наукой стоит задача – осмысление и реализация идеи непрерывного образования. Основой для осмысления возможностей непрерывного обучения является – акмеология. Акмеология (от греч. «акме» – «пик, вершина, высшая ступень чего-либо») – новая область научного знания, комплекс научных дисциплин, объектом изучения которых является человек в динамике его саморазвития, самосовершенствования, самоопределения в различных жизненных сферах самореализации».

Акмеология – исследует закономерности самореализации творческих потенциалов взрослых людей средствами самореализации, самообразования, самоконтроля. Акмеология – новое направление междисциплинарных исследований человека. Причины развития акмеологии заключаются в том, что на исходе XX века и в преддверии третьего тысячелетия при возникновении глобально-кризисных проблем (экологических, демографических, социальных) особую остроту приобрел поиск новых возможностей и ресурсов для их рационального



решения. Один из конструктивных путей связан с созданием инновационных высоких технологий, причем не только в традиционной производственной области, но и в других сферах человеческой деятельности, изучаемых, в частности, акмеологией. Высокий профессионализм и творческое мастерство специалистов – один из важнейших собственно человеческих ресурсов, который становится фактором оптимального решения насущных глобально-кризисных проблем. В этом социокультурном контексте особое значение приобретает новая интегративно-комплексная наука акмеология (греч. акме – вершина, расцвет).

Именно она изучает закономерности и технологии развития профессионализма и творчества как акмеформ оптимального осуществления всевозможных видов профессиональной деятельности. Акмеология – наука новая, находящаяся в стадии активного становления. В развитии акмеологии можно выделить четыре основных этапа: – латентный, когда складывались исторические, культурологические, социальные, философские, научные, практические, педагогические предпосылки выделения в научном познании новой сферы человековедения; – номинационный, когда социальная потребность в такого рода знании была осознана и обозначена путем введения Н. Рыбниковым в 1928 году специального термина «акмеология»; – инкубационный; его начало датируется возникновением концептуальной идеи Н. Кузьминой о необходимости констелляции исследований акмеологической проблематики в качестве новой области человекознания. Предпосылкой явились систематизация и обобщение, анализ и дифференциация человекознания второй трети XX века в трудах Б. Ананьева. Завершился этот этап выдвижением программы развертывания акмеологии в качестве особой дисциплины; – институциональный; этот этап связан с созданием ряда социальных структур: акмеологической кафедры, лабораторий в вузах и, наконец, Международной академии акмеологических наук.

В рамках этих научно-учебных структур ведутся исследования, разрабатываются акмеологические технологии и осуществляется профессиональное обучение. В целях изучения и анализа акме – форм, успешного и творческого профессионального мастерства и разработки оптимальных технологий развития профессионализма акмеология проводит комплексные исследования процессов и способов осуществления различными специалистами профессиональной деятельности, синтезируя для этого достижения других наук о человеке, прежде всего философии, социологии, психологии, физиологии, генетики и педагогики. Свою онтологическую определенность акмеология приобретает

ет вследствие центрированности на выявлении, описании, анализе феноменологии акме – форм в жизнедеятельности человека, в его становлении как профессионала, психологически творческом и социально успешном осуществлении профессиональной деятельности. Полученное в результате акмеологических исследований научное знание о закономерностях и способах достижения вершин профессионализма и творчества характеризует такой интегративный по своей социокультурной природе и системообразующий по методологическому значению онтологический атрибут, как «акмеологичность» социокультурного бытия человека.

Из сказанного можно сделать следующие выводы: интенсивно развивающаяся в последнее время во взаимодействии с теорией управления, педагогикой и психологией акмеология существенно меняет акценты в сфере профессиональной подготовки и в системе непрерывного образования. При акмеологическом подходе доминирует проблематика развития творческих способностей профессионалов с учетом различных аспектов их подготовки и совершенствования:

1. Возрастной аспект исследования нацелен на диагностику задатков и способностей средствами педологии (изучающей детей и юношей), андрологии взрослых (в том числе студентов и профессионалов) и геронтологии (ветеранов труда).

2. Образовательный аспект обращен на диагностику и развитие знаний и умений в системе общего, профессионального и непрерывного образования.

3. Профессиональный аспект направлен на определение возможностей и результатов осуществления трудовой деятельности через выяснение профпригодности, психологической готовности к данному виду труда и степени социальной ответственности за его процесс и результаты.

4. Креативный аспект – на определение затрачиваемых усилий и успешность их реализации путем выяснения уровня профессионализма, рефлексивно-инновационного потенциала его совершенствования до степени мастерства и оценки социальной значимости инноваций, полученных в процессе творчества.

5. Рефлексивный аспект, связанный с самосознанием личности как развивающегося «Я» и пониманием партнеров по коммуникации в процессе трудовой деятельности, является системообразующим, обеспечивая оптимальное взаимосогласование выделенных акмеологических аспектов профессионализации человека.

Всё вышесказанное приводит к заключению, что при разработке систем непрерывного образования, применение акмеологических

представлений о развитии образования «через всю жизнь» просто необходимо, так как несмотря на то, что в основах нового раздела возрастной психологии акмеология рассматривается как наука о наиболее продуктивном, творческом периоде жизни человека, то речь в данном случае идет об исследовании особенностей плодотворной деятельности и основным критерием становится не возраст, а профессионализм.

## РАЗДЕЛ 2

### Содержательное и организационно-педагогическое обеспечение профессионального и дополнительного профессионального образования кадров

---

---

#### ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*ГОЗМАН Т. М.*

*г. Барнаул, Алтайский краевой институт повышения  
квалификации работников образования*

Кардинальные изменения, происходящие во всех сферах жизни и деятельности общества, постепенная и необратимая интеграция России в мировое сообщество являются катализатором интеграционных процессов как в науке, производстве, так и в образовании. Проблема интеграции осмысливается в рамках глобальных и локальных процессов, происходящих в обществе. Интеграция образования – одна из ведущих тенденций и перспектив его развития. Принцип интеграции заявлен и обусловлен как один из ведущих в образовании. Для теории и практики образования важно обоснование целостности воплощения принципа интеграции, оптимальности соотношения разных видов, форм и способов интеграции, фиксация и интерпретация эффекта интеграции.

Актуализация проблемы интеграции образовательного процесса связана со сменой парадигмы образования, переосмыслением его целей, обновлением содержания, поиском эффективных методов, форм и средств обучения, что предполагает интеграцию всех компонентов образовательного процесса.

На основе анализа философской, психологической, педагогической литературы выявлено, что интеграция как научное понятие появилось в отечественной педагогической науке в первой половине 80-х годов на фоне интенсивно развивающихся в стране и мире интеграционных процессов в экономике, политике, науке, культуре и других сферах социальной жизни. Анализ теоретических основ интеграции в образовании дает основание утверждать, что интеграция рассматривается как сложный процесс, представляющий в различных вариантах, типах, видах, формах, взаимодействие которых рассматривается как важная динамическая характеристика интеграции.

Как показывает анализ исследований, прослеживаются различные подходы к типологии интеграционных процессов в образовании. Объясняется это тем, что интеграция в образовательном пространстве выступает как принцип, проявляющийся в преобразовании различных компонентов образовательных систем (создание школ интегративного типа, разработка интегративных образовательных программ, учебных курсов, уроков, специальных дней, получение интегративных результатов образования и др.) и как одно из средств обеспечения целостного познания мира и способности человека системно мыслить при решении практических задач (концепция компетентностного подхода к образованию).

Интеграция рассматривается как понятие теории систем, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей в целое, а также процесс, ведущий к качественному изменению состояния системы. Целостный образовательный процесс как объект интеграции – это процесс взаимодействия его субъектов, предполагающий взаимное изменение всех участников образовательного процесса. Его характеризуют целостность, специальная организация, целенаправленность на решение образовательных, воспитательных и развивающих задач (Т. М. Давыденко, Т. И. Шамова и др.). Таким образом, интеграция образовательного процесса рассматривается нами, во-первых, как сегодняшнее состояние его интегрированности, т.е. связанности его компонентов в целое, во-вторых, как процесс становления его целостности на основе взаимодействия субъектов, взаимопроникновения и взаимозависимости целевого, содержательного, технологического, результативного компонентов. Целостность интерпретируется как обнаружение в образовательном процессе гармонического единства всех его компонентов, как упорядоченное множество педагогических процессов; изменение всей его структуры в ответ на изменение одного или нескольких её компонентов (Ю. К. Бабанский, В. С. Ильин, Н. В. Кузьмина, В. Э. Тамарин и др.). Данная логика тре-

бует от учителя особой готовностью, как психологического, так и технологического характера.

Педагогическая деятельность в области интеграции образовательного процесса будет продуктивной при условии субъективного представления учителем образа-модели будущего продукта и осознания его как цели. Итогом данной педагогической деятельности учителя предполагается становление его авторской педагогической системы (Н. И. Алексеев, В. В. Гузеев, Д. Г. Левитес, В. В. Сериков и др.).

Анализ состояния практики интеграции образовательного процесса в школах Алтайского края позволил выявить типичные затруднения учителей в решении рассматриваемой проблемы.

В целом наибольшую сложность, по мнению учителей, представляют действия, связанные с определением целей интеграции, интеграцией организационных форм обучения, общедидактических и частнометодических технологий, определением возможных объектов интеграции, интеграцией содержания учебного предмета, учебного материала и др. Анализ причин затруднений показал, что на первое место вышла недостаточная сформированность теоретических знаний и умений в области интеграции образовательного процесса, что в значительной степени обусловлено отсутствием в системе повышения квалификации специальной подготовки.

Нами разработана структурно-функциональная модель повышения квалификации учителей в области интеграции образовательного процесса, основными структурными компонентами которой являются: мотивационно-целевой, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный (рис.). Данная модель раскрывает в общем виде структуру, содержание и функции повышения квалификации, существенные взаимосвязи, прогнозирует ее совершенствование. Содержание структурных компонентов модели и их взаимодействие обоснованы общими педагогическими принципами, принципами и специфическими функциями образования взрослых, требованиями к содержанию дополнительного профессионального образования, особенностями интеграции образовательного процесса. Модель предполагает реализацию социально-педагогических функций, вытекающих из целей повышения квалификации учителей школ: диагностической, образовательной, развивающей, компенсаторной, интегрирующей, координирующей.

Предпринятый анализ образовательных программ ИПК, деятельности муниципальных методических служб, профессиональных формирований образовательных учреждений убедил в необходимости разработки содержания специального повышения квалификации учителей в области интеграции образовательного процесса в условиях



единства и преемственности с основными курсами (на основе содержательно-информационных, операционально-деятельностных и мотивационно-ценностных межпредметных связей). Описанные межпредметные связи спецкурса «Интеграция образовательного процесса» со всеми нормативными курсами раскрывают его большие возможности в развитии знаний, умений учителей в области интеграции образовательного процесса, интеграции субъектных позиций (обучаемый, самоорганизующий, обучающий). Таким образом, нормативные представления о формировании содержания образования в целом, а также учебного предмета и учебного материала; анализ дидактических принципов и особенностей проектирования содержания дополнительного профессионального образования, этапов проектирования; учет общих требований к составлению авторских учебных программ и программ спецкурсов в частности и преемственности с основными курсами системы повышения квалификации позволили нам обосновать принципы отбора содержания спецкурса «Интеграция образовательного процесса» и разработать соответствующую программу.

В осуществлении опытно-экспериментальной работы по определению эффективности повышения квалификации в рассматриваемой области были выделены диагностический, прогностический, практический и обобщающий этапы. Эксперимент был организован на разных уровнях повышения квалификации (ИПК, районная методическая служба, школьные профессиональные формирования). Для реализации цели и задач спецкурса важно было не только оптимально отобрать содержание, но и определить адекватную организацию повышения квалификации. Мы учитывали, что универсальность деятельности по изменению самого действующего субъекта заключается в том, что она должна составлять основу овладения любой другой деятельностью (В. В. Давыдов). В реальной действительности учитель выполняет различные виды субъектной деятельности, а именно: познает (осваивает) педагогическую действительность, её развитие в современном образовательном пространстве – субъект обучаемый; создает, разрабатывает личностный продукт своей педагогической деятельности, ориентированной на перспективу – субъект самоорганизующий; реализует предыдущие виды субъектной деятельности в своей повседневной педагогической практике – субъект обучающий. Для организации повышения квалификации учителей в области интеграции образовательного процесса было характерно поэтапное развитие и интеграция субъектных позиций. На первом этапе предполагалась динамика субъектной позиции учителя как обучаемого, на втором – самоорганизующего и на третьем – обучающего. Большое значение в развитии профессиональной деятельности учителя

имела интеграция этих субъектных позиций как синтез, слияние, образование нового вида педагогической действительности, преобразованной в авторскую дидактическую систему. Для организации повышения квалификации как интегративной среды характерной была интеграция образовательных технологий на основе деятельностного подхода, который находил свое выражение в реализации интерактивных методов обучения, основанных на принципе «от деятельности к знанию» (В. В. Давыдов, Е. Н. Жаркова, Н. Г. Калашникова и др.). Интеграция образовательных технологий как механизм создавала условия целостности, специальной организации, целенаправленности образовательного процесса, его соответствия акмеологическим требованиям решения задач системы повышения квалификации учителей; «дидактической стыковки профессиональных предметно-научных и психолого-дидактических знаний» (М. М. Левина) в системе целеполагания, научно-информационных средств и процессуально-операционального состава действий. Интеграция позволяла «перестраивать» технологии с одного адаптационного режима на другой, реализуя личностно-ориентированный подход к обучению, где технологии ведущие (доминирующие) менялись в зависимости от целей, содержания и видов деятельности, а также занимаемой учителями субъектной позиции. Ведущая технология реализовывала ближние (актуальные) цели курса, а интегрируемые технологии – дальние (перспективные), ориентированные на освоение учителем других субъектных позиций и их интеграцию.

Организация повышения квалификации предполагала соотнесение этапов развития субъектных позиций, задач этапа, тематических зон, ведущей (доминирующей) и интегрируемых технологий обучения, предполагаемого результата каждого этапа повышения квалификации.

Для этапа развития субъектной позиции учителя как обучаемого приоритетна цель развития у учителей потребности познания (освоения) педагогической действительности, ее развития в современном образовательном пространстве. Задачи этапа: актуализация идей интеграции и интеграционных процессов в современной школе; осмысление проблемы интеграции образовательного процесса в практике работы отдельных учителей школы; изучение и выявление передового педагогического опыта по интеграции образовательного процесса; проблематизация готовности учителей к данному виду профессиональной деятельности; развитие умений применять знания в области интеграции образовательного процесса по образцу; прогнозирование результатов первого этапа и развитие мотивационно-ценностного отношения учителей к идеям интеграции образовательного процесса как педагогической инновации. Ве-

дущая – технология полного усвоения знаний (Б. Блум, М. В. Кларин, Дж. Кэрролл, В. В. Пикан и др.), на основании которой учителям предлагается эталон – норма-образец педагогической деятельности в области интеграции, организуются «входные срезы» профессиональной готовности учителей, лекции объяснительно-иллюстративного и проблемного характера и др.

Второй этап предусматривает развитие субъектной позиции учителя как самоорганизующего, который создает личностный продукт своей педагогической деятельности, ориентированной на перспективу. Задачи этапа: усвоение конкретно-методических знаний в области интеграции образовательного процесса; развитие проектировочных, дидактических и рефлексивных умений применять знания в области интеграции объекта в сходных условиях и ситуациях; развитие у учителей потребности в разработке личностного продукта педагогической деятельности (проектирование интеграции образовательного процесса). При коллективном проектировании ведущая технология – контекстное обучение (М. П. Боброва, Н. В. Борисова, А. А. Вербицкий, Э. М. Кузьмина и др.); представление продуктов профессиональной педагогической деятельности в области интеграции образовательного процесса.

Третий этап характерен созданием условий для развития субъектной позиции обучающего, реализующего предыдущие виды деятельности в своей повседневной педагогической практике. Задачи этапа: формирование умения применять знания в новых нестандартных ситуациях; развитие у учителей потребности в интеграции субъектных позиций, ценностных установок на создание авторской дидактической системы. Ведущая технология – коллективное взаимообучение (А. Г. Ривин, В. К. Дьяченко и др.), организующая непрерывное взаимодействие учителей в структуре профессиональных объединений.

Таким образом, нами была обоснована организация повышения квалификации, которая предполагала соотнесение этапов развития и интеграции субъектных позиций учителя, задач этапов, тематических зон, интеграции образовательных технологий на основе деятельностного подхода, предполагаемых поэтапных результатов. Поэтапный характер развития субъектной позиции учителя предусматривал переход учителя из позиции субъекта обучаемого в позицию субъекта самоорганизующего и далее в позицию субъекта обучающего. Причем этот переход характеризовался интеграцией всех трех субъектных позиций, выступающих в качестве критериев эффективности повышения квалификации.

Нами выделены следующие критерии и показатели эффективности повышения учителей в области интеграции образовательного процесса (табл.).

Таблица

Критерии эффективности повышения квалификации учителей в области интеграции образовательного процесса

Показатели	Критерии		
	Обучаемый (S <sub>1</sub> )	Самоорганизующий (S <sub>2</sub> )	Обучающий (S <sub>3</sub> )
Качество знаний	осознанность знаний в области интеграции образовательного процесса	осознанность и системность знаний в области интеграции образовательного процесса	осознанность, системность и оперативность знаний в области интеграции образовательного процесса (ИОП)
Уровни сформированности умений	умения применять знания по образцу	умения применять знания в сходных условиях и ситуациях	умения применять знания в новых нестандартных ситуациях
Мотивационно-ценностный показатель	мотивационно-ценностное отношение к идеям интеграции образовательного процесса	ценностная ориентация на разработку проектов в области интеграции образовательного процесса	потребность в реализации проекта ИОП в собственной практике; потребность в интеграции субъектных позиций, ценностных установок на создание авторской педагогической системы

Методика отслеживания: тестирование по теоретическим основам интеграции образовательного процесса, листы самооценки, анкетирование, презентация проектов, деловые и организационно-деятельностные игры, анализ продуктов опыта проектирования, листы самооценки, экспертная оценка, «включенное» наблюдение, беседы, экспертная оценка и др.

В целом, анализ позволил выявить несколько вариантов динамики субъектных позиций учителей, наиболее характерными из которых оказались: обучаемый → самоорганизующий; самоорганизующий → обучающий; обучаемый → обучающий; сохранение доминирующих исходных позиций, но с положительной внутривариационной динамикой. Различные варианты развития субъектных позиций учителя в значительной степени зависели от условий повышения квалификации в области интеграции образовательного процесса (на базе ИПК, муници-

пальной методической службы или школьных профессиональных формирований).



Данные результаты позволяют сделать вывод о том, что в процессе повышения квалификации учителей в области интеграции образовательного процесса наблюдается динамика развития субъектных позиций учителя на всех уровнях повышения квалификации.

## **МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЯ ПО ТЕМЕ «ЗАГАДКИ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В РУССКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ»**

***ИЗМАЙЛОВА А. Б.***

*г. Владимир, Владимирский государственный  
педагогический университет*

В рамках реализации образовательных программ профессионального образования во Владимирском государственном педагогическом университете на протяжении последних 15 лет осуществляется преподавание курса «Русская народная педагогика». В процессе преподавания курса проводится занятие, посвященное такому средству воспитания и обучения русской народной педагогики, как загадки. За прошедшие годы был накоплен некоторый опыт проведения такого занятия, который хотелось бы осмыслить и изложить в данной статье.

Загадки всегда были особенно любимым средством воспитания и обучения в русской народной педагогике, и традиционно считается, что они предназначены для осуществления преимущественно умственного воспитания детей и подростков [7]. Кроме того, многие загадки существуют в рифмованной форме, содержат в себе удивительные по красоте поэтические метафоры, чем, несомненно, способствуют и эстетическому воспитанию; обучают многим премудростям народной жизни, тем самым, осуществляя нравственное воспитание молодежи.

В начале занятия целесообразно сообщить студентам, особенно нефилологических факультетов университета, некоторые особенности загадок как жанра русского фольклора. Например, мы считаем целесообразным проведение занятия по загадкам в период Масленицы. Это, к сожалению, не всегда удается из-за того, что в это время студенты четвертого курса обычно находятся на педагогической практике в школе, так что это условие выполняется в отношении студентов пятого курса факультета физической культуры, у которых дисциплина «Русская народная педагогика» преподается в десятом семестре.

Приуроченность занятия к этому периоду годового круга русского народного календаря связана со старинным славянским поверье-



ем о том, что «тот, кто на Масленицу не загадает или не отгадает ни одной загадки, весь год не будет иметь успеха в делах» [13, с. 234].

С другой стороны, стоит напомнить студентам и другой старинный народный обычай, запрещавший загадывать загадки в период Великого поста. Здесь желательнее не сразу разьяснять основания такого запрета, а предложить студентам самим поискать причину его существования в русской народной педагогике. Обычно ответ достаточно быстро извлекается из общего настроения Великого поста с его запретами на всякого рода развлечения, увеселения, пение, танцы и т.п. [13, с. 234].

Следует также отметить, что загадывание загадок никогда не было только способом проведения народного досуга (преимущественно в холодное время года). Многие исследователи предполагают, что загадки имеют очень древнее происхождение и связаны «с архаическим ритуалом, моделирующим преодоление хаоса и упорядочение состава мира путем обозначения и именованя каждого его элемента; с магией слова и мифопоэтической картиной мира» [13, с. 233–234].

В этом месте своего рассказа преподаватель может задать соответствующий вопрос: «С чего началось преодоление хаоса и упорядочение состава мира в человеческой истории?». Надо отметить, что не всегда удается получить правильный ответ, который находим в книге Бытия: «Господь Бог образовал из земли всех животных полевых и всех птиц небесных, и привел к человеку, чтобы видеть, как он назовет их, и чтобы, как наречет человек всякую душу живую, так и было имя ей (подчеркнуто нами. – А. И.) И нарек человек имена всем скотам и птицам небесным и всем зверям полевым» [Быт.: 2, 19–20].

В Ветхом Завете неоднократно встречаются упоминания о загадках, причем надо иметь в виду, что на иврите «слово загадка употребляется в смысле притчи сравнения, аллегории и иносказания. Приточная мудрость и пророческие иносказания большею частью выражаются в форме загадок (подчеркнуто нами. – А. И.) [17, 2–10]. Загадки вообще пользовались большою популярностью между жителями Востока. Особенно забавлялись ими, как это было у евреев, греков, римлян, во время торжественных обедов и пиршеств» [2, с. 265].

Но не только для развлечения использовались загадки. В первых же строках книги Притчей Соломоновых читаем о загадках: «Чтобы познать мудрость и наставление, понять изречения разума; Усвоить правила благоразумия, правосудия, суда и правоты; Простым дать смышленость, юноше – знание и рассудительность; Послушает мудрый, и умножит познания, и разумный найдет мудрые советы, Чтобы разуметь притчу и замысловатую речь, слова мудрецов и загадки их»

[Пр: 1, 2–6]. Приведенную цитату о загадках и притчах можно рассматривать как целую программу умственного воспитания молодежи.

Очень полезным будет обратить внимание студентов на наиболее древнюю из загадок, загаданную Самсоном филистимлянам во время свадебного пиршества: «И сказал им Самсон: загадаю я вам загадку: <...> из ядущего вышло ядомое, и из сильного вышло сладкое. И не могли отгадать загадки» [Суд.: 14, 12–14]. Разгадкой был убитый Самсоном лев, в трупе которого поселился рой пчел с сотами меда.

Кроме того, в Библии говорится, что «царица Савская, услышав о славе Соломона во имя Господа, пришла испытать его загадками» [3, Цар.: 10, 1], однако, предложенные ею царю загадки не приводятся.

Возвращаясь к загадкам как средству воспитания в русской народной педагогике, преподаватель дополнительно сообщает общепринятый порядок загадывания и отгадывания загадок: старший загадывает, младший разгадывает [13, с. 234]. Этот подход также вписывается в систему традиционных взаимоотношений в русской народной педагогике: почитание младшими старших, имеющих большие знания и жизненный опыт. Загадывать загадки старшим по возрасту не имеет смысла, поскольку они уже прошли этот этап своего развития и знают ответы на все циркулирующие в детской среде загадки.

В качестве примера будет полезно привести описание традиционного для русской народной педагогики процесса загадывания загадок, сделанное известным русским этнографом и писателем С.В. Максимовым. Важно отметить, что почти все загадки рифмованные, что облегчает детям их запоминание. «В избах зимнею порою и загадки загадывают старухи-бабушки малым ребяткам (развивая их смысл и сметку) – все больше на то же, что так дорого крестьянскому сердцу.

- Баба-яга, вилами нога: весь мир кормит, сама голодна?
- Соха.
- Худая рогожа все поле покрыла?
- Борона.
- На кургане-варгане сидит курочка с серьгами?
- Овес.
- Согнута в дугу летом на лугу, зимой на крючку?
- Коса.
- Летят гуськи, дубовые носки, говорят: то-то-ты, то-то-ты?
- Это шумят цепы, которые молотят-бьют хлеб, чтобы отско-

чило зерно от колосьев.

И опять:

- Братцы-хлопцы, сестрицы-подлизушки?

– Это цепи и метлы, которые подметают в кучу отбитые цепями зерна с мякиной (их оболочкой).

– Мать – лопотунья, дочь – хвастунья, сын замотай?

– Опять-таки: лопата, метла и цеп.

– А вот это что будет: стоит волчище, разиня ротище, или – стоит Фрол и рот пол?

– Овин: стоит с дырой или окном наверху, в которое сажают сушить снопы. Он же и «Андрюха – набитое брюхо» (наполненный снопами).

Хмурятся глазки у ребяток, взглядывают они то на мать, то на теток: не подсобят ли? Надумывают по-своему и сказывают старой бабушке или старому дедушке – и ошибаются. А те молчат, велят самим догадываться. Опять хмурятся брови; веселые личики становятся пасмурными: досада берет. А старики опять с новыми загадками:

– Криво-лукаво, куда побежало? Зелено-кудряво, тебя стерегу.

Это попроще, все знают, – и разом кричат:

– Городьба в поле и озимь на пашне, хлеб зеленый.

– Режут меня, вяжут меня, бьют нещадно, колесуют – пройду огонь и воду, и конец мой – нож и зубы?

Конечно, не кто иной, как сам хлеб-батюшко, о котором во всю зиму крестьянские думы со страхами.

Впрочем, всех загадок этого года не перескажешь, да и пересчитать их довольно трудно» [10, с. 76–77].

В данной зарисовке крестьянского быта подчеркивается, что старшие не подсказывают малышам отгадки, тем самым, приучая детей к настойчивости, сосредоточенности, усердию, трудолюбию и т.д.

Если перечисленные загадки требовали от отгадчика знания реалий крестьянской жизни, то существовали и такие загадки и вопросы, которые можно было отгадать только при наличии внимательности, потому что они содержали подвох. Например: «Шел один, нашел пять рублей; трое пойдут, много ли найдут?» [3, т. 2, с. 651] и т.п.

Однако из всякого правила бывают исключения, поэтому интересно отметить, что нередко в качестве мастеров отгадывать самые трудные загадки выступают не опытные люди, а девочка–семилеточка. На возрастном рубеже перехода от младенчества к отрочеству ребенок достигает достаточной степени умственного развития. Находим такие примеры и в русских народных песнях, и в сказках. Например:

«Идет девка–семилеточка,

За ней парень бел–кудрявенький.

Кричит парень: «Постой, девица!

Загадаю три загадки:  
А что растет без кореньица?  
А что цветет безо цветика?  
А что шумит без погодушки?»  
«Растет камень без кореньица.  
Цветет сосна безо цветика.  
Шумит Волга без погодушки» [11, с. 45–46].

Понятно, что такие загадки значительно отличаются от тех, которые задавались детям на младенческом этапе умственного воспитания и развития. По мере взросления ребенка среди задаваемых ему загадок начинают появляться такие, которые содержат философский подтекст, требуют абстрагироваться от окружающей действительности, более глубоко всматриваться в суть вещей и явлений.

Похожий сюжет лег в основу русской народной сказки «Семилетка» [14], где, хотя загадки загадываются воеводой двум мужикам для разрешения их имущественного спора (условие: кто догадливей – тому и имущество), правильные разгадки давала девочка семи лет.

Рассматриваемая сказка в разных записях содержит различные варианты загадок, но все они связаны с народной аксиологией и иерархией ценностей. Это очень важные для образовательного процесса молодежи загадки, поскольку они не только расширяют кругозор отгадывающего, но и приобщают воспитанника к народным аксиологическим представлениям [7] и связаны с нравственным воспитанием.

В этой записи сказки, сделанной И. А. Худяковым, мы встречаем следующие загадки такого рода: «Что всего быстрее?», «Что всего жирнее?», «Что всего милее?» [14, с. 58, 59]. Ответы богатого брата («конь», «боров», «жена» – соответственно) примитивны, основаны на его ограниченном жизненном опыте и буквальном понимании вопросов, и, естественно, не могут удовлетворить вопрошающего воеводу.

С другой стороны, девочка Семилетка дает ответы («мысль», «земля», «сон» – соответственно), изящно вписывающиеся в аксиологическую систему русской народной педагогики. Ответы девочки Семилетки символичны, поэтичны и основываются на глубоком понимании иерархии ценностей русского народа. Естественно, что ее ответы на поставленные загадки с одобрением принимаются воеводой.

Из других загадок рассматриваемой группы можно назвать следующие: «Что без учета?» (Звезды), «Чего на свете нет быстрее?» (Ветра), «Что без огня горит?» (Солнце) [9, с. 102] и др.

В ходе занятия, посвященного загадкам в русской народной педагогике, преподавателю целесообразно не давать сразу отгадок на эту группу загадок, а предложить студентам самим поискать правиль-

ные ответы. Наш опыт показывает, что немногие студенты способны найти отгадки, и это подтверждает, что в современных условиях сокровища русского фольклора, как в школе, так и в большинстве семей слабо используются в процессе воспитания и обучения молодежи.

Следует обратить внимание студентов и на то, что загадки часто выступали в русской народной педагогике как средство реализации метода испытания [5] молодежи на готовность к вступлению в брак.

Не случайно, в сказке «Семилетка» воевода женится на мудрой девочке, которая успешно выдержала предложенное им испытание загадками. Вероятно, сказка просто не акцентирует внимание на том, что жених подождал, пока невеста достигнет брачного возраста.

Однако сюжет о девочке Семилетке – редкость в русских народных сказках. Чаще загадки предлагаются или отгадываются красавицей королевной также в качестве средства метода испытания, проверки готовности жениха к совершению брачного перехода [6]: «Если кто задаст ей загадку, а королева не отгадает, за того пойдет она замуж; а чью загадку отгадает, с того голова долой» [1, т. 2, с. 72]. Такая ситуация отражает обычаи русской народной педагогики, согласно которым муж должен быть умнее жены, но брачный выбор – за ней.

Подтверждение того, что загадки в русской народной педагогике часто играют роль средства метода испытания готовности к браку, находим и в других жанрах русского фольклора. В быличках как средстве русской народной педагогики [4] подчеркивается опасность контактов с нечистой силой, загадывающей загадки. Неправильный ответ в таком случае может привести к смерти испытуемого (несомненно, здесь мы наблюдаем отголоски предания о Сфинксе. Как известно, это чудовище «пожирало всех, кто не мог отгадать его загадку: «Кто ходит сперва на четырех, затем на двух, а потом на трех?». Когда Эдип ответил: «Человек», чудовище бросилось в пропасть» [15, с. 559]).

В русской фольклорной традиции в роли вопрошающего обычно выступает «чужой» (черт, водяной и т.п.). Так, загадки, связанные с многозначностью некоторых слов русского языка, задает черт воровки на Святках девушке (гадание запрещалось православной традицией русской народной педагогики). Повествующая об этом быличка заканчивается благополучно для главной героини только благодаря помощи ее жениха, дававшего верные отгадки из укрытия на печке.

«– Девка, что на свете три косы?

Она испугалась, молчит, не шевелится. А парень не растерялся, с печки говорит:

– У речки коса, у девки коса да литовка – коса.

Тот снова спрашивает:

- А что на свете три дуги? – Парень опять же:
- В печке дуга, в упряжке дуга и радуга – дуга.
- А что на свете три матери?
- Мать-родительница, Мать Сыра Земля да Мать Пресвятая Богородица.

Только сказал: «Мать Пресвятая Богородица» – то сразу черт исчез. <...> Девка ни жива, ни мертва.

А если бы не парень, то он, черт-то, девку задавил бы. Она же испугалась. Не может ничего сказать» [16].

Интересно отметить, что нечистая сила исчезает при одном звуке имени Пресвятой Богородицы. В соответствии с русской народной традицией разумному человеку удастся победить нечистую силу, которая обычно предстает в таких быличках или сказках глуповатой. В самом деле, зачем было добиваться опасного для себя ответа? Это в целом согласуется с подходом, обозначенным русской народной поговоркой: «Бог захочет наказать, прежде разум отнимет» [12, с. 175].

Можно предположить, что дело не в том, что парень умнее своей возлюбленной, просто удобнее отвечать, находясь в безопасном месте и почти ничем не рискуя (этот психологический феномен в современных условиях часто проявляется в том, что зрители, сидя дома, легко отвечают на вопросы, задаваемые участникам разного рода телешоу, и удивляются, что в студии не слышно правильных ответов).

Во второй части занятия студенты рассматривают отобранные загадки и анализируют их педагогическое значение в соответствии с предложенной схемой [8, с. 10–11]. Как правило, студентам удастся обосновать актуальность применения загадок в современном процессе воспитания, выделить различные его направления, реализуемые через отобранные загадки; однако, выявление добродетелей и пороков в кратких текстах загадок вызывает определенные затруднения.

Таким образом, при проведении данного занятия в курсе «Русская народная педагогика» следует дать некоторые пояснения по поводу мифологических и магических корней загадок, их символики, связанных с ними народных обычаев и традиций, указать на возможности их применения для обучения и воспитания, в обрядах перехода.

#### Литература

1. Афанасьев, А. Н. Безногий и слепой богатыри [Текст] / А. Н. Афанасьев // Народные русские сказки А. Н. Афанасьева : в 3 т. – М., 1957. – Т. 2. – С. 72–79.
2. Библейская энциклопедия / сост. Никифора, архимандрита. – Репринт. воспроизв. изд. 1891 г. – М., 1990. – 902 с.

3. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В.И. Даль : в 4 т. – М., 1978–1980.
4. Измайлова, А. Б. Быличка как средство русской народной педагогики [Текст] / А. Б. Измайлова // Вестник Владимирского госпедуниверситета. – Владимир, 2003. – Вып. 8. – С. 91–94.
5. Измайлова, А. Б. Метод испытания в русской народной педагогике [Текст] / А. Б. Измайлова // Актуальные проблемы педагогики : сб. научных трудов. – Владимир, 2005. – Вып. 7. – С. 17–21.
6. Измайлова, А. Б. Обряды перехода в русской народной педагогике [Текст] / А. Б. Измайлова // Вестник Владимирского госпедуниверситета. – Владимир, 2007. – № 15 (в печати).
7. Измайлова, А. Б. Представления об уме в русской народной педагогике [Текст] / А. Б. Измайлова // Менталитет, мировоззрение, сredo в педагогике ненасилия : материалы XXVIII Всероссийской научно-практической конференции. – СПб., 2007.
8. Измайлова, А. Б. Русская народная педагогика [Текст] : программа, методические рекомендации и материалы к курсу / А.Б. Измайлова. – Владимир, 2002. – 48 с.
9. Мадлевская, Е. Загадка [Текст] / Е. Мадлевская // Русские дети: основы народной педагогики. Иллюстрированная энциклопедия. – СПб., 2006. – С. 98–103.
10. Максимов, С. В. Куль хлеба. Нечистая, неведомая и крестная сила [Текст] / С. В. Максимов. – Смоленск, 1995. – 672 с.
11. Русская народная поэзия. Лирическая поэзия [Текст] : сб. / сост. А. Горелова. – Л., 1984. – 584 с.: ил.
12. Русские народные пословицы и притчи / сост. И. М. Снегирева. – Репринт. воспроизв. изд. 1848 г. – М., 1995. – 576 с.
13. Седакова, И. А. Загадки [Текст] / И. А. Седакова, С. М. Толстая // Славянские древности : этнолингвистический словарь : в 5 т. – М., 1999. – Т. 2. – С. 233–237.
14. Семилетка [Текст] // Сказки : в 3 кн. / сост. Ю. Г. Круглова. – М., 1989. – Кн. 3. – С. 57–61. – (Б-ка русского фольклора; Т. 2).
15. Словарь античности / сост. И. Ирмшер, Р. Йоне [пер. с нем.]. – М., 1989. – 704 с.
16. Что на свете три косы? [Текст] // Как мужик ведьму подкараулил : сб. / сост. Ю. М. Медведева. – Н. Новгород, 1992. – С. 241.

## МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ

**ВАСИЛЕНКО Н. В.**

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

Современная социально-экономическая ситуация в России предъявляет особые требования к менеджменту. Рынок стал более динамичным и плохо прогнозируемым. Рыночные условия требуют от организации таких качеств как творчество, готовность к изменениям и качество процессов и продуктов. Выживание и успешная деятельность в изменяющейся внешней среде связаны с формулированием трех взаимосвязанных элементов современного социального управления: видения долгосрочных конкурентных преимуществ как нового стратегического метода (М. Портер), формирование лидерства и лидерской культуры (Дж. Коттер), создания самообучающейся и саморазвивающейся организации (П. Сенге, Х. Виссема).

В этих условиях чрезвычайно актуальными представляются поиски моделей и технологий бизнес-образования, обеспечивающих формирование необходимых сегодня профессиональных компетенций менеджера.

Сегодня интенсивно развиваются три основные модели бизнес-образования:

- традиционная (континентальная европейская или германская)
- «квалифицированный руководитель»;
- новая (американская) – «профессиональный менеджер»;
- смешанная.

Традиционная модель бизнес-образования основана на четком разделении профессионального образования по инженерным, экономическим, гуманитарным профилям обучения в учреждениях высшего и среднего профессионального образования и подготовки кадров по бизнесу и менеджменту в системе дополнительного профессионального образования (институты, факультеты и центры повышения квалификации и профессиональной переподготовки) .

В процессе очного высшего или среднего профессионального образования («до-опытного» – pre-experience management education) студенты с теоретических позиций изучают право, экономику, технические и точные науки параллельно с изучением менеджмента, маркетинга, организационного поведения, логистики, принятия решений, информационных технологий управления. «Послеопытное» управленческое образование в рамках модели «подготовленный руководитель»



фактически складывается из регулярного участия руководителей, имеющих диплом о высшем или среднем специальном образовании в специальных краткосрочных и среднесрочных программах повышения квалификации, которые посвящены отдельным проблемам управления.

Новая модель бизнес-образования базируется на создании школ бизнеса как главных центров исследований и образования в сфере бизнеса и менеджмента. В них на программах различных уровней и продолжительности обучаются и имеющие диплом об окончании средней школы, и люди с высшим образованием по любым специальностям, уже имеющие опыт практической работы. В рамках этой модели соответствующими учебными центрами также осуществляются разнообразные программы повышения квалификации менеджеров вне зависимости от того, окончили они школу бизнеса или нет.

Многие страны применяют так называемую «смешанную» модель бизнес-образования, в которой имеются «традиционные» и «новые» сектора бизнес-образования. Соответственно образовательные учреждения разных типов (университеты, школы бизнеса, институты повышения квалификации и т.д.), в различных формах обучающие людей бизнесу и менеджменту, действуют параллельно и взаимосвязано.

Все три модели по данным исследований в различных институциональных средах демонстрируют свою успешность и с некоторыми допущениями являются прототипами построения систем бизнес-образования в различных странах, в том числе в России

С середины 1960-х гг. российское управленческое образование начинается развиваться по существу в рамках традиционной модели. В государственных вузах реализуются программы высшего профессионального образования по специальностям управления, а также создаются преимущественно отраслевые институты повышения квалификации для планомерной реализации краткосрочных программ обновления знаний и навыков уже работающих руководителей и специалистов. В настоящий период некоторые специализированные в области бизнеса и менеджмента (в том числе негосударственные) образовательные учреждения, а также структурные подразделения традиционных вузов уже обладают чертами школ бизнеса. Государственное признание программ МВА, что соответствует «новой» модели, как высшей формы подготовки профессиональных менеджеров ознаменовало собой начало нового этапа в развитии и укреплении российских школ бизнеса. Таким образом, в российском законодательстве последних лет фактически происходит институционализация «смешан-

ной» модели бизнес-образования, предусматривающей широкий спектр условий обучения и образовательных программ в области менеджмента.

Одним из основных структурных элементов описанных выше моделей бизнес-образования являются применяемые технологии обучения. К перспективным технологиям бизнес-образования в настоящее время следует отнести следующие:

- технология модульного обучения;
- метод конкретных ситуаций;
- тренинги;
- обучение действием, т. е. на рабочем месте.

Рассмотрим особенности каждой из них при обучении менеджеров.

Зарождению идей модульного обучения во многом способствовала неудовлетворенность педагогов высшей школы в 70–80-е годы идеями и практикой применения программированного обучения. К этому моменту образовательной практикой был накоплен солидный опыт структурирования и программирования учебного материала. Но вместе с тем были выявлены недостатки программированного обучения как технологии, связанные с ограничением творческого развития учащихся, особенно имеющих выдающиеся способности. Идеи модульного обучения особенно активно разрабатывались И. Я. Прокопенко, П. А. Юцявичене при создании вузовских учебников и учебных пособий. Распространению технологии модульного обучения во многом способствовали исследования в области сравнительной педагогики Н. Д. Никандрова, И. Б. Марцинковского, систематизировавших опыт применения модульного обучения в США и Западной Европе.

Технология модульного обучения предполагает жесткое структурирование учебной информации, содержания обучения и организацию работы учащихся с полными, логически завершенными учебными модулями. Содержание обучения представляется в информационных блоках, усвоение которых осуществляется в соответствии с целью. Дидактическая цель формулируется для обучающегося и содержит в себе не только указание на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения.

Модуль представляет собой автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершенную единицу учебного материала, методическое руководство и систему контроля. Относительная самостоятельность и целостность модуля в рамках учебного курса обусловлены наличием у него: оригинального содержания в ви-

де логически завершенного блока в рамках учебного курса; собственных целей обучения; технологического и методического оснащения, обеспечивающего дидактический процесс в соответствии с целями обучения; организационных форм обучения, необходимых для дидактического процесса.

Модульные программы состоят из модулей, которые в свою очередь состоят из учебных единиц (блоков). Использование технологии модульного обучения на практике позволяет строить учебный материал так, чтобы разделы не были независимы друг от друга, что дает возможность дополнять и создавать учебный материал, не нарушая единого содержания.

При этом студент работает максимум времени самостоятельно, учится самопланированию, самоорганизации, самоконтролю и самооценке. Это дает возможность ему осознать себя в деятельности, самому определять уровень усвоения знаний, видеть пробелы в своих знаниях и умениях. Преподаватель выполняет преимущественно формирующие, координирующие, консультационные и контролирующие функции.

При применении технологии модульного обучения чаще всего используется рейтинговая оценка знаний и умений учащихся. Основной принцип рейтингового контроля состоит в осуществлении оценки качества знаний и умений с учетом систематической работы студентов в течение всего периода изучения модуля. Каждое задание оценивается в баллах, устанавливаются его рейтинг и сроки выполнения. Учащиеся могут повысить модульные оценки только в период между сессиями, на экзамене такие оценки повышению не подлежат. При определении общей оценки по курсу результаты рейтинга входят в нее с соответствующими весовыми коэффициентами, устанавливаемыми авторами-преподавателями курса. После окончания обучения на основе модульных оценок определяется общая оценка, которая учитывается при определении результатов итогового контроля по предмету. Рейтинговая оценка обученности позволяет с большой степенью достоверности характеризовать качество подготовки по данной специальности.

Достоинствами технологии модульного обучения являются следующие ее особенности: точное соотнесение целей обучения с достигнутыми результатами каждого студента; упорядочение учебной информации при ее блочном представлении; индивидуализация темпа учебной деятельности; эффективность обучения, гарантированная поэтапным контролем знаний и практических умений; меньшая зависи-

мость результатов обучения от педагогического мастерства конкретного преподавателя.

Отмечаются и недостатки (ограничения) модульного обучения: большая трудоемкость конструирования модулей; необходимость высокой педагогической и методической квалификации разработчиков модульных учебных программ и соответствующих учебников и учебных пособий; низкий уровень проблемности модулей, не способствующий развитию творческого потенциала обучающихся; слабая реализация диалоговых функций обучения, предполагающих сотрудничество обучающихся, их взаимопомощь; трудности модернизации содержания и методического оснащения модулей.

Эффективность модульной технологии для обучения менеджеров связана со следующими ее особенностями:

- динамичность, заключающаяся в вариативности элементов, модулей, содержания элементов и модулей, что принципиально важно для обновляющегося содержания бизнес-образования;

- гибкость, создающая условия для дифференциации и индивидуализации обучения, что дает возможность выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов на всех уровнях бизнес-образования, особенно в последипломном профессиональном образовании,

- прогностичность, обусловленная необходимостью в ходе обучения многократно повторяющейся диагностики с целью определения уровня знаний, потребностей обучаемого.

Метод конкретных ситуаций (case-study method) представляет собой технологию обучения, использующая описание реальных экономических и социальных ситуаций, разработан в XX в. Гарварде. Под ситуацией (кейсом) понимается письменное описание какой-то конкретной реальной ситуации в организации, например, история предпринимательства, организационное становление организации, ее развитие, результаты в бизнесе. Перед обучающимися ставятся задачи проанализировать ситуацию, определить суть проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Метод конкретных ситуаций основан на следующем утверждении: понимания механизмов управления и профессионализма в менеджменте можно добиться путем рассмотрения, изучения и обсуждения конкретных ситуаций.

Технология конкретных ситуаций предполагает систематическое, целенаправленное описание, изучение, анализ объектов реальной действительности (например предприятие, компания, организация и т.д.); упорядочивает знания и факты; способствует развитию изобретательности, умения решать проблем; развивает способность про-

ведения анализа и диагностики проблем; формирует собственное мнение, заставляет осознать, что в области человеческого поведения не бывает ничего безоговорочно верного или неправильного; способствует развитию у обучающихся чувства уверенности в себе, способствует преодолению излишней робости и чрезмерной самоуверенности.

В бизнес-образовании применяются следующие типы конкретных ситуаций: иллюстрирующие какую-либо теорию или концепцию; освещающие исторические события; предназначенные для обучения принятия решений; обучающие навыкам анализа и систематизации информации. Многие конкретные ситуации содержат несколько из вышеназванных аспектов. Различают «полевые» (основанные на реальном фактическом материале) и «кресельные» (вымышленные) кейсы.

С организационной точки зрения существует довольно много разновидностей данной технологии. В общем случае обучаемый получает текст с описанием конкретной организационной проблемы. Его просят изучить ситуацию в домашней обстановке и наметить оптимальное решение. Затем обучаемые объединяются в небольшие группы, обсуждают достоинства и недостатки предложенных решений и пытаются установить, каким законам управления подчиняется данная ситуация. Одновременное существование нескольких альтернативных решений и возможность выбора формируют у менеджера определенную гибкость подхода к рассмотрению организационных проблем.

Ценность технологии конкретных ситуаций не только в ее универсальности, простоте и доступности, но и в том, что она позволяет максимально использовать индивидуально-психологические особенности и возможности каждого студента. Данная технология нередко используется в качестве базовой основы для реализации других активных технологий обучения (деловой и ролевой игре, мозговой атаке, дискуссии, «круглом столе» и т.д.). И все же наиболее полно возможности технологии конкретных ситуаций могут использоваться только в случае ее самостоятельного применения.

Выбор ситуаций, их глубина, проблемность и форма изложения зависят от цели занятий, уровня подготовленности группы, ее возрастных и гендерных особенностей, профессионализма и методических возможностей самого преподавателя. Значимыми являются возможности, которыми располагает учебное заведение в плане материально-технической оснащенности студенческих аудиторий, наличия библиотеки и соответствующих источников для проведения полноценной подготовки к занятию и пр.

Конкретные ситуации могут быть представлены в различных формах на разных носителях: магнитофонные записи бесед и интервью; фрагменты видеофильмов, экскурсия в музей, тематические подборки газетных и журнальных статей (с описанием конкретных психологических ситуаций), материалы «круглых столов», записи конкретных событий и т.д. К подбору ситуаций желательно привлекать самих студентов, рассматривая эту работу в качестве домашнего задания или отчета о самостоятельном усвоении тех тем, которые выносятся за пределы аудиторных занятий.

Отобранный для конкретной ситуации материал должен соответствовать определенным требованиям:

- соответствие по сложности и содержательности уровню гуманитарной и общенаучной подготовки студентов;
- учет дидактической цели и характера интересов студенческой группы, особенности их будущей профессиональной деятельности;
- учет возрастных особенностей и имеющегося практического опыта (или его отсутствия) членов группы;
- ясности и доступности изложения содержания конкретных ситуаций;
- обращение не только к профессионально-деловому опыту, но и к историческим примерам.

При этом в отборе ситуаций необходимо руководствоваться определенными принципами: последовательности, системности, движения от простого к сложному, конкретности, гуманистичности. Надо стремиться разбирать ситуации, которые проблемны, интересны или парадоксальны сами по себе, но именно такие, которые позволяют ставить студентов перед гуманитарным выбором, формируя или развивая в них этические начала как основу культуры мышления и поведения руководителя. Для того же, чтобы обсуждение ситуаций было как можно более дидактически оправданным и интересным, чтобы студенты при решении психологических задач не полагались только на свой жизненный опыт, желательно уже на первых занятиях привлекать студентов к изучению специальной литературы.

Таким образом, эффективность метода анализа конкретных ситуаций в значительной мере определяется теми усилиями, которые будут затрачены уже на подготовительном этапе его использования.

По мнению ведущих специалистов, данная технология создает необходимые условия для формирования современных управленческих компетенций благодаря следующим своим особенностям:

- конкретные ситуации связывают обучение с реальностью;

- работа с конкретной ситуацией дает возможность обучаемому осуществлять творческий поиск путей анализа и решения проблем;
- при разборе конкретной ситуации обучаемый занимает активную позицию, генерирует идеи и активно взаимодействует с другими обучаемыми;
- в процессе разбора конкретной ситуации и ее анализа обучаемые сами ставят для себя вопросы и ищут способы ответа на них.

Молодые специалисты, получившие в университете квалификацию «менеджер», приходя на руководящую должность, достаточно осведомлены в области теоретических концепций и методов менеджмента, но затрудняются в выстраивании межличностных отношений, что способствует развитию организационных конфликтов. Поэтому управленческое образование должно основываться в первую очередь на освоение психологии делового взаимодействия и анализе собственного опыта. Эта задача может быть решена при помощи использования технологии тренингов.

Тренинг – это интенсивная форма обучения, нацеленная на практическое освоение приемов использования того или иного инструмента, технологии, продукта. Особенностью данной технологии обучения является активность всех участников, причем особое внимание уделяется получению практических навыков, необходимых в профессиональной деятельности. Результатом тренинга становятся схемы поведения руководителя в типичных ситуациях и алгоритмы анализа нетипичных ситуаций. Классические темы тренингов – это деловой этикет, ведение переговоров и переговорные стратегии, профессиональные тренинги для офис-менеджеров, а также тренинги по технике продаж. Реализуются и специально адресованные руководителям тренинги по развитию коммуникативных навыков, программы по формированию стрессоустойчивости, тайм-менеджмент, школы лидерства, трансформационные программы и др.

По мере карьерного роста управленцу приходится осваивать более высокие уровни ответственности, что невозможно без соответствующего личностного развития, которое позволяет человеку постепенно переключиться со стереотипов поведения, жестко заданных внешними правилами, на более адаптивный поведенческий репертуар. В процессе тренинга участники осознают, что в управлении нет понятия «правильное решение», они научаются справляться с сомнениями и страхами перед принятием самостоятельных решений.

В настоящее время широко применяются корпоративные тренинги. Они представляют собой наиболее эффективный способ обучения внутри компании. Бизнес тренинги нацелены на правильную

отработку навыков и технологий, актуальных для данной организации.

Эффективность тренинга можно оценить по следующим параметрам: оценка потребности в обучении, разработка концепции обучения, наполнение содержания, проведение программы, оценка эффективности обучения.

Бизнес-образование должно базироваться на реальном опыте личного руководства и понимании механизмов взаимодействия с другими людьми. Технология «обучения действием» подразумевает под собой возможность обучения на рабочем месте. В рамках данной технологии теоретические занятия построены таким образом, что участник между занятиями применяет эти знания на практике, а затем результаты обсуждаются на следующей встрече группы.

Данная технология используется в обучении менеджеров уже более 30 лет. Она была разработана Регом Ревансом как наилучший способ обучения менеджеров без отрыва от повседневной работы. Еще в 40-х годах прошлого столетия Рег Реванс обратил внимание на тот разрыв, который существует между книжными знаниями и их практическим применением. Реванс пришел к выводу, что знания могут быть только результатом действия. Этот постулат и был положен им в основу технологии «обучение действием».

К принципиальным особенностям данной технологии следует отнести следующие:

- участники работают над реальными задачами, а не над упражнениями или искусственными ситуациями;
- они учатся друг у друга, а не у преподавателя;
- участники имеют редкую возможность начать свою карьеру в данной организации с нуля, работая над реальными проектами и их внедрением в организации;
- участники работают на внедрение полученных результатов, а не на подготовку доклада, плана или рекомендаций;
- сам процесс «обучения действием» способствует возникновению нового мотива в практической деятельности каждого участника.

Впервые Реванс применил эту технологию в конце 60-х годов на бельгийских угольных шахтах. Результат выполнения задачи превзошел все ожидания, и именно с этого момента началось «триумфальное шествие» технологии «обучение действием» по странам и континентам. В настоящее время в мире функционируют 4 ассоциации «Action Learning» («обучение действием»), три крупнейших бизнес-школы,



практикующих подготовку и развитие менеджеров по технологии «обучение действием».

Применение технологии «обучение действием» компания получает двойной выигрыш. Это с одной стороны, наблюдается развитие потенциала сотрудников и повышение их лояльности и заинтересованности в развитии компании, а с другой – решение конкретных проблем организации. Данная технология стала основой построения программ обучения и развития персонала многих крупнейших компаний, таких как «Дженерал Моторз», «Диджитал эквипмент Корп.», «Американ Эйрлайнз», «Ксерокс Корп.», «АТиТ» и др.

Применение описанных выше моделей и технологий бизнес-образования в профессиональных учебных заведениях и при реализации обучения непосредственно в организациях создаст условия для формирования и развития необходимой профессиональной компетентности менеджеров для российской экономики.

#### Литература

1. Григорьева, Т. О. Современные модели и технологии бизнес-образования и корпоративного обучения [Текст] / Т. О. Григорьева // Управление развитием персонала. – 2006. – № 2.
2. Гуревич, А. М. Тренинг как один из видов современного бизнес-образования в организациях, или о том, как соединить практику, реальность и знания [Текст] / А. М. Гуревич // Управление развитием персонала. – 2005. – № 2.
3. Евенко, Л. И. Модели бизнес-образования в западных странах [Электронный ресурс] / Л. И. Евенко // <http://www.elitaruum.ru>.
4. Зубкова, И. Методические проблемы обучения персонала [Текст] / И. Зубкова // Управленческое консультирование. – 2003. – № 2.
5. Кеннет, Ф. Технологии обучения менеджеров. Где, когда и как их использовать [Текст] / Ф. Кеннет. – М. : Добрая книга, 2006.
6. Комаров, С. В. Новые идеи в современном менеджменте [Электронный ресурс] / С. В. Комаров // <http://www.seminarna.ru>.
7. Кудерская, Т. В. Влияние метода конкретных ситуаций на развитие культуры мышления студентов [Электронный ресурс] / Т. В. Кудерская, И. Н. Медведева // <http://www.rusnauka.com>.
8. Павлуцкий, А. В. Обучение действием – новый подход к корпоративному обучению и развитию [Текст] / А. В. Павлуцкий, О. Е.Алехина // Управление персоналом. – 2001. – № 5.

## МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ И МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

**СОКОЛОВА Н. В.**

*г. Самара, Самарский муниципальный университет Наяновой.*

Формирование профессионально значимых свойств специалистов требует четкого определения личности, адекватного структуре профессиональной деятельности. Личностно-деятельностный подход к формированию профессионально значимых свойств выражается в разработке модели личности специалиста на основе квалификационных характеристик и требований работодателей, и модели деятельности с учетом специфики решения профессиональных задач.

Социальные перемены, происходящие в нашей стране, находят отражение и в образовании. Так, построение демократического общества и правового государства вызывает необходимость создания новых общественных структур и главное – становления гуманистических отношений между людьми, в какой бы сфере они ни работали. Процесс гуманизации объективно предполагает соответствующие изменения в деятельности специалиста, поскольку идеи гуманизации системы образования России приобретают статус государственной политики. Гуманизация становится ключевым понятием педагогической науки, а проблема гуманистического подхода к подготовке современных специалистов разрабатывается учеными в разных аспектах, что должно способствовать качественной подготовке образованного специалиста, интеллектуального, мыслящего, способного самостоятельно, рационально организовывать свою познавательную деятельность, принимать верные решения, решать профессиональные задачи [1; 2].

В последние десятилетия исследования личности профессионала ведутся в нескольких направлениях: изучены отдельные индивидуально-психологические особенности личности в труде; разработаны методики диагностики отдельных черт личности и их комплексов; предприняты попытки изучения целостной личности; определены наборы профессиональных свойств для видов деятельности с учетом их специфики; разработаны практические рекомендации по учету, коррекции и целенаправленному формированию свойств личности.

При всем своеобразии комплексов профессиональных свойств в различных видах профессиональной деятельности выделяется ряд личностных свойств, выступающих как профессионально важные практически для любого вида деятельности. То или иное соотношение более общих и более специальных звеньев структуры профессиональ-

но важных свойств складывается, прежде всего, в зависимости от содержания конкретной деятельности. Выпускники гуманитарных факультетов осваивают деятельность экономистов, юристов и психологов в условиях, объективно представляющих психологическую реальность, что требует понимания людей.

Экономист нового поколения – это экономист-математик, способный решать проблемы прогнозирования конъюнктуры фондового и валютного рынков, проводить анализ социально-экономических явлений на федеральном, региональном и местном уровнях, оценивать риски в корпоративном, банковском менеджменте. В XXI веке, по мнению международных экспертов, системный аналитик входит в четверку самых востребованных специальностей в мире. Подготовка экономистов ведется по международным требованиям в сфере экономики, математики, компьютерных технологий.

Проведенный нами анализ квалификационных характеристик, профилиграмм студентов гуманитарных факультетов, на основе которых учеными выделяются профессионально значимые свойства, показал, что для психолога определяющими являются: 1) высокий уровень развития концентрации и устойчивости внимания (способность длительное время сосредотачиваться на одном предмете, не отвлекаться на другие предметы, не ослабляя внимание); 2) развитое логическое мышление, которое проявляется в формулировании задачи, в анализе используемых психологических подходов и способов ее решения, в определении возможных результатов; 3) вербальные способности (умение говорить четко, ясно, выразительно); 4) хорошее развитие мнемических способностей (долговременная и кратковременная память); 5) коммуникативные способности (общение и взаимодействие с людьми, умение устанавливать контакты).

Профессия экономиста, юриста и психолога требует высокого уровня социализации специалиста, что напрямую связано с нормативностью их поведения в любых, в том числе и сложных, экстремальных условиях профессиональной деятельности. Для них характерны: высокий уровень правосознания, аналитический склад ума, способность прогнозировать последствия своих решений, ответственность [3]. Принятые ими решения влияют на судьбу человека (к ним могут быть приравнены врачи, учителя), поэтому социум предъявляет высокие нравственно-моральные требования к их личности.

Профессиональная деятельность юриста, представляющая собой анализ и разрешение каждого отдельного правового случая, требуют многомерного его рассмотрения, учета многообразия законодательных актов, различных норм, интересов и позиций сторон. Способ-

ность проецировать норму на конкретную ситуацию и видеть конкретное через призму нормы – способность, возникающая в сфере права и базирующаяся на особом типе мышления – аналитическом, то есть обосновании суждений, утверждений, действий и способности оценивать степень их обоснованности. С другой стороны, этот тип мышления обеспечивает анализ ситуаций открытого типа, в которых нет эталонного решения, они связаны с ценностным выбором, с умением принимать решения.

Одна из особенностей труда экономиста, юриста и психолога состоит в том, что им приходится иметь дело с разнообразными жизненными ситуациями, требующими внимательного их изучения, творческого подхода к решению. Значит, им необходимы не только профессиональные, но и специальные знания из других областей науки, техники, культуры, развитый интеллект [4].

Таким образом, анализ квалификационных характеристик экономиста, юриста и психолога выявил, что, несмотря на различие в профессиональных видах деятельности, есть сходство в профессионально значимых свойствах, и это является основанием для их объединения при рассмотрении проблемы формирования профессионально значимых свойств личности студентов гуманитарных факультетов.

Становление специалиста, формирование и развитие его профессионально важных свойств часто происходит уже после окончания вуза (путем проб и ошибок) и не всегда дает положительные результаты. «Думающие» выпускники начинают поиски различных дополнительных источников знаний, надеясь таким путем приобрести недостающие свойства личности. Исследования в области мышления показывают, что несформировавшееся аналитическое мышление приводит к двум наиболее типичным исходам: механическому переносу полученных навыков или разочарованию в себе со столь частыми депрессивными и невротическими проявлениями [5]. Идея интеграции в образовании, которая в последние годы без достаточного научного обоснования получила практическую реализацию (создаются гуманитарные факультеты путем объединения специальных факультетов, создаются гуманитарные институты в структуре технических вузов), вызывает необходимость научной разработки модели личности выпускника гуманитарного факультета с учетом специфики его деятельности и квалификационных характеристик, что актуализирует исследовательскую задачу идентификации структуры модели личности будущих специалистов гуманитарного профиля. Модель деятельности специалиста разрабатывается на основе модели деятельности специалиста. Модель деятельности интегрирует тре-

бования, обуславливающие успешную профессиональную работу. На содержание модели оказывают влияние уровень научно-технического и социального прогресса, перспективы развития общества и сотрудничества с другими странами. Эта модель - своеобразный эталон, в котором выражается объемный социальный заказ. Разработка модели деятельности специалиста предполагает анализ сути профессиональной деятельности, широты ее профиля, а также оценку профессиональных функций и прогноз развития сферы труда.

Базовые характеристики в модели деятельности специалиста исследователи определяют как: задачи, которые приходится решать специалисту в профессиональной деятельности; типы деятельности, то есть способы или приемы, с помощью которых решаются сформулированные задачи; функции, то есть обобщенные характеристики основных обязанностей, выполняемых в соответствии с требованиями профессии; пути разрешения выделенных задач; знания теоретического и прикладного характера, которыми оперирует в своей деятельности специалист; умения и навыки, с помощью которых достигаются желаемые результаты; качества личности, обеспечивающие успешность действий в избранной области; ценностные ориентации и установки; система мировоззренческих, научных, специально-научных, общепрофессиональных и специально профессиональных знаний и умений [6; 7].

Сравнение базовых оснований деятельности юриста с квалификационной характеристикой психолога и экономиста выявило, что, несмотря на некоторые различия, существует сходство в компонентах моделей деятельности по цели деятельности - социальное регулирование; сфере деятельности - межличностные отношения; объекту деятельности - человек; видам деятельности - консультирование; уровням деятельности - репродуктивный, продуктивный; основным проблемам (задачам) в деятельности - социальное регулирование деятельности; выбор форм, методов и технологий; решение профессиональных задач; принятие решений; повышение квалификации; участие в общественной работе; профессиональное общение с коллегами.

Профессиональной деятельности экономиста, юриста, психолога будет способствовать ролевой подход, суть которого представлена в работах Я. Р. Рельяна. Так, в содержании профессиональной деятельности выделяются особые роли, являющиеся подбором определенных поведенческих правил, соответствующих конкретному учреждению или конкретной деятельности [8]. При этом выделяются роли, которые выполняют экономист, юрист, психолог в различных ситуациях и которые классифицируются в рамках трех категорий: межлич-

ностные роли, информационные роли и роли по принятию решений. При этом все роли взаимосвязаны и взаимодействуют для создания единого целого пространства деятельности. Межличностные роли охватывают сферу взаимодействия с другими людьми. Деятельность в рамках межличностных ролей делает экономиста, юриста, психолога центром сосредоточения информации, что дает им возможность и одновременно заставляет исполнять информационные роли, то есть действовать в качестве центра обработки информации. Проводя обработку и анализ информации, они передают выделенные ими информационные массивы во внешнюю среду, после чего организуется процесс обратной связи с целью установления контроля.

Таким образом, принимая на себя межличностные и информационные роли, выпускники гуманитарных факультетов способны выполнять роли, связанные с принятием решений: распределение ресурсов, улаживание конфликтов, поиск возможностей для развития организации, ведение переговоров, постановка диагноза, выстраивание линии защиты в рамках действующих нормативно-правовых актов. Все выделенные роли, взятые вместе, определяют содержание работы экономиста, юриста, психолога, независимо от конкретной специализации, и являются основой в модели профессиональной деятельности специалиста, которая включает в себя совокупность: задач, которые решает специалист на рабочем месте; знаний, способностей и навыков, которые он при этом применяет; видов деятельности, которые он производит; функций, осуществляемых специалистом в профессиональной деятельности.

Модель специалиста ориентируется на изучение сферы деятельности выпускников гуманитарных вузов, на описание условий труда, особенностей профессии, необходимых знаний, умений, навыков. При построении модели специалиста гуманитарного профиля недостаточно лишь фиксировать требования, которые предъявляет к специалисту достигнутый уровень науки, техники и производства. Модель должна носить не констатирующий, пассивно-созерцательный характер, а напротив, должна быть прогностической, учитывать перспективы, тенденции развития как всего общества в целом, так и отдельно взятой отрасли. Лишь при таком подходе модель сможет выполнять преобразующие функции, способствовать решению важнейшей задачи – опережающему отражению в квалификационных характеристиках, учебных планах и программах требований времени, запросов общества и работодателей к уровню подготовки специалистов.

При моделировании образа выпускника гуманитарного факультета (модель специалиста) за основу берется стандарт (государствен-

ные требования, определяемые паспортом профессии). Государственный стандарт модели реализуется через учебные планы и программы, построенные на основе принципов целостности и фундаментальности (когнитивная и технологическая составляющие модели специалиста), что создает образ культуры профессиональной роли. Субъектный компонент модели характеризуется: субъектной направленностью студента; удовлетворенностью подготовкой к профессиональной деятельности, что обусловлено комплексом получаемых знаний; адекватной самооценкой готовности к ней, что выражается в уровне профессиональных умений [9]. Таким образом, модель личности экономиста, юриста и психолога, как специалистов гуманитарного профиля включает три компонента: когнитивный, субъектный, технологический.

I компонент – когнитивный. Специалист должен знать: нормативно-правовые аспекты функционирования системы и ее подсистемы; основные достижения, проблемы и тенденции развития соответствующей области; содержание, формы и методы проектирования и организации трудового процесса; современные подходы к моделированию профессиональной деятельности; валеологические и психофизиологические аспекты; возрастные и психологические особенности клиента.

II компонент – субъектный. Специалист должен владеть: методами исследований в сфере основной профессиональной подготовки; навыками применения научного знания в практической деятельности; инструментарием анализа и проектирования; способами организации работы; навыками подготовки служебных документов и деловой переписки; понятийно-категориальным аппаратом теории и практики; современными методиками и технологиями, навыками использования компьютерной техники и информационных технологий в трудовом процессе; деловым профессионально ориентированным иностранным языком, методами и приемами устного и письменного изложения материала; навыками сохранения и укрепления здоровья, методами эмоциональной саморегуляции, что обеспечивает высокий уровень профессиональной направленности.

III компонент – технологический. Специалист должен уметь: представлять итоги проделанной работы; формулировать и решать профессиональные задачи; выбирать, модифицировать и разрабатывать новые методы работы; вести библиографическую работу с привлечением современных информационных технологий, обрабатывать и анализировать полученные результаты; приобретать новые знания, используя современные информационные образовательные технологии; на научной основе организовывать свой труд, четко и корректно

излагать материал, используя современные достижения науки и техники; определять стратегические, тактические и оперативные цели; оценивать и использовать позитивный опыт; вести дискуссию и отстаивать свои убеждения; принимать управленческие решения, прогнозировать возможные варианты решений.

Экономист, юрист, психолог должен быть уверен в собственных действиях в соответствии с оценкой всего происходящего и позитивно воспринимать себя на основе имеющейся самооценки. Волевая сторона личности выражается в способности к экстравертности и доминированию, что создает дополнительные возможности для уменьшения вероятности неудачи, а также мобилизации энергии, проявления настойчивости, активности, способности выдерживать нагрузки, упорства при выполнении сложных заданий, целеустремленности. Владея умениями самоанализа, самокоррекции, рефлексии, определения траектории саморазвития и самообразования, экономист, юрист, психолог готов осмысливать собственные профессиональные и личностные возможности, выстраивать деловые отношения с коллегами, сотрудничать с партнерами.

Разработанная модель личности специалиста гуманитарного профиля, детерминированная моделью деятельности, требует создания среды, отражающей контекст профессиональных задач, позволяющей успешно осуществлять профессиональную деятельность, связанную с анализом экономических, правовых и социальных явлений, постановкой диагноза, с умением принимать решения, ответственностью, так как принятые ими решения влияют на судьбу человека, на общество в целом.

#### Литература

1. Бездухов, В. П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя [Текст] / В. П. Бездухов, А. В. Бездухов. – Самара : изд-во СамГПУ, 2000. – 185 с.
2. Кулюткин, Ю. Н. Моделирование педагогических ситуаций [Текст] / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Просвещение, 1981. – 120 с.
3. Романова, Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы [Текст] / Е. С. Романова. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.
4. Жалинский, А. Э. Профессиональная деятельность юриста [Текст] / А. Э. Жалинский. – М. : изд-во БЕК, 1997. – 366 с.



5. Тарасов, С. В. Развитие профессионально важных качеств педагогов – психологов в процессе обучения в вузе [Текст] : автореф. ... канд. психол. наук / С. В. Тарасов. – Самара, 2004. – 29 с.

6. Московченко, А. Д. Основная логическая структура модели специалиста [Текст] / А. Д. Московченко // О методологических и методических принципах построения модели специалиста высшей квалификации. – Томск : изд-во Томского университета, 1979. – С. 164 – 167.

7. Смирнова Э. М. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием [Текст] / Э. М. Смирнова. – Л. : ЛГУ, 1977.

8. Рельян, Я. Р. Аналитические основы принятия управленческих решений [Текст] / Я. Р. Рельян. – М. : Финансы и статистика, 1989. – 206.

9. Руднева, Т. И. Педагогика профессионализма [Текст] / Т. И. Руднева. – Самара : изд-во «Самарский университет», 2002. – 219 с.

## **ПОИСК ПАРАМЕТРОВ СТРУКТУИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ПОЗИЦИЙ СИНЕРГЕТИКИ**

***ГЛАЗУН М. А., СТАРОСТЕНКОВ М. Д.***

*г. Барнаул, Алтайский государственный технический университет*

В настоящее время в педагогике встречаются понятия, которые могут трактоваться неоднозначно. Чтобы избежать такой проблемы в педагогике применяется системный подход, который с успехом используется в таких разделах педагогики как оптимизация познавательной деятельности студентов, управление образованием, методике преподавания различных дисциплин и т.д.

По мнению Е. Н. Князевой и С. П. Курдюмова синергетический подход в образовании есть восполнение недостающих звеньев, «перебрасывание мостов, самодотраивание целостного образа» [1]. Главным объектом для приложения синергетических знаний они считают учащегося как систему «обучаемую и самообучающуюся», «воспитываемую и самовоспитывающуюся».

Синергетика изучает системы, обменивающиеся с окружающей средой информацией, к которым относятся проблемы связанные с образовательным процессом. Таким образом, применение общих законов синергетики в педагогике является вполне обоснованным. Многие

ученые признают необходимость использования идеологии синергетики в педагогике, но практически отсутствует информация о том, как ее реально применять.

Опираясь на базовые положения синергетики, в работе конкретизируется возможность ее применения на примере решения задачи преподавания иностранного языка у студентов. Процесс обучения иностранному языку протекает в системе, представляющей собой комплекс взаимосвязанных элементов, образующих определенную структуру. Конкретная структура определяет деятельность и развитие системы в динамике, ее информационную среду. В современных условиях растущий объем информации оказывает воздействие на объект педагогики, т.е. происходит изменение содержания образования.

По мере увеличения объема изучаемого материала процесс преподавания иностранного языка даже на технических специальностях распадается на такие разделы как: обучение студентов повседневному общению, страноведению, профессиональному языку общения, навыкам работы с литературой, словарями и т.д. Эти разделы внутри одной дисциплины не всегда связаны между собой. В настоящее время, отбирая содержание изучаемой дисциплины, преподаватель должен решать две противоположные задачи: сформировать навыки и умения осуществления деятельности в рамках данного предмета и научить ориентироваться в широком круге проблем, с которыми может быть связана эта деятельность.

В большинстве существующих учебников отсутствует структурирование материала нацеленного на эффективное обучение. Отсутствуют целостность и единство материала (лексики, грамматики, фонетики, стилистики, идиоматики). Чаще это просто произвольно набросанные и не связанные куски материала, между которыми нет никаких объединяющих принципов и переходов. В основном это примитивные тексты без объяснений. Однако на каждом этапе обучения перед каждым студентом должна ставиться образовательная задача, которую он должен осознать и воплощать на каждом шаге обучения.

Первые концепции адаптивного обучения предложили английский кибернетик Г. Паск и американские психологи Н. Краудер и Б. Скиннер. Высказанные ими идеи правильны и актуальны поныне. Эти ученые во многом сходились друг с другом в оценке главных причин низкой эффективности традиционного обучения. По их мнению, лингвистическая иерархия, построенная различными лингвистами в виде словарей, грамматических справочников и учебников не совпадает с логической иерархией пригодной для эффективного обучения. В этом одна из причин очень низкой эффективности традици-

онного обучения. Выходом из этой ситуации должна служить новая технология проектирования информационных материалов (учебников, пособий и т. д.) в которой основное внимание должно быть уделено именно логической связи между изучаемыми явлениями [2]. Организация учебного материала в блоки, имеющие некие логические связи, будет способствовать более легкому усвоению материала.

Кроме того, учебный процесс должен иметь гибкую адаптацию к индивидуальным особенностям студентов. Одна из основных причин неэффективности современной системы образования состоит в том, что целую группу студентов пытаются обучать с одной и той же скоростью. Безусловно, что это задерживает студентов, которые способны продвигаться быстрее, но также очевидно, что студентам, которые усваивают медленно, при традиционной системе обучения быстро отстают по уровню знаний от коллектива и вскоре становятся не способными работать в избранном преподавателем темпе. Эту проблему необходимо решать, подбирая определенные временные и объемные материалы, для того чтобы избежать расслоения обучаемого коллектива студентов на не связанные между собой блоки. Такую задачу можно решить с помощью правильно разработанных компьютерных программ, позволяющих прогнозировать положительное развитие образовательного процесса, корректно организованных учебных пособий для студентов и методических пособий для преподавателей. Следует отметить, что никакой метод обучения не может быть эффективным без заинтересованности студента. Поэтому учебный материал не должен быть слишком прост или слишком труден.

В связи с изложенным, структурная единица объема представляемой студентам информации должна соответствовать среднему значению восприятия коллектива с учетом дельта-окрестности, в которой должна укладываться информация о студентах быстро и медленно усваивающих учебный материал студентов. Для таких студентов необходимо разработать определенную корректировку программы обучения и образовательного процесса в интервалах времени  $\pm \Delta t$ . В случае студентов быстро усваивающих материал необходимо предусмотреть определенные усложнения проблемы с тем, чтобы у них не пропал интерес к занятиям. Соответственно для слабо усваивающих студентов необходимо предусмотреть интервал времени усвоения соответствующий  $t + \Delta t$ . Значения величин  $\Delta t$  можно определить экспериментально путем тестирования студентов, находящихся на разных уровнях усвоения материала во времени. Другой метод может быть предложен с позиций синергетики путем решения определенного набора

дифференциальных уравнений относительно параметра  $t$ , либо путем усреднения по дельта-окрестности.

#### Литература

1. Князева, Е. Н. Антропный принцип в синергетике [Текст] / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3
2. Lewis, V., Pask, G. The theory and practice of adaptive teaching systems [Текст] / V. Lewis, G. Pask // Teaching machines and programmed learning. Wash. (DC). – 1965. – Vol. 11.

### **МЕТОДИКА ИЗЛОЖЕНИЯ ЗАКОНОВ ГИДРОДИНАМИКИ В ЛЕКЦИОННОМ КУРСЕ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ВУЗА**

***КАЗУБ В. Т., ГАВРИЛОВ Н. И., СЕМЁНОВА Н. Н.***

*г. Пятигорск, Пятигорская государственная  
фармацевтическая академия*

Для студентов фармацевтических вузов изучение физики в высшей школе способствует формированию правильного понимания протекания технологических процессов, поведения биологических систем, механизма действия лекарственных веществ и т.д. Общие физические знания необходимы для грамотной эксплуатации медицинского, лабораторного и технологического оборудования, используемого при лечении больных, диагностике, лабораторной практике, а также при производстве и контроле готовых лекарственных средств. Поэтому, что особенно важно, программные вопросы курса физики в Пятигорской ГФА излагаются с учётом практического использования физических закономерностей изучаемых явлений.

В процессе изготовления различных лекарственных средств приходится иметь дело со смесями, состоящими из жидкости и твёрдого тела. Если твёрдая фаза количественно преобладает над жидкой, они могут быть отделены друг от друга при помощи прессования. В тех же случаях, когда имеют дело с жидкими неоднородными системами, в которых твёрдое тело является взвешенной фазой (грубые и тонкие суспензии), применяют методы разделения, основанные на принципе отстаивания, фильтрации и центрифугирования.

Прессование, как метод отделения жидкости от твёрдого тела, применяется в тех случаях, когда твёрдая фаза не только количественно превалирует над жидкой, но и прочно удерживает её. Это имеет место при производстве извлечения, когда после сливания вытяжки в

растительной массе остаётся ещё много жидкой фазы и её приходится удалять, применяя усилие в виде давления. Для этой цели используются прессы [1].

При течении жидкости отдельные её слои воздействуют друг на друга с силами, касательными к этим слоям. Это явление внутреннего трения описывается классическим уравнением Ньютона:

$$F_{mp} = \eta \cdot S \cdot \frac{dV}{dx} \quad (1),$$

где  $\eta$ -коэффициент внутреннего трения или динамическая вязкость;  $S$ -площадь контактирующих слоёв;  $\frac{dV}{dx}$ -градиент скорости.

Характер течения жидкости зависит от плотности жидкости ( $\rho$ ), скорости её течения ( $V$ ), диаметра трубы или капилляра ( $d$ ) и определяется числом Рейнольдса  $R_e$ :

$$R_e = \frac{\rho \cdot V \cdot d}{\eta} \quad (2).$$

$R_e$  зависит от вязкости и плотности жидкости, соотношение которых

$$\nu = \frac{\eta}{\rho},$$

называется кинематической вязкостью. Тогда уравнение (2) можно записать в виде:

$$R_e = \frac{V \cdot d}{\nu} \quad (3).$$

Рассмотрим явления, которые могут быть описаны приведёнными классическими уравнениями.

После экстрагирования отжимаемое растительное сырьё представляет собой массу, пронизанную воздушными прослойками и капиллярами, по которым при прессовании оттекает извлечение.

При установившемся течении сила трения выражающаяся как

$$F_{mp} = 2\pi \cdot r \cdot l \cdot \eta \cdot \frac{dV}{dr} \quad (4),$$

где  $l$ -длина капилляра;  $r$ -его радиус; должна уравновешивать разность сил давления на концах капилляра  $p_1$  и  $p_2$ . Тогда

$$2\pi \cdot r \cdot l \cdot \eta \cdot \frac{dV}{dr} = (p_1 - p_2) \cdot \pi \cdot r^2 \quad (5),$$

откуда после интегрирования получаем

$$V = \frac{(p_1 - p_2) \cdot r^2}{4\eta \cdot l} \quad (6).$$

Т.е. скорости течения по сечению трубы растут по квадратичному закону от нуля у стенок до максимальной у оси трубы. Исполь-

зую (5) можно показать, что объём жидкости, вытекающей из трубы за время  $t$ , будет равен:

$$Q = \frac{(p_1 - p_2)\pi \cdot r^4 \cdot t}{8\eta \cdot l} \quad (7).$$

Эта формула была получена Пуазейлем. Из неё следует, что количество отжимаемой жидкости пропорционально давлению. Однако, чрезмерное повышение давления ведёт к сжатию сырья и уменьшению просветов ( $r$ ) капилляров, по которым вытекает извлекаемая жидкость, вследствие чего количество отжатой жидкости уменьшается. Поэтому давление в любом прессе следует поднимать медленно.

Отстаивание является простейшим методом отделения жидкости от взвешенных в ней частиц. Вследствие разности плотностей жидкости и твёрдых частиц, последние постепенно оседают на дно, а жидкость становится прозрачной. Для нахождения скорости ( $V$ ) этого процесса воспользуемся формулой Стокса (для шаровидной частицы):

$$F_{mp} = 6\pi \cdot \eta \cdot r \cdot V \quad (8).$$

При движении шарика из вещества плотностью  $\rho$  в жидкости плотностью  $\rho_0$  на него действуют три силы:

- сила тяжести  $P = \frac{4}{3}\pi \cdot r^3 \cdot \rho \cdot g$ ;
- выталкивающая сила  $F_A = \frac{4}{3}\pi \cdot r^3 \cdot \rho_0 \cdot g$ ;
- сила сопротивления, выраженная уравнением (8).

Шарик движется равномерно, если выполняется условие

$$F_{mp} = P - F_A$$

или

$$6\pi \cdot r \cdot \eta \cdot V = \frac{4}{3}\pi \cdot r^3 \cdot \rho \cdot g - \frac{4}{3}\pi \cdot r^3 \cdot \rho_0 \cdot g,$$

$$V = \frac{2r^2 \cdot g(\rho - \rho_0)}{9\eta} \quad (9).$$

Из равенства (9) видно, что направление движения частиц зависит от  $(\rho - \rho_0)$ . Частицы будут двигаться вверх, если их плотность меньше плотности жидкости  $\rho_0$ .

Равенство (9) позволяет судить о влиянии основных физических параметров на скорость осаждения, но оно не учитывает влияния коагуляции, поверхностных явлений, изменения концентрации твердой фазы в процессе осаждения. Применимость его ограничена размером и формой частиц.

Фильтрация основана на действии пористых перегородок, пропускающих жидкость и задерживающих твердые частицы. Порис-

тая перегородка представляет сопротивление для фильтрующей жидкости, увеличивающееся по мере нарастания и уплотнения осадка. Для преодоления его требуется усилие, которое достигается разностью давлений (градиентом  $I$ ) до и после фильтрующей перегородки. Разность давлений является движущей силой фильтрации, заставляющей жидкость проходить через поры осадка и фильтра:

$$\frac{p_1 - p_2}{l} = I \quad (10).$$

Зависимость скорости течения фильтрата  $V$  от градиента давления  $I$  получила название закона Дарси:

$$V = k \cdot I \quad (11),$$

где  $k$  - эмпирический коэффициент фильтрации. Количество фильтрата ( $Q$ ) обычно определяется зависимостью:

$$Q = V \cdot S \cdot t \quad (12),$$

где  $S$ -площадь фильтра,  $t$ -время фильтрования. Или, более подробно, пользуясь уравнением Пуазейля:

$$Q = \frac{S \cdot z \cdot \pi \cdot r^4 \cdot \Delta P \cdot t}{8\eta \cdot l} \quad (13),$$

где  $Q$ -объем вытекающей жидкости,  $m^3$ ;  $S$ -поверхность фильтра,  $m^2$ ;  $z$ -число капилляров на  $1 m^2$ ;  $r$ -средний радиус капилляров,  $m$ ;  $\Delta P$  - разность давлений по обе стороны перегородки,  $H/m^2$ ;  $t$ -время,  $s$ ;  $\eta$  - абсолютная вязкость фильтрата,  $H/c \cdot m^2$ ;  $l$ -средняя длина капилляров,  $m$  [2]. Отстаивание и фильтрование применяются когда количество твердой фазы невелико.

Центрифугирование—процесс отделения частиц от жидкости, обусловленный действием их вращением. Центробежная сила  $F$ , действующая на частицу со стороны жидкости, должна быть больше силы  $F_l$ , которая обуславливает движение частицы по окружности

$$F_u = F - F_l = (\rho - \rho_l)V \cdot \omega^2 \cdot r \quad (14),$$

где  $\rho$  и  $\rho_l$ -плотности жидкости и твёрдого тела соответственно;  $V$ -объём тела;  $\omega$ -угловая скорость тела;  $r$ -радиус вращения. Выражение (14) показывает, что эффект разделения тем больше, чем больше различие плотностей частиц и жидкости.

Изучение студентами фармацевтической специализации фундаментальных законов и явлений в курсе физики и биофизики закладывает основу понимания принципов построения технологических процессов, а также технических устройств, используемых при производстве различных лекарственных средств.

## Литература

1. Муравьев, И. А. Технология лекарств [Текст] / И. А. Муравьев : в 2 т. Т. 1. – М. : Медицина, 1980. – 391 с.
2. Кудимов, Ю. Н. Курс фармацевтической физики [Текст] : учебное пособие / Ю. Н. Кудимов, Н. И. Гаврилов. – Пятигорск : Офсет, 1997. – 75 с.

### **МЕТОДИКА ПОСТАНОВКИ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКСПЕРИМЕНТА КАК ОДНА ИЗ ФОРМ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА**

***КЛЮЧЕВСКАЯ Т. Г., МАМЧУР В. В., ВИНОКУРОВА Н. Н.***

*г. Благовещенск, Дальневосточное высшее военное  
командное училище (военный институт)  
им. Маршала Советского Союза К. К. Рокоссовского*

Государственные образовательные стандарты, направленные на создание целостной системы непрерывного образования, ориентированы в первую очередь на формирование научного стиля мышления на основе методологически важных знаний, составляющих ядро современной научной картины мира и вооружения мобильным информационным багажом, позволяющим специалисту адаптироваться в быстро изменяющихся условиях. Стержневой идеей такой концепции является идея установления взаимосвязей общенаучной, естественнонаучной и физической картин мира (задача (цель) изучения естествознания в военном вузе).

Определение взаимосвязи философского, общенаучного и физического содержания фундаментальных научных понятий и явлений позволяет с принципиально новых позиций определять содержание образования современного человека.

Значимый аспект состоит в определении взаимосвязи и взаимобусловленности состава содержания образования и способов его воплощения в учебном процессе.

Современная концепция образования базируется на идеях фундаментализации, которые обусловлены необходимостью решения главных проблем человечества и обеспечения насущных проблем личности. Организация и содержание процесса обучения должны полностью обеспечить развитие индивидуальных возможностей лич-



ности, вооружив обучаемых знаниями и умением эти знания применить.

В современной концепции образования поменялись подход к обучению и методы обучения, привычной для классической педагогики информационный подход заменился развивающим, задачным, проблемным, осуществляемым на основе педагогики сотрудничества. При обучении естествознанию необходимо сформировать целостную систему знаний по естествознанию, систему знаний о материи и ее структурах, необходимо вооружить обучаемых навыками и умениями по естествознанию (целевая установка к программе).

Естествознание – наука о живой и неживой природе, включающая в себя прежде всего физику, которую раньше и называли естествознанием, химию, биологию и философию. Оно является сложнейшим курсом, включающим в себя серьезные науки, требующими от преподавателя обширные знания. Необходимо взвешено и четко определить уровень преподавания естествознания. Слушателями данного курса являются курсанты первых курсов обучения, далекие от естественных наук и многие, зачастую, слабо знающие основы данных дисциплин.

В современном естествознании знания организованы по иерархическим уровням, каждый из которых представляет целостную систему знаний со своим понятным аппаратом, концептуальной базой.

В настоящее время можно выделить физический, химический, биологический, социальный общегеографический (планетарный) и космический уровни организации естественно научных знаний. Природный объект можно описать с позиций любого из них.

Физический уровень организации естественнонаучных знаний может быть представлен как совокупность описаний природы на уровнях подсистем организаций физических знаний: механическом, молекулярном, электродинамическом и квантово-полевым.

Механический уровень базируется на реализации концепции механицизма, молекулярный – реализует концепцию классического атомизма и концепцию необратимости процессов развития, электродинамический уровень базируется на концепции континуализма, а квантово-полевой на реализации концепции дуализма и относительности.

Изучение естествознания реализует комплексный подход в обучении, несомненно стимулирует умственное развитие курсантов и активизирует познавательную деятельность.

В курсе естествознания в военном вузе основное внимание уделяется физике, что связано с ее огромным влиянием на совершенство-

вание вооружения и военной техники. Физические законы являются базой для описания процессов и явлений, лежащих в основе конструкции многочисленных современных систем оружия, а так же происходящих в рабочих узлах военной техники.

Специфика обучения в военных вузах связана с тем, что курсанты одновременно учатся и несут военную службу. Это создает для преподавательского коллектива определенные трудности в процессе образования, требуя постоянного совершенствования методики преподавания.

Большую роль в интенсификации учебного процесса играет развитие информационных технологий, что позволяет при использовании мультимедийной системы существенно расширить возможности демонстрационного эксперимента. Появляются возможности показа в записи демонстраций эксперимента, требующего уникального оборудования, длительных экспериментов за счет монтажа их отдельных этапов, быстропотекающих процессов в замедленном темпе. Практика применения таких технологий показала, что это позволяет повысить эффективность образовательного процесса, способствует активизации познавательной деятельности курсантов при изучении ими курса естествознания.

Физика – наука экспериментальная, в ней для исследования объектов и явлений материального мира ставится эксперимент, в котором целенаправленно изучают явления природы в строго учитываемых условиях.

Демонстрационный эксперимент является неотъемлемой составной частью формирования физической картины мира в курсе естествознания. Он обеспечивает проникновение в сущность физических явлений, помогает более полному их пониманию. По содержанию и дидактическим целям обучения демонстрационный эксперимент можно условно разделить на несколько групп, которые используются преподавателями естествознания при реализации механического, молекулярного, электродинамического уровней подсистем организации естественно-научных знаний:

- фундаментальные опыты;
- иллюстрационные опыты;
- проблемные опыты;
- обобщающие опыты;
- эффектные опыты (для повышения интереса курсантов).

Методика демонстрационного эксперимента решает вопрос оптимального выполнения опыта, подготовленного и отработанного в техническом отношении. Методика выясняет, с какой минимальной

затратой времени на демонстрацию опыта и опорой на дидактические принципы добиться его максимального воздействия на слушателей.

Эффективность эксперимента достигается при соблюдении определенных требований, а именно: содержательность, достоверность, убедительность, кратковременность, воспроизводимость, надежность, эстетичность, эмоциональность.

Вполне очевидно, что идеальный демонстрационный эксперимент в курсе естествознания требует хорошей материальной базы, хорошо оборудованной современной техникой аудитории.

Демонстрационный эксперимент содержит несколько этапов его подготовки и проведения:

- постановка задачи (проблемы), требующей экспериментального решения;
- выяснения элементов знаний, которые предполагают получить экспериментально;
- сборка установки заблаговременно;
- объяснения установки, выяснения назначения отдельных приборов и блоков, функциональной зависимости между элементами установки;
- демонстрация процесса и явления, сопровождающаяся объяснением того, что и как наблюдать, на что акцентировать внимание, как выделить интересующие объекты;
- словесное, графическое или табличное фиксирование, полученных экспериментальных данных;
- организация работы преподавателя с курсантами по выявлению новых знаний, полученных в результате постановки опыта, через сравнение, абстрагирование, общение.

При планировании демонстрационного эксперимента следует прогнозировать активизацию мыслительной деятельности курсантов, устанавливать, когда эксперимент будет средством выдвижения проблемы: в какой форме будут использованы знания курсантов для его объяснения.

Правильная методика постановки демонстрационного эксперимента позволяет формировать качества, соответствующие образованному современному человеку.

## **ЗАРОЖДЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОВНЕ СТРУКТУРНОГО ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ ВУЗА**

***МАМАЕВ В. В.***

*г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет*

Раскрывая зарождение проблемы управления качеством профессионального образования на факультете вуза, прежде всего, отметим, что оно представляет собой интегративный результат развития двух методологических идей – управления социальными системами и повышения результативности образовательного процесса.

Каждое из этих направлений имеет продолжительную историю становления. Так, понимание управления как особой самостоятельной сферы деятельности человека фигурировало еще в трудах Сократа (470–399 гг. до н.э.) и Платона (428–348 гг. до н.э.). Позднее научное развитие теория управления получила благодаря исследованиям А. Смита, Р. Оуэна, Ф. Тейлора, А. Файоля и др. О результативности же образовательного процесса педагоги заботились всегда, понимая, что качество их работы определяет уровень жизни подрастающего поколения и общества в целом, и на протяжении всей истории развития человечества осуществляли поиск путей повышения эффективности образовательного процесса. Основы для решения вопроса о повышении качества образования были заложены еще классиками педагогики: И. Ф. Гербартом, Ф. А. Дистервегом, Я. А. Коменским, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинским и др.

Установление новой власти в России привело к существенным изменениям политики в области образования, а также трансформации самой системы высшего профессионального образования. Прежде всего, понимание необходимости обеспечения развивающейся экономики соответствующими специалистами, вызвало в первые годы советской власти беспрецедентное развитие сети высших учебных заведений. Сформулированная в 1925 г. Н. И. Бухариным идея «поточного производства» специалистов («Мы будем штамповать интеллигентов. Будем вырабатывать их, как на фабрике» [3, с. 110], сориентировавшая систему образования на экстенсивное развитие, конечно, не смогла в существующих условиях обеспечить должного качества подготовки профессиональных кадров. Огромное значение здесь сыграла нехватка и низкий уровень квалификации преподавательского состава, отсутствие планирования и обоснования необходимости открытия многих вузов,

чрезвычайно слабая материальная база, дефицит учебно-методического обеспечения и т.д.

Однако самым существенным недостатком в решении вопроса о повышении качества профессионального образования на заре советской власти следует считать жесточайший государственный контроль в системе высшего образования. Авторитарная модель высшей школы, превратившая ее в часть государственного механизма по тиражированию специалистов, усредняющая и нивелирующая личность, регламентировала жесткие требования к учебному процессу, что собственно и характеризовало саму суть и результативность управленческой деятельности. При этом для осуществления общегосударственного руководства системой высшего образования, призванного повысить эффективность работы вузов подобными регулирующими процедурами, была создана специальная структура – Главное управление по высшей школе при ВСНХ СССР [4], которая, выполняя возложенные на нее функции, фактически способствовала закреплению за высшей школой утилитарной роли узкопрактической подготовки специалистов и устранению общества от контроля за ее развитием.

Столь жесткая монополия государства в области профессионального образования, ориентированная на унификацию образовательных учреждений и регламентацию их работы, не позволяла проникнуть идее управления качеством образования ни в структуру учебно-воспитательного процесса вуза в целом, ни в работу его отдельных подразделений. Проводимое государством внешнее управленческое влияние было не способно учитывать специфику и профиль учреждений, сложившиеся на факультетах условия, контингент студентов и состав преподавателей.

Таким образом, несмотря на признание приоритетности профессионального образования для страны и понимание необходимости управления, данная проблема долгое время оставалась формальной задачей государства, решение которой в условиях отдельного вуза было чрезвычайно затруднительно в силу полной несамостоятельности высшей школы. Поэтому исследуемая нами проблема в данный период просто не могла быть осознана и поставлена педагогическим сообществом в силу отсутствия социального заказа и понимания обществом и государством прямой зависимости от ее научного решения стабильности развития высшего профессионального образования.

Тем не менее, прогрессивными педагогами высказывалась мысль о необходимости управления на разных уровнях системы образования (общегосударственном уровне, уровне образовательного учреждения, его структурного подразделения и отдельного преподавате-

ля). Отечественными учеными (Б. П. Есипов, А. П. Пинкевич, С. Т. Шацкий и др.) рассматривались вопросы о значении, сути, процедурах управления в индивидуальной педагогической деятельности. Более того, широкое распространение идея управления получила благодаря научным исследованиям И. Ансоффа [1], Э. Мэйо [12], Г. Файоля [11] и др. в области прикладного менеджмента. Наиболее значимыми оказались решение вопросов администрирования, обоснования принятия управленческого решения, разработки принципов сотрудничества в групповой деятельности, стимулирования работы персонала, становления организационной культуры и т.д. Введение А. Б. Фейгенбаумом в 1961 году понятия «комплексного управления качеством» (TQC), основная идея которого сводилась к выполнению требования «сразу все делать правильно» и предупреждать появление брака [9], позволило создать новую концепцию организации работ в области качества, которая составила основу для современных подходов в управлении.

Развитие общей теории менеджмента привлекло внимание отечественных педагогов, которые пытались перенести определенные ее положения на область отечественного образования. У истоков этого направления стояли В. Н. Антонов и Н. В. Силкина [2], Ю. А. Конаржевский [5], Н. Ф. Талызина [6]. Позднее работу продолжили М. М. Поташник и В. С. Лазарев [8], П. И. Третьяков [7], Т. И. Шамова [10] и др. Использование аппарата общей теории менеджмента для решения проблем в профессиональном образовании, привело со временем к проведению первых комплексных научно-педагогических исследований, касающихся управленческой деятельности отдельного преподавателя с целью повышения результативности процесса профессиональной подготовки. Начали появляться диссертационные исследования, освещающие вопросы управления и его влияния на эффективность образования в вузе (А. М. Дикунов, А. В. Кирпичук, Г. И. Макарова, И. И. Тихонов и др.).

Однако, несмотря на проникновение идеи управления в область профессионального образования, признание прогрессивными учеными необходимости управленческой деятельности на всех уровнях образовательной системы и наличие единичных научных исследований в данном направлении, управление качеством профессионального образования на уровне структурного подразделения вуза, тем не менее, не рассматривалось как актуальная проблема, требующая научного обоснования и решения. Отсутствие самостоятельности высшей школы в СССР вплоть до конца 80-х годов (когда начался активный процесс реформирования зарубежных систем образования), фиксировав-

шее формальные показатели качества работы вуза и ограничивавшее независимое использование его внутреннего потенциала для повышения эффективности функционирования, сводили усилия научно-педагогического сообщества к формальной поддержке декларируемых государством лозунгов о повышении качества профессионального образования без массовой апробации возможностей теории менеджмента в реальном образовательном процессе.

Таким образом, первый период развития исследуемой нами проблемы, характеризовался, во-первых, становлением и стабилизацией функционирования системы высшего профессионального образования; во-вторых, решением вопроса о качестве профессионального образования в вузе государственными управленческими механизмами; в-третьих, отсутствием социального заказа на управленческую деятельность на уровне структурных подразделений вуза и субъектов образовательного процесса. Поэтому проблема управления качеством профессионального образования на факультете вуза вплоть до конца 80-х гг. XX века не являлась предметом систематического научно-педагогического исследования, а высшая школа не имела возможностей для практической реализации результатов ее решения.

#### Литература

1. Ансофф, И. Стратегическое управление [Текст] / И. Ансофф ; пер. с англ. – М. : Экономика, 1989. – 519 с.
2. Антонов, В. Н. Основы менеджмента в дополнительном образовании школьников [Текст] : учеб. пособие / В. Н. Антонов, Н. В. Силкина ; под ред. М. А. Галагузовой. – Челябинск : изд-во ЧГПУ «Факел», 1977. – 116 с.
3. Катровский, А. П. Формирование и развитие территориальной структуры высшего образования России [Текст] : монография / А. П. Катровский :. – М. : Междунар. отношения, 2003. – 208 с.
4. Князев, Е. А. Автономия и авторитарность (Исторический обзор реформ отечественного высшего образования) [Текст] / Е. А. Князев. – М. : изд-во НИИВО, 1991. – 56 с.
5. Конаржевский, Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективного управления общеобразовательной школой [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Ю. А. Конаржевский. – Челябинск, 1981. – 492 с.
6. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М. : изд-во Моск. ун-та, 1975. – 344 с.

7. Третьяков, П. И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента [Текст] / П. И. Третьяков. – М. : Новая школа, 1997. – 288 с.
8. Управление развитием школы [Текст] / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. – 464 с.
9. Фейгенбаум, А. Б. Контроль качества продукции [Текст] / сокр. пер. с англ. – М. : Экономика, 1986. – 471 с.
10. Шамова, Т. И. Менеджмент в управлении школой [Текст] : учеб. пособие / Т. И. Шамова. – М. : МИП «НВ Магистр», 1992. – 231 с.
11. Fayol, H. General and Industrial Management [Текст] / H. Fayol. – Pitman, 1949.
12. Mayo, E. The Human Problems of an Industrial Civilization [Текст] / E. Mayo. – New York, 1933.

## **БАЗОВАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА ПЕРЕВОДЧИКА**

***МАТЮШИНА Ю. И.***

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

Проблема определения базовой модели профессионального имиджа переводчика возможна в логике решения вопроса о типологии поведенческих ситуаций переводчиков.

Исходя из встречающихся в специальной литературе определений понятия «имидж», можно предположить, что имидж переводчика-профессионала складывается в процессе восприятия другими людьми, не только его профессиональных навыков специалиста интерлингвокультурной коммуникации, но и его внешность, особенности поведения и манера общения. Имидж во многом определяется личностью профессионала, его нравственными, интеллектуальными, эмоционально-эстетическими, психологическими характеристиками, проявляющимися в процессе общения.

Рассматривая поведение переводчика с точки зрения временных границ, можно отметить:

- нарастание темпа жизненных перемен, что требует все более быстрой ориентировки и поиска новых решений профессиональных задач;



– ускорение ритма жизни увеличивает цену индивидуального времени переводчика как некоего энергетического ресурса в конкурентной борьбе.

С точки зрения пространства в жизнедеятельности переводчика наблюдаются следующие:

– возрастает количество объектов, непосредственно влияющих на профессиональную деятельность переводчика, а значит, возникает необходимость все более точного и четкого их определения и осмысления;

– профессиональная конкуренция становится все более ярко выраженной и требует дополнительных усилий для сохранения пространства профессиональной жизнедеятельности;

– профессионал-переводчик испытывает влияние событий, происходящих на значительном расстоянии от его месторасположения, и это требует постоянного расширения кругозора и интеллектуального развития.

Современный переводчик – это специалист, обеспечивающий коммуникативный процесс субъектов-носителей разных культурных традиций и моделей мира, реализуя при этом различные индивидуальные стратегии.

Во-первых, как участник управленческого процесса, предметом управленческих усилий которого является он сам и его окружение – участники коммуникативного процесса. Таким образом, от организации собственного поведения зависят, в конечном счете, те или иные способы индивидуального поведения профессионала-переводчика. В силу специфики профессии перед переводчиком стоит ключевая проблема: как сделать так, чтобы все свои организационные усилия по налаживанию взаимодействий с самим собой и окружающим миром перевести в эффекты собственного удовлетворяющего индивидуального поведения, сделать его эффективным, успешным как со своей точки зрения, так и с точки зрения окружающих людей и культур;

Во-вторых, как источник информационного запроса. В данном случае, реализация консультативной стратегии обеспечивается переводчиком как интерпретатором, имеющим глубокие знания и иностранного и родного языков, психологическую подготовку, широкую эрудицию.

В-третьих, как интерпретатор культурных реалий иной культуры для субъектов коммуникативной ситуации перевода. Переводчик живет на стыке двух и более культур, изучая их особенности, в силу специфики профессиональной подготовки приобретает знания об истории, культуре, религии страны изучаемого языка, при этом, являясь

носителем собственной национальной культуры, выполняет функцию консультанта, обеспечивая коммуникативный процесс.

Все это, в итоге, дает информацию для разработки базовой модели профессионального имиджа переводчика, исходя из позиционно-ситуативных ролей переводчика: 1) организатор; 2) интерпретатор; 3) консультант.

## **ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА**

***МИЦОВА Л. В., ПОРОШИНА В. И., МАНЬКОВА Л. В.***

*г. Благовещенск, Дальневосточное высшее военное  
командное училище (военный институт) им. Маршала  
Советского Союза К. К. Рокоссовского*

Для подготовки высококвалифицированных кадров вооруженных сил и служит военное образование. Это совокупность систематизированных знаний по фундаментальным (общественным, физико-математическим, химическим и др.) и специальным военным наукам, необходимых офицеру для дальнейшей практической деятельности. Обучение курсантов в высшем военном учебном заведении ставит перед собой задачу максимально развивать личностные способности офицера, его командирские качества и профессиональное мастерство. Преобразования сегодня предполагают ориентацию на самореализацию личности, способной к восприятию новых идей и принятию нестандартных решений. Образование, становясь вариативным и динамичным, требует от личности преподавателя и обучаемого творческой активности, способности преобразовывать себя. В связи с этим необходима активизация обучения как путем модернизации традиционных форм и методов преподавания, так и разработка новых подходов. Вопросы преподавания математики в военном вузе имеют свою специфику. Прежде всего, изложение курса математики не может быть формальным: курсанты должны стать специалистами в определенной прикладной области знания и им нужно понять ту роль, которую играет математика в их будущей профессии. Необходимо постоянно подчеркивать тот методический принцип, что, говоря о роли математики для военной специальности, нельзя упускать из вида и ее общую ценность. Однако сравнительно небольшой курс математики в нашем военном вузе трудно насытить актуальными примерами. Эффектив-

ность обучения во многом зависит от его организации. Поэтому основой получения курсантами качественных знаний остаются лекции или практические занятия в контакте с преподавателем, контролирующим процесс передачи и получения знаний. Курсанты ждут новых форм знакомства с новым материалом, в которых могли бы воплотиться их активность, деятельный характер мышления, тяга к самостоятельности. И великолепным способом решения данной проблемы являются познавательные задачи, развивающие способности, задачи, которые вызывают повышенный интерес и готовность их решать. В то же время не следует забывать, что все виды учебных и методических материалов готовятся именно преподавателем. Учитывая огромное разнообразие форм обучения, понятно, что айсберг подготовительной работы, проводимой преподавателем, стремительно и постоянно увеличивается в объеме.

Если обучение организовано так, что у обучаемых поддерживается постоянный интерес к изучаемому предмету, то это приведет к приобретению прочных профессиональных знаний. Однако преподаватели математики часто сталкиваются с ситуацией отторжения курсантами предмета, как одного из самых «трудных» из всех дисциплин математического цикла. Это объясняется тем, что многие курсанты не «видят» учебный предмет в плане своего профессионального становления. Важной задачей, входящей в систему профессионального образования в ходе преподавания математики, является поиск способов и средств обучения, стимулирующих рост профессиональных склонностей и способностей курсантов. Изучая математику, курсант должен видеть, что именно она помогает ему более эффективно овладевать военными знаниями, формирует у него качества и навыки, необходимые в дальнейшей офицерской службе. Дисциплины, изучаемые на военных кафедрах, являются основными в процессе подготовки военного специалиста, а для этого необходимо, прежде всего, научить курсантов логически мыслить. Математика, как никакая другая дисциплина, помогает курсанту овладевать логикой мышления. Курсанты, начиная изучать военные дисциплины, должны быть подготовлены к творческому восприятию материала, иметь хорошую общеобразовательную подготовку по математике, физике, химии. Эти дисциплины и есть тот фундамент, на котором строится дальнейшее обучение. В целом военные дисциплины предполагают элементарную грамотность курсантов по математике. Чтобы показать прочную связь математики с другими дисциплинами, в том числе и военными, при подготовке к занятию можно выделить несколько этапов:

– Первый состоит в тщательном изучении программы, тематического плана по курсу математики, а так же изучения тематических планов по физике, тактике, дисциплин кафедры вооружения и стрельбы, общетехнических дисциплин и т.д. Преподаватели математики находят вопросы, с помощью которых есть возможность показать связь своего предмета с предметами смежных или военных дисциплин.

– Второй состоит в отборе темы занятия. Любому занятию предшествует предварительная и кропотливая работа, проводится совместное методическое совещание преподавателей математики и той кафедры, взаимосвязь предметов которой осуществляется, составляется подробный план проведения занятия, разбирается решение каждой задачи, имеющей прикладное значение, разрабатываются слайды, таблицы, схемы, презентации с использованием системы мультимедиа;

– Третий этап состоит в проведении самого занятия.

Эффективность от таких занятий несомненна: с одной стороны курсанты видят взаимосвязь математики не только с дисциплинами технического цикла, но и с военными науками, а с другой, занятия во многом способствуют развитию интереса к математике, активизируют познавательную деятельность курсантов, вносят элемент разнообразия и новизны.

Хотелось бы отметить, что оптимальным условием, обеспечивающим интенсивное развитие способностей, выступает не эпизодическое решение отдельных познавательных задач, а планомерное, целенаправленное предъявление их в системе, отвечающей следующим требованиям:

– задачи должны способствовать развитию психических свойств личности, лежащих в основе развития творческих способностей – памяти, внимания, мышления, воображения;

– задачи должны подбираться с учётом рациональной последовательности их предъявления: от репродуктивных, направленных на актуализацию имеющихся знаний, к частично-поисковым, ориентированным на овладение обобщёнными приёмами познавательной деятельности, а затем и к собственно творческим – позволяющим рассматривать изучаемые явления с разных сторон;

– система познавательных задач должна вести к формированию следующих важнейших характеристик творческих способностей: беглость мысли; гибкость ума, оригинальность; любознательность; умение выдвигать и разрабатывать гипотезы.

В заключении целесообразно сделать следующий вывод: необходимо развитие теории методов обучения, а также поиск новых форм

и способов преподавания, без которых активное обучение курсантов и слушателей вузов невозможно.

## **К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНОМ АСПЕКТЕ В ОБРАЗОВАНИИ**

***ПЕТРИКОВА М. В., МАРТЫНОВА М. А.***

*г. Лесосибирск, Лесосибирский педагогический институт –  
филиал Сибирского федерального университета*

Существование психологических различий между мужчинами и женщинами, определенных особенностей в их поведении и осуществлении ими деятельности является очевидным, поскольку они проявляются во многих сферах человеческой деятельности, и каждый человек на основе наблюдений за людьми разного пола на протяжении того или иного промежутка времени может выявить данные факты. Однако, как известно, житейский опыт носит ярко выраженный субъективный характер, что отражается в разной оценке одних и тех же фактов разными людьми и в построении ими разных выводов. Вследствие этого возникает необходимость в получении научно обоснованных знаний об особенностях психологии мужчин и женщин. Изучением причин и условий возникновения половых различий занимаются следующие отрасли психологической науки: психология половых различий и гендерная психология. Несмотря на то, что в рамках данных направлений исследований ученые работают над разрешением смежных проблем и вопросов, каждое из них опирается на особый категориальный аппарат и теоретическую базу: в центре внимания психологии половых различий находятся понятия «мужчина» и «женщина», а также теории биологической детерминации психологических особенностей мужчин и женщин, гендерная психология опирается на понятия «маскулинность», «фемининность» и теории социальной обусловленности психологических различий мужчин и женщин. На сегодняшний день учеными накоплено значительное количество данных в области психологии половых различий и гендерной психологии. В нашей работе мы заострим внимание на тех чертах психологии мужчин и женщин, которые имеют важное значение для сферы образования.

Экспериментально установлено, что ученики и ученицы начальных и средних классов школы различаются по отношению к выполнению поручений, требований, домашних заданий, по поведению в процессе обучения (различный период вработываемости на уроке, пове-

дение во время ответа на уроке, отношение к неудачам, взаимоотношения с учителями), по преобладающему типу способностей (пространственные, вербальные).

Девочек чаще характеризуют как ответственных, обязательных, старательных, дисциплинированных, усидчивых, настойчивых. Они регулярно выполняют домашние задания, активно включаются во внеклассную деятельность, охотно помогают учителям. Мальчики, согласно результатам анализа данных школьной успеваемости, являются менее дисциплинированными, реже и хуже выполняют домашние задания, неохотно берутся за выполнение поручений учителя. Педагоги часто приписывают им такие свойства характера как рациональность, непоседливость, возбудимость, раздражительность, агрессивность, несдержанность, беспокойство, неуверенность в себе. Следует отметить, что успеваемость девочек лучше успеваемости мальчиков на протяжении всего периода обучения в школе. Наиболее выраженные различия в их успеваемости наблюдаются в 2-ом, 4-ом, 5-ом, 6-ом и 8-ом классах. В старших классах эти различия несущественны, однако среднегодовой балл девочек все равно выше балла мальчиков (В. Н. Васильева, Н. А. Васильев, 1979; Т. В. Фомичева, А. И. Ходор, 1978). Девочки более ориентированы на получение высоких отметок. Доказано, что даже в летних училищах женщины получают более высокие отметки, чем мужчины (М. Гордон, 1953), а основную массу отличенных из вузов студентов составляют мужчины (В. П. Багрунов, 1984). Однако хорошая успеваемость и активное участие в жизни класса и школы отрицательно воздействуют на психическое и физическое состояние девочек, являясь основной причиной повышенной напряженности и тревожности школьниц. Так, А. Н. Горшкова (1999) установила, что по окончании очередного учебного года большую часть учащихся с плохим самочувствием составляют девочки.

Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о выраженном развитии у мальчиков и девочек разных способностей. Мальчики превосходят девочек в пространственных способностях (они лучше решают задачи по геометрии в средних и старших классах школы; у них лучше развито пространственное воображение), а девочки мальчиков – в речевых (они имеют более высокие оценки по орфографии, грамматике, лучше пишут сочинения, изложения; у них выше беглость речи, скорость чтения) (Г. Крайг, 2000). В целом учеными был сделан вывод, что мальчики (мужчины) наиболее успешны в тех видах деятельности, которые требуют поиска, нового нестандартного решения, творческого подхода. Девочки (женщины) обычно

лучше выполняют типовые, шаблонные задачи, являются очень хорошими исполнителями.

Данные психологические особенности не претерпевают существенных изменений с течением времени. Однако в нескольких исследованиях было установлено, что успеваемость девушек в вузах (особенно в технических) значительно снижается. Г. Клаус отмечает, что в университете студентки более заинтересованы в достижениях, прилагают больше усилий для получения высоких оценок на экзаменах, активнее стремятся соответствовать требованиям преподавателя, чем их сокурсники-мужчины. Но вместе с этим они более склонны к пассивным, чисто рецептивным стратегиям обучения, менее самостоятельны в мышлении и с меньшим мужеством спорят с преподавателем, высказывая оригинальные, отличные от общепринятых взгляды. Американские ученые заинтересовались данной проблемой и выдвинули несколько предположений относительно причин подобного поведения девушек, которые выбрали специальности, связанные с математикой:

1. Девушкам недостает уверенности в своих математических способностях, и они не рассчитывают на успех в этой области. Феннема и Шерман (1977, 1978) выявили взаимосвязь между уверенностью в себе, своих способностях по какой-либо дисциплине и успеваемостью по ней. Часто основной причиной неуверенности девушек в своих математических способностях становится убежденность родителей и преподавателей в том, что математика – «мужская» область знания и деятельности. Вследствие этого студентки и студенты выбирают различные учебные программы и факультативные курсы в процессе обучения, планируют работать в разных сферах (Экклз и соавт., 1990).

2. Девочки могут считать математические достижения неподходящими для своей гендерной роли. Многие девушки рассматривают хорошие результаты по математике как гендерно-несоответствующее поведение, и они не стараются добиваться успехов в этой области. Интересно, что мальчики и девочки до подросткового возраста не различаются в своем отношении к математике, но среди студентов юноши с большей уверенностью считают математику «мужским» занятием, чем девушки (Хайд и соавт., 1990). Это может свидетельствовать о том, что мужчины указывают своим ровесницам на несоответствие математических достижений их женской роли. Поэтому области деятельности, характеризующиеся как «мужские», могут по мере взросления девушек становиться для них камнем преткновения и начинают восприниматься в отрицательном контексте.

3. Родители и учителя редко поощряют девочек в изучении математики. Хайд (1990) выявил следующую закономерность: очень часто по мере взросления дочери родители начинают критично относиться к ее увлечению математикой, что в большинстве случаев оказывает негативное влияние на восприятие самой девушкой данной отрасли, на ее веру в свои способности в этой сфере и на возможность достижения успеха в ней. В то же время те девушки, родители которых поддерживают их стремление к занятию математикой, показывают очень хорошие результаты в этой области (часто лучше юношей) (Парсонс и соавт., 1982). Подобное положение дел характерно и для преподавателей колледжей и вузов: преподаватели математики и технических специальностей, как правило, уделяют мало внимания студенткам на занятиях, не поощряют их стремления к занятию научной деятельностью, реже советуют им связать свою профессию с наукой или серьезной сферой математики (Матиас, 1987; Парсонс и соавт., 1982). В случае неудачи при выполнении того или иного занятия студенткам чаще советуют подумать о смене специальности, в то время как мужчинам предлагают «собраться, напрячь все силы».

4. Жизнь девочек за пределами школы менее богата опытом в математической области и сфере решения задач. Некоторые ученые (Линн, Петерсен, 1986) предполагают, что жизненный опыт мальчиков в области математики и сфере решения задач гораздо больше, чем опыт девочек, и этот факт можно рассматривать как одну из причин гендерных различий в решении задач. Однако это направление еще мало изучено.

Основываясь на проанализированных нами фактах, можно отметить, что учет психологических особенностей мальчиков и девочек, мужчин и женщин совершенно необходим при организации образовательного процесса, поскольку представители и женского, и мужского пола не всегда могут успешно реализовать в рамках существующей системы образования свои способности, достигнуть поставленных целей. Кроме того, отдельные характеристики образовательной системы отрицательно воздействуют на психическое и физическое здоровье личности, создавая угрозу деформации, заострения отдельных ее черт, изменения всего образа ее жизни. Это позволяет говорить о том, что деятельность специалистов, занятых в сфере образования, должна быть перестроена. Однако это должна быть реальная, существенная перестройка, реформа, охватывающая все стороны данной сферы. Мало лишь говорить о необходимости учета тех или иных особенностей, феноменов, фактов и обозначить это на бумаге, важно реальное их использование на практике. На наш взгляд, изменение деятельности



сферы произойдет только тогда, когда каждый из работников образования качественно перестроит свою деятельность в соответствии с принципами и законами психологии и педагогики и требованиями, предъявляемыми обществом к данной отрасли.

## **ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ «АКТИВНЫХ» МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ**

***СОРОКИНА Е. Н.***

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

Новый этап подготовки специалистов, связанный интенсификацией и дифференциацией учебного процесса, появлением вариативных образовательных систем, настоятельно требует с одной стороны, применения таких методов обучения, которые позволили бы активизировать и максимально приблизить процесс подготовки обучающегося к содержанию и характеру его профессиональной деятельности, а с другой – вырисовывается необходимость поэтапной научно обоснованной организации самого учебного процесса с интересами, стремлениями и возможностями обучаемых и преподавателей.

Современное состояние подготовки специалистов диктует необходимость поиска новых путей повышения качества их теоретической подготовки, готовности к самостоятельному творческому труду, а главное – новых средств и методов подготовки выпускника к практической и профессиональной деятельности.

Учитывая многообразие всех этих фактов, хотелось бы остановиться на роли активных методов обучения и, в частности, учебных деловых игр в процессе подготовки специалистов.

В течение последних десятилетий деловые игры достаточно широко внедрились в производство, общественную деятельность, экономику, теорию управления, образование, – это подтверждают многочисленные научные исследования и литературные публикации (М. М. Бирштейн, В. Я. Платов, А. М. Смолкин, В. А. Трайнев и др.).

Игровая форма обучения представляет собой наиболее удачное и перспективное нововведение последних лет. В процессе деловой игры развивается целеустремленность, активность, динамичность и продуктивность мышления, прочность и оперативность памяти, стремление к совершенству и вера в свои силы. С дидактической точки зрения игровое обучение перспективно тем, что оно не противостоит совре-

менным педагогическим теориям и может стать одной из форм интегрированного обучения.

Игра, с точки зрения Н. А. Моревой, позволяет решить несколько образовательных задач. Например, она является эффективным способом стимулирования мотивации и интереса обучающихся в области изучения предмета, в общеобразовательном плане; способствует развитию навыков критического анализа, межличностного взаимодействия, конкретных профессиональных умений.

Опираясь на материалы изученных нами литературных источников, можно сказать что:

1. Проблема классификации деловых игр актуальна и в настоящий момент.

2. Интерес к учебным деловым играм как к методу обучения актуален тем, что реализует задачу подготовки обучающихся к самостоятельной деятельности.

3. Учебная деловая игра выступает как многофункциональный метод подготовки обучающихся, значимой для формирования и совершенствования у них способностей, знаний, умений и личностных качеств.

Неоднократно упоминалось о том, что деловая игра благоприятно влияет на ее участников и способствует ослаблению их внутренней напряженности, повышению их уверенности в себе (Н. В. Борисова, Л. Б. Наумов, А. М. Смолкин, П. И. Пидкасистый, Л. Н. Матросова, В. А. Трайнев). Вследствие этого представляется возможным использовать игровое обучение обучающихся с целью формирования новых форм и способов их профессионального сознания. Кроме того, поскольку игровой метод соответствует принципам развивающего обучения, то очевидна его значимость как психолого-педагогического метода активной подготовки специалистов.

Успехи и преимущества игрового метода обучения становятся постепенно общепризнанными и преподавателями и обучающимися. Однако использование учебных деловых игр сопряжено с рядом трудностей. Если педагог задумывает провести учебную игру, то должен быть готов столкнуться с рядом трудностей: по ее разработке, по нахождению методического материала, да и, иногда, с нежеланием учебной группы.

Практика применения игровых имитационных экспериментов еще не выработала достаточного количества методов формирования новых знаний, основанных на результатах их проведения. Использование педагогом деловых игр в ходе проведения занятия требует не только человеческих, материальных и временных ресурсов, но и игро-

вой культуры экспериментатора, в которую входят методология постановки задач, технология экспериментирования, способы формирования знаний и т. д.

Вместе с тем учебная деловая игра позволяет учащемуся попробовать себя в качестве будущего специалиста.

Таким образом, игра, как активный метод подготовки специалистов, стимулирует мотивационно-творческую активность и направленность обучающихся в процессе получения знаний и овладения профессией, а, следовательно, в учебных заведениях профессионального образования целесообразно проводить обучение обучающихся с непосредственным применением метода учебных деловых игр, что значительно повысит профессиональный уровень будущих специалистов, а вместе с тем и качество образования в третьем тысячелетии.

## **ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА С ПЕРВОГО КУРСА**

***ТАРАСОВА Т. А.***

*г. Благовещенск, Дальневосточный государственный аграрный университет*

Во «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века» отмечается, что в настоящее время наблюдается повышенный спрос на высшее образование. В рыночных условиях проблема подготовки и востребованности кадров решается на основе принципа спроса и предложения. В зоне риска оказываются и студент и вуз. Для студента это вопрос правильности выбора профессии и вуза, а для вуза вопрос о сроке морального старения образовательной системы.

В ДальГАУ широкий спектр специальностей и специализаций, различные формы обучения: очная, заочная. Практически все студенты и слушатели факультета повышения квалификации обучаются на кафедре общей химии. Студенты инженерно-технических специальностей изучают общую химию, студенты биологических и технологических специальностей неорганическую и аналитическую химию, студенты экономических специальностей теоретические основы прогрессивных технологий (химия).

Исходными данными для проектирования образовательных технологий являются образовательный и технологический стандарт с учетом целей и содержания обучения и творческими возможностями студентов.

Определенное направление развития студентов-первокурсников дает модель деятельности инженеров различного профиля, предложенная специалистами Казанского государственного технологического университета. Профиль инженера (технологический или механический) существенным образом влияет на значимость различных функций в деятельности специалиста. Диагностическая функция в деятельности инженера технолога занимает пятую часть рабочего времени, а организационная четверть. У инженера-механика диагностическая функция является основной, и занимает половину времени, а организационная всего десятую часть рабочего времени.

У первокурсников инженерно-технических специальностей в начале обучения выявляются недостатки, существенно осложняющие процесс обучения: слабая теоретическая и практическая подготовка по химии; неумение организовать самостоятельную работу; затянутый период адаптации (не справляются с психологическими трудностями и информационной перегрузкой); слабо ориентированы на профессию. Поэтому в этот период преподавания учебной дисциплины необходимо дать ясное понимание структуры курса изучаемого предмета, его теоретического и практического значения. Интеллект и профессиональные качества формируются, развиваются и оттачиваются на фундаментальных идеях, проблемах, волнующих человечество и знаниях, добытых напряженным путем.

Современные образовательные технологии отличаются друг от друга разным видением целей, содержания, теоретическими воззрениями на личность в образовательном пространстве. Невозможно выбрать только одну технологию обучения, что связано с целями и задачами, стоящими перед преподавателем и студентом и краткосрочностью обучения (семестр). За это время студентами должны быть усвоены теоретические знания, освоены практические приемы, установлены межпредметные связи.

На начальном этапе образовательные отношения носят академический, а межличностные отношения отстраненный характер. Студент выполняет рекомендации преподавателя для устранения незнания. Основное средство обучения – инструктаж. Результат – предоставленная и полученная информация. Достоинства данной формы отношений это ориентация на ценность познания, ответственность обучающегося за качество и последствия предоставленной информации. Недостаток – переживание из-за некомпетентности при недостаточной информированности, осознание относительности предоставленных сведений. На этом этапе студенты изучают фундаментальные во-

просы химии: строение вещества, общие закономерности химических процессов.

На следующем этапе можно применить технологический подход. Отношения строятся как ответ на запросы обучающихся. Содержание обучения связано с развитием отдельных практических умений специалиста с привлечением описания, оценки и использования практического опыта. Достоинство метода – освоение нового вида профессионального поведения. Недостаток – переживание бессилия при осуществлении неудачных профессиональных проб. В это время студенты учатся делать расчеты, активно используют справочную литературу и выполняют лабораторные работы по разделу «Растворы. Окислительно-восстановительные процессы». Студенты механики, автомобилисты, электрики рассчитывают концентрацию растворов и готовят аккумуляторную кислоту, изготавливают гальванические элементы, изучают процесс коррозии металлов и сплавов и восстановление деталей при помощи электролиза. Студенты-строители проводят анализ воздушных и гидравлических вяжущих материалов. Студенты-технологи изучают явления в растворах электролитов, свойства веществ и прогнозируют свойства веществ и растворов. Большую помощь в организации самостоятельной работы оказывает написанный автором сборник задач с производственным содержанием и типовой расчет.

На последнем этапе обучения можно наиболее активно применить гуманитарные технологии, главной целью которых является реализация межличностных взаимоотношений. При сохранении общей цели образования (обретение нового знания) и его содержания (освоение опыта профессионального поведения), ведущим способом взаимодействия становится передача отношения к другому человеку как ценности. Результатом соучения становится не только воспроизведение чужого знания, опыта, но и порождение нового знания.

Содержание образования, которое становится предметом организованного взаимодействия по типу деятельности профессионального сообщества, позволяет стимулировать самообразовательную работу и ускорить процесс становления профессионала. Трудность – необходимость постоянного поддержания профессиональной формы с помощью индивидуальной или групповой работы по разрешению личностных проблем. При завершении обучения на кафедре студенты выполняют реферативные, научно-исследовательские работы, участвуют в конкурсах, олимпиадах и конференциях.

Чтобы результат обучения был плодотворным, необходимо чтобы результат, достигнутый на первом курсе, помогал обучению на старших курсах, и был полезен в профессиональной деятельности.

## **КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕСТЫ КАК ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ**

***ХОВАНСКАЯ Т. В., СТЕЦЕНКО Н. В.***

*г. Волгоград, Волгоградская государственная академия  
физической культуры*

За последнее десятилетие в России произошли значительные изменения в содержании, структуре и управлении системой образования. Важным шагом реформирования стала замена государственного контроля деятельности образовательных учреждений механизмом государственной регламентации их деятельности и государственной гарантии качества образования.

В связи с этим в системе объективного контроля освоения учебного материала для оценки содержания, уровня и качества подготовки студентов требованиям ГОС становится все более актуальной практика использования тестирования.

Для контроля учебных достижений учащихся используются различные средства. Можно отметить, что в качестве популярного измерительного инструмента в этой области выступает педагогический тест. Однако каждый разработчик этого инструмента ставит мерилom учебных достижений свой вид измерителя. Параметрами теста являются такие характеристики, как размер и структура предметной области, число и форма заданий, статистические параметры и другое.

Педагогический тест в данном случае выступает в качестве популярного измерительного средства учебных достижений обучающегося. Параметрами теста являются такие характеристики, как размер и структура предметной области, число и форма заданий, статистические параметры и др.

Среди многих определений теста учебных достижений наиболее конструктивным для построения нормативно-ориентированной модели можно назвать следующее: «Педагогический тест – упорядоченная по трудности система заданий со специфической формой, позволяю-

щая качественно оценить структуру знаний и эффективно измерить уровень подготовленности студентов».

В мировой педагогической практике используют два подхода к конструированию тестов учебных достижений – нормативно-ориентированный и критериально-ориентированный.

Нормативно-ориентированные тесты разрабатываются на основе классической теории тестирования, при которой число заданий для контроля одной дидактической единицы обычно составляет 20-30. Спектр уровня трудности от минимального до максимального в пределах учебного материала таких заданий базируется вокруг одной дидактической единицы. Результат выполнения такого теста оценивается долей выполненных заданий. Количество дидактических единиц некоторых дисциплин может достигать до 10–12, а значит и число тестовых заданий соответственно до 240–360.

Очевидно, что в виду значительной длительности и большого объема содержания контрольного учебного материала использование подобных тестов практически невозможно.

Другой подход в конструировании тестов учебных достижений называется критериально-ориентированным, а сами тесты – критериальными измерителями. Критериально-ориентированные тесты определяются как измерители, ориентированные на требования стандарта. Целью данных тестов является оценка уровня овладения содержанием курса или основными умениями, все задания сформированы в группы, проверяющих освоение отдельной темы курса или одного умения. Рассмотренный подход в составлении тестов более приемлем в практике тестирования студентов.

Таким образом, для определения аттестационного инструментального средства наиболее близким является последний подход – тест, ориентированный на требования стандарта. Однако в связи со специфическим механизмом подсчета итоговых результатов при определении аттестационного инструментального средства не следует употреблять понятие «тест» даже с дополнительными уточняющими определениями.

При разработке контрольных вопросов критериально-ориентированных тестов особое внимание необходимо уделять обеспечению адекватности трудности заданий уровню обученности учащихся. Контроль качества подготовки выпускников в целях аттестации вуза при рассматриваемом подходе является отсроченным контролем, предметом которого выступают так называемые остаточные знания. Их формирование по содержанию и уровню тесно связано с методологией обучения.

Важной особенностью при оценивании уровня подготовленности студентов является и необходимость охвата программного материала в полном объеме. Для этого по каждой теме разрабатывается набор из 5–10 заданий, которые должны быть педагогически эквивалентными, то есть они должны проверять одни и те же учебные элементы на одном и том же предусмотренным ГОС уровне подготовки, но отличаться параметрами.

Для эффективного внедрения стандартизированных тестов учебных достижений в педагогическую практику утверждены единые требования к составлению тестов:

- для адекватного контроля освоения содержания дисциплины тест должен оценивать освоение каждого структурного элемента (дидактической единицы) отдельной дисциплины на заданном ГОС уровне подготовки;

- для обеспечения надежности оценки освоения дисциплины освоение каждой дидактической единицы должно проверяться группой заданий, состоящей из 3–7 заданий одинаковой трудности;

- для компенсации возможного разброса трудности заданий в группе должен быть использован критерий освоения каждого раздела дисциплины (обычно нормой является 60–70 % правильно выполненных заданий группы).

Необходимость охвата программного материала в полном объеме, накладывает определенные требования на процедуру оценивания, поскольку становится очевидным, что предъявить выпускнику для контроля весь объем дисциплин осваиваемой ООП попросту нереально. Решением этой проблемы, на наш взгляд, может быть либо одномоментный распределенный контроль уровня подготовки учащихся по всем циклам дисциплин, либо отслеживание успешности обучения будущего выпускника внутривузовской системой контроля качества подготовки, которая должна оценивать освоение дисциплин на уровне требований ГОС как по содержанию, так и по уровню подготовки. Именно на этом пути открываются возможности интеграции внутри и междисциплинарных знаний, а так же совершенствования методологической основы этих знаний.

#### Литература

1. Савельев, Б. А. Оценка уровня обученности студентов в целях аттестации образовательного учреждения профессионального образования [Текст] : учеб. пособие / Б. А. Савельев, А. С. Масленников. – Йошкар-Ола : Центр государственной аккредитации, 2004.



2. Нейман, Ю. М. Педагогическое тестирование как измерение [Текст] / Ю. М. Нейман, В. А. Хлебников.– М. : Центр тестирования МО РФ, 2002.

3. Бершадский, А. М. Актуальные проблемы компьютерного контроля знаний [Текст] / А. М. Бершадский, А. А. Белов, Р. И. Вергазов, И. Г. Кревский // Вестник компьютерных и информационных технологий. – 2005. – № 1.

## **АКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

***ШЕВЧЕНКО Т. В., УЛЬРИХ Е. В.***

*г. Кемерово, Кемеровский технологический институт  
пищевой промышленности*

В настоящее время произошли резкие изменения экономических условий в стране, которые отразились на учебном процессе высшей школы. Выпускающей специалистов для наукоемких производств. Они предполагают повышение внимания к инновационному развитию будущих специалистов за счет воспитания у них творческой активности. Такой цели можно добиться, используя элементы активных форм обучения, умело вставляя их в традиционный образовательный процесс. Наиболее продуктивным приемом, на наш взгляд, является развитие молодежной науки в рамках УИРС и НИРС.

Преподаватель вуза может создать условия и психологический климат для творческой работы обучаемых. Рассмотрим некоторые примеры активных форм обучения. Так, на лабораторном практикуме при проведении работы «Адсорбция» можно дополнительно предложить студентам на основании экспериментальных данных рассчитать не только удельную адсорбцию адсорбата с определением коэффициентов уравнений Фрейндлиха и Ленгмюра. Но и определить другие важные характеристики твердой поверхности (гидрофильно-липофильный баланс, объем пористого пространства, теплоты смачивания в различных средах и др.). Такой подход к обучению позволит на малом количестве опытов сделать максимум выводов. Логично при этом дополнить информацию по современным адсорбционным технологиям и материалам – композитам различного состава, по модифицированным сорбентам и управлению процессами адсорбционной очистки сточных вод.

Это возможно, например, благодаря введению небольшого студенческого сообщения на основании результатов предварительного просмотра реферативных журналов по данной тематике. Оно дополнит имеющиеся знания и даст ощущение новизны.

Введение элементов УИРС позволяет знакомить студентов с некоторыми современными приемами физико-химического воздействия на химические процессы и вещество. Так, на занятиях по физической химии возможен показ опытов с использованием полевого и волнового воздействия ультразвука (УЗ) и микроволнового излучения (МВО). При этом следует обращать внимание студентов на появление у веществ особых качеств при их контакте с УЗ – снижение поверхностного натяжения, появление эффекта кавитации и др. Проведение подобных опытов возможно и при использовании МВО для изучения кинетики химических процессов, скорость которых возрастает в десятки и сотни раз. Следует указать причины такого мощного воздействия на кинетику реакции (высокая частота колебаний. Повышенная плотность переносимой энергии, возможность создания гидратированных электронов – частиц с высокой реакционной активностью и др.)

Прочному закреплению полученных знаний способствуют и заранее подобранные экспериментальные домашние задания. Например, при подготовке к теме «Адгезия», изучаемой по плану коллоидной химии, студентам была предложена домашняя работа по определению сил адгезии в процессах склеивания, с последующим отчетом на занятиях.

НИРС – наиболее высокая степень обучения творческой активности студентов. Роль преподавателя в организации и проведении подобной работы особенно велика. НИРС следует заранее планировать, привлекая на добровольных началах наиболее талантливых и способных студентов.

Тематика НИРС может быть посвящена общей научной тематике кафедры.

Студентам, например, поручается аналитический контроль, проведение небольших самостоятельных исследовательских работ, которые должны проходить под руководством преподавателей или ученых-специалистов в данной области науки и техники. Работы с выбранным коллективом студентов могут продолжаться в течение семестра, года или всего времени их обучения, заканчиваясь дипломными работами, магистерскими диссертациями по исследуемой проблеме, наиболее одаренным студентам следует давать рекомендации для поступления в аспирантуру.

Так, нами привлекались студенты по теме «Получение и применение модифицированных флокулянтов». По этому направлению защищено несколько дипломных работ, посвященных очистке высокотоксичных сточных вод пищевой промышленности от белковых загрязнений, проведены испытания по использованию новых полимерных материалов для тушения пожаров и для очистки водных селевых потоков. Результаты совместной деятельности публикуются в научных сборниках института.

Таким образом, введение элементов УИРС, НИРС в современный образовательный процесс позволит повысить творческую активность студентов и способствует развитию молодежной науки. Подобные работы заставляют студентов думать, у них появляется перспектива, потому что в процессе размышления начинают появляться новые мысли. А когда начинается еще и внедрение новых мыслей, то появляются и новые результаты. Чей-то опыт можно изучать, но необходимо приобретать свой собственный, чьи-то результаты и успехи можно уважать, но достигать – свои собственные, чьим-то талантом можно восхищаться, но верить и в собственную одаренность, и стремиться ее развивать!

## РАЗДЕЛ 3

### Психолого-педагогическое и социальное сопровождение образующейся личности

---

---

#### ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*ВАСИЛЕНКО Т. Д., ЕСЕНКОВА Н. Ю.*

*г. Курск, Курский государственный медицинский университет*

Глобальные структурные социальные, политические, экономические сдвиги не могли не повлиять на процессуальные и результативные характеристики профессионализации личности. Они повлекли значительную трансформацию ценностного сознания молодёжи, а именно переход от направленности на самореализацию и самоутверждение к направленности на деловую и экономическую активность, смещение акцентов от этических и альтруистических к прагматическим. Указанные преобразования структуры ценностных ориентаций обусловили снижение уровня значимости профессиональной деятельности в иерархии смысло-жизненных ориентаций и превалирование мотивов достижения успеха и материального благополучия в структуре мотивации учения. Это подтверждается результатами исследований, которые, например, указывают на появление проблемы профессионализации студентов – психологов – сознательный отказ от профессиональной самореализации (В. А. Фокин), раскрывают во многом стихийный характер процесса формирования структуры личности будущего учителя в педагогическом вузе (В. Г. Калашников). В связи с вышеперечисленными причинами возрастает внимание к проблеме

личностной обусловленности процесса становления субъекта деятельности на разных этапах профессионализации.

Основное содержание профессионального развития личности в годы юности составляет процесс профессионального самоопределения, который характеризуется соотношением ценностно – нравственной составляющей, уровнем сформированности личного профессионального плана и специфическим сочетанием объективных, социально – психологических и субъективных факторов. К факторам, детерминирующим успешность выбора профессии, относится, в том числе и профессиональная направленность. В литературе достаточно широко представлены материалы теоретического изучения профессиональной направленности. Н. В. Кузьмина определяет профессиональную направленность как проявление интереса к профессии и склонность заниматься ею, включает в себя «представление о цели, мотивы, побуждающие к деятельности, и эмоциональное к ней отношение».

Б. Ф. Ломов рассматривает профессиональную направленность как интегральное свойство личности, которое характеризует отношение человека к избранной профессии, оказывающее влияние на подготовку и успешность профессиональной деятельности.

С. П. Крягжде указывает, что основу профессиональной направленности составляет профессиональный интерес как динамический комплекс психических свойств и состояний, проявляющихся в избирательной познавательной, эмоциональной и волевой активности, направленной на предполагаемую или приобретённую профессию.

В. А. Якунин включает профессиональную направленность в структуру мотивационно-целевой основы обучения, рассматривает ее как обобщенную форму отношения к профессии, которая складывается из частных, локальных оценок субъектом степени личностной значимости (привлекательности, непривлекательности) различных аспектов профессиональной деятельности, ее содержания условий осуществления.

Э. Ф. Зеер в четырехкомпонентной структуре личности профессионала отмечает направленность личности как системообразующий фактор личности, и определяет как систему доминирующих мотивов и потребностей и добавляет её содержание установками, отношениями, ценностными ориентациями.

Большинство психологов сводят понимание профессиональной направленности как устойчивого мотива учебной деятельности, определяя или как проявление общей направленности личности в труде, или отождествляя с более узкими мотивационными образованиями (профессиональное намерение, профессиональный интерес). На наш

взгляд, профессиональная направленность – это сложный структурно-динамический феномен, в генезисе которого недоучитывается роль межличностных и личностно – общественных отношений, микро и макросоциальные влияния. Таким образом, профессиональная направленность является системообразующим фактором развития профессионала и её влияние очевидно на всем пути профессионального становления личности.

На каждом из этапов профессионализации субъекта присутствует компонент, который используется для объяснения движущих сил поведения, деятельности – его мотивация. Учебная мотивация, как многомерная по содержанию подсистема личности, выступает как динамический процесс формирования мотива. Учебная деятельность базируются не на одном каком-либо мотиве, а на иерархизированных мотивационных системах. Определенный вид учебной мотивации может иметь в ее общей структуре доминирующее или подчиненное значение и тем самым определять тот или другой уровень индивидуальных достижений в учении, а вместе с ними обуславливать и степень приближения к конечным целям обучения (В. А. Якунин).

Мотивация учения включает конкретно – ситуативные мотивы, инициирующие разного рода частные деятельности, и устойчивые мотивационные образования, отличающиеся внеситуативным и обобщенным характером. Последние проявляются не только в процессе осуществления той или иной деятельности, но и влияют на этапе мотивообразования конкретной деятельности. Сложившаяся мотивационная структура изменяется в ходе обучения в вузе. Однако личностные свойства не только детерминируют исходные соотношения мотивационных компонентов, но и являются фактором, влияющим на характер и направленность изменчивости мотивационной структуры.

Таким образом, процесс профессионализации заключается в структурно-динамическом развитии субъекта профессионального пути и отражается в активном преобразовании всех подструктуры личности на основе профессионально ориентированных структур (Ю. П. Поваренков). Профессиональная направленность и учебная мотивация рассматриваются как подсистемы личности. По мере включения студентов в учебно-профессиональную деятельность, исследовательскую работу, расширения знаний о содержании и формах будущей профессии происходят изменения качественных характеристик профессиональной направленности, постоянная и существенная преобразование мотивационных систем учения. Определенный уровень развития профессиональной направленности обуславливает формирование соответствующей мотивационной структуры учения сту-

дентов. Личностные особенности как детерминируют исходную мотивационную структуру студентов, так и влияют на динамические и содержательные характеристики мотива. Как отмечают исследования С. Е. Фескиной, Н. Л. Ивановой, Н. В. Комусовой, развитие профессиональной направленности студентов в вузе определяется предшествующими и более ранними формами выражения положительного отношения к профессии и стоящие за этим отношением мотивы.

В диссертационной работе Н. В. Комусовой показано влияние самой профессиональной направленности на структуру учебной мотивации в динамике её развития от первого курса к пятому. Было выявлено снижение от курса к курсу профессиональной направленности студентов. Так же она установила, что от курса к курсу происходит переоценка личной значимости различных сторон будущей профессиональной деятельности, у студентов с повышенной профессиональной направленностью интенсивность оценок происходит на высоком уровне абсолютных значений привлекательности будущей работы.

Психолого-акмеологические особенности развития профессиональной направленности личности студентов были выявлены Ю. В. Андреевой. Мотивация изучается отечественными психологами с разных сторон: исследуются сущность, её структура и механизмы функционирования (С. В. Бобровицкий, А. И. Гебос, В. Я. Кикоть, Г. А. Мухина, А. Н. Печников, Ф. М. Рахматулина, А. А. Реан, П. М. Якобсон). В. А. Якуниным отмечена компенсаторная роль мотивации в случае низких специальных способностей, А. Н. Печников, Г. А. Мухина установили, что ведущими мотивами у студентов являются «профессиональные» и «личного престижа», менее значимы «прагматические» и «познавательные». На разных курсах роль доминирующих мотивов меняется. М. В. Вовчик-Блакитная на первом курсе выделяет в качестве ведущего мотива престижный (утверждение себя в статусе студента), на втором - познавательный интерес, а на третьем – профессионально-практический мотив. Изучением динамики мотивационно-целевой основы обучения учебно-познавательной деятельности студентов и её психологических характеристик на разных этапах обучения занимались Н. В. Комусова, Н. Б. Нестерова

В целом, эмпирические исследования посвящены детерминации процесса развития профессионально-педагогической направленности, особенностям и проблемам профессионального становления студентов – психологов. Как известно, специфика вуза обеспечивает различия в психологических факторах, определяющих высокий уровень учебно-познавательной активности студентов. Следовательно, рассмотрение профессиональной направленности и учебной мотивации

на примере педагогической или психологической деятельности не исчерпывает всех особенностей, касающихся профессиональной деятельности врача. Актуальность и целесообразность настоящего исследования подтверждается также возможностью целенаправленного регулирования учебной мотивацией и формирования ценностно-смыслового отношения к будущей профессии через определение психологических факторов, обуславливающих высокий уровень учебно-познавательной активности студентов-медиков.

Теоретическими основаниями настоящего исследования являются: положение деятельностного подхода о взаимосвязи психики и характеристик деятельности (её условий, содержания, задач, организации), положение системного подхода, согласно которому мотивация рассматривается как многомерная по содержанию подсистема личности, субъектно-деятельностный подход.

Основываясь на классификации Е. П. Ильина, предлагается выделить три основных вида учебной мотивации, которые, по сути, выступают как обобщенные смыслы учебной деятельности вуза: мотивация на получение знаний, мотивация на приобретение профессии, мотивация на получение диплома.

Таким образом, учебная мотивация выступает как структура, состоящая из трех групп мотивов, носящих познавательный, профессиональный и прагматический характер. В данной структуре одни мотивы могут преобладать над другими, и она имеет тенденции развития во времени и под влиянием различных факторов.

Целью нашего исследования является изучение особенностей структуры учебной мотивации у студентов Курского государственного медицинского университета и факторов, влияющих на ее формирование и развитие.

В качестве факторов участвующих в развитии мотивации рассматривался срок обучения в вузе (1, 3 и 5 курс), особенности модели образования (естественнонаучная и гуманитарная) и ряд психологических факторов: личностная тревожность, локус контроля, уровень рефлексивности, уровень притязаний, коммуникативные способности; эмпатия. В исследовании приняли участие 180 студентов, из которых 55 – клинической психологии и 125 – лечебного факультета, 1, 3 и 5 курсов.

При рассмотрении изменения структуры учебной мотивации в процессе обучения у студентов лечебного факультета отмечается тенденция изменения структуры учебной мотивации. На первом курсе преобладают мотивы на приобретение профессии, на третьем курсе общая структура мотивации имеет тенденцию к уравниванию удель-



ного веса всех типов мотивов, с незначительным преобладанием профессиональных и прагматических мотивов, а к пятому курсу отмечается резкое снижение профессиональных мотивов, при относительно высокой познавательной мотивации и значительным повышением мотивации на получение диплома. Результаты в средних значениях: 1 курс: получение знаний – 6.89; приобретение профессии – 7.18; получение диплома – 6.98. 2 курс: получение знаний – 7.44; приобретение профессии – 7.59; получение диплома – 7.59. 3 курс: получение знаний – 7.35; приобретение профессии – 6.53; получение диплома – 7.76.

При рассмотрении изменения структуры учебной мотивации в процессе обучения у студентов психологического факультета отмечается тенденция сохранения общей структуры учебной мотивации, преобладанием мотивации на получение знаний и получение диплома с относительно невысокими мотивами на приобретение профессии. Результаты в средних значениях: 1 курс: получение знаний – 7.53; приобретение профессии – 6.27; получение диплома – 7.97. 2 курс: получение знаний – 8.38; приобретение профессии – 5.7; получение диплома – 8.11. 3 курс: получение знаний – 6.75; приобретение профессии – 5.0; получение диплома – 7.82.

При анализе психологических факторов, включенных в процесс формирования учебной мотивации, мы отмечаем определенные тенденции, выявленные посредством корреляционного и факторного анализа.

У студентов лечебного факультета отмечается значимая положительная корреляция между мотивацией на получение профессии и уровнем эмпатии ( $R=0,383$ ,  $p=0,022$ ), это можно интерпретировать как значимость эмпатии в формировании профессиональной мотивации врача.

При факторном анализе массива данных по структуре мотивации и психологическим характеристикам у студентов лечебного факультета выделено также четыре общих фактора:

1. Биполярный фактор, объединяющий мотивацию на получение знаний (0,708), приобретение профессии (0,833), получение диплома (-0,425) и эмпатию (0,645) можно интерпретировать как важность высокого уровня эмпатии в формировании мотивации на получение знаний и приобретение профессии и низкого уровня эмпатии в формировании мотивации на получение диплома.

2. Униполярный отрицательный фактор, объединяющий уровень рефлексивности (-0,819) и мотивацию на получение диплома (-0,676) указывает на сопряженность низкой рефлексивности и низкой мотивации на получение диплома.

3. Фактор, объединяющий мотивацию на получение знаний (0,761), получение диплома (0,784) и локус контроля (0,682), отмечает высокую роль интернальности в формировании мотивации на получение знаний и получение диплома.

4. Фактор, объединяющий мотивацию на приобретение профессии (0,877), и личностную тревожность (0,568), можно интерпретировать как важность тревожности в формировании мотивации на получении профессии.

У студентов факультета клинической психологии отмечается значимая положительная корреляция мотивации на получение знаний и уровня рефлексивности ( $R=0,468$ ,  $p=0,018$ ), и мотивации на получение диплома с высокой эмпатией ( $R=0,414$ ,  $p=0,039$ ). Это можно рассматривать как взаимообусловленность развития типа мотивации и психологических характеристик, т.е. у студентов с высокой рефлексивностью отмечаются преобладающие мотивы на получение знаний, а с низкой эмпатией мотивы на получение диплома.

При факторном анализе массива данных по структуре мотивации и психологическим характеристикам у студентов факультета клинической психологии выделено четыре общих фактора:

1. Фактор, объединяющий тип мотивации на получение знаний (0,915), получение диплома (0,473) и уровень рефлексивности (0,658), можно интерпретировать как важность рефлексивности в формировании мотивации на получение знаний, и меньшей, но достаточно высокой ролью рефлексивности в формировании мотивации на получение диплома.

2. Фактор, объединяющий мотивацию на получение диплома (0,626), личностную тревожность (0,686), эмпатию (0,870) и уровень притязаний (0,723), подчеркивает важность таких характеристик как личностная тревожность, эмпатия и уровень притязаний в формировании мотивации на получение диплома.

3. Фактор, объединяющий мотивацию на получение профессии (-0,872), локус контроля (-0,829), можно интерпретировать как важность локализации локуса контроля в формировании мотивации на приобретение знаний. При этом необходимо отметить отрицательную униполярность фактора, т.е. при наличии низкой мотивации на получение профессии отмечается тенденция к экстернальному локусу контроля.

4. Фактор, объединяющий мотивацию на получение знаний (0,756), получение профессии (0,713) и коммуникативные способности (0,519), можно интерпретировать как важность развития комму-

никативных способностей в формировании мотивации на получение знаний и получении профессии.

На лечебном факультете отмечается динамика учебной мотивации в ключе высокой профессиональной мотивации на первом и курсе, относительном равенстве всех трех типов мотивации на третьем курсе и явном преобладании прагматической мотивации на получение диплома на пятом курсе. Представляется возможным рекомендация по поддержанию и дальнейшему развитию высокой профессиональной мотивации у студентов с первого курса, мотивация на получения знаний на всех курсах представляется достаточно высокой и видимо не нуждается в коррекции. Развитие профессиональной мотивации возможно через совершенствование процесса обучения – повышение практической направленности студентов и формирование позитивного образа профессии врача, также можно влиять на мотивацию посредством развития профессионально важных качеств личности врача. По результатам проведенного исследования можно рекомендовать развитие у студентов таких качеств как эмпатия, способность к рефлексии (уровень рефлексивности), но при этом не добиваться высоких показателей, а стремиться к среднему ее уровню, способствующему адекватности восприятия себя и своей будущей профессии.

На факультете клинической психологии отмечается устойчивое преобладание мотивации на получение знаний и получение диплома и низкий удельный вес профессиональных мотивов, следовательно, необходимо расширять возможности практической, профессиональной подготовки с формированием позитивного образа будущей профессии как мотивирующего аттрактора деятельности. Среди развития личностных качеств будущего психолога необходимо выделить те, которые способствуют формированию адекватной профессиональной мотивации, т.к. познавательная мотивация имеет высокие тенденции на протяжении всего срока обучения, и по результатам проведенного исследования можно рекомендовать развитие коммуникативных способностей и интернального локуса контроля.

Относительно фактора личностной тревожности необходимо особо отметить, что высокая тревожность, сопряженная с мотивацией на приобретение профессии не может выступать как фактор развития мотивации, а, по всей видимости, есть феномен, который способствует снижению профессиональной мотивации и требует адекватного психологического вмешательства.

Полученные результаты выявили постоянное преобразование профессиональной направленности студентов-медиков на разных эта-

пах обучения, позволяют представить мотивацию учения в виде факторной структуры.

## **ДИАГНОСТИКА ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМИ ВИДАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ**

**БОЯДЖАН Т. З.**

*г. Москва, Детский сад № 1323 комбинированного вида*

Согласно данным многочисленных исследований как отечественных, так и зарубежных авторов, количество детей с интеллектуальной недостаточностью постоянно увеличивается. К интеллектуальной недостаточности относятся различные по этиологии, патогенезу и клиническим особенностям состояния легкой интеллектуальной недостаточности, занимающее промежуточное положение между олигофренией и интеллектуальной нормой.

Среди детей с умеренными интеллектуальными нарушениями наименее изученными являются дети с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста. А между тем психологам дошкольных учреждений совершенно необходимо уметь дифференцировать уровни интеллектуального и личностного развития ребенка, так как именно от профессиональной компетентности дошкольного психолога зависит адекватность рекомендаций для поступления ребенка в школьное учреждение соответствующего вида. Кроме того, чем раньше и точнее квалифицирован дефект, тем больше возможностей для его полной и эффективной компенсации.

Как правило, дети с задержкой психического развития (ЗПР), общим речевым недоразвитием (ОНР) и минимальной мозговой дисфункцией (ММД) имеют полюсные переживания: положительные и отрицательные. Дифференцированные, тонкие оттенки переживаний у них почти отсутствуют. Проявлениями личностной незрелости у детей с ЗПР, ОНР, ММД является влияние эгоцентрических суждений на оценочные суждения. Такой ребенок не способен управлять своими эмоциями и действиями, что впоследствии становится причиной социально-психологической дезадаптации, конфликтов со средой.

В январе-марте 2007 г. в ГОУ детский сад № 1323 комбинированного вида г. Москвы было проведено исследование эмоционально-личностных и когнитивных особенностей детей с негрубо выраженной интеллектуальной недостаточностью.

В исследовании принимало участие 60 дошкольников в возрасте от 3 до 7 лет. В экспериментальную группу вошли 30 детей с диагнозами «ЗПР», в некоторых случаях отягощенная ОНР, и «ММД». Контрольную группу составили 30 дошкольников без признаков интеллектуальной недостаточности.

Нейропсихологическое обследование трехлетних детей проводилось с помощью следующих методов: беседа с целью определения сформированности фразовой речи; проба на праксис позы пальцев и простой вариант пробы на динамический праксис; рисунок простых фигур: круг и квадрат (копирование); называние реальных изображений; показ реальных изображений по слову-наименованию; запоминание одной серии из 3 реальных изображений и выбор их среди дистракторов (элементов заключения тестового задания); запоминание серии из 5 слов; счет до пяти с внешней опорой; модификация методики «Исключение понятий» (2 первые картинки пробы «четвертый лишний» при внешнем речевом подкреплении).

Нейропсихологическое обследование детей 4 лет включает: беседу с ответами на простые вопросы (сколько тебе лет? Где ты живешь? Какое сейчас время года? В какую группу детского сада ты ходишь?); проба на установление латерализации функций; исследование умственной работоспособности и внимания (корректирующая проба); проба на реципрокную координацию при сопряженном ее выполнении; простой вариант пробы на динамический праксис (2 серии по 2 движения); проба на праксис позы пальцев; простые пробы на оральный праксис; рисунок 3 простых фигур: круг, квадрат, треугольник (копирование); узнавание реальных, перечеркнутых и наложенных изображений; узнавание пространственно-ориентированных простых фигур (модифицированный тест Бентона); понимание простых логико-грамматических конструкций; воспроизведение упрочненных речевых рядов; оценка простых ритмических структур, предъявляемых в медленном темпе; называние реальных изображений; показ реальных изображений по слову-наименованию; запоминание одной серии из 3 реальных изображений и выбор их из дистракторов; запоминание серии из 7 слов; запоминание серии из 2 движений и перенос программы на другую руку; составление рассказа по картинке и серии предварительно разложенных картинок; пересказ текста по вопросам; простые пробы на исключение понятий (четвертый лишний); понимание простых логико-грамматических отношений.

К 5 годам становится возможным полное нейропсихологическое обследование, включающее, помимо вышеперечисленных проб: беседу с ответами на вопросы «фамилия, имя, имена родителей? Сколько

тебе лет? Где ты живешь? Какое сейчас время года? В какую группу детского сада ты ходишь?»; копирование 4 простых фигур: круг, квадрат, ромб и треугольник и трех фигур из теста Денманна; идентификация эмоционального состояния (выбор картинки с аналогичной эмоцией); воспроизведение речевых рядов (порядковый счет до 10) в прямом, и в обратном порядке; называние реальных изображений, в том числе низкочастотных слов; показ пар реальных изображений по слову-наименованию; понимание логико-грамматических отношений; запоминание 2 серий из 3 реальных изображений и выбор их из дистракторов; составление рассказа по картинке и серии сюжетных картинок; пересказ текста с опорой на вопросы; пробы на исключение понятий (четвертый лишний); проба на понимание аналогий.

Эмоционально-личностная сфера исследовалась с помощью ряда проективных методик: «Эмоциональные лица», Цветовой тест отношений (ЦТО), Тест «Руки».

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что индивидуальные особенности дошкольников с негрубой степенью выраженности интеллектуальной недостаточности проявляются не только в снижении большинства интеллектуальных показателей, но и в таких эмоционально личностных особенностях как пассивность, проявления апатии, неадекватно построенных межличностных отношениях со сверстниками.

В результате проведенного качественного и количественного анализа полученного объективного материала у детей экспериментальной группы выявлена несформированность пространственных представлений, проявляющаяся в ошибках пространственного поиска, зеркальности, пространственных ошибках в пробах на пальцах (корректируемые при внешней организации внимания ребенка) и во множественных топологических и координационных ошибках при копировании геометрических фигур. Отмечалось увеличение латентного времени вхождения ребенка в экспериментальный материал,perseverации, стереотипии выполнения и выраженная истощаемость. Имеются грубые пространственные ошибки, которые с трудом корректируются при активном сопряженном проговаривании и сопряженном выполнении с психологом. Различия между выборками практически по всем параметрам достоверны (при  $p < 0,001$ ). При определении гностических функций детей экспериментальной группы выявлены многочисленные ошибки в пробах на узнавание перечеркнутых и наложенных изображений и дефекты акустического внимания при оценке ритмических структур, не всегда самостоятельно корректируемые. От-

мечаются трудности идентификации эмоции по знаку и по качеству, причём количество ошибок увеличивается с возрастом ребенка.

Фразовая речь у испытуемых экспериментальной выборки развита слабо. Обнаруживаются ошибки в грамматическом оформлении речи, активный словарь ограничен существительными и простыми глаголами. Отмечается речевая аспонтанность. Так же обнаруживается снижение номинативной функции речи, увеличение латентного времени в назывании низкочастотных слов, непонимание логико-грамматических конструкций.

Также у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью выявлено негрубое снижение слухоречевой и двигательной памяти. Различия между выборками по этим параметрам достоверны (при  $p < 0,05$ ).

Исследование эмоционально-личностной сферы дошкольников с интеллектуальной недостаточностью выявило существенные трудности распознавания эмоциональных состояний человека по лицевой экспрессии. Ошибки в определении эмоций по методике «Эмоциональные лица» встречаются у испытуемых экспериментальной группы в 67,3 % случаев. Кроме того, у большинства дошкольников с интеллектуальными нарушениями зафиксированы повышенная инертность, ригидность и персеверативность.

Данные ЦТО свидетельствуют о сниженной креативности испытуемых экспериментальной группы. Дети с ЗПР, ОНР и ММД из асоциальных и многодетных семей в качестве «любимого» цвета в большинстве случаев выбирают коричневый, что говорит о стремлении к безопасности, укреплению своего положения. У 33,3 % детей в экспериментальной группе выявлена стереотипия. Кроме того, цветовые выборы испытуемых экспериментальной группы говорят о повышенной тревожности и депрессивных тенденциях детей с негрубо выраженной интеллектуальной недостаточностью.

Результаты «Теста руки» свидетельствуют о существенных различиях между выборками по следующим параметрам: «Пассивность» и «Демонстративность». Эти показатели существенно выше у дошкольников с ЗПР, ОНР и ММД. Также у детей экспериментальной выборки диагностированы признаки нарастающей личностной и социально-психологической дезадаптации. Кроме того, в экспериментальной группе отмечается снижение общего уровня психической активности. Различия между выборками достоверны (при  $p < 0,001$ ).

Таким образом, у детей с задержкой психического развития, отягощенной общим недоразвитием речи, и минимальной мозговой дисфункцией в большинстве случаев отмечается синдром недоразви-

тия (дефицитарности) психического функционирования всех трёх функциональных блоков мозга. Качественный синдромный анализ позволил выявить слабые звенья в развитии высших психических функций: слабая концентрация внимания, пониженная умственная работоспособность, аспонтанность и отвлекаемость в любой деятельности, инертность, эмоциональная лабильность, недостаточная сформированность межполушарного взаимодействия, пространственных представлений и слухоречевой памяти. В то же время, были выявлены и сохраненные звенья, на которые можно опираться в коррекционной работе: хорошо развитая зрительная память, интерес к занятиям (познавательная мотивация).

## **ПАТОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ, БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ**

***БЕРЕЗИНА М. В.***

*г. Москва, Московский государственный  
психолого-педагогический университет*

Изучение детского творчества всегда находилось в поле зрения психологов, педагогов, дефектологов и психоневрологов. Творческая деятельность маленького человека является уникальным диагностическим инструментом, позволяющим проникнуть в мир внутренних переживаний ребенка. Особенный интерес для изучения представляет собой изобразительная деятельность детей больных шизофренией. Исследование их художественно-графической продукции позволяет определить не только степень выраженности эмоциональных и личностных расстройств ребенка, но и исследовать структуру дефекта мышления, выявить патологические особенности его развития, а также разработать методы и приемы лечебно-коррекционной работы с больными детьми в соответствии с клинической картиной их заболевания.

К сожалению, далеко не всегда клинические психологи и педагоги-психологи, работающие с детьми, страдающими психическими расстройствами, владеют адекватным методологическим аппаратом дифференциальной патопсихологической диагностики, позволяющим безошибочно квалифицировать признаки искажения личности и мышления по специфическому (шизофреническому) типу либо симптомы интеллектуально-мнестического снижения органической природы. Проблема повышения квалификации детских патопсихологов в обла-



ти диагностики специфики индивидуально-психологических особенностей психически-больного ребенка остается сегодня одной из наиболее значимых.

Интерес к сравнительному изучению творческой деятельности у детей больных шизофренией и здоровых детей обусловлен тем, что начало и течение шизофренического процесса выражается в нарушениях мыслительной деятельности, таких как нарушение операциональной стороны мышления, т.е. снижение уровня обобщения, абстрагирования, анализа и синтеза; нарушение ассоциативного компонента мышления; нарушения процесса смысловой переработки информации, т. е. нарушение процесса семантического кодирования как на образном, так и на вербальном уровне (Б. В. Зейгарник, 1962; С. Я. Рубинштейн, 1962; С. В. Лонгинова, 1972).

В свою очередь эти нарушения приводят к дезорганизации доступной этим детям учебной деятельности, к нарастающей социальной дезадаптации больного ребенка (В. М. Башина, 1980; М. Ш. Вроно, 1971; В. В. Лебединский, 1980). Поэтому задачей данного исследования является сравнительный анализ типов становления познавательной, эмоционально-личностной сферы здоровых детей и больных шизофренией на примере их творческой деятельности.

Ранние исследования (С. А. Болдырева, 1974, П. И. Карпов, 1926; Е. А. Вачнадзе, 1972) выявили существенные различия в стилях творческой деятельности людей больных шизофренией и здоровых. В своих исследованиях они показали, что особенности познавательной деятельности (мышления, восприятия) людей, страдающих шизофренией, а также специфика их психоэмоционального развития безусловно отражается в продуктах их творчества. Это и легло в основу данного подхода к изучению творческой деятельности детей больных шизофренией.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение, что творческая (изобразительная) деятельность детей, страдающих шизофренией, будет отличаться от творческой деятельности здоровых детей по таким показателям как продуктивность творческой деятельности (ПТД) и выраженность эмоциональных и личностных расстройств.

В сравнительном исследовании принимали участие две группы детей в возрасте от 9 до 12 лет. Контрольную (К) группу составили 30 учеников общеобразовательной школы № 1131 г. Москвы, которые обучались в гимназических классах, не имели проблем с поведением и обучением и не попадали в поле зрения психиатров.

Экспериментальную (Э) группу составили 30 детей, часть из которых посещала специальные центры психологической коррекции и реабилитации г. Москвы, часть – школу надомного обучения № 359 г. Москвы, остальные являлись пациентами психоневрологического отделения детской клинической Тушинской больницы № 7. У всех испытуемых был установлен диагноз «шизофрения».

В качестве методов исследования использовались проективные методики «Пиктограмма», «Рисунок несуществующего животного» и «Рисунок человека». Для анализа продуктов творческой деятельности вводится специальный показатель «Продуктивность творческой деятельности» (ПТД).

Результаты обследования анализировались по следующим критериям продуктивности творческой деятельности: адекватность, оригинальность, эстетически-художественное оформление образа, уровень развития воображения, уровень развития обобщения опосредованного образа, способность к созданию творческого образа. Адекватными образами считаются те, которые адекватны по ассоциативному признаку, по содержанию и пригодны для воспроизведения стимульного материала. Также оценивались степень выраженности эмоциональных и личностных расстройств, выраженность возможной патологии. Значимость различий между группами проверялась по критерию Фишера.

Проведенный количественный и качественный анализ полученных данных привел к следующим результатам. Получены существенные различия между выборками в параметрах ПТД по всем трем методикам. По критерию «Адекватность опосредованного образа» дети контрольной группы продуцируют 75 % адекватных образов. Больные дети показывают другие результаты – только 20 % испытуемых опосредовали адекватно заданные образы.

Больные дети испытывали больше трудностей в опосредовании образов, чем здоровые. Это видно по различиям в стратегиях создания образов: детям из Э-группы больше свойственна конкретно-ситуативная стратегия воспроизведения образов, дети же из К-группы продуцировали образы, образы, не имеющие общей «зоны значения» с заданным понятием, содержательно неадекватно символизирующие его, т.е. непригодные для достижения цели выполняемого действия – припоминания.

По критерию «Оригинальность образа» результаты исследования показали следующее: поскольку у детей до 11 лет преобладает конкретно-операциональное мышление, а абстрактное мышление находится в стадии формирования, дети К-группы продуцировали 10 %

абстрактно-оригинальных образов. Дети из Э-группы не смогли создать ни одного в меру абстрактного оригинального символического образа. Следует отметить, что оригинальными абстрактными образами считаются те образы, которые отличаются высоким уровнем обобщения и абстрагирования, т.е. способностью к адекватной символизации стимульного образа.

Больные же дети продуцируют в основном псевдоабстрактные и псевдосимволические образы, не имеющие общей зоны значения со стимульным материалом. Например, на слово «ум» ребенок рисует шляпу и объясняет: «Это – Незнайка. Вообще-то я хотел нарисовать Знайку, потому что Знайка – умный, и он к слову «ум» подходит, но я не знаю, как рисовать Знайку, поэтому нарисую Незнайку, его я рисовать умею». Или – 12-летний мальчик, больной шизофренией, практически на все заданные экспериментатором слова рисует стереотипные фигурки зайчиков.

По критерию «Эстетически-художественное оформление образа» испытуемые контрольной группы также показывают более высокие результаты. Дети К-группы продемонстрировали 36,7 % эстетически оформленных образов. Они пытались создать рисунки, имеющие художественную ценность. Результаты испытуемых экспериментальной выборки по этому параметру составляет всего 5 %. Больных детей эстетическая сторона продуцируемых ими образов не волновала: работы отличались небрежностью, неадекватным выбором цвета, неудачным расположением рисунков на листе.

Вычисления по критерию  $f^*$  углового преобразования Фишера также доказывают достоверность различий между выборками по параметру «Способность к созданию творческого образа». Школьники из К-группы продуцировали 36,7 % творческих образов, дети из Э-группы вообще не создали рисунков, которые отвечали бы требованию творческого образа, т.е. адекватного, в меру символического, оригинального, адекватно эмоционально-окрашенного. Большинство образов, созданных больными детьми, отличались небрежностью, эмоциональной выхолощенностью, формальной неадекватностью, стереотипией.

Исследование уровней сформированности воображения и уровня обобщения опосредованного образа показало, что дети из К-группы обладают более развитым воображением и более высоким уровнем обобщения, чем дети из Э-группы. Испытуемые контрольной выборки продуцировали 30 % образов, соответствующих уровню развитого воображения и обобщения при стандартном подходе решения задач. 6,7 % рисунков здоровых детей были созданы по оригинальной

модели, с использованием творческого подхода. Дети Э-группы создали 3,3 % образов свидетельствующих о развитии воображении и уровне обобщения, адекватном их возрасту.

Важно отметить, что в 55 % рисунках больных детей выявлены грубые нарушения эмоционально-личностной сферы в виде специфических и патологических нарушений графической деятельности, таких как искажение схемы тела при выполнении методики «Рисунок человека», фиксация на темах болезни, наличие амбивалентных установок, большое количество ассоциаций агрессивного и аутоагрессивного характера.

Таким образом, по результатам проведенного сравнительного анализа продуктов творческой деятельности можно сделать следующие выводы:

1. Здоровые дети оказываются более продуктивными по всем параметрам критерия «Продуктивности творческой деятельности». Различия в показателях между выборками по всем трем методам достоверны.

2. Качественный анализ творческой продукции детей, больных шизофренией, выявил следующие искажения мыслительной деятельности: снижение уровня обобщения, ригидность, трудности в создании опосредованного символического образа, нарушения ассоциативной деятельности.

3. Уровень развития воображения у больных детей ниже возрастной нормы. Эмоциональная окраска ассоциативной продукции испытуемых экспериментальной группы в большинстве случаев имеет патологическую направленность.

4. В творческой продукции больных детей выявлены симптомы эмоциональной уплощенности, выхолощенности, агрессивные и суицидальные тенденции.

5. Своеобразие вышеописанных параметров продуктивности творческой деятельности у больных детей является проявлением психического дизонтогенеза при шизофрении.

## **ЛИЧНОСТНО РАЗВИВАЮЩАЯ СИТУАЦИЯ КАК СПОСОБ РЕЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

***ДОЧКИНА Т. В.***

*г. Волжский, Волжский политехнический институт (филиал)  
Волгоградского государственного технического университета*

Одной из актуальнейших проблем при переходе современной системы образования в личностную парадигму является субъективация педагогического процесса, транслирование личностных гуманистических ценностей от обучающего к обучаемому. Это возможно только при условии продуктивной организации педагогического взаимодействия, а именно его проектировании. Педагогическое взаимодействие как непосредственное или опосредованное воздействие людей друг на друга есть основа и условие установления разнообразных связей между субъектами образования. В связи с этим оно является ведущим фактором, который обуславливает личностное становление обучаемого. Проектирование взаимодействия с учащимися позволяет актуализировать их личностный опыт, развить личностные функции участников педагогического процесса, способствовать личностному росту всех субъектов взаимодействия.

Личностный подход представляет собой процесс вхождения субъекта в личностно развивающую образовательную ситуацию, в которой учение органично включено в ситуацию развития личности.

Субъективация – это не только оценка личностной значимости объективно существующего предмета, но и осознание самого себя субъектом, личностью. Конечной целью личностно ориентированного образования является развитие личности.

Современные исследователи выделяют следующие «координаты» пространства личности, которые нам необходимо учитывать в процессе проектирования ситуации, развивающей личность:

- деятельность, или, более обобщенно, бытие человека, определяемое как система сменяющихся друг друга деятельностей;
- культура, как система значений, образцов, норм, правил;
- смыслы как динамические системы сознания, несущие пристрастные отношения человека к действительности, преобразующие в сознании саму действительность.

Каждое из предложенных «пространств» освещает разные аспекты развития личности.

Так, деятельность бытие отвечают на основной вопрос: почему происходит развитие? Обращение к культуре даст ответ на вопрос: для чего, для каких целей, задач, для достижения каких норм происходит развитие? Плоскость смыслов соотносится с вопросом: ради чего человек живет? Однако надо иметь в виду, что личность в целом не является проекцией на одну из каких-либо представленных плоскостей. Она есть системное образование, по-своему отражающееся в каждой из них. Если пытаться обозначить принцип, который является сквозным, связывающим всю систему, то для процесса формирования личности им будет принцип деятельностного опосредования. Это означает, что для формирования устойчивых смысловых структур необходимо вовлечение человека в такого рода деятельность, в такого рода жизненные проблемы, где бы он мог реально осуществить, отстоять, испытать свои принципы и устремления, где бы они стали личностными ценностями, смысловыми образованиями, направляющими и оправдывающими ход его жизни.

Личностно-развивающая ситуация и есть то бытие субъекта, где он «высветляет» в себе человека. В такой ситуации ученик обретает опыт самооценивания и самоуважения, умение справляться с жизненными трудностями, владеть собой, своими эмоциями, чувствами. Ситуация – это всегда пространственно-временная характеристика бытия субъекта, т.к. ситуация-это не объективное течение вещей и явлений, не их бытие, а событие, бытие для кого-то, переживание чего-то личностью или социумом. Ситуацию определяют и как совокупность всех условий внешних и внутренних, объективных и субъективных, детерминирующих данный момент жизнедеятельности человека.

Педагогическое проектирование личностно-развивающей ситуации предполагает наличие:

- ученика, испытывающего потребность в личностном саморазвитии;
- личностно значимой проблемы, фрагмента жизнедеятельности, при исполнении которой востребуются личностные функции ученика;
- процессуальных компонентов ситуации становления личностного опыта: диалог, поиск, игра;
- педагога, как носителя личностного опыта.

Личностно-развивающаяся ситуация – это реализация определенного проекта, этапами которого выступают:

- ориентировка в жизни, ситуации воспитанников-участников данной ситуации;

- педагогическая цель этого проекта в виде формулировки того личностного опыта, который должны приобрести воспитанники;
- выбор материала предметной деятельности, на основе которого будет создана ситуация;
- проектирование психических состояний, переживаний, через которые должны будут пройти ученики, чтобы приобрести человеческий опыт;
- определение формы общения во время ситуаций, связей, отношений, руководства;
- продумывание мотивационного аспекта – что необходимо предпринять для того, чтобы учащиеся приняли деятельность как лично значимую;
- планирование методической деятельности;
- выбор системы средств, позволяющих реализовать задуманный проект.

Педагогическая ситуация не возникает случайно, а создается целенаправленно. Ситуация – это особый педагогический механизм, который ставит воспитанника в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, востребующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление, переосмысление сложившейся ситуации. Ситуационный подход связан с проектированием такого способа жизнедеятельности воспитанников, который адекватен природе личностного развития индивида. Специфика такого развития состоит в осмысливании (наделении смыслами), субъективировании, переживании собственной жизненной ситуации, которая одновременно и сложилась объективно, и порождена субъектом, особым образом понимается, принимается, истолковывается и означает им, предстает для него как определенное со-бытие. Личностный опыт – это осмысленный субъектом опыт поведения в жизненной ситуации, которая востребовала приложения личностного потенциала индивида, его проявления как личности.

Исследования НИИ проблем личностно ориентированного образования при ВГПУ под руководством проф. В. В. Серикова показали, что критериями, отличающими личностно-развивающую ситуацию от всякой другой учебной ситуации, могут быть:

1. Фрагмент содержания образования, осваиваемый в данной ситуации, имеет в качестве системообразующего ценностный компонент, раскрывающий значимость изучаемого материала для совершенствования бытия человека, утверждения его свойств и достоинств – нравственных, интеллектуальных, эстетических, для улучшения его

экономического благосостояния, практико-преобразовательной деятельности и сохранения среды существования.

2. В процессе усвоения этого материала воспроизводятся такие основные функции личности, как свобода выбора; сознательное, рефлексированное отношение к предмету своей деятельности; целеполагание; индивидуальность; нравственная и эстетическая оценка предметной среды и человеческих отношений; экономическая и экологическая целесообразность решений; непрерывность возрастания научно-технического уровня деятельности человека.

3. Способом представления учебного материала и организующим началом деятельности, обладающей данными характеристиками, является задача, при решении которой ученик последовательно включается в новые смысловые отношения: само содержание, его «выходы» в социальную и духовную сферы, индивидуально-личностные факторы научного творчества обретают смысл, ценность для обучаемого.

Резюмирую вышеизложенное, можно отметить, что педагогическое проектирование понимается нами как деятельность по определению условий реализации педагогического процесса, представляющего собой совокупность личностно-развивающих ситуаций. Психологическими условиями реализации социально-педагогических проектов выступают свобода, воля и вера. В условиях личностного подхода компонентом педагогического процесса, в рамках которого осуществляется реализация личностных функций учащегося, происходит его самоактуализация и развитие, является личностно-развивающая ситуация, представляющая собой реализацию педагогического проекта, осуществляемая через прохождение определенных этапов. Отличие личностно-развивающей ситуации от любой другой учебной ситуации в ценностном компоненте содержания образования, в развитии личностных функций, в представленности учебного материала в виде задачи, решая которую ученик включается в новые смысловые отношения.



## УСЛОВИЯ ВХОЖДЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

**КОСЯКИН Ю. В.**

*г. Жуков, Представительство Московского государственного  
индустриального университета*

В последнее десятилетие происходит активный рост числа вузов, использующих систему дистанционного образования, увеличение количества филиалов и представительств ведущих вузов страны в различных регионах, рост числа негосударственных вузов, что является важной тенденцией развития высшего образования России. Если на первых этапах этого процесса охватывались в основном крупные города, областные центры, то сейчас организация новых форм получения высшего образования происходит и в небольших населенных пунктах – в районных центрах, в крупных поселках и т.д. Таким образом, в различных регионах существенно расширяется количество педагогических рабочих мест в вузах. Тем не менее, количество профессиональных педагогов, которых можно привлечь к педагогической деятельности, в регионе ограничено. Следовательно, растёт количество педагогов-совместителей, работающих одновременно в разных вузах региона. Причем, набор вузов в регионе может быть различного профиля.

Если рассматривать всех выбравших педагогическую профессию в соответствии с их склонностями к обучению и воспитанию, их интересом к обучающимся, то окажется, что в лучшем случае половина преподавателей выбирали педагогическую профессию, руководствуясь мотивами, свидетельствующими о педагогической направленности их личности. В провинциальных городах, где нередко педагогический вуз является единственным учебным заведением, на выбор будущей специальности оказывают влияние совсем другие мотивы, среди которых отсутствует такое понятие как педагогическая направленность. Похожая ситуация существует и в других регионах, если уровень вступительных испытаний в педагогическом вузе ниже, чем в других вузах. Ситуация существенно меняется, когда к педагогической деятельности привлекаются сформировавшиеся высококвалифицированные специалисты. В этом случае преподавательскую деятельность начинают осваивать люди, которые сформировались как специалисты совсем не педагогического профиля, однако уже сознательно и целенаправленно пришедшие в педагогику.

Таким образом, можно выделить два типа преподавателей, которые требуют особого внимания со стороны руководства вуза: первые – это педагоги-совместители, работающие одновременно в нескольких вузах, нередко различного профиля, вторые – это высококвалифицированные специалисты, впервые пришедшие в вуз для педагогической деятельности, но имеющие большой профессиональный и жизненный опыт; их можно назвать молодыми педагогами.

Молодые педагоги или преподаватели, работающие по совместительству в разных вузах, должны уметь адаптировать свой учебный материал под специфику каждого вуза. К настоящему моменту появилось большое количество учебных книг по одной и той же дисциплине, преподаваемой в вузе, и преподавателю необходимо компетентно подойти к их выбору. Ознакомление молодого преподавателя с тенденциями в разработке содержания образования повысит его профессионализм в понимании этой проблемы и позволит компетентно проанализировать существующие учебные издания и выбрать наиболее подходящие для каждого конкретного случая.

Руководитель вуза, приглашающий для преподавательской деятельности нового сотрудника должен сформулировать требования, предъявляемые к кандидатам на преподавательскую должность. Среди них обязательными являются: высшее образование, возраст не менее 25 лет, наличие рекомендации от преподавателя по профильному курсу. Желательные требования: высшее образование по профилю учебного курса, наличие ученой степени или звания, наличие опыта работы на предприятии или в организации, связанных с предметом учебного курса, наличие некоторых педагогических качеств, которые можно выявить на собеседовании (например, потенциальный преподаватель должен обладать умением общаться, иметь четкую дикцию, обладать культурой речи, развитым логическим мышлением, обладать потенциальным педагогическим имиджем и иметь ряд других качеств, которые в дальнейшем позволят ему стать первоклассным педагогом).

Первоначальная оценка претендента на вакантную должность преподавателя по представленным документам, резюме, рекомендациям, характеристикам, собеседованию и другой возможной информации должна включать оценку потенциала будущего преподавателя, т.е. профессиональные знания, умения и навыки, производственный опыт, деловые и нравственные качества, психологию личности, здоровье и работоспособность, уровень общей культуры; качество, сложность и результативность труда по основному (если планируется совместительство) или предшествующему месту работы будущего преподавателя, а также готовность будущего преподавателя к постоян-

ной, систематической работе по самообразованию и самовоспитанию, преодолению шаблонности и косности обыденного сознания, развития в себе педагогического мышления, способность считаться с доводами разума как с особым видом деятельности.

Важным условием вхождения в педагогическую деятельность является наличие соответствующей установки. Установка – готовность, предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении им появления определенного объекта и обеспечивающая устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту [1].

Наличие положительной психологической установки является важным условием вхождения в педагогическую деятельность. Есть три фактора, в значительной степени определяющих формирование положительной психологической установки у любого человека, в том числе и преподавателей. Это окружение (дом, школа, работа, СМИ, традиции, культурный и религиозный фон и т.д.), жизненный опыт и образование. Чем выше у человека уровень знаний, квалификации, жизненного опыта, тем настойчивее он стремится к овладению новыми знаниями. В любом случае процесс образования всегда был связан с определенным отношением к нему человека, направленным на удовлетворение его потребностей.

Все положительные психологические установки педагога можно подразделить на продуктивные и непродуктивные установки. К первым относится установка на успех в деятельности. Цель личностного и профессионального развития преподавателя – успех в его педагогической деятельности. Под успехом понимается удача в достижении чего-либо; общественное признание. Способность человека достигать успеха называют успешностью, которую можно разделить на личностную и профессиональную. Профессиональная успешность обычно выражается в профессиональном статусе, квалификационной категории и т.д. К продуктивным установкам можно отнести установки связанные с потребностью во внимании (преподаватель постоянно находится в центре внимания педагогического коллектива, учащихся и т.д.), установки на самообразование и саморазвитие. Наличие таких установок очень важно для начинающего преподавателя, так как, если преподавательскую деятельность начинают осваивать люди, которые сформировались как специалисты совсем не педагогического профиля, то им для успешного освоения нового для них вида деятельности потребуется много сил и самоотдачи. Здесь же можно упомянуть установки на служение ближнему и установки на широкое социальное служение – обществу, Родине.

К непродуктивным установкам относятся установки на материальное благополучие (например, когда начинающие преподаватели рассматривают свою педагогическую деятельность только как дополнительный заработок и не заинтересованы в своем педагогическом саморазвитии); установки на избегание неудач; скрытая потребность во власти и др.

Современная педагогика требует, чтобы преподаватель был всесторонне подготовлен, обладал кроме профессионального опыта и большим специфическим психолого-педагогическим опытом, знаниями, умениями и навыками. Главным условием, без которого невозможно вхождение в педагогическую деятельность является личное принятие педагогом саморазвития как основного вида деятельности.

#### Литература

1. Попков, В. А. Дидактика высшей школы [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. и доп. / В. А. Попков, А. В. Коржуев – М., 2004.

## **СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МОЛОДЕЖИ**

***КУТУГИНА В. И.***

*Лесосибирский педагогический институт – филиал  
Сибирского федерального университета*

Высшая школа готовит выпускников к разнообразной творческой деятельности: профессиональной, общественно-значимой, социально-культурной, закладывает не просто конкретные знания определенного диапазона и объема, а способствует развитию способности работать в обществе и для общества. Создавая культурный потенциал будущего специалиста, высшая школа определяет способ его жизнедеятельности, содержание его работы и его продуктивность. Одним из условий полноценного активного социального развития личности будущего специалиста является создание различных форм коллективной самоорганизации.

Самоорганизация – деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя, которые проявляются в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании

своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга [5, 6].

В той или иной степени коллективная самоорганизация всегда была присуща студенческой молодежи, независимо от того, приобрела она реальный статус студенческого самоуправления или нет. На практике самоорганизация студентов не всегда получала адекватное проявление в самоуправлении, а самоуправление, инициируемое сверху, не всегда выражало интересы самоорганизации студентов.

В связи с этим в последние годы все большее внимание со стороны структур государственной власти привлекала задача развития органов студенческого самоуправления.

Рабочей группой по доработке проекта рекомендаций в нормативных документах по развитию студенческого самоуправления в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования Российской Федерации были одобрены «Рекомендации по развитию студенческого самоуправления в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования Российской Федерации» (2002 г.)

В частности, в них отмечалось, что процесс обновления студенческого самоуправления должен быть направлен на придание ему социально-практического характера, что обусловлено необходимостью сознательного, ответственного отношения студентов к возможностям и перспективам своей профессиональной и культурно-нравственной самоорганизации и участия в социальном управлении. При этом в «Рекомендациях» подчеркивалось, что современное студенческое самоуправление может и должно быть сконцентрировано на решении трех наиболее актуальных задач:

1. Стать условием реализации творческой активности и самостоятельности в учебно-познавательном, научно-профессиональном и культурном отношениях.

2. Стать реальной формой студенческой демократии с соответствующими правами, возможностями и ответственностью.

3. Стать средством социально-правовой самозащиты [4].

Студент должен быть подготовлен к реализации функций выбранной специальности в развитом обществе, успешному включению в различные виды деятельности, оправданию своего общественного и профессионального значения, при условии, что он сформирован как социально активная личность. Без активности субъекта невозможно изменение общественных отношений и его собственное изменение [1].

Саморазвитие – это фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Саморазвитие проявляется в рамках жизнедеятельности человека в процессе проявления активности, определяемой способностью осуществлять личностные выборы на основе познания себя.

Саморазвитие выражает в активной форме особенности внутреннего мира личности. Саморазвитие – непрерывный процесс, в котором под влиянием определенных мотивов ставятся и достигаются конкретные цели посредством изменения собственной деятельности или посредством изменения себя [3].

Мотив самоутверждения, который проявляется в стремлении человека влиять на других людей, контролировать их поведение, быть авторитетным, убеждать, является ведущим, интегрированным стимулом активности личности, неразрывно связанным с фундаментальными потребностями человека в самоутверждении и самораскрытии [1].

Таким образом, одним из основных направлений образовательной политики является усиление воспитательной составляющей образовательного процесса и, прежде всего – в плане развития социальной компетенции молодежи.

Развитие социальной компетенции – воспитание гражданских, демократических и патриотических убеждений, освоение основных социальных практик (навыков), а именно:

- способности взять на себя ответственность,
- способности совместно выработать решение и участвовать в его реализации,
- толерантности к разным этнокультурам и религиям,
- проявления сопряженности личных интересов с потребностями предприятий и общества,
- навыков участия в функционировании демократических институтов.

Функционирование и развитие органов студенческого самоуправления является одной из наиболее эффективных и комплексных моделей развития социальной компетенции молодежи. Участие в работе органов студенческого самоуправления развивает практически все социальные компетенции молодежи, в том числе:

1. Организаторские способности (поскольку каждый студент, имеющий задатки лидерских качеств, имеет возможность войти в актив органов студенческого самоуправления, начиная с должности старосты, профорга или организатора культмассовой работы группы и заканчивая должностью председателя органа студенческого само-

управления). Умение принимать совместные решения и находить содержательные компромиссы; толерантность (поскольку работа органа студенческого самоуправления предполагает согласование интересов различных групп студентов);

2. Умение брать на себя ответственность (поскольку организация любых мероприятий, начиная от похода в кинотеатр и заканчивая проведением митинга, будет затруднительна без наличия этого качества; кроме того, представители органов студенческого самоуправления, при решении каких-то вопросов с администрацией вуза, неизбежно берут на себя ответственность выражать мнение и интересы какого-то числа студентов)

3. Умение отстаивать свои права при помощи существующих норм и законов (собственно, это является одной из функций любого органа студенческого самоуправления);

4. Умение участвовать в функционировании демократических институтов и занимать активную гражданскую позицию (ведь орган студенческого самоуправления как раз и является демократическим институтом).

Стоит отметить, что функционирование практически любых общественных организаций в вузе является серьезным фактором развития социальной компетентности молодежи, т.к. студент, вовлекаясь в работу в той или иной общественной организации, приучается занимать активную гражданскую позицию, сотрудничать с другими в достижении общих целей, искать и находить содержательные компромиссы, приобретает ряд организационных навыков.

Возрождение нравственных ценностей – вопрос жизни и спасения общества. Развивая такие качества личности студента, как целеустремленность, организованность, коммуникативность, толерантность, эмпатия, доброжелательность, психологическая стабильность, социальная активность, самоуправление выступает фактором развития социальной компетенции студенческой молодежи.

#### Литература

1. Бехтерев, В. Ф. Активность личности: психолого-педагогические аспекты воспитания в современных условиях [Текст] : учеб. пособие / В. Ф. Бехтерев. – Красноярск, 1996.

2. Информационно-аналитический бюллетень РАПОС (№ 6) [Текст]. – М., 2006

3. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В. Г. Маралов. – М., 2004.

4. Рекомендации по развитию студенческого самоуправления в высших и средних специальных учебных заведениях Российской Федерации [Текст]. – М., 2002.

5. Современный словарь по педагогике [Текст] / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2001.

6. Словарь по социальной педагогике [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002.

## **РАЗДЕЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ – РЕСУРС СОХРАНЕНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ИЛИ ШАГ К ПАТРИАРХАТУ?**

***ЛАРЮШКИНА Е. А.***

*г. Волгодонск, Волгодонский институт экономики,  
управления и права – филиал Южного федерального университета*

Большинство педагогов, психологов высказывают идею о влиянии типа, формы и содержания образования на социализацию, в том числе и гендерную идентификацию, подрастающего поколения, а значит и на характер будущих взаимоотношений между полами. Именно посредством организации образовательного процесса (наряду с другими мерами), в нашей стране велись попытки устранения полового неравенства. С этой целью Народный комиссариат просвещения РСФСР ввел 31.05.1918 г. в школах обязательное совместное обучение мальчиков и девочек. Но с конца 30-х г. 20 в. по мнению руководства страны, опять же преследующего не чисто образовательные, а скорее политико-идеологические мотивы, необходимо было вернуться к раздельному обучению [3].

Авторы проекта постановления Совнаркома СССР «О введении раздельного обучения мальчиков и девочек в 1943–1944 учебном году в неполных средних и средних школах областных, краевых городов, столичных центров союзных и автономных республик и крупных промышленных городов» считали что:

– основная задача совместного обучения – ликвидация дискриминации женщин – выполнена;

– природа детей в зависимости от половой принадлежности различна;

– необходимо укрепить дисциплину в образовательной среде и устранить «не всегда здоровые взаимоотношения, возникающие при совместном обучении» [4]. Имелись в виду психологические особен-



ности общения детей.

16 июля 1943 г. проект постановления под тем же названием был утверждён. Его практическая реализация столкнулась с рядом серьёзных трудностей: финансовых, организационных, методических, кадровых. К тому же продолжалась война.

В начале 50-х гг. 20 в. вновь был поставлен вопрос о совместном обучении, несмотря на высокие показатели уровня успеваемости в школах с отдельным обучением. Наблюдались существенные причины для реформирования системы образования: во-первых, отдельное обучение далеко не в полной мере оправдало себя; во-вторых, эту систему так до конца и не смогли вывести на тот высокий уровень качества, который изначально задумывался и предусматривался; в-третьих, население в целом не было заинтересовано в сохранении отдельного обучения; в-четвёртых, финансовое обеспечение отдельной системы образования оказалось для государства затруднительным.

Министерство просвещения РСФСР 27.04.1954 г. издало приказ о переходе к совместному обучению мальчиков и девочек. С 1 сентября 1954 г. в советских школах отдельное обучение за исключением уроков труда было ликвидировано. Больше к этой практике отечественная система образования не возвращалась [3].

Но именно совместное обучение сегодня выступает одним из основных факторов трансформации характера гендерных взаимоотношений. С одной стороны такое обучение ведёт к формированию андрогинной личности, для характеристики которой даже появился новый термин — «психологическая андрогиния», то есть сочетание в характере как мужских, так и женских поведенческих стереотипов [1]. Такого нового, «универсального» человека (подчёркнуто не конкретизирую – мужчину/женщину) требуют современные социальные условия. Казалось бы, это и есть достижение полового равенства. Но если посмотреть на этот процесс с другой стороны (вернее глубже), то можно заметить: такое «положительное» изменение, как андрогинность сегодня достигается за счёт феминизации мальчиков и маскулинизации девочек. Во взрослой жизни зачастую подобные деформации отрицательно сказываются на функционально-структурной характеристике общества. У женщин появляется стремление играть мужскую, доминирующую роль, а мужчины соглашаются на второстепенную роль, роль ведомого. А это в свою очередь даёт серьёзные предпосылки для возникновения нового типа дискриминации по признаку пола – маскулинного сексизма.

Современный «культурный промежуток», который, по словам Л. Н. Надолинской, эклектичен в гендерном отношении, характеризу-

ется смещением в сознании человека старого, маскулинного, и нового, феминного, попытками их механически совместить. «Эклектический стереотип часто возникает в результате столкновения традиционного патриархального воспитания женщины с реалиями индустриального и постиндустриального общества, где она вынуждена быть самостоятельной во всех сферах жизни, а также феминистического воспитания мужчины, желающего видеть женщину самостоятельной, но в то же время сохраняющего маскулинные иллюзии» [2, с. 31].

При этом гораздо большие трудности возникают с гендерной идентификацией мальчиков, будущих мужчин. Наблюдаемая тенденция позволяет уже совершенно открыто говорить о кризисе маскулинности в российском обществе. Социальная практика показывает, что андрогинность мальчика, юноши, мужчины – это, прежде всего, трансформация его маскулинных черт в сторону ослабления последних.

Причём это происходит на фоне сохранения естественного, биологического диморфизма, который в принципе не искореним.

Сторонникам совместного обучения казалось, что эта новация безопасна и от нее общество получит одни только выгоды. Но выяснилось, что это не так.

В поведенческом плане отход от принципов отдельного обучения и воспитания меняет половую ориентацию, делая ее смешанной: феминизирует мужчин и маскулинизирует, оужествляет женщин; ведёт к нивелировке гендерных ролей в обществе.

Эти поведенческие деформации по результатам исследований ведут и к изменениям на биологическом уровне. Обнаружилось, что мужская хромосома, Y-хромосома, которая, по сути, обуславливает мужской облик, при нивелировке поведенческой специфики имеет склонность к редуцированию, уменьшению. Отсюда ученые сделали вывод, что женское и мужское начало требует строгих воспитательных, традиционных приемов, в отсутствии учёта которых общество может столкнуться с серьезными социально-демографическими проблемами: с уменьшением воспроизводства потомства, с массовым бесплодием, с феминизацией мужчин... [7].

Это уже наблюдается в России и во многих других странах, в которых совместное обучение имеет достаточно долгую историю.

Вполне очевидно, что преодолеть это возможно только, вернувшись к практике отдельного обучения, которое к тому же позволит учитывать все гендерные различия учащихся: на генетическом, когнитивном, физическом, психологическом, коммуникационном уровнях [5].

Но многие педагоги опасаются возврата традиционных патриархатных стереотипов взаимодействия полов, который последует за таким реформированием. В этом они видят реальное препятствие для раскрытия индивидуальностей, равноправия полов, развития демократии. Некоторые исследователи, напрямую связывая патриархальные и феминные модели поведения с раздельным обучением, считают, что те отношения, те социально-экономические и культурные уклады жизни, для которых такие модели характерны, – уже историческое прошлое [2].

Таким образом, возврат к раздельному обучению рассматривается как шаг назад - шаг к патриархату, а значит и к укреплению сексистских практик. Но как показывает реальность, совместное обучение не смогло решить этих проблем: через «скрытый учебный план» учащиеся продолжают усваивать дискриминационные механизмы [6, с. 167].

Сегодня всё большее число педагогов, психологов, социологов соглашаются с необходимостью реализации иного варианта решения указанных выше проблем, альтернативного обеим его крайностям – совместному и раздельному обучению.

Это раздельное обучение мальчиков и девочек в рамках одной школы (дети общаются на переменах и после уроков). В Москве уже есть такие школы, в республике Коми их около 500. Теперь о подобной реформе говорят и на Ставрополье [7].

Опыт раздельных классов, естественно, в сочетании с воспитанием и мальчиков и девочек в духе антисексизма, гендерной толерантности, взаимоуважения, станет залогом воспитания новой личности с высокими интенциями открытости и адаптивности к современным демократическим условиям, а также позволит сохранить гендерную идентичность подрастающего поколения и предупредить социально-демографические проблемы.

#### Литература

1. Гулай, Д. Подняться над полом [Текст] / Д. Гулай // Огонек 6 – 12 июня. – № 23. – 2005. – С. 46–47.
2. Надолинская, Л. Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование [Текст] / Л. Н. Надолинская // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 33–35.
3. Пыжиков, А. В. Раздельное обучение в советской школе [Текст] / А. В. Пыжиков // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 78–84.
4. Ргани. Ф. 5. Оп. 18. Д. 54. Л. 21.

5. Симонов, В. П. Учет гендерных различий в образовательном процессе [Текст] / В. П. Симонов // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 40–45.

6. Социология гендерных отношений [Текст] : учеб. пособие для вузов / под ред. З. Х. Саралиевой. – М. : Росспэн, 2004. – 270 с.

7. Шишова, Т., Совместное обучение привело к нивелировке полов [Текст] / Т. Шишова, Г. Козловская // Народное образование. – 2002. – № 1. – С. 147–153.

## **НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

***СЕНКЕВИЧ Л. В., АФАНАСЬЕВА О. О.***

*г. Москва, Московский государственный психолого-педагогический университет, ЗАО «НЕЙРОКОМ»*

В 2007 году в рамках курса профессиональной подготовки «Клиническая психология» факультета повышения квалификации МГППУ был разработан практикум «Нейропсихологическая диагностика и коррекция нарушений познавательной сферы дошкольников с ОНР». Слушатели курса, большую часть которых составляли педагоги-психологи детских садов и школ-интернатов, проходили практику в дошкольных учреждениях комбинированного типа г. Москвы, проводя экспериментально-психологическое исследование особенностей когнитивной сферы детей с общим речевым недоразвитием. В качестве методов исследования были выбраны:

1. Методики исследования динамического праксиса:
  - «Кулак-ладонь-ребро».
  - Воспроизведение орнамента с тупыми и острыми углами.
  - Воспроизведение ритмов.
  - Воспроизведение отдельных кистевых и пальцевых поз (в целях диагностики уровня развития кинестетического кистевого и пальцевого праксиса).
  - Воспроизведение серии кистевых и пальцевых поз (в целях диагностики уровня развития кинетического кистевого и пальцевого праксиса).
  - Куб Линка (исследование конструктивного праксиса).
  - Проба Озерецкого на реципрокную координацию.

– Цоканье, дутьё (изучение кинетического орального праксиса).

2. Методики исследования символического праксиса:

– Воспроизведение отдельных символических актов.

– Воспроизведение серии символических актов.

3. Методики исследования зрительного гнозиса:

– Методика «Узнавание стилизованных, подчеркнутых, наложенных предметов».

– Методики исследования ориентировки в пространстве.

4. Методики исследования памяти, внимания, мышления:

– Детский вариант методики «Пиктограмма».

– Детский вариант методики «Классификация предметов».

– Детский вариант методики «Исключение предметов».

– Методика «10 слов».

В экспериментальную группу вошли 45 дошкольников с диагнозами «ОНР, обусловленное алалией негрубо выраженной» (13 человек); «ОНР, обусловленное дизартрией (негрубо выраженной)» (17 человек); «Фонетико-фонематическое недоразвитие речи» (15 человек). Контрольную выборку составили 40 здоровых детей дошкольного возраста (4–6 лет). Алалия – это недоразвитие или грубое нарушение развития речи у ребенка, возникающее в доречевой период, имеющее системный характер и обусловленное патологией ЦНС определенных зон коры головного мозга. У одних детей отсутствует экспрессивная речь, что принято называть моторной алалией; другие не только не говорят сами, но и несостоятельны в импрессивной речи, что принято называть сенсорной алалией. Дизартрия – дефект речи, проявляющийся в расстройстве артикуляции, обусловленном параличом или парезом речевой мускулатуры. Для дизартрии характерна невнятная, недостаточно членораздельная речь. Большинство авторов признается, что, помимо расстройств артикуляции, дизартрия проявляется в нарушении речевого дыхания и голосообразования, а, следовательно, и в изменениях речевой просодии (мелодики речи). Этиологией дизартрии у детей являются локальные поражения головного мозга (ММД, перинатальная энцефалопатия, травмы, опухоли), вызывающие органические поражения тех структур мозга, которые иннервируют речевую мускулатуру. Бульбарная дизартрия обусловлена поражением периферических двигательных нейронов, расположенных в передних рогах спинного мозга или в соответствующих им ядрах ствола мозга (в продолговатом мозге). Речь детей с бульбарной дизартрией становится неразборчивой, что обусловлено неспособностью основного органа артикуляции – языка – совершать необходи-

мые движения. Псевдобульбарная дизартрия обусловлена параличом (парезом) речевых мышц. Произнесение гласных звуков у детей становится измененным в результате носового оттенка голоса. Наиболее стабильным для всех больных псевдобульбарной дизартрией детей является неспособность нормативного воспроизведения вибранта «р» и звука «л». Затруднено также произношение щелевых звуков.

Сбор данных в детских садах комбинированного типа, по сравнению с контрольной группой, несмотря на содействие администрации и коллективов учреждений, был сопряжен с трудностями. Не все дети с ОНР справлялись с программой обследования «за один присест», для «неусидчивых» программа была разбита на 2 и даже 3 встречи. В контрольной группе дошкольники не жаловались на усталость (отрицали усталость при опросе), выполняли все задания за одну встречу, которая длилась около 50 мин. Отношение воспитанников экспериментальной группы к исследованию варьировало от выраженной заинтересованности до резко негативного, причем, иногда претерпевало изменения уже в ходе исследования на первом этапе. Так из-за негативного отношения к исследованию с четырьмя воспитанниками эксперимент не был завершен.

Количественный и качественный анализ полученных данных привел к следующим результатам. Практически все различия между выборками в показателях нейропсихологических методик на исследование динамического праксиса («Кулак-ладонь-ребро», «Воспроизведение орнамента с тупыми и острыми углами» «Воспроизведение ритмов», «Воспроизведение отдельных кистевых и пальцевых поз», «Воспроизведение серии кистевых и пальцевых поз», «Куб Линка», «Проба Озерецкого», «Цоканье, дутье») достоверны (при  $p < 0,01$ ). Балльные параметры по этим тестам существенно ниже у дошкольников с ОНР. Это свидетельствует о имеющихся нарушениях в сфере динамического праксиса у испытуемых экспериментальной группы.

Низкий среднегрупповой балльный показатель кинетического (динамического) кистевого и пальцевого праксиса свидетельствует о недостаточности функционирования премоторной (прецентральной) области левого полушария у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Заниженный по сравнению с группой нормы среднегрупповой показатель реципрокной координации свидетельствует о неадекватности межполушарного взаимодействия дошкольников с ОНР. Он связан положительными корреляционными зависимостями с показателем кинетического (динамического) праксиса (премоторная (прецентральная) область левого полушария) и балльной оценкой предметного гно-

зиса – показателем функционирования затылочных долей (т.е. при возрастании значений по одним параметрам, возрастают и значения других).

Низкие результаты, выявленные у дошкольников с ОНР, по параметрам методики «Цоканье, дутье» свидетельствуют о дефицитности теменно-затылочной области правого полушария испытуемых экспериментальной группы.

Не обнаружено достоверных различий между выборками по методам исследования символического праксиса.

Выявлены статистически достоверные различия между группами в балльных оценках методики «Узнавание стилизованных, подчеркнутых, наложенных предметов». Результаты детей с ОНР существенно ниже показателей здоровых дошкольников. Это свидетельствует о функциональной недостаточности затылочных долей обоих полушарий головного мозга детей с общим недоразвитием речи.

Самые большие трудности вызвало у дошкольников с ОНР выполнение методики «Пиктограмма». Ассоциативная продукция испытуемых экспериментальной группы насыщена формально-неадекватными, стереотипными образами. В рисунках детей, страдающих общим недоразвитием речи, отчетливо прослеживаются депрессивные и агрессивные тенденции.

Число ошибок при опосредованном воспроизведении слов в методике «Пиктограмма» у испытуемых экспериментальной выборки в 2,7 раза выше количества ошибок дошкольников из группы нормы. Ошибкой считалось любое искажение слова или словосочетания, даже если смысл понятия при этом воспроизводился. Большое число ошибок воспроизведения слов в методике «Пиктограмма» характерно для лиц с локальными мозговыми нарушениями и обусловлено тем, что ребенок, поглощенный процессом создания опосредующего образа, теряет, тем временем, цель запоминания слова (словосочетания) вследствие патологического сужения внимания.

Достоверных различий между выборками в показателях непосредственного воспроизведения слов (методика «10 слов») не обнаружено. Также не было выявлено существенных различий в результатах методик «Классификация предметов» и «Исключение предметов».

Полученные данные свидетельствуют о серьезных нарушениях формирования высших психических функций дошкольников с общим недоразвитием речи. В качестве варианта психологической коррекции сотрудниками факультета повышения квалификации МГППУ совместно с ЗАО «НЕЙРОКОМ» разрабатывается Программа биологической обратной связи (БОС). Этот метод, дающий возможность испы-

туемому управлять своими поведенческими ресурсами, может оказаться чрезвычайно эффективным для нейропсихологической реабилитации и реадaptации не только дошкольников с ОНР, но и детей, страдающих заиканием. Содержание, способы и границы применения БОС при различных патологических состояниях к настоящему времени серьезно проработаны. Особенно эффективен метод БОС при комплексной коррекции нервно-психических расстройств и нарушений поведения у детей. Несмотря на то, что медицина располагает большим арсеналом медикаментозных средств, применяемых для лечения таких детей, достигаемый эффект в большинстве случаев оказывается нестойким, а также чреват появлением негативной побочной симптоматики. Сочетанное применение методов психолого-педагогической коррекции нарушений интеллектуального и личностного развития у детей с ОНР и безопасного во всех отношениях метода БОС, несмотря на более медленные темпы воздействия, позволяет достичь более стойких коррекционных результатов.

## **ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**

**СТАРЦЕВ М. В.**

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

Одной из ключевых проблем высшей школы является повышение эффективности взаимодействия преподавателей и студентов. Педагогическое взаимодействие преподавателей и студентов в вузе является одним из важнейших факторов, определяющих качество высшего образования. От эффективности взаимодействия зависят уровень подготовки будущего специалиста, успешность его профессиональной деятельности, а также успешность профессиональной самореализации педагога высшей школы.

Вместе с тем, оптимизация какого-либо процесса невозможна без адекватной системы оценивания. Повышение объективности оценки образовательного процесса во многом связано с уровнем формализации педагогических знаний и их теоретическим обобщением. Значительные эвристические возможности в этом плане связаны с квалиметрическим подходом (Н. В. Акинфиева, В. П. Беспалько, Б. И. Канаев, Н. А. Кулемин, Э. В. Литвиненко, С. И. Плаксий, А. И. Субетто, Е. В. Яковлев и др.). Получение более объективного и



целостного представления об объекте связано с применением системного подхода (А. Г. Асмолов, Н. И. Болдырев, Б. Ф. Ломов, Э. Г. Юдин и др.). В этой связи некоторые ученые в качестве методологической основы своих исследований используют системно-квалиметрический подход (И. Н. Белозеров, Б. И. Канаев, Е. В. Яковлев и др.).

Анализ научной литературы и практики высшей школы показал отсутствие адекватной системы оценивания взаимодействия преподавателей и студентов в вузе. На сегодняшний день взаимодействие субъективно оценивается преподавателями, исходя из показателей успеваемости студентов, другие аспекты взаимодействия учитываются редко. При этом, как правило, не берется во внимание мнение другой заинтересованной стороны взаимодействия – студентов, относительно их удовлетворенности сложившимся с преподавателем взаимодействием. В этой связи мы предлагаем квалиметрический инструментарий оценки взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе, который позволит количественно и качественно решать задачу диагностики взаимодействия.

В настоящее время активно развивается научное направление, ориентированное на количественную оценку качества любых объектов, т.е. квалиметрия. Необходимость целостного представления о феномене взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе обусловила привлечение системного подхода.

На основании анализа принципов и методов системного и квалиметрического подходов нами предложена схема изучения взаимодействия: реальный объект – системное представление – математическая форма описания – педагогическая интерпретация. Данная схема реализуется по мере прохождения ряда стадий: 1) аналитико-синтетическая стадия: объект исследования подвергается тщательному изучению; выделяются его свойства и структура; интегрируются различные представления об объекте; 2) стадия моделирования заключается в выделении наиболее существенных (для данного исследования) элементов объекта, их свойств и взаимосвязи и, собственно, построении теоретической модели объекта; 3) критериально-методическая стадия включает разработку взаимосвязанных критериев и показателей, исходя из целей педагогического исследования; подбор и (или) разработку методов проведения исследования, средств и процедур измерения свойств исследуемого объекта; 4) разработка математической модели предполагает формализацию теоретической модели; статистический и/или экспертный анализ модели, т.е. оценку неизвестных значений параметров, участвующих в описании модели; верификацию модели; 5) аналитико-прогнозирующая стадия включает

интерпретацию полученных в ходе проведения исследования данных; выводы; построение прогноза на возможную динамику развития педагогического объекта; проверку гипотезы (прогноза).

В соответствии с разработанной схемой и стадиями ее реализации нами было всесторонне изучено взаимодействие субъектов образовательного процесса в вузе, разработана модель взаимодействия субъектов и квалитетрический инструментарий оценки этого процесса.

Опираясь на взгляды Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, М. С. Кагана, Я. Л. Коломинского, А. А. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, В. Н. Мясищева и др., мы определили, что взаимодействие субъектов образовательного процесса в вузе – это процесс проявления индивидуальных способов действий и общения преподавателя и студентов, направленных друг на друга, определяемых их функционально-ролевыми и личностными позициями, следствием которых являются взаимные изменения в деятельности, общении, отношениях участников педагогического процесса, а также их личностное развитие.

Модель взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе строится в многомерном пространстве профессионально-личностных качеств, ценностей и способностей субъектов, в качестве базисных компонентов которого выступают деятельность, общение и взаимоотношения. В пространственной модели взаимодействия выделены по четыре стадии каждого из базисных компонентов, характеризующие качественные и количественные изменения процесса взаимодействия.

Квалитетрический инструментарий базируется на следующем критериальном аппарате: степень развития взаимоотношений субъектов; степень развития общения; согласованность учебно-профессиональной деятельности. Каждый критерий раскрывается через 4 показателя (см. таблицу 1). Для количественной оценки критериев нами использована балльная система. Это позволяет сопоставлять результаты различных методик и диагностических процедур для определения степени развития отдельных показателей. Каждый показатель раскрывается через группу признаков. Степень развития каждого показателя определяется через суммарную меру проявления данных признаков, умноженную на соответствующий коэффициент. Коэффициенты были присвоены каждому показателю в соответствии с экспертной оценкой группы экспертов. В число экспертов вошли преподаватели кафедр общей педагогики, психологии, информатики и информационных технологий, а также студенты, обучающиеся на соответствующих факультетах Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина.

Процедура присвоения коэффициента заключалась в следующем. Экспертам по 10-балльной шкале предлагалось оценить качества препо-

давателей и студентов, важные для осуществления субъект-субъектного взаимодействия. Затем на основе полученных от группы экспертов баллов вычислялся средний балл по каждому из качеств. После этого определялась количественная оценка показателя путем вычисления среднего балла для входящих в него качеств. В итоге, имея оценки для каждого показателя, выбирался показатель с наименьшим количеством баллов ( $P_{min}$ ), которому был присвоен коэффициент – единица ( $k=1,0$  для  $P_{min}$ ). Коэффициенты для остальных показателей определялись соотношением баллов выбранного показателя к показателю с минимальным количеством баллов:  $k_i = P_i / P_{min}$ . Получившееся в результате произведенного деления число округлялось по правилам округления до десятых долей. Это число стало итоговым коэффициентом значимости показателя. Получив коэффициенты значимости для каждого показателя, мы определили суммарный коэффициент значимости критерия (К) путем сложения коэффициентов показателей, входящих в данный критерий.

Итоговое распределение коэффициентов значимости по показателям представлено в табл. 1.

Таблица 1

Экспертный коэффициент значимости показателей

Критерии	Показатели	Итоговый экспертный коэффициент	Суммарный коэффициент критерия
Степень развития взаимоотношений субъектов ( $K_b$ )	Взаиморазвитие	1,4	5,0
	Взаимосодействие	1,3	
	Взаимопонимание	1,2	
	Взаимопознание	1,1	
Степень развития общения ( $K_o$ )	Профессионально-личностное общение	1,4	5,1
	Учебно-деловое общение	1,4	
	Ситуативно-ролевое общение	1,3	
	Формально-ролевое общение	1,0	
Согласованность учебно-профессиональной деятельности ( $K_d$ )	Совместная деятельность	1,3	5,3
	Регулируемая деятельность	1,4	
	Побуждаемая деятельность	1,3	
	Организуемая деятельность	1,3	

Каждый критерий, имея четыре показателя, может быть количественно оценен посредством суммирования числовых значений входящих в него показателей. Максимальные количественные оценки критериев различны, поскольку различны их суммарные коэффициенты значимости. Так, для критериев «степень развития взаимоотношений субъектов», «степень развития общения», «согласованность учебно-профессиональной деятельности» максимальный балл будет соответственно:  $K_{в(max)}=10,0$ ;  $K_{о(max)}=10,2$ ;  $K_{д(max)}= 10,6$ . Нахождение субъекта в пространстве педагогического взаимодействия будет определяться точкой с координатами ( $K_{в}$ ;  $K_{о}$ ;  $K_{д}$ ). Координаты этой точки будут демонстрировать наиболее «узкие» места во взаимодействии и, соответственно, указывать пути дальнейшего совершенствования этого процесса. Координаты точки можно найти, сложив все баллы показателей выбранного критерия. Оценить уровень развития взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе можно сложив баллы всех трех критериев ( $K_{в} + K_{о} + K_{д}$ ) и сопоставив итоговый результат с диапазоном значений, соответствующим определенному уровню (табл. 2).

Таблица 2

Определение уровней развития взаимодействия (по 3 критериям)

Уровень развития педагогического взаимодействия	Диапазон суммы критериев
0 – индифферентное взаимодействие	$0 \leq B_c < 6,0$
I – стандартизированное взаимодействие	$6,0 \leq B_c < 12,0$
II – активизирующее взаимодействие	$12,0 \leq B_c < 18,0$
III – конструктивное взаимодействие	$18,0 \leq B_c < 24,0$
IV – развивающее взаимодействие	$24,0 \leq B_c \leq 30,8$

Разработанный квалиметрический инструментарий может служить не только для диагностики и мониторинга взаимодействия преподавателей и студентов вуза, но и педагогов и учащихся средних специальных заведений, а также в старших классах средней школы. Его применение позволит целенаправленно корректировать процесс взаимодействия и повышать его эффективность.

## **РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО УЧИТЕЛЯ**

**ТУМАШЕВА О. В.**

*г. Красноярск, Красноярский государственный педагогический  
университет им. В. П. Астафьева*

В настоящее время общеобразовательная школа находится в условиях модернизации. Стоит отметить, что изменения в системе общего среднего образования вызваны не цепной реакцией, а объективной необходимостью: изменениями, происходящими в современном обществе. Главное изменение в обществе, влияющее на ситуацию в сфере образования – ускорение темпов развития общества. В результате школа должна готовить своих учеников к жизни, о которой сама школа мало, что знает. Школа должна готовить своих учеников к жизни в ситуации перехода к гражданскому обществу с рыночной экономикой, развивая у них такие качества, как предприимчивость, мобильность, динамичность, способность принимать ответственные решения в ситуации выбора, инициативность, способность к инновациям и др. Но, как показывает анализ реальной школьной практики, многие работающие сегодня учителя в силу своей ментальности и уровня профессиональной компетентности не готовы и не способны развить у своих учеников качества личности, позволяющие им (ученикам) стать успешными в будущем. Одной из причин сложившейся ситуации видятся имеющиеся в современных учителей профессиональные стереотипы: ориентир на репродуктивную методику, знаниевый подход в обучении, боязнь допустить учащихся до самостоятельной, активной позиции в учебном процессе и т.д.

В качестве эффективного пути преодоления сложившихся у учителей стереотипов, развитие стремления к профессиональному росту, что является необходимой предпосылкой для формирования у них более высокого уровня профессиональной компетентности, можно предложить развитие у работающих учителей рефлексивных умений.

Рефлексия дает возможность сформулировать и осознать желаемые и получаемые результаты, переопределить в случае необходимости цели и способы своей работы, скорректировать свой профессиональный путь, сформировать свой индивидуальный стиль профессиональной деятельности. Именно рефлексия обеспечивает преодоление стереотипов и создание эвристических инноваций путем переос-

мысления отношения к себе и совершаемой деятельности. Рефлексия позволяет управлять собственной активностью, осуществлять анализ и оценку собственных и чужих мыслей, переживаний, поступков, блокировать неэффективные и развивать эффективные действия, обеспечивать осмысление прошлого опыта и предвосхищение будущего.

Не смотря на значительную роль рефлексивных умений в становлении компетентного специалиста, в том числе и специалиста в области образования, необходимо отметить, что у многих работающих учителей не развиты вообще или на недостаточно развиты навыки рефлексивной деятельности. Решение этой проблемы является одной из первоочередных задач модернизации Российской школы.

Для развития у учителей рефлексивных навыков необходимо вести работу в следующих направлениях:

- научить учителей анализировать, обсуждать, контролировать и изменять собственную педагогическую деятельность, используя аналитический подход к обучению;

- поощрять в учителе стремление к саморазвитию и самостоятельности, большей ответственности за свой профессиональный рост;

- помогать учителю выработать собственную теорию обучения, понимания базовых принципов на собственной учебной практике;

- вооружить учителя необходимыми навыками для того, чтобы они были более активными и инициативными в разработке новых технологий и инициаторами позитивных изменений в системе образования.

Работа по указанным выше направлениям должна осуществляться еще в период подготовки будущих учителей в педвузах, продолжить начатое следует методической службе школы, а также системе повышения квалификации педагогических кадров.

Можно выделить следующие четыре уровня сформированности рефлексивных умений, которые могут выступать в качестве конечных и промежуточных целей при развитии у учителей рефлексивных способностей.

Учитель, рефлексивные умения которого соответствуют первому уровню, способен только фиксировать, выделять и обсуждать реальные действия и ситуации, произошедшие на уроке.

На втором уровне учитель способен оценить результаты урока и высказать предположения о возможных дальнейших своих действиях в зависимости от результата.

Способность учителя не только оценить результаты урока, но и аргументировать правомерность выбора конкретных приемов и тех-

нологий из множества возможных соответствует третьему уровню сформированности рефлексивных умений.

Критическое переосмысление ранее выдвинутых гипотез и целесообразности тех или иных действий в зависимости от различных факторов характерно для четвертого уровня.

## **МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО- ПРАВСТВЕННОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ПОДРОСТКОВ**

**УДОВИНА Ю. В.**

*г. Оренбург, Институт управления ОГАУ*

Целенаправленное развитие каждого растущего человека как неповторимой человеческой индивидуальности, обеспечение роста и совершенствования нравственных и творческих сил этого человека, осуществляет воспитательный процесс. Одним из способов реализации нравственных принципов в поведении и в отношении к миру является проявление человеком эмоционально-нравственной отзывчивости.

Процесс воспитания важно направить на формирование и развитие эмоционально-нравственной и мотивационно-волевой сферы личности учащихся. Поскольку от способностей человека управлять своими эмоциями, чувствами, волей, соотносить свои желания и потребности с Добром и Злом, зависят отношения между людьми и состояние общества в целом.

Одним из методов развития вышеперечисленных качеств личности учащихся можно назвать проведение факультативных занятий. Мы предлагаем проводить факультативы по воспитательной работе: «Развитие эмоционально-нравственной отзывчивости учащихся 7–8 классов во внеклассной работе». При проведении данных факультативных занятий учитель должен опираться на изучение исторического, литературного и психологического материала, благодаря которым осуществится цель факультатива – развитие эмоционально-нравственной отзывчивости в личности учащихся.

Такие факультативы, требуют серьезной подготовки и, хотелось бы, чтобы подобные занятия стали бы значимыми в жизни учеников и учителей. Формируемые нравственные ценности, должны стать опорой и основой нравственного поведения воспитанников. Учителю желательно проводить предварительную диагностику понимания учащимися нравственных понятий и ситуаций.

Предварительная работа заключается в объяснении определений нравственных понятий (например, с помощью небольших рассказов, описаний ситуаций из жизни – которые потрясли красотой, добротой, отзывчивостью или наоборот, вызвали чувство возмущения агрессией, несправедливостью, хамством).

Материалом для подготовки факультатива может служить периодическая печать, события и факты реальной жизни различных людей, школы, класса, сюжеты художественных фильмов, художественной литературы.

В конце каждого факультативного занятия было бы предпочтительным психологические игры-тренинги, проведение анонимного тестирования на выявление уровня понимания и осмысления рассматриваемого материала.

Очень важно в непростой работе воспитания и формирования эмоционально-нравственной отзывчивости ребят, учитывать возрастные особенности (формирование убеждений, возникает потребность разобраться в окружающем мире и в самом себе, найти смысл происходящего и своего собственного существования).

Задачей учителя в воспитательной работе, является помощь учащимся в понимании того, что жить нужно не только для себя, для своего благополучия, но и все порывы своей души, ее заботы, волнения, силы, направлять на добро, полезность, гармоническое развитие жизни в обществе. Личность учителя – это важнейший фактор воспитания, это активная, творческая личность, с развитой волей, изобретательностью, готовность. К самостоятельному разрешению многих ситуаций.

Профессионально необходимыми качествами учителя при развитии эмоционально-нравственной отзывчивости в личности подростков являются:

- душевная чуткость, которая позволяет учителю оценивать состояние ребят, их настроение, взаимоотношения в классе, вовремя приходить на помощь тем, кто в ней нуждается;

- справедливость – должна стать профессиональным качеством учителя, руководствуясь которым он сможет систематически оценивать знания, умения, поступки и поведение учащихся. Ничто так не укрепляет нравственного авторитета педагога, как умение быть объективным;

- требовательность – это важнейшее условие его успешной воспитательной работы;

- педагогическая деятельность требует от учителя единства интеллектуального, волевого и эмоционального напряжения. Чувство



юмора часто нейтрализует напряженные ситуации, помогает разрешать конфликты, исцеляет и вызывает симпатию к наставнику, облегчает усвоение знаний и норм поведения;

- педагогический такт помогает учителю в его нелегкой работе, соблюдать чувство меры в общении с учащимися, с их родителями, со своими коллегами. Сердцевиной педагогического такта является важный принцип нравственного воспитания – уважение к личности человека;

- эрудиция, высокий уровень культуры, определяет компетентность современного учителя. В единстве внутренней и внешней культуры учителя заложена большая сила личного влияния на детей. Речь учителя должна быть безупречной по логике и стилю, и поведение должно соответствовать его словам.

Если учитель обладает всеми вышеперечисленными качествами и свойствами, то он сможет более эффективно развивать эмоционально-нравственную отзывчивость в личности учащихся.

На основе контролирующего, формирующего и констатирующего экспериментов мы выявили возможные методики развития эмоционально-нравственной отзывчивости.

Практические способы развития эмоциональной сферы подростков:

- развитие способности определять по мимике жестам и голосу – эмоционального состояния человека;

- развитие способности эмпатийно чувствовать другого человека;

- проведение психотренингов по развитию эмоциональных откликов;

- прослушивание музыки и обсуждение своих эмоций учащимися;

- просмотр портретов и пейзажей различных художников – рассказывать при просмотре о своем восприятии картин.

Теоретические способы развития эмоциональной сферы подростков:

- беседа с подростками о том, какие эмоции чаще всего испытывают люди в той или иной ситуации;

- проведение этических бесед, в которых рассматриваются ситуации проявления тех или иных эмоций.

Практические способы развития потребности в нравственном поведении и в небезразличном отношении к окружающим людям:

- учитель может на собственном примере показывать небезразличное, справедливое и нравственное отношение к учащимся;

– на факультативных занятиях рассказывать ребятам о произведениях художников, писателей касающихся вопросов нравственного выбора и нравственных ценностей; о жизни простых и известных людей прошедшего и настоящего времени о трудностях их жизни;

– просмотр художественных и документальных фильмов способствующих размышлению о нравственных проблемах и нравственном выборе;

– проведение психотренингов-игр в которых ребята будут учиться различать добро и зло.

Теоретические способы развития потребности в нравственном поведении и в небезразличном отношении к окружающим людям:

– беседа с подростками о том, что такое нравственность, нравственные ценности, нравственные поступки.

Воспитать в учащихся подростках способность испытывать эмоциональный отклик, когда они видят или слышат о несправедливости, жестокости, наглости, равнодушии – вот главная задача подобных факультативов.

Если ребята научатся правильно реагировать на подобные ситуации в процессе воспитательной работы, есть большая вероятность полагать, что такую же реакцию они проявят и в жизни. поскольку воспитание в школе только предполагает различные ситуации и показывает как необходимо себя вести в них. Невозможно все предвидеть и все предугадать, но самым важным для человека, остается верность себе и верность данному слову. Верность себе может проявляться не только в стойкости характера, но и в проявлении эмоционально-нравственной отзывчивости по отношению к обиженным, больным и несправедливо обделенным.

Приведем примерную тематику факультативных занятий по развитию эмоционально-нравственной отзывчивости у подростков 7–8 классов:

Тематический план занятий:

Факультативные занятия проводятся на классном часе раз в неделю в течение полугодия. Данный факультатив состоит из двух тематических блоков: историко-литературный, этико-психологический.

1. Вводное занятие – объяснение целей и задач спецкурса. Проведение этической беседы (цели и методы занятий)

Историко-литературный блок:

2. Правление и личность Ивана Грозного. Рассказывается о детстве и отрочестве Ивана Грозного, об атмосфере, в которой он воспитывался и жил всю жизнь. Попытка понять причины тех или иных его

действий в управлении государством в связи с его воспитанием и общением с людьми, его окружавшими.

3. Борис Годунов. Повествование о жизни и правлении Бориса Годунова. Акцентуализация внимания учеников на личности данного правителя, на его душевных переживаниях, связанных с гибелью царевича Дмитрия.

4. Жизнь и творчество В. М. Шукшина. Рассказ о творчестве и личности Василия Шукшина. Чтение произведений. Обсуждение нравственных вопросов затронутых в произведении.

Психолого-этический блок:

5. Этическая беседа: О нравственности. Цели и задачи урока: рассмотреть вместе с учащимися различные человеческие качества, необходимые для достойных отношений с окружающими людьми; доказать необходимость культурного поведения, остановившись при проведении урока на одном из нравственных качеств личности – умением общаться.

6. О хороших манерах

Цели и задачи: рассмотреть вместе с учащимися что такое манера поведения, какой она должна быть, как хорошие манеры помогают человеку и окружающим людям в жизни.

7. Проведение психотренинга по развитию эмоциональной сферы подростков: «Эмоции и чувства», «Имена чувств», «Зеркало», «Пиктограмма», обсуждение вопроса о пользе и вреде эмоций.

8. Проведение этической беседы «Нравственный выбор и эмоциональный отклик».

9. Проведение психотренинга по развитию этики и нравственного поведения учащихся: «Тимуровцы», «Друг для друга», «Доброта», «Поведение и культура»

10. Этическая беседа – «Человек на своем месте».

Цели и задачи: развитие у учащихся осознания необходимости управлять своим развитием, активного самовоспитания, духовного и физического здоровья.

11. Заключительное занятие – написание сочинения на тему: «Почему я проявляю небезразличное отношение к другим людям».

Причиной несовместимых, на первый взгляд тем внеклассных занятий в том, чтобы развить интерес подростков к данным занятиям, эмоциональную и мотивационную, нравственную сферу подростков.

На наш взгляд, подобное смешение направленности тем наиболее адекватно в развитии эмоционально-нравственной отзывчивости. Во внеклассной работе с учениками важнее изучаемого материала атмосфера, создаваемая учителем и самими ребятами. Если ученикам

будет интересна беседа или рассказ учителя, то развитие небезразличия, способность понимать состояние другого человека и другие важные качества личности будет проходить наиболее положительно.

Следует отметить, что темы уроков и методы развития эмоционально-нравственной отзывчивости каждый учитель может выбирать самостоятельно.

## РАЗДЕЛ 4

### **Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентноспособности специалиста**

---

---

#### **ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И РАЗВИТИЯ ЕГО ЛИЧНОСТИ**

*ЛАРИОНОВА М. А.*

*г. Омск, Омский государственный педагогический университет*

Проблема высокого уровня профессионального образования и подготовки квалифицированного специалиста, на наш взгляд, зависит от многих факторов и условий. Одним из таких важнейших составляющих качественного образования является профессионализм преподавательского состава высшей школы.

Во многом, по нашему мнению, профессионализм определяется личностными характеристиками преподавателя, и в первую очередь, способностью преподавателя к саморазвитию личности и отстройке профессионального мастерства не только потому, что этого требует система современного образования, но в связи с глубинной потребностью личности преподавателя в самосовершенствовании и профессиональном росте.

Вопрос возникает, когда мы пытаемся определить, почему у одних преподавателей данная потребность является актуальной и определяет его движение к профессионализму, у других же преподавателей потребность в профессиональном самосовершенствовании не является значимой в системе профессиональных потребностей.

Возможно, это связано со структурой личности, с её психологическими особенностями и изначально задаёт тип профессионализации конкретного преподавателя?

Либо сама система профессионального труда настраивает педагога вуза только на профессиональный рост по формально заданным критериям (написание статей, диссертации, фрагментарные методические нововведения для «проверяющих» и т.п.)?

Так ли фатально нужно представлять развитие профессионализма преподавателя?

Или необходимо определить совокупность факторов и условий, определяющих профессиональное развитие того или иного преподавателя?

Возможно ли типизация развития профессионализма педагога высшей школы, также как оформлены типологии учителей?

На эти вопросы мы попробуем ответить через призму одного из главных вопросов методики преподавания.

Итак, в методической литературе, касающейся реализации образовательного процесса данный вопрос звучит следующим образом: «Как учить?» Ответ на этот вопрос предполагает рассмотрение методов и приёмов обучения.

Сегодня декларативно утверждается, что учить нужно с помощью методов активного обучения. Издаётся множество литературы на эту тематику, организуются специальные учебные курсы и т.д.

Однако реально большинство преподавателей вуза продолжают применять объяснительно-иллюстративные методы, которые относятся к группе репродуктивных методов обучения.

Почему же возникает данный методический парадокс?

И вот тут то, на наш взгляд, нужно ещё раз обратиться к личности преподавателя, к процессу её развития в ходе профессиональной подготовки и педагогического труда. Мы увидим, что указанный выше методический парадокс связан с неготовностью самого преподавателя применять методы активного обучения в педагогической деятельности.

Несмотря на то, что у преподавателя есть знания о системе методов активного обучения, он знает названия методов и их сущность, применять же их на практике не торопится в силу страха профессиональной неудачи или элементарного нежелания что-либо менять в своей педагогической деятельности.

Например, использование методов активного обучения в преподавании психологии в вузе ситуативное, а не концептуальное как того требует подготовка специалиста – психолога.

Мы считаем, что неготовность преподавателя повышать свою методическую культуру можно разделить на два вида:

1. Преподаватель чувствует себя в методике преподавания новичком и старается сохранить уже достигнутое, отодвигая овладение новым до «лучших времен» (в большей степени это характерно для молодых преподавателей и преподавателей с небольшим опытом преподавания в вузе).

2. Преподаватель не стремится ни к чему новому, используя в своей педагогической деятельности «проверенные» методы обучения и овладевает чем-то новым только в связи с квалификационной аттестацией, т.е. по формальной необходимости.

Выделенная нами методическая проблема преподавания, связана, главным образом, с личностно-профессиональным развитием самого преподавателя, а точнее с той самой потребностью в профессиональном саморазвитии, о которой мы говорили выше. И только потом, с профессиональной подготовкой преподавателя к реализации педагогической деятельности в вузе.

Получается, что любые мероприятия по повышению методической культуры преподавателя будут носить лишь превентивный характер, а основная роль в развитии профессионализма принадлежит самому преподавателю.

Единственно возможный путь эффективного внешнего влияния на педагога вуза с целью повышения его профессионализма – это реализация педагогической деятельности микрогруппы, куда включён данный педагог (например, кафедра), в русле инноваций и личностного саморазвития.

Нельзя не отметить и условия, которые объективно заставляют преподавателя повышать методическую культуру.

Так, например, возрастные границы студенчества сегодня несколько иные, чем 10–15 лет назад. Среди студентов много людей взрослых, и это обязывает преподавателя знать закономерности протекания учебной деятельности именно этой группы студентов. От преподавателя требуется профессиональная ответственность и профессиональная компетентность не только по содержанию образования, соответствующему сегодняшнему состоянию науки и общества, но и знание современных методов обучения, позволяющих наиболее эффективно и качественно готовить специалистов.

Таким образом, перед преподавателем стоит необходимость отразить цель, содержание, методы обучения с учетом возраста и специфики подготовки студентов.

В этом случае, проектирование и моделирование образовательных дисциплин становится необходимостью для получения высоких результатов обучения.

Если же преподаватель не замечает «ухудшения» качества преподавания учебной дисциплины или приписывает снижение результативности обучения внешним причинам то, это опять же возвращает нас к вопросам о развитии личности преподавателя, его профессиональной и методической компетенции, его профессионализму в целом.

Профессионализм же преподавателя зиждется на потребности в саморазвитии, на мотивационной готовности к процессу самосовершенствования.

Кроме того, обсуждение вопроса о методической культуре педагога вуза тесно связано с творчеством, динамичностью в применении и разработке методических средств и техник обеспечения образовательного процесса.

В. А. Сонин, Я. А. Пономарев и другие учёные, занимающиеся проблемой профессионализации личности, указывают, что компонент творчества всегда будет представлен в деятельности профессионала высокого уровня [3; 5]. А. Р. Фонарёв пишет, что это характерно, прежде всего, для профессий группы «человек – человек» [6]. А. К. Маркова добавляет, что в этом состоит специфика профессиональной деятельности педагога. Она отмечает, что «...профессионал высокого класса – это специалист, ... вносящий свой индивидуальный творческий вклад в профессию...» [1].

Подчеркнём, что только взаимосвязь научного и педагогического творчества на фоне развитой рефлексивной способности преподавателя обеспечивает движение и самоизменение личности в процессе профессионального роста.

Хотелось бы упомянуть здесь и точку зрения Л. А. Ясюковой, которая полагает, что интеграция взаимосвязанных элементов, причём по принципу синергии, приводит к развитию «единого личностного комплекса». Данный комплекс, в свою очередь, и будет свидетельствовать о развитии профессионализме [8].

Таким образом, личностное развитие, выход в субъектную позицию по отношению к собственной профессиональной деятельности в целом, взаимопроникновение видов профессиональной деятельности и взаимообогащение их предметного содержания, отражает сущность профессионального развития преподавателя высшей школы.

Мы пришли к выводу, что можно выделить пять основных характеристик профессионализма педагога вуза:

– знание требований к знаниям, умениям, навыкам и личности будущего специалиста;



- способность педагога к самоанализу и коррекции профессионально-педагогической деятельности;
- методическая грамотность (культура);
- способность к проведению научно-исследовательской работы;
- творчество в педагогической деятельности.

Каждая из названных характеристик не занимает равновесной позиции в картине профессионального развития педагога вуза. Доминирование и индивидуальное наполнение каждой из них задаёт, во-первых, тип профессионализации, во-вторых, своеобразие индивидуального пути профессионального развития.

Кроме того, можно подчеркнуть их взаимосвязь друг с другом. Мы бы даже говорили о невозможности существования данных характеристик профессионализма педагога вуза друг без друга, об их интегративном целом.

Некоторые авторы выделяют различные классификации с точки зрения уровня профессионализма.

А. Р. Фонарёв называет непрофессионала, специалиста и профессионала как три уровня профессионализма [6, с. 79]. А. К. Маркова к уровням профессиональной компетентности, отражающим профессионализм учителя, относит следующие: непрофессионал, стажёр, учитель, мастер, новатор, исследователь, профессионал [2]. Г. И. Хозяинов называет начальный, низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий и очень высокий уровни педагогического мастерства, которые отражают ход профессионального развития преподавателя через обучающую деятельность и личность [7].

Мы же считаем, что можно обозначить всего два уровня профессионализма на основе выделенных нами основных характеристик: формальный профессионализм и истинный профессионализм.

Формальный профессионализм – преподаватель соответствует нормативным требованиям к профессии; использует в своей профессионально-педагогической деятельности выученные ранее схемы профессиональной подготовки будущего специалиста, в которых отражены как требования к знаниям, умениям, навыкам выпускника вуза, так и традиционные методические приёмы и средства обучения; выполняет научно-исследовательскую работу фрагментарно, часто ограничиваясь написанием тезисов или статей; он не склонен глубоко анализировать профессионально-педагогическую деятельность с целью коррекции и повышения её результативности.

Отметим, что у преподавателя, обладающего формальным профессионализмом, самоанализ педагогической деятельности и измене-

ния в педагогической деятельности будут связаны с потребностью соответствовать только нормативным требованиям к профессионализму.

В деятельности такого преподавателя отсутствует творческий поиск оптимальных средств и техник для обучения и развития личности студента.

Сам преподаватель, являясь функционером, предъявляет такие же требования и к студентам, оставляя их в позиции объектов, «ремесленников».

Истинный профессионализм характерен для преподавателя, который вышел в субъектную позицию через рефлексию профессионально-педагогической деятельности. У такого преподавателя развита способность к самоанализу и коррекции профессионально-педагогической деятельности с целью повышения результативности в подготовке будущего специалиста.

При истинном профессионализме преподаватель не только владеет методикой обучения в высшей школе, но и постоянно стремится к использованию оптимальных и разработке новых средств, приёмов и техник взаимодействия со студентами.

Для такого преподавателя характерно научное творчество, разработка интересных научных идей, апробация их в преподавательской практике.

Для преподавателя – истинного профессионала – становится потребностью заниматься научно-исследовательской работой и творчеством в педагогической деятельности.

Преподаватели-новички могут занимать промежуточную позицию в достижении профессионализма: формального или истинного. Это зависит как раз от наличия и развитости личностной потребности в саморазвитии, о которой мы говорили ранее, а также в преодолении собственной неуверенности при применении новых методических средств обучения, в повышении своей методической культуры.

Хотелось бы отметить, что начинающий преподаватель может находиться на уровне формального профессионализма до той поры, пока не освоит своеобразный «алгоритм» преподавательской деятельности. Если же он и далее остаётся на этом уровне, уже владея основами профессионально-педагогической деятельности в вузе, то это свидетельствует о его функциональной позиции в социальной роли - «преподаватель вуза». Он не стремится к профессиональному росту через творчество и рефлексию, а реализует нормативную, шаблонную деятельность.

Выделенные нами уровни профессионализма педагога вуза можно соотнести с двумя способами существования и способами отношения человека к жизни, названные С. Л. Рубинштейном (1940).

Так, в первом случае, человек не является субъектом жизни, он не выходит за пределы единичных связей. Его отношения направлены на отдельные явления, а не на жизнь и её осмысление в целом.

Во втором случае существование человека связано с появлением внутренней рефлексии и изменения отношения к жизни. «Человек как бы занимает позицию вне её» [4]. Другими словами, человек выходит в субъектную позицию, для него становится важным смысловое определение жизни. Таким образом, формальный профессионализм характерен для объектной позиции преподавателя, истинный профессионализм – для субъектной позиции в профессионально-педагогической деятельности.

Итак, сущность профессионализма педагога вуза состоит, прежде всего, в стремлении преподавателя к самоизменению, в повышении эффективности педагогической и научно-исследовательской деятельности, в определении смысла и значения профессиональной деятельности для себя с учётом социальных требований к будущим специалистам. Уровень и тип профессионализма конкретного преподавателя, на наш взгляд, можно определить через его методическую культуру. В этом мы и видим взаимосвязь методической культуры и развития личности педагога вуза.

#### Литература

1. Маркова, А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя [Текст] / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.
2. Маркова, А. К. Психология труда учителя. Книга для учителя. [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – С. 134–135
3. Пономарёв, Я. А. Психология творчества и педагогика [Текст] / Я. А. Пономарёв. – М., 1976. – 280 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М., Наркомпрос, 1940.
5. Сонин, В. А. Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя [Текст] / В. А. Сонин // Мир психологии. – 2000. – № 2. – С. 183–191.
6. Фонарёв, А. Р. Развитие личности в процессе профессионализации [Текст] / А. Р. Фонарёв // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 72–83.

7. Хозяинов, Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя [Текст] / Г. И. Хозяинов. – М., 1988. – С. 93 –94.

8. Ясюкова, Л. А. Взаимосвязь индивидуально-психологических характеристик в структуре профессиональных способностей [Текст] / Л. А. Ясюкова // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 35–42.

## **ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ**

***ВАЛЕЕВА И. А.***

*г. Шуя, Шуйский государственный педагогический университет*

Повышение квалификации учителя сельской школы требует особого подхода, так как при организации повышения квалификации и переподготовки необходимо учитывать все стороны и грани его полипрофессиональной деятельности. Исходя из необходимости повышения эффективности подготовки и переподготовки учителя для сельской школы, актуальным и педагогически целесообразным становится определение содержания элементов полипрофессиональной деятельности, формирование которых у учителей в системе дополнительного образования обеспечит им успех в работе, позволит в дальнейшем посредством систематического самообразования расширять свой кругозор и повышать методическое мастерство, совершенствовать практическую подготовку в различных областях.

В аспекте исследуемой нами проблемы мы, используя профессиографический метод, составили модель готовности учителя сельской школы к полипрофессиональной деятельности, и обосновали структуру и содержание компонентов модели личности учителя-полипрофессионала.

Исходя из особенностей исследуемого нами процесса были выделены следующие компоненты: ценностный, мировоззренческий, психосоматический, общепрофессиональный, автодидактический.

Для успешного осуществления своей деятельности учителю надо быть уверенным в ее необходимости, осознавать важность и общественную значимость ее проведения, а также самому обладать рядом качеств, наличие которых позволяет эффективно воздействовать на учащихся, т.е. должна быть сформирована установка на проведение данной работы в школе, сельском социуме, направленность учителя на многообразную деятельность. Исходя из вышеизложенного, в аспекте исследуемой проблемы мы выделили ценностный компонент готовности учителя сельской школы к полипрофессиональной дея-

тельности, который предполагает:

- нравственные позиции личности педагога, проявления этих позиций в педагогической деятельности;
- позитивное отношение к педагогической деятельности в целом и к объектам (субъектам) педагогической деятельности.

Показателями нравственных позиций личности педагога, проявления этих позиций в педагогической деятельности можно назвать:

- разделение ценностей и норм, основанных на идеалах добра, справедливости, чести, долга, толерантности, любви к детям и к своей профессии;
- проявление высоких нравственных качеств по отношению к себе, социальной группе, обществу и природе;
- проявление добросовестности, самокритичности, объективности, ответственности;
- умение персонифицировать себя как личность;
- обладание педагогическими умениями передачи общекультурных ценностей, норм и традиций;
- обладание гражданственностью, уважением прав и свобод человека;
- владение основами гуманной педагогики и использовать их в педагогической деятельности.

Позитивное отношение к педагогической деятельности в целом и к объектам (субъектам) педагогической деятельности характеризуется следующими показателями:

- любовь к детям;
- любовь к педагогической профессии;
- позитивное отношение к системе образования в целом; уважение коллег (субъектов педагогической деятельности);
- соблюдение норм и правил педагогической этики.

Мировоззренческий компонент является важной составляющей готовности учителя сельской школы к полипрофессиональной деятельности, предполагающий наличие:

- готовность к жизни и педагогической деятельности в поликультурном обществе;
- готовности к использованию информационных и телекоммуникационных технологий в педагогической деятельности;
- готовности к инновационной деятельности.

Готовность к жизни и педагогической деятельности в поликультурном обществе характеризуется наличием следующих показателей:

- осознавать и понимать различие культур, религий, нацио-

нальных особенностей;

- быть терпимым к различиям в современном обществе;
- уметь взаимодействовать с людьми в поликультурной группе;
- персонифицировать себя как личность;
- обладать педагогическими умениями передачи общекультурных ценностей, норм и традиций.

Готовность к использованию информационных и телекоммуникационных технологий в педагогической деятельности предполагает:

- владение информационными и телекоммуникационными технологиями на уровне квалификационного пользователя (составлять аннотации, письма, владеть компьютерными методами сбора, хранения и обработки информации, владеть методами поиска информации в Интернете, уметь пользоваться электронной почтой);
- использование телекоммуникационных технологий в своей педагогической деятельности (знать принципы построения компьютерных обучающих программ и уметь использовать их в профессиональной деятельности, владеть основами дистанционных технологий обучения, владеть методами компьютерного тестирования знаний).

Готовность к инновационной деятельности можно охарактеризовать следующими показателями:

- уметь критически анализировать опыт предшественников, оценивать литературу и нормативную документацию;
- уметь применить инновационные методы и технологии в своей предметной области; уметь разрабатывать (проектировать) и апробировать свои инновации;
- уметь анализировать и оценивать результаты внедрения инноваций в осуществляемую деятельность.

Психосоматический компонент готовности к полипрофессиональной деятельности предполагает:

- потребность и способность поддерживать свое физическое и психическое здоровье, знания о поддержании работоспособности в быстро меняющихся условиях жизни;
- готовность к продолжению образования в области здоровья;
- готовность к использованию здоровьесберегающих технологий.

Показателями потребности и способности поддерживать свое физическое и психическое здоровье, знания о поддержании работоспособности в быстро меняющихся условиях жизни являются следующие:

- потребность в развитии своих физических способностей и поддержании своего физического здоровья;

- обладание навыками саморегуляции и рефлексии.

Готовность к продолжению образования в области здоровья предполагает:

- четкое представление о дисциплинах, изучающих здоровье;

- потребность в получении информации о здоровом образе жизни и психопрофилактике здоровья.

Готовность к использованию здоровьесберегающих технологий характеризуется наличием следующих показателей:

- знание здоровьесберегающих технологий;

- уметь использовать здоровьесберегающие технологии в своей повседневной жизни и профессиональной деятельности;

- потребность в получении и обновлении информации по вопросам здоровьесбережения.

Как известно, учитель является исполнителем важнейшего социального заказа общества – формирует личность нового человека. Следовательно, он должен обладать определенным объемом общественно-политических, психолого-педагогических знаний, необходимых для профессиональной деятельности в данной области. Система знаний достаточно высокого уровня обобщенности, обеспечивающего научно обоснованное их применение и широкий перенос в различные педагогические ситуации, является одним из условий эффективности профессиональной подготовки учителя.

Однако запас знаний не всегда определяет уровень педагогического мастерства. Одни только знания не дают возможности судить о профессиональной готовности педагога к деятельности. Основным критерием подготовленности учителя к работе является ее деятельностьная сторона, степень владения умениями.

Проанализировав имеющиеся исследования и практику работы в сельской школе, мы выделили общепрофессиональный компонент готовности к полипрофессиональной деятельности, предполагающий наличие:

- готовности к преподаванию нескольких учебных предметов;

- наличие целостных представлений о человеке обществе, культуре, науке и технологиях в современном мире;

- готовность к проектированию учебно-воспитательного процесса на определенном образовательном маршруте;

- готовность решать профессионально-педагогические и личностные проблемы в условиях неопределенности;

- готовность к творческой деятельности;
- готовность к организаторской деятельности;
- готовность к продуктивной коммуникации в процессе профессиональной деятельности.

Готовности к преподаванию нескольких учебных предметов характеризуется таким показателем, как:

- знание нескольких дисциплин, подтвержденные дипломами с возможностью ведения профессиональной деятельности.

Наличие целостных представлений о человеке обществе, культуре, науке и технологиях в современном мире характеризуются следующими показателями:

- иметь целостное восприятие окружающего мира, понимать базовые тенденции его развития;
- владеть методологией философского осмысления окружающего мира и образования как целостной системы;
- уметь использовать всесторонние знания о человеке в своей повседневной жизни и профессиональной деятельности;
- уметь использовать знания об обществе как социально-экономической системе и истории его развития в своей повседневной жизни и профессиональной деятельности;
- уметь использовать культурологические знания в своей повседневной жизни и профессиональной деятельности;
- уметь использовать математические и естественнонаучные знания, а также знания о современных технологиях в своей повседневной жизни и профессиональной деятельности;
- уметь системно использовать знания о человеке, обществе, культуре, науке и технологиях в педагогической деятельности.

Готовность к проектированию учебно-воспитательного процесса на определенном образовательном маршруте предполагает наличие следующих показателей:

- умение планировать свою педагогическую деятельность;
- осуществлять педагогическое целеполагание;
- осуществлять педагогическую диагностику;
- конструировать учебный и воспитательный процесс;
- оценивать и корректировать результаты учебно-воспитательного процесса.

Готовность решать профессионально-педагогические и личные проблемы в условиях неопределенности характеризуется наличием следующих умений:

- разрабатывать альтернативы педагогической деятельности и



принимать решения;

- разрешать конфликты;
- формировать у обучающихся навыки анализа проблем и принятие решений;
- осознавать, формулировать и разрешать сложные, противоречивые проблемы;
- организовывать обсуждение вариантов решения проблем в социальной группе.

Готовности к творческой деятельности можно охарактеризовать следующими показателями:

- обладание навыками критического и творческого мышления;
- умение абстрагироваться;
- обладание навыками осознания, формулирования и решения проблем;
- умение использовать методы и приемы развития творческого мышления в педагогической деятельности;
- умение позитивно воспринимать новшества и изменения.

Готовность к организаторской деятельности предполагает наличие умений:

- осуществлять контроль и педагогическое руководство воспитанием учащихся;
- подготавливать и проводить занятия, конкурсы, олимпиады, викторины и т.д., направленные на развитие познавательного интереса у учащихся;
- организовывать и проводить научно-исследовательскую работу;
- организовывать обсуждение вариантов решения проблем в социальной группе;
- формировать у обучающихся навыки анализа проблем и принятие решений.

Готовность к продуктивной коммуникации в процессе профессиональной деятельности характеризуется наличием следующих умений:

- устанавливать педагогически целесообразные отношения с учащимися, родителями;
- использовать различные способы педагогического воздействия на общение школьников с целью формирования общественного мнения, критического
- отношения к нарушителям учебной дисциплины;
- разрешать конфликты;

- передавать общекультурные ценности, нормы и традиции.

Действенным средством совершенствования профессионально-педагогической подготовки учителя является его систематическая самообразовательная работа. Исходя из данного положения, мы выделили автодидактический компонент готовности, включающий в себя:

- потребность в совершенствовании личностных характеристик и профессиональных качеств;
- потребность и способность к самообразованию и саморазвитию;
- готовность к выполнению научно-исследовательской деятельности;
- способность к рефлексии, самоконтроля и коррекции процесса и результата;
- педагогической деятельности.

Потребность в совершенствовании личностных характеристик и профессиональных качеств предполагает:

- наличие мотивации к совершенствованию своей педагогической деятельности.

Потребность и способность к самообразованию и саморазвитию предполагает наличие умений:

- планировать и организовывать свое самообразование;
- самостоятельно учиться;
- осознавать свой индивидуальный стиль учения, мышления и научения;
- иметь потребность в самообразовании и саморазвитии;
- оценивать достигнутый уровень самообразования и саморазвития.

Готовность к выполнению научно-исследовательской деятельности имеет следующие показатели:

- владение методологией планирования и осуществления научно-исследовательской работы, в том числе в сфере предметной подготовки;
- умение разрабатывать научный аппарат исследования;
- умение применять различные методы психолого-педагогических исследований;
- умение организовывать и проводить научно-исследовательскую работу;
- умение обрабатывать и оценивать результаты научно-исследовательской работы;
- умение обобщать и делать выводы по результатам научно-

исследовательской работы;

- иметь стремление к познанию сути педагогических явлений, совершенствованию образовательного процесса.

Способность к рефлексии, самоконтроля и коррекции процесса и результата педагогической деятельности характеризуется наличием следующих показателей:

- умение осуществлять рефлексию педагогической деятельности;

- умение анализировать, оценивать и корректировать процесс и результат учебно-воспитательного процесса;

- умение контролировать, анализировать и корректировать свое поведение как педагога;

- наличие тенденции к рефлексии и самоконтролю в процессе социального взаимодействия.

Рассмотренные нами важнейшие компоненты готовности учителя сельской школы тесно взаимосвязаны между собой и образуют сложную динамическую структуру. Так, ценностный компонент готовности формируется у будущих учителей на протяжении всего срока обучения в вузе. Ее значение в том, что она придает сознательный, целенаправленный характер всему процессу подготовки студентов к будущей деятельности.

Мировоззренческий компонент определяет системное видение явлений окружающей действительности, творческое решение возникающих проблем, позитивное восприятие новшеств и изменений.

Не менее важным компонентом готовности к полипрофессиональной деятельности являются общепрофессиональный, включающий в себя необходимые знания и умения. Знания являются определяющими для всех остальных элементов данного компонента. Действительно, чтобы приобрести какое-либо умение, выполнить какое-либо действие, необходимо вначале усвоить соответствующие знания. В свою очередь в процессе практической подготовки учителей происходит постоянное взаимообогащение знаний и умений студентов, у них развиваются познавательные возможности, потребность в овладении новыми знаниями, мировоззрение. Знания в ходе использования их на практике углубляются, совершенствуются и являются основой для формирования соответствующих умений.

Наряду с указанными выше компонентами готовности учителя к полипрофессиональной деятельности, весьма необходимыми являются умения и навыки самообразования. Систематическая самообразовательная работа учителя является действенным средством совершенствования его подготовки в указанной области.

## **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

**ЛЕОНТЬЕВА Л. А.**

*г. Нижнекамск, Нижнекамский муниципальный институт*

Владение навыками использования информационно-коммуникационных технологий в различных сферах жизни в настоящее время входит в число ключевых компетенций личности, и является составляющей профессиональной компетентности специалистов различных областей.

Повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогических кадров в области новых информационных технологий, а также разработка программного и методического обеспечения повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования является одним из ведущих направлений Федеральной целевой программы и развития единой образовательной информационной среды (2001–2005 гг.).

Для изучения иностранного языка информационно-коммуникационные технологии предоставляют практически неограниченные возможности, поскольку позволяют работать над развитием навыков во всех видах речевой деятельности (чтение, аудирование, перевод, письмо, грамматика), использовать аутентичные материалы и интегрировать в учебный процесс реальную коммуникацию на изучаемом языке.

В нынешней практике обучения иностранному языку существуют некоторые методические проблемы, которые ведут к снижению эффективности обучения иностранному языку в школе и в вузе и, как следствие, не способствуют становлению студента как специалиста. Мы считаем, что это следующие проблемы:

1. Противоречие между необходимостью изучения иностранного языка как приоритета становления специалиста и неоптимальностью нынешней методики преподавания.

2. Низкая интенсивность речевой деятельности студентов, в виду отсутствия возможности практического применения знаний по иностранному языку.

3. Поверхностность в формировании базовых умений (в школе) и, в связи с этим, необходимость возвращения к изучению школьной программы (вместо обучения новым знаниям) в вузе.

4. Наименьшая часовая нагрузка в вузе по сравнению со школьной и необходимость поиска более эффективных и мобильных способов организации учебного процесса.

Исследование методов обучения, применяемых в школе и вузе, результаты анкетирования учителей школ и преподавателей вузов показали, что разрешение вышеперечисленных проблем возможно при условии использования инфокоммуникационных технологий в учебном процессе.

Возможности обучения на основе информационно-коммуникационных технологий рассматривают А. А. Андреева, М. И. Башмакова, М. А. Бовтенко, Б. С. Гершунский, Н. Н. Гомулина, Г. Б. Паршукова, И. В. Роберт, В. И. Солдаткина, А. В. Соловова, В. В. Тихомирова, А. Н. Тихонов, С. А. Христочевский, А. В. Хуторской. Вопросы использования компьютерных программ в процессе обучения иностранному языку рассматривались в трудах таких ученых как Э. Г. Азимов, С. В. Андреев, Е. И. Дмитриева, Т. В. Карамышева, О. П. Крюкова, Е. А. Маслыко, Е. И. Машбиц, Э. Л. Носенко, И. С. Панова-Яблошникова, Е. С. Полат, М. Д. Рыбаков, С. П. Седых, П. И. Сердюков, Т. В. Фролов и других.

Бесспорным является тот факт, что для применения информационно-коммуникационных технологий в профессионально-педагогической деятельности учитель должен обладать определенным набором знаний, умений, навыков и способов деятельности в области применения информационно-коммуникационных технологий, т.е. информационно-коммуникационной компетенцией.

Существуют несколько мнений относительно составляющих информационно-коммуникационной компетенции. Однако, необходимо заметить, что данные формулировки содержат в основном перечисление знаний, умений и способов практической деятельности с информационно-коммуникационными технологиями, но однозначного, содержательного и полного определения информационно-коммуникационной компетенции автором в ходе исследования психолого-педагогической литературы обнаружено не было.

Термин «информационно-коммуникационная компетенция» появился примерно в 2000 году на основе формулирования стандартов ECDL (Международная сертификация компьютерной грамотности), согласно которым информационно-коммуникационная компетенция – это: наличие общих представлений: в сфере ИКТ, об электронных образовательных ресурсах, в сфере мультимедиа и владение: интерфейсом операционной системы; навыками пользователя офисных технологий; техникой подготовки графических иллюстраций на основе рас-

тровой графики; базовыми Интернет-сервисами и технологиями; основами технологии построения web-сайтов.

Ряд ученых пытались дать определение понятию «информационно-коммуникационной компетенции», но всё же в их формулировках имели место либо знания, либо умения, либо способы деятельности, взятые в отдельности. Так, В. М. Галкина приводит следующие составляющие информационно-коммуникационной компетенции: знание ПК, умение выделять информационный аспект в деятельности человека, оценивать числовые параметры информационных объектов; владение технологией обработки графической, числовой и текстовой информации; умение выступать публично с использованием демонстраций; умение составлять алгоритм, программу, знание основных конструкций языка программирования; умение строить информационные модели объектов и использовать их; умение создавать базы данных, цифровые архивы, медиатеки; знание базовых принципов организации и функционирования компьютерных сетей; знание требований информационной безопасности, информационной этики и права [4].

Специалисты Московского Центра Интернет-образования приводят следующий перечень компонентов информационно-коммуникационной компетенции: наличие общих представлений в сфере информационно-коммуникационных технологий; наличие представлений об электронных образовательных ресурсах; владение интерфейсом операционной системы; наличие общих представлений в сфере мультимедиа; владение навыками пользователя офисных технологий в контексте подготовки дидактических средств по предметной области и рабочих документов; владение техникой подготовки графических иллюстраций на основе растровой графики; владение базовыми Интернет-сервисами и технологиями; владение основами технологии построения web-сайтов [7].

Г. Б. Паршукова вводит понятие информационно-коммуникационной компетенции на основе стандартов компьютерной грамотности, предложенных ECDL. Согласно её формулировке, термин информационно-коммуникационная компетенция содержит набор следующих знаний и умений: общие знания информационных технологий и применения ПК в современной жизни; знание составляющих ПК – аппаратное обеспечение, программное обеспечение, устройства хранения данных; общие знания современных коммуникаций, сетевых приложений, программного обеспечения, вопросов обеспечения охраны здоровья во время работы с компьютером, вопросов безопасности и защиты данных, а также законодательного обеспечения использова-

ния ПК; использование компьютера и работа с операционными системами; умение работать с текстовыми редакторами; умение работать с электронными таблицами; умение работать с базами данных; умение выполнять презентации; информация и коммуникация [6].

Данный перечень компонентов информационно-коммуникационной компетенции является, на наш взгляд, наиболее полным, хотя в нем не упоминается умение работать с информационными моделями, так необходимое современному специалисту.

В. Г. Былинкина определяет информационно-коммуникационную компетенцию как «знание аналитических методов обработки информации; навыки по использованию различных технических устройств - от телефона до персонального компьютера и компьютерных сетей; умение извлекать и использовать информацию из различных источников, использовать ИКТ; умение создавать новые источники информации» [3].

Анализ существующих в педагогической литературе определений понятия информационно-коммуникационной компетенции и ее составляющих позволил автору сформулировать собственное определение. На наш взгляд, информационно-коммуникационную компетенцию можно рассматривать как способность индивида использовать в практической деятельности знания и умения в области информационно-коммуникационных технологий для поиска, обработки, интеграции, оценки, создания и передачи информации, представленной в различных форматах и операциональных системах.

Содержание ИКК можно представить в виде набора знаний и умений (табл. 1), согласно тематического блока составляющих ИКК, скомпонованных автором на основе изучения и анализа приведенных выше определений ИКК.

Таблица 1

Составляющие информационно-коммуникационной компетенции

Составляющая компетенции	Знания	Умения
Общие представления в сфере ИКТ	Применение ИКТ в современной жизни; назначение и функционирование ПК	Использовать различные технические средства (телефон, мобильный телефон, сканер, копировальный аппарат); использовать ИКТ (компьютер, мультимедиа, Интернет); работать с внешними носителями и периферийными устройствами компьютера
Представления об электронных образовательных ресурсах	Информация и информационные процессы; информационные ресурсы об-	Извлекать, использовать информацию из различных источников; определять виды информации; оценивать свойства информации, получаемой из различных источников;

(информационный аспект)	щества	использовать новые источники информации
Наличие представлений о программном обеспечении ПК и владение интерфейсом операционной системы	Приёмы выполнения файловых операций; Приёмы ввода-вывода информации; Программное обеспечение компьютера; Техника установки и удаления приложений и электронных образовательных ресурсов	Работать в различных операционных системах – Windows, MS DOS); открывать, сохранять, объединять файлы; копировать информацию и переносить из одного файла в другой; работать с файлами при помощи мыши и клавиатуры; вводить информацию разными способами; выводить информацию на печать; сохранить/ записать информацию на дискету, CD-диск, флеш-карту; работать с архивными файлами и оценивать степень их сжатия; установить программное приложение; удалить программное приложение
Владение навыками пользователя офисных технологий	Технология создания и обработки текстовой, числовой информации; Технология создания, хранения, поиска и сортировки информации в базах данных	Использовать различные способы работы с текстовым документом; вводить, редактировать, форматировать структурные элементы текстового документа; - работать с рисунками, таблицами в текстовом документе; использовать буфер обмена и технологию OLE; подготовить различные текстовые документы; одновременно работать с несколькими текстовыми документами; осуществлять поиск и замену, проверку правописания в тексте; вводить и копировать данные в электронных таблицах; работать с формулами и функциями; использовать абсолютные и относительные ссылки; выполнять расчетные операции; строить диаграммы и гистограммы по табличным данным; сортировать и искать данные; создавать и редактировать базы данных; формировать запросы в базах данных
Владение основами построения информационных моделей и систем	Построение и использование информационных моделей и систем	Строить информационные модели объектов и процессов типовыми средствами; интерпретировать результаты моделирования реальных объектов; исследовать различные информационные модели на компьютере
Наличие общих представлений в сфере мультимедиа	Технология создания и обработки графической и мультимедийной информации	Использовать различные виды графики; создавать и редактировать графические изображения; использовать различные способы работы с графическими объектами; использовать буфер обмена; вводить и обрабатывать звуковые объекты; создавать компьютерные презентации с использованием мультимедийных эффектов
Владение теле-	Владение базовыми	Сохранить различные виды информации из



коммуникационными технологиями	Интернет-сервисами и технологиями; Владение основами технологии построения web-сайтов	Интернета; создать электронный почтовый ящик; отправить и получить сообщение по электронной почте; осуществлять поиск информации (документов, файлов, людей); перекачать файл; разработать сайт
Информационная безопасность	Гигиена компьютера и защита информации	Выполнять требования техники безопасности, гигиены, при использовании средств ИКТ; обеспечить надежное функционирование средств ИКТ; обеспечить защиту вычислительной системы от компьютерных вирусов
Информационная этика	Этические и правовые нормы информационной деятельности человека	Соблюдать права интеллектуальной - собственности на информацию

Сформированность инфокоммуникационных умений и навыков специалиста как составляющих профессиональной компетентности приобретает на сегодняшний день особое значение.

Рассмотрим содержание понятия «профессиональная компетентность» и определим место и значение информационно-коммуникационной компетенции в структуре профессиональной компетентности.

Проблема профессиональной компетентности была актуальна еще в древнем мире и средние века (Аристотель, Конфуций, Платон, Ф. Аквинский, М. Ф. Квинтилиан, Э. Роттердамский и др.). Компетенция специалиста является предметом пристального внимания и со стороны современных исследователей (В. А. Адольф, Г. И. Аксенова, Т. Д. Андропова, В. В. Буткевич, Ю. В. Варданян, В. В. Грачев, И. А. Зимняя, И. Ф. Исаев, Ю. В. Койнова, Н. Е. Костылева, Н. Е. Мажар, С. В. Мелешина, А. И. Мищенко, Н. Н. Нацаренус, Л. С. Подымова, Е. Г. Силяева, В. А. Сластенин, Г. М. Храмова и др.).

Термин «профессиональная компетенция» по-разному трактуется в трудах различных ученых. Общим для них является набор составляющих профессиональной компетентности. Ученые солидарны в том, что в состав профессиональной компетентности должны входить следующие компоненты: функциональная; интеллектуальная; ситуативная и социальная.

В педагогической литературе вводится отдельно понятие профессионально-педагогической компетентности и приводятся его составляющие.

Анализ научно-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что в структуре профессиональной компетентности педагога, наиболее значимыми, являются следующие компетентности: аналитическая, прогностическая, проектировочная, организаторская, информационная, коммуникативная, когнитивная, технологическая, общекультурная. В состав профессиональной компетентности педагога входит информационная компетентность, которая, в свою очередь, содержит информационно-коммуникационную компетенцию.

В своей профессиональной деятельности педагог постоянно взаимодействует с разнообразной информацией, которую он получает, анализирует, обрабатывает, систематизирует, адаптирует и передает обучаемым. Информационный аспект деятельности педагога состоит в том, что основным средством передачи общественно-исторического опыта являются знаковые и языковые системы.

Для преподавателя любой дисциплины использование информационно-коммуникационных технологий, как справедливо отмечают Г. Б. Паршукова и М. А. Бовтенко, является инструментом его профессионально-педагогической и научно-методической деятельности и одним из ресурсов профессионального развития [5]. Профессиональную информационно-коммуникационную компетенцию преподавателя они определяют «как способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием информационных и коммуникационных технологий».

Важность овладения информационно-коммуникационной компетенцией для преподавателя иностранного языка определяется приоритетным подходом к изучению иностранного языка как к учебному предмету на современном этапе развития образования. Иностранный язык в настоящее время не только цель изучения, но и средство доступа к новым технологиям, информации и средствам оптимизации собственной деятельности [2]. Наличие значимой информации в электронном виде на разных языках обеспечивает эффективность развития современного общества. Кроме того, терминология сферы ИКТ в целом развивается под воздействием англоязычной терминологии использования английских терминов даже при наличии переводных эквивалентов.

Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении ИЯ позволяет оптимизировать все аспекты деятельности преподавателя – обучение, подготовку к занятиям, организацию внеаудиторной работы, профессиональное развитие и личный рост, профессионально-корпоративную деятельность.

В структуре профессиональной информационно-коммуникационной компетенции преподавателя иностранного языка М. А. Бовтенко выделяет такие аспекты, как:

- инфокоммуникационные ресурсы;
- нормативные аспекты использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности;
- использование информационно-коммуникационных технологий в корпоративной деятельности;
- использование информационно-коммуникационных технологий в педагогической деятельности;
- профессиональная лингвистическая инфокоммуникационная компетенция [2].

Профессиональная информационно-коммуникационная компетенция предполагает также определение уровней овладения. Указанные в начале выступления стандарты ECDL выделяют три уровня сформированности информационно-коммуникационной компетенции: базовый, продвинутый, профессиональный.

Первый, базовый уровень инфокоммуникационной компетенции позволяет преподавателю приступить к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности и предполагает наличие навыков работы с ограниченным числом ресурсов, которые могут включать текстовые редакторы, поисковые системы Интернета и электронную почту. Второй уровень, который должен стать обязательным, предполагает квалифицированное использование всего спектра доступных инфокоммуникационных ресурсов во всех аспектах профессиональной деятельности. Третий уровень, позволяющий обучать преподавателей, требует профессионального образования или профессиональной переподготовки по специальностям, связанным с информатизацией образования, на уровне специального/второго образования и/или в системе подготовки кадров высшей квалификации.

Таким образом, информационно-коммуникационная компетенция преподавателя иностранного языка является неотъемлемой и одной из значимых в условиях развития современного общества составляющих профессиональной компетентности, обеспечивающей эффективное использование информационно-коммуникационных технологий для решения профессионально-педагогических (организация учебного процесса) и профессионально-корпоративных (профессиональный рост, обмен опытом) задач.

## Литература

1. Бовтенко, М. А. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранного языка: создание электронных учебных материалов [Текст] : учеб. пособие / М. А. Бовтенко. – Новосибирск, 2005. – 112 с.
2. Бовтенко, М. А. Профессиональная информационно-коммуникационная компетенция преподавателя иностранного языка [Текст] : монография / М. А. Бовтенко. – Новосибирск : изд-во НГТУ, 2005. – 244 с.
3. Былинкина, В. Г. Условия формирования информационно-коммуникационной компетентности учителя [Электронный ресурс] / В. Г. Былинкина // [festival.1september.ru](http://festival.1september.ru).
4. Галкина, В. М. Формирование содержания предмета информатика и ИКТ для информационно-технологического профиля [Электронный ресурс] / В. М. Галкина // <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-02.htm>.
5. Паршукова, Г. Б. Информационно-коммуникационная компетенция преподавателя [Текст] : учеб. пособие / Г. Б. Паршукова, М. А. Бовтенко. – Новосибирск, 2005. – 148 с.
6. Паршукова, Г. Б. Информационная компетентность инженера [Текст] : учеб. пособие / Г. Б. Паршукова. – Новосибирск : изд-во НГТУ, 2005. – 156 с.
- 7 Стандарты базовой ИКТ-компетенции [Электронный ресурс] // <http://center.fio.ru/ikt.asp>.

## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

***НОСКОВА И. Н., ПИРОЖКОВА О. Г.***

*г. Пермь, Муниципальное образовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 94*

В условиях перехода к личностно-развивающему обучению школьников и реализации компетентностного подхода в образовании возникла необходимость в новом уровне профессионального развития учителя. Он должен не только создавать оптимальные условия для развития индивидуальных способностей каждого ученика, быть способным заинтересовать, увлечь, но и сам быть открытым для нового опыта, нового знания, постоянно развиваться и получать удовлетво-

рение и удовольствие от своего труда. Такие умения связаны, в первую очередь, с новым взглядом, новым способом мышления, поведения, новым отношением к себе и к ученикам как к свободным и ответственным людям. Учителю необходимо активное качественное преобразование своего внутреннего мира, которое приведет к принципиально новому его способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии.

Определив для нашей школы в качестве образовательного результата развитие ключевых компетентностей учащихся (самоорганизаторской, межличностно-социальной, здоровьесберегающей, в сфере профессионального самоопределения), мы обозначили обучение учащихся как самостоятельную субъектную деятельность, цель которой не усвоение знаний, умений, а интегративное развитие познавательных способностей школьников, их способностей к саморазвитию, ответственному выбору своего жизненного пути, эффективному взаимодействию с окружающими, сохранению собственного здоровья. Подобную интеграцию может осуществить учитель нового типа, способный к саморазвитию и проектированию собственной личности.

В связи с этим, основной задачей службы управления персоналом становится развитие профессиональной компетентности педагогов до уровня, необходимого для решения задач развития школы. Для этого школьной службой управления персоналом была организована следующая деятельность:

1. Проанализированы цели, задачи и функции продуктивного выполнения педагогической деятельности (определены новые образовательные результаты – развитие ключевых компетентностей учащихся).

2. Разработаны модели деятельности педагогов для достижения поставленных целей (определен состав профессиональных компетентностей педагогов МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 94», их структура, содержание, критерии развития).

3. Подбраны диагностические методики и процедуры мониторинга профессионализма педагогических кадров (разработаны «Положение о портфолио учителя», «Положение о мониторинге профессионализма педагогических кадров»).

4. Отобраны и разработаны способы развития профессиональных компетентностей педагогов (включение педагогов в инновационную, исследовательскую деятельность, выстраивание профессиональной карьеры учителя, повышение их квалификации на различных уровнях).

Таким образом, работа службы персонала направлена на то, чтобы помочь личности реализовать себя и в результате выработки индивидуального стиля деятельности обеспечить удовлетворенность трудом, помочь работникам обрести личностный смысл профессиональной деятельности, внести коррективы в траекторию и темп профессионального становления.

Анализируя работы авторов, разрабатывающих идею компетентностного подхода в образовании, нами было определено, что понятие «компетентность» интегративно и включает в себя не только когнитивную и операционально-технологическую составляющую, но и мотивационную, социальную, поведенческую. Поэтому в структуре компетентности мы выделяем три составляющие:

- ценностно-ориентационные критерии (стремления, ценности, мотивы личности);
- личностные качества и способы деятельности (способности, умения);
- сформированные модели поведения (опыт деятельности, привычки, навыки).

Под «профессиональной компетентностью» педагога мы понимаем способность педагога к профессиональному саморазвитию, выделяя в качестве центрального стержня самореализацию как стремление человека совершенствоваться, выражать, проявлять себя в значимом для него деле. В качестве ключевых компетентностей педагогов нашей школы мы выделяем специально-профессиональную и самостроительную. Содержание профессиональных компетентностей является «высоким образцом», требующим от учителя значительного изменения. Содержание каждой компетентности определялось исходя из требований, предъявляемых к педагогической деятельности, психологии развития учителя, основ профессионализации и профессионаведения, учитывая научную теорию самоактуализации личности А. Маслоу, теории деятельности А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского.

#### Специально-профессиональная компетентность

Ценностно-ориентационные критерии	Профессиональные знания, профессионально значимые личностные качества и способы деятельности	Сформированные модели поведения
Наличие специальных профессиональных ценностей. Представление о значении конкрет-	Знание: исторических этапов развития данной науки; фундаментальных принципов и идей, лежащих в основе курса; ведущих теорий, составляющих костяк данной науки, фундаменталь-	Этичное поведение. Сформирован индивидуальный стиль

<p>ной науки в развитии общества, понимание значимости предмета для развития учащихся.</p> <p>Выработаны взгляды и принципы педагогической деятельности. Сформированы эмоционально-ценностные отношения к педагогической деятельности.</p> <p>Ориентация на развитие личности ребенка. Готовность к сотрудничеству. Гуманистическая позиция учителя. Социальная ответственность.</p>	<p>ных экспериментов, лежащих в основе становления данной области научных знаний; актуальных вопросов и проблем современной науки и новейших открытий; прикладных вопросов современной науки.</p> <p>Способность к интеграции, синтезированию имеющихся знаний науки. Умение переструктурировать знания (изменять логическую структуру построения разделов программы). Умение выделять ключевые знания и умения учащихся по предмету.</p> <p>Умение проектировать и конструировать учебно-воспитательный процесс, осуществлять педагогическую деятельность (подбирать формы, средства, методы, содержание обучения). Владение умениями педагогической диагностики. Умение организовать учебный процесс в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся. Способность к сотрудничеству. Толерантность. Эмпатия. Доброжелательность. Умение разбираться в людях и верно оценивать их поведение. Умение подбирать способ общения в зависимости от конкретного человека. Умение оценивать ход и результативность общения. Педагогический такт.</p>	<p>педагогической деятельности.</p> <p>Соблюдение норм межличностного общения.</p>
--	---	--

### Самостроительная компетентность

Ценностно-ориентационные критерии	Профессионально значимые личностные качества и способы деятельности	Сформированные модели поведения
<p>Готовность к постоянному самосовершенствованию. Стремление к реализации личных профессиональных целей. Осознанность личностных и профессиональных ценностей. Целенаправленность самообразования. Готовность</p>	<p>Способность к осуществлению перспективного планирования, умение ставить стратегические, тактические, оперативные задачи и выбирать способы и методы их решения. Умение моделировать содержание учебного материала, форм, методов преподавания с учетом их места и роли в учебном плане, взаимосвязи с другими предметами. Способность к педагогическому творчеству.</p> <p>Умение планировать, организовывать</p>	<p>Осуществление поиска и разработки новых педагогических методов, образовательных технологий повышенной эффективности. Овладение способами составления проектов</p>

<p>к обобщению собственного опыта педагогической деятельности. Потребность в познании себя как профессионала.</p>	<p>вать и выполнять педагогическое исследование. Способность анализировать исследовательский процесс на предмет его целостности и эффективности, соответствия достигнутого результата планируемому. Способность самостоятельно работать с различными источниками информации, включая информационные технологии.</p> <p>Инициативность. Целеустремленность. Самокритичность. Требовательность к себе. Самостоятельность мышления.</p> <p>Умение ставить и достигать цели, связанные с непрерывным саморазвитием как в профессиональном так и в личностном плане.</p> <p>Умение проектировать собственную профессиональную карьеру. Способность переосмысливать и переосмысливать свою деятельность. Умение анализировать и обобщать свой педагогический опыт. Ответственность. Владение навыками: самопланирования, самоанализа, саморефлексии, самоуправления.</p>	<p>и программ педагогической деятельности. Осуществление поисковой деятельности. Изучение, обобщение, внедрение в учебный процесс различного рода инноваций, новых форм, методов и технологий обучения. Самостоятельное решение проблем. Постоянное самосовершенствование. Владение способами расширения компетентностей и самообразования, технологиями саморазвития.</p>
---	--	--

На основании разработанного содержательного аспекта каждой компетентности мы определили основные критерии их развития. Для данных критериев подобраны методики оценки, разработаны способы хранения информации об уровне развития профессионализма педагогов («Портфолио»).

#### Критерии развития профессиональных компетентностей педагогов

Компетентность	Показатели процесса	Показатели результативности
Специально-профессиональная	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Педагогическое проектирование</li> <li>2. Способы организации учебно-познавательной деятельности на уроке</li> <li>3. Педагогическая рефлексия</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Качество выполнения учениками требований государственного стандарта образования</li> <li>2. Уровень развития у учащихся компонентов деятельности (целеполагания, проектирования, контроля и оценки, реф-</li> </ol>



		лекции) 3. Уровень выступления учащихся в конкурсах, олимпиадах различного уровня.
Самостроительная	1. Проектирование и рефлексия деятельности по самообразованию 2. Проектирование и рефлексия инновационной, исследовательской деятельности	1. Уровень участия в конкурсах профессионального мастерства 2. Уровень обобщения опыта 3. Результативность реализации инновационных, исследовательских проектов

Таким образом, мы ставим для учителя новую «планку» перехода на более высокий уровень профессионального сознания.

Согласно психологическим теориям, основным механизмом профессионального развития учителя являются внутриличностные противоречия, которые возникают в процессе освоения профессии. К таким противоречиям относятся:

- противоречие между динамикой профессиональных задач, требованиям к педагогической деятельности и внутренней готовностью учителя к их осуществлению;

- противоречие между неопределенностью образовательной политики и стремлением учителя занимать четкую и определенную политику;

- противоречие между личностной потребностью учителя в самореализации и возможностью ее достижения в школе.

Предъявляя к учителю новые требования в виде развития профессиональных компетентностей, мы создаем предпосылку к актуализации педагогом своих потенциальных возможностей. Механизм саморазвития педагога заработает в том случае, когда его представления о себе перестанут соответствовать представлениям о своих возможностях. Только тогда возможно изменение способа профессиональной жизнедеятельности специалиста.

Основываясь на данные теоретические рассуждения, службой персонала создаются различные условия для самореализации личности:

- организация инновационной и исследовательской деятельности педагогов;

- делегирование педагогам многообразных функций, новых видов деятельности (руководство: проблемными группами, реализацией проектов, организацией стажировки);
  - организация деятельности по повышению квалификации педагогов на различных уровнях;
  - разработка планов профессионального развития педагогов.
- Таким образом, выстраивается система повышения профессионализма педагогов, направленная на реализацию целей развития школы в контексте компетентностного подхода.

## **СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

***ПОДКОВКО Е. Н.***

*г. Сургут, Сургутский государственный педагогический университет*

Об определяющей роли учителя в образовании и воспитании учащихся говорят многочисленные примеры из школьной практики и высказывания многих известных педагогов. Так, русский математик М. В. Остроградский писал: «Хороший учитель рождает хороших учеников». Сегодня в развитых странах учительство составляет наиболее многочисленную группу интеллигенции. Она более чем в два раза превышает число инженеров и врачей. Что заставляет современного учителя сохранять привязанность к своей профессии? Американский психолог Р. Герсберг установил, что настоящими мотивами деятельности учителя являются разнообразие труда, самостоятельность, профессиональный рост, осознание важности дела и др.

Целью модернизации профессиональной школы является достижение нового качества образования, т.е. таких образовательных результатов, которые бы соответствовали запросам развития общества, а также работали на перспективные потребности его развития. Именно поэтому в школах сегодня ждут профессионально компетентных специалистов, способных проявлять активность в меняющихся условиях. Между тем, в связи с предъявлением высоких требований к профессиональной компетентности учителей возникает необходимость в более углубленном рассмотрении ее составляющих.

Изучению составляющих профессиональной компетентности посвящены труды ряда ученых. Например, А. К. Маркова в содержании профессиональной компетентности выделяет процессуальные и результативные показатели. К процессуальным показателям относит

три блока: педагогическую деятельность, педагогическое общение и личность учителя. В результативных показателях – два блока: обученность и обучаемость, воспитанность и воспитуемость. В каждом блоке выделены знания и умения, а также требования к психическим качествам педагога, которые необходимо постоянно совершенствовать. При этом, как отмечает А. К. Маркова, «... компетентность нельзя сводить только к стараниям человека или его образованности – не всякое образование гарантирует компетентность, да и старания могут быть непродуктивными».

По мнению В. Г. Воронцовой, педагогическая компетентность складывается из профессиональной направленности личности, профессиональной устойчивости, готовности реализовывать личностно ориентированный подход к учащимся, высокого уровня коммуникативности, организации учебного процесса с использованием новых технологий, педагогического анализа психолого-педагогической культуры.

С. П. Баранов, Л. Р. Болотина и В. А. Сластенин в содержание профессиональной компетентности учителя включают профессиональные знания и умения.

Все вышеизложенное позволяет выделить основные компоненты профессиональной компетентности учителя. В частности, Н. Н. Лобанова выделяет профессионально-образовательный, профессионально-деятельностный и профессионально-личностный компоненты, Л. А. Краснова – теоретический, практический и личностный компоненты, Н. Н. Нацаренус – профессионально-содержательный, профессионально-деятельностный и профессионально-личностный компоненты, Ю. В. Фролов и Д. А. Махотин – когнитивный (познавательный), мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой компоненты.

Однако, как отмечают многие ученые (М. С. Каган, А. М. Новиков, С. М. Самыгин и Л. Д. Столяренко, Н. И. Шевандрин и др.), личность человека можно охарактеризовать пятью основными потенциалами: познавательным, морально-нравственным, творческим, коммуникативным и эстетическим. Такие потенциалы играют роль динамических доминант, задающих направленность процессу развития личности.

Познавательный потенциал определяется, прежде всего, объемом и качеством информации, которой располагает личность. Он также включает в себя психологические качества, обеспечивающие продуктивность познавательной деятельности человека.

Морально-нравственный потенциал обусловлен приобретенными личностью в процессе социализации нравственно-этическими нормами, жизненными целями, убеждениями, устремлениями. Речь идет о единстве психологических и идеологических моментов в сознании и самосознании личности, которые вырабатываются с помощью эмоционально-волевых и интеллектуальных механизмов и реализуются в ее мироощущении, мировоззрении, мироотношениях.

Творческий потенциал личности определяется наличием репертуаром умений и навыков, способностями к действию и мерой их реализации в определенной сфере деятельности или общении.

Коммуникативный потенциал личности оценивается степенью общительности, характером и прочностью контактов, устанавливаемых индивидом с другими людьми. Содержательно динамически эта способность выражается в богатстве системы и репертуара социальных ролей, которые исполняет личность.

Эстетический потенциал личности обусловлен уровнем и интенсивностью ее художественных потребностей, а также тем, как она их удовлетворяет.

Таким, образом, деятельность, в которой будут представлены все вышеперечисленные потенциалы развития в единстве, будет являться подлинно человеческой. Однако в профессиональной школе хотя и предусматривается освоение студентами почти всех потенциалов развития, но дело в том, что они расчленены порознь по предметам и блокам изучаемых дисциплин.

На основе современной модели личности учителя, а также квалификационных требований, изученных потенциалов развития личности, мы пришли к выводу, что профессиональная компетентность учителя состоит из следующих компонентов: морально-нравственного, познавательно-творческого, информационно-коммуникативного и технологического. Появление последнего компонента профессиональной компетентности учителя обусловлено высказыванием И. П. Андриади о том, что в сферу профессиональной компетентности входит и такой показатель как технологическое разнообразие.

Рассмотрим каждый из вышеперечисленных компонентов более подробно.

Морально-нравственный компонент профессиональной компетентности учителя. Высокий моральный облик, нравственная чистота – необходимые качества личности педагога. Хочет учитель этого или нет, он ежедневно дает своим питомцам уроки нравственности.

По мнению Н. Е. Щурковой, педагог – это субъект профессиональной педагогической деятельности, свободно избравший сферу

профессионального воспитания детей, осуществляющий воспитательный процесс во имя счастья детей, осознающий высокое социально-историческое значение своего профессионального труда, постоянно совершенствующий свое профессиональное мастерство в контексте развивающейся культуры и осмысленно реализующий в процессе воспитания и в практике жизни гуманистическую позицию.

Такое представление об учителе позволяет сделать вывод о том, что ключевым социально-психологическим образованием личности педагога является признание человека наивысшей ценностью. Следовательно, основными профессионально-личностными качествами учителя являются: гуманистическое отношение к ребенку, ответственное отношение к работе, достоинство личностного «Я» педагога, профессиональная солидарность, гражданская позиция, уважение жизни.

Познавательный-творческий компонент профессиональной компетентности учителя. По мнению В. П. Зинченко, «главным в перспективе развития образования должно стать живое знание, которое не является оппозицией научному, ядерному, программному знанию. Оно опирается на эти виды знания, служит их предпосылкой и итогом. Живое знание отличается от мертвого знания тем, что оно не может быть усвоено, оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ, живое слово, живое движение, живое, а не мертвое, механическое действие».

Таким образом, образовательный процесс в вузе должен быть направлен на привитие студентам умения получать «живое знание», являющееся наиболее ценным в динамично меняющемся мире. Организация подобного образовательного процесса предполагает соответствующий уровень его креативности, который рассматривается не только как важный фактор повышения качества образовательного процесса, но и во многом как неотъемлемое условие всей познавательной деятельности.

Информационно-коммуникативный компонент профессиональной компетентности учителя. В информационной деятельности реализуется основное социальное назначение учителя: передача обобщенного опыта старших поколений молодым людям. Именно в процессе этой деятельности ученики овладевают знаниями, формируются мировоззренческими и нравственно-этическими установки. В этом случае учитель выступает не только как источник информации, но и как воспитатель молодого поколения. Однако педагогическая деятельность во многом определяется умением учителя устанавливать и поддерживать контакт с учениками. Коммуникация выполняет следующие три основные функции:

- коммуникативную, включающую обмен информацией;
- интерактивную, предусматривающую организацию взаимодействия;
- перцептивную, отражающую процесс восприятия и формирования образа другого человека и установления взаимодействия.

Таким образом, информационно-коммуникативный компонент профессиональной компетентности учителя предполагает наличие следующих умений:

- умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей;
- умение вести вербальный и невербальный обмен информацией, а также проводить диагностирование личностных свойств и качеств собеседника. По мнению многих ученых, в процессе коммуникации слова составляют 7 %, звуки и интонация – 38 %, неречевое взаимодействие – 55 %;
- умение идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнером по общению и эмпатийно относиться к нему.

Технологический компонент профессиональной компетентности учителя. В структуре модели технологической компетентности учителя выделены три взаимосвязанных уровня, каждый из которых имеет свое назначение:

- первый (внутренний) – подразумевает комплексную готовность педагога к «инструментализованной» деятельности, преднамеренную и произвольную актуализацию системных качеств и свойств личности в единстве трех граней субъекта деятельности (мышления, знаний и общения), которая проявляется в построении во внешнем плане информационно-образных конструкций и программы взаимодействия с учащимися;
- второй – выражается в технологическом согласовании многомерных дидактических и аксеологических компонентов в образовательном процессе, в стимулировании свойств личности;
- третий – отражает реализацию в авторском стиле потенциала педагога на основе сформированных креативно-технологических стереотипов мышления и деятельности.

В действующем педагогическом процессе наиболее ярко проявляются умения, которые характеризуют структуру педагогической деятельности. Иными словами, речь идет о функциональных группах технологических умений: операционально-методические, психолого-педагогические, диагностические, оценочные, экспертные и научно-

исследовательские. Перечисленные умения отражают общие направления тех профессиональных задач, которые приходится решать педагогу.

В настоящее время профессиональная компетентность учителя приобретает новое толкование, интегрирующее знания, умения, опыт, личностные качества, обеспечивающие профессиональное развитие и самореализацию специалиста. Здесь, прежде всего, следует иметь в виду социальные и психологические качества личности, которые отражают ее мировоззренческие установки, ориентируют на выполнение определенной социальной функции и т.д.

Так, профессионально-педагогическая направленность раскрывает мотивацию (т.е. совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, направленность и активность) выбора профессии, мотивацию учения и отношения к профессиональной подготовке, способствует формированию у студентов позиции «Я – педагог». Наиболее подробно это отражено в работах О. А. Абдуллиной, С. П. Баранова, В. А. Слостенина, Р. Х. Шаймарданова и др.

Готовность учителя к выполнению своих социально значимых функций определяется сформированностью его педагогического сознания, профессиональной Я-концепции. Таким образом, одним из важнейших направлений подготовки студентов в педагогическом вузе является создание условий и помощь в формировании педагогически целесообразной Я-концепции, основными характеристиками которой являются следующие:

- коллективистическая, включающая не только коммуникабельность как профессиональные умения общения, но и способность к творческому взаимодействию, конструктивному сотрудничеству с другими субъектами педагогического процесса, подразумевающая не просто установление взаимопонимания, согласование педагогических позиций, но и умение работать в группе, в творческом педагогическом коллективе;

- гуманистическая, т.е. рассматривающая человека в качестве наивысшей ценности и ориентирующаяся на общечеловеческие ценности, осознающая свою ответственность за достижения цивилизации во всех сферах человеческой культуры;

- творческая, включающая рассмотрение себя как творческой личности и педагогической деятельности как наиболее благоприятной сферы самореализации и возможности принесения максимальной пользы для других людей через воспитание будущих творцов во всех сферах жизнедеятельности;

– позитивная, т.е. сочетающая позитивную, достаточно высокую самооценку себя как личности и как учителя и оптимистический настрой на возможности ребенка, на продуктивность своей работы с ним.

Наиболее общей характеристикой познавательной направленности личности учителя является культура научно-педагогического мышления, основным признаком которого является диалектичность, проявляющаяся в способности в каждом явлении обнаруживать составляющие его противоречия.

Культура педагогического мышления учителя проявляется в выборе оптимальных способов, методов и средств обучения учащихся. Культура педагогического мышления включает высокоразвитую способность к научной обработке педагогических явлений и фактов. Большое значение здесь придается интуиции как элементу культуры педагогического мышления. Специфика педагогического мышления описана в работах В. И. Андреева, И. П. Андриади, Л. А. Байковой и Л. К. Гребенкиной, С. И. Гильманшиной и Д. В. Вилькеева, В. И. Загвязинского, А. В. Морозова, Т. Мусалимова и др.

Профессионально значимые личностные качества (ПЗЛК). Качество специалиста представляет собой совокупность наиболее существенных, относительно устойчивых его свойств и характеристик, обуславливающих готовность к выполнению социальных и профессиональных функций.

Хотя каждый ученый акцентирует внимание на определенных качествах, которыми должен обладать современный учитель (В. Н. Абросимов, Г. В. Акопов, С. Б. Елканов, П. Ф. Каптерев, Н. В. Кузьмина, О. М. Шиян и др.), тем не менее, в каждом конкретном случае значимость и, соответственно, иерархическая структура личностных качеств учителя будет меняться в зависимости от многих факторов (пол, возраст, стаж работы, преподаваемый предмет, сложившиеся отношения с родителями и др.).

Проблеме ПЗЛК учителя посвящают свои исследования и зарубежные ученые. Так, наиболее масштабное исследование личностных особенностей учителя и их взаимосвязь с его «профессиональным поведением» было проведено американским психологом Д. Райнсон в начале 60-х годов XX века. Значение этого исследования состоит в том, что в нем выявлен характерологический профиль успешно работающих учителей, в котором выделяются такие качества, как душевная теплота, дружелюбие, понимание эмоционального состояния детей, ответственное отношение к преподаванию, систематичность, творческое воображение и энтузиазм.



Согласно исследованиям английских ученых (Р. Дунн, Т. Регг, Р. Смит) «эффективный учитель» обладает следующими качествами: сводит к минимуму напряжение и беспокойство учащихся; внушает веру в то, что они способны к учению; позитивно воспринимает детей и их родителей; избегает крика и запугивания; выявляет детский талант и индивидуальность каждого ребенка; активно содействует их развитию; считает творчество и любознательность детей ключом эффективного обучения; исключает любое негативное давление на детей; применяет различные методы обучения; рассматривает контроль как средство побуждающего обучения.

В настоящее время отечественными и зарубежными учеными выделяется разное количество ПЗЛК учителя. Назовем лишь те из них, которые чаще всего встречаются в психолого-педагогической литературе. К ним относятся:

- любовь к детям (гуманное, заботливое отношение к ним);
- социальная позиция (общественно-политическая активность, гражданская ответственность, идейность);
- интерес к профессии;
- педагогическая зоркость и наблюдательность;
- общительность (педагогический такт, коммуникабельность);
- требовательность к себе и к детям (ответственность, последовательность в словах и действиях);
- профессионально-педагогическая мобильность;
- толерантность (терпимость);
- волевые качества (выдержка, самообладание, твердость, настойчивость, инициатива);
- эмоциональность;
- беспристрастность (объективность);
- искренность;
- находчивость;
- духовность.

Анализ отечественной и зарубежной литературы показывает, что выявленные качества являются универсальными и не зависят ни от языка, ни от страны.

Быть компетентным, по мнению М. В. Рыжакова, означает «способность (умение) мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт». Следовательно, как отмечает В. Шадриков, когнитивной основой всех составляющих профессиональной компетентности учителя будут являться профессиональные знания.

Однако, личностное развитие, профессиональный рост педагога, формирование его профессиональной компетентности, как органическое единство возможны тогда, когда в процессе «врастания» в профессию (выбор профессии, профессиональное обучение) осуществляется целенаправленное решение ряда противоречий. Прежде всего, это противоречие, возникающее в индивидуальном сознании между эталоном личности профессионала и образом своего внутреннего, уже существующего – «Я». Хотя эталон личности профессионала не является эталоном личности студента, т.к. не связан с систематическим опытом успешной профессиональной деятельности, тем не менее, задача педагогического вуза заключается в поиске и реализации наиболее эффективной технологии профессионального педагогического образования, направленной на формирование профессионально компетентной личности будущего учителя.

## **ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ НАУЧНОМУ МЕТОДУ ПОЗНАНИЯ**

***КРУТОВА И. А.***

*г. Астрахань, Астраханский государственный университет*

Известно, что результаты обучения зависят не столько от качества программ и учебников, сколько от организации процесса обучения, от того, как работает учитель. В быстроменяющемся мире, характеризующемся быстрым приростом объема знаний, изменяется роль учителя. Из единственного источника информации он превращается в организатора деятельности учащихся, в организатора ситуаций, в которых у них будет возникать потребность в той или иной деятельности. Известно, что только через собственную деятельность человек познает окружающий мир, создает для себя определенные условия жизни, ищет пути решения разных проблем. Это означает, что и учебный процесс должен быть организован так, чтобы в нем была задействована деятельностная природа человека: именно ученики, а не учитель, должны быть главным действующим лицом на уроке; именно они должны, подобно ученым, создавать знания, а не получать их из уст учителя или литературы в готовом виде; подобно инженерам, искать пути решения прикладных задач, а не читать о том, какие технические устройства созданы людьми и т.п. При этом действовать не по принуждению учителя, а по своей личной потребности.

Поиск средств для развития познавательных и творческих способностей учащихся в процессе обучения является важнейшей международной тенденцией. Для формирования этих качеств необходимо, чтобы учащиеся усвоили не только научные знания, но и то, как они были получены. Способами получения новых научных знаний являются методы научного познания. В «Концепции физического образования» подчеркивается, что «...при обучении физике акцент необходимо перенести с информационного на методологическое обучение, от трансляции готовых знаний к развитию самостоятельности, творческого мышления, способностей учащихся. Ядро содержания физического образования должно включать не только необходимый комплекс знаний, ...но и универсальные способы познания..., столь характерные для физики как науки».

Процесс научного познания в физике представляет собой процесс применения эмпирического и теоретического методов познания, которые вместе взятые и представляют собой научный метод. Нами разработана методика, позволяющая ученикам овладеть обобщенными методами получения физических знаний на эмпирическом уровне познания, исторически сложившиеся в ходе развития физической науки. Основными типами физических знаний, изучаемых в основной школе, являются: понятие о физическом явлении, понятие о физическом объекте, понятие о физической величине, научный факт, физический закон.

В организации работы учителю помогают методические пособия. Несмотря на большое число хороших дидактических средств (печатных, электронных, мультимедийных и т.п.) и методических рекомендаций по их использованию, учащиеся по-прежнему не умеют применять знания в конкретных реальных ситуациях для получения новых знаний. Одна из причин состоит в том, что учителя не всегда могут внедрить описанные методики и результаты исследований ученых-методистов и психологов в реальный учебный процесс. Поэтому основная задача системы повышения квалификации кадров, на наш взгляд, состоит в том, чтобы сделать современные технологии обучения рабочим инструментом для учителя, научить использовать их в ежедневной практике обучения школьников. Опишем имеющийся у нас опыт подготовки учителя физики к деятельности по обучению учащихся методам научного познания на уроках физики.

Передача методики обучения учеников эмпирическому методу познания осуществлялась путем обучения учителей на научно-методическом семинаре, функционирующем при факультете повышения квалификации Астраханского государственного университета, на

курсах повышения квалификации областного института усовершенствования учителей, а также при проведении открытых уроков, индивидуальных занятий с учителями, изъявившими желание работать по предлагаемой методике.

Первая задача, которая решалась в ходе общения с учителями, состояла в том, чтобы разделить накопленные материалы на те, которые учителя могут использовать в готовом виде, и те которые учителю необходимо доработать в соответствии с конкретными программами и учебниками по физике, возможностями и особенностями учеников конкретного класса и оснащенностью школьного кабинета физики. После этого, этого учителям давались рекомендации по реализации концепции обучения учащихся эмпирическим методам получения физических знаний применительно к конкретным школьным программам по физике. Чтобы научить учителей пользоваться этими рекомендациями была разработана программа курсов повышения квалификации учителей, рассчитанная на 72 часа, по теме «Обучение учащихся эмпирическому методу познания на уроках физики». Первый вариант этой программы был реализован следующим образом: в течение учебного года учителям излагались основные положения концепции и методики обучения учащихся эмпирическому методу получения физических знаний, приводились примеры их применения для создания конкретных физических понятий, законов и научных фактов, давались образцы организации познавательной деятельности учащихся в виде открытых уроков. Однако все прилагаемые усилия не давали должного результата. Несмотря на то, что учителя проявляли искреннюю заинтересованность на занятиях и хотели провести циклы уроков-исследований, на практике они оказались неподготовлены к этому.

Посещение уроков, беседы с учителями и учащимися, принимавшими участие в эксперименте, позволили выявить причину неуспеха: курс обучения учителей был построен как ознакомление учителей с предлагаемой методикой, а практика обучения эмпирическим методам получения физических знаний требовала формирования у учителя определенных способов деятельности по разработке уроков-исследований, и организации познавательной деятельности учащихся по получению новых знаний в результате экспериментальных исследований. Это побудило внести существенные коррективы в методику подготовки учителей к формированию у учащихся эмпирического метода познания. Нами разработан другой вариант программы, согласно которой учителя, обучающиеся на курсах, значительную часть времени должны находиться в роли ученика, проводящего эмпирическое

исследование с целью получения определения понятия о физическом явлении, физическом объекте, физической величине, научного факта, установления вида зависимости между физическими величинами. Этот вариант оказался эффективным и позволил получить результаты по применению методики обучения учащихся эмпирическому методу познания для получения новых знаний в разных условиях.

Анализ работы по передаче опыта обучения учащихся эмпирическому методу познания другим учителям позволил сделать выводы:

1. Чтобы учитель смог спланировать и провести систему уроков, на которых организуется познавательная деятельность учащихся по получению новых физических знаний, ему необходимо предоставить и научить использовать следующие дидактические материалы: логические схемы деятельности по созданию понятий о физическом явлении, физическом объекте, физической величине, научном факте, физическом законе; системы познавательных задач по темам школьного курса физики, для каждой из которых сформулирована исходная ситуация, система действий по её решению, результат выполнения каждого действия; системы демонстрационного и фронтального лабораторного эксперимента, соответствующие системам познавательных задач; возможные формулировки обращений и требований к учащимся, побуждающих их к выполнению определенных видов деятельности.

2. Обучение учителей предлагаемой методике должно проводиться на деятельностной основе и включать участие учителей в уроках-исследованиях в качестве ученика.

3. Освоение учителем методики обучения учащихся получению физических знаний на эмпирическом уровне познания занимает длительное время, предполагает психологическую перестройку учителя и многократное применение предлагаемых рекомендаций по организации познавательной деятельности учащихся для создания физических знаний.

Эти выводы легли в основу составления программы для курсов повышения квалификации учителей физики. Она предусматривает проведение занятий два раза в месяц по четыре академических часа в течение учебного года. Учителя знакомятся с целями и задачами обучения на курсах, изучают логические схемы деятельности по созданию отдельных элементов физических знаний, учатся применять их для разработки содержания деятельности по созданию понятия о конкретном физическом явлении. На последующих занятиях учителя сначала участвуют в уроках-исследованиях в роли учеников, а затем обсуждают методику проведения конкретного урока. Далее с учителями

проводятся занятия-консультации, на которых учителя разрабатывают логику изучения конкретной темы школьного курса физики в виде системы познавательных задач и сценариев уроков по этой теме. На следующем этапе разработанные уроки «разыгрываются» с коллегами, выполняющими роль учеников, проводится их анализ, вносятся коррективы в составленные сценарии уроков.

Такая организация деятельности учителей на курсах повышения квалификации позволяет им освоить новую технологию обучения и с успехом применять её в своей практической деятельности.

## **АКТУАЛЬНОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ВЫСШУЮ ШКОЛУ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ**

***ТЮ М. Б.***

*г. Волгодонск, филиал Ростовского государственного экономического университета в г. Волгодонске*

Современная педагогика российского общества после долгих десятилетий бремени традиционного обучения переживает новое рождение. В 1996 году Министерством образования было принято решение перевести образование на рельсы личностно-ориентированного направления. Необходимость повернуться лицом к обучающемуся, к личности, учитывая ее индивидуальные способности, изначально дарованное творческое начало – это не только требование высоко технологического и технико-интеллектуального времени, но и природосообразность образования, на что неоднократно обращал внимание великий педагог Я. А. Коменский.

Гуманистическая парадигма образовательных процессов, происходящих в мировой педагогике и отечественном образовании анализируется в работах М. В. Богуславского, Е. В. Бондаревской, О. С. Газмана, В. В. Давыдова, Г. Ф. Карповой, И. А. Колесниковой, С. В. Кульневича, В. В. Серикова, И. С. Якиманской и других.

Творческая мысль педагогов начала работать с большим энтузиазмом, предлагая все новые и новые версии педагогических технологий. В ряду инновационных технологий не последнее место занимает метод проектов, иногда понятый не совсем правильно, не всегда реализуемый по всем канонам мастерства, но никогда – без энтузиазма, без искорки озорства и немалой толики искусства.

Вот что об этом пишет признанный теоретик и практик лично-ориентированного образования Е. С. Полат: «Профессия учителя, педагога – творческая профессия. Справедливо считается, что она на стыке науки и искусства. От педагога требуется не только совершенное владение предметом, который он преподаёт, что естественно отнести к определенной научной области знания, не только владение педагогикой, современной дидактикой, педагогической психологией, методикой преподавания своего предмета, но и в определенной степени артистизмом, искусством актерского мастерства... Учитель – это личность и воздействует на своих учеников, прежде всего, авторитетом, яркостью собственной индивидуальности».

Метод проектов полностью отвечает этому высказыванию, потому что требует от преподавателя наряду с преподаванием создания условий для появления у студентов интереса к познавательной деятельности, самообразованию и применению полученных знаний на практике.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Метод проектов возник еще в 20-е годы прошлого столетия в США. Его называли также методом проблем и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В. Х. Килпатриком.

В европейские языки слово «проект» заимствовано из латыни и означает «выброшенный вперед», «выступающий», «бросающийся в глаза» и понимается сейчас как специально организованный преподавателем и самостоятельно выполняемый студентами комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта.

Метод проектов в целом понимается как совокупность учебно-познавательных приёмов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий студентов с обязательной презентацией этих результатов.

Общим для зарубежных подходов является ориентация на личность студента, особенности его индивидуальности и подчеркивание необходимости подбора специальных средств, методов, технологий и т.п. для создания условий, способствующих выявлению потенциальных возможностей учащихся, проявлению самостоятельности, развитию способностей к самоизменению, саморазвитию. Однако данные разработки, в основном, касались вопросов теории и методологии организации учебно-воспитательного процесса. В практике большая часть исследователей шла по пути модификации традиционной методики обучения.

В работах многих авторов проблемы метода проектов касаются общеобразовательных школ, не так много касаются среднего профессионального образования и уж совсем немного высшего профессионального образования.

С чем это связано? Внедряя метод проектов в образовательный процесс, во избежание набивших оскомину традиционных деловых игр, которые обычно проходят в рамках одной группы, возникает необходимость создать проектную студенческую ассоциацию из разных учебных групп, смежных специальностей для интегрирования.

В высшей степени желательным является сотрудничество образовательного учреждения с производственной структурой, которая предоставила бы производственную задачу с дальнейшей презентацией, то есть документальное оформление, расчет на основе научных выкладок, опытно-экспериментальным отчетом и т.д., в зависимости от того, к какой отрасли производства готовятся студенты.

Для введения метода проектов в образовательную практику высшей школы также имеет смысл решить и несколько других задач, связанных с формированием определенной среды:

- использование метода проектов предполагает кардинальное изменение роли преподавателей, которые должны интегрировать смежные области науки и стать организаторами проектной деятельности, руководителями проекта (педагогическое сопровождение проекта, приглашение на экспертную консультацию профессионалов-производственников), преподаватели призваны провоцировать вопросы, размышления, самостоятельную оценку деятельности, моделируя различные ситуации, трансформируя образовательную среду, помогая сохранять дух сотрудничества) и т.п.;

- необходимым условием для выполнения студентами проектов является наличие многообразного и более, чем достаточного информационного ресурса, обеспечивающего самостоятельность выбора;

- должны быть созданы условия для выполнения проекта и оформления результатов проектной деятельности, то есть предоставление свободного доступа к компьютерной технике и другому оборудованию, стендовому пространству и т.п., и публичной презентации, в число которых обязательно входят экспертная группа и приглашенные гости из других производственных структур.

Немаловажный вопрос при этом занимает финансовая сторона этой проблемы. Так как подобный проект является долгосрочным, то не каждый руководитель производственной структуры согласится на то, чтобы затратить энергию и финансы на создание экспертной груп-



пы, которая будет работать с проектной студенческой «ассоциацией» в течение всего проектного времени.

Но, если представить, что все условия положительно решены, то студенты получат мощный стимул к изучению дисциплин, освоению дополнительной информации из внеучебных источников, к развитию своего творческого потенциала, к использованию инновационных методов.

Конкурсы от производственных структур среди молодых специалистов позволяют себе немногие производственные структуры. И, как правило, участвуют в них те студенты, которые изначально представляются на диплом с отличием.

Хотя практика не одного десятилетия показывает, что среди, так называемых, «среднестатистических» студентов чаще находятся творческие, дерзкомыслящие самородки, истинные новаторы.

Давно говорят, но так и остается на уровне обсуждений, о свежей молодой струе в базовые экономические отрасли. В западноевропейских странах создаются целые проектные лаборатории, институты, экспериментальные цеха, где подчасую не вызывающие доверия идеи, предложения, на первый взгляд не имеющие под собой научную основу, проходят экспертизу, практические испытания. И в это вкладываются не малые финансовые средства.

Не славы ради, а блага для стоит переориентировать учебно-воспитательную работу в вузах на формирование профессиональных навыков уже на ранних стадиях обучения, возвращать интерес творческого потенциала, холить и лелеять гений студенческого новаторства, предвидя в нем мощь российской экономики.

## **СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***ХАРИН А. З., МУТЫЛИНА И. Н.***

*г. Владивосток, Дальневосточный государственный технический университет (ДВТИ им. В. В. Куйбышева)*

Качество и эффективность подготовки современных специалистов в значительной степени зависит от профессиональной и педагогической подготовленности преподавателей. В связи с этим повышение профессионального уровня и приобретение психолого-педагогических знаний, как указано в типовом положении о повыше-

нии квалификации, является служебной обязанностью каждого преподавателя.

С целью развития общих и профессиональных способностей, удовлетворение индивидуальных запросов, склонностей и потребностей каждого обучающегося в институте повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров (ИППК) ДВГТУ используется модульная технология профессионального обучения, позволяющая непрерывно и с возрастающим качеством реализовать психолого-педагогические и информационно-коммуникационные образовательные программы.

Поскольку перспективы совершенствования учебного процесса связаны с эффективностью внедрения новых информационных технологий обучения, то одной из задач, решаемых институтом при повышении квалификации преподавателей и сотрудников университета, на данном этапе является развитие следующих направлений информационных технологий обучения:

- овладение универсальными информационными технологиями и компьютерными средствами телекоммуникаций;
- активное использование в учебном процессе компьютерных обучающих и контролирующих программ, компьютерных учебников;
- создание мультимедийных программных продуктов.

Работа ведется с учетом того, что информатизация образования – процесс довольно сложный, в том числе и по причине необходимости преодоления психологического барьера перед освоением компьютерной техники, требующий определенного времени и поэтапности осуществления.

Разработано два вида программ по овладению информационными технологиями: начальной подготовки – овладение универсальными информационными технологиями и базовой подготовки – активное использование в учебном процессе информационных технологий.

Все современные преподаватели должны владеть элементарными навыками работы с компьютером, иметь представление о наиболее распространенных программах, работать с текстовыми редакторами, электронными таблицами, осваивать работу с известными для его предметной области готовыми компьютерными программами и т.п. Начальная подготовка преподавателей включает в себя освоение программных средств – офисных программ, приобретение навыков работы в Интернете. Программа начальной подготовки состоит из отдельных модулей, позволяющих приобрести навыки работы с текстовыми редакторами, графическими пакетами, системами управления базами данных, процессорами электронных таблиц и т.п.

В зависимости от поставленных целей, чаще всего определяемых видом деятельности, например, ведением преподавательской или научной работы, чтением определенных конкретных дисциплин и т.п., программа может включать отдельные модули. Например, преподавателями общетехнических дисциплин наиболее востребованы оказываются модули работы с текстовыми редакторами и электронными таблицами, преподавателями гуманитарных дисциплин – модули работы с текстовыми редакторами и презентационными программами. Современное программное обеспечение позволяет эффективно использовать компьютер для подготовки учебно-методических комплексов различных дисциплин: учебных программ, конспектов лекций, методических указаний и пособий, комплексов заданий к самостоятельной работе студентов, билетов, иллюстрационных материалов и других учебных документов.

Практика работы показала, что для начальной подготовки формирование групп может производиться в зависимости от содержательной части – выбранных модулей. При хорошем методическом обеспечении, в частности, наличии методических указаний для выполнения практических работ, содержательная часть не играет решающей роли, в этом случае чаще всего преподаватель выполняет роль консультанта, координатора. Преподаватели, ведущие занятия в группах начальной подготовки, должны быть хорошими методистами и психологами. На этом этапе привлекаются к работе преподаватели дисциплины «Информатика», имеющие практику работы с взрослыми. И здесь немаловажное значение имеет количество слушателей на одного преподавателя, для эффективной работы, создания комфортных условий для обучаемых, желательно ограничить количество обучаемых – не более 5–7 человек на одного преподавателя.

В программу начальной подготовки необходимо включить психолого-педагогический модуль. Поскольку молодые специалисты – преподаватели технических дисциплин, как правило, не имеют специального педагогического образования. Для этой категории слушателей чрезвычайно важно познакомиться с основами педагогики и психологии. Желательно также прослушать углубленный курс лекций (для нескольких групп начальной подготовки) по основам информационных образовательных технологий с акцентом на психолого-педагогические аспекты.

Этап активного внедрения средств информационных технологий в традиционные учебные дисциплины требует начальной компьютерной подготовки преподавателей, пересмотра содержания образования, разработка программного обеспечения, компьютерных курсов; видео

и аудиоматериалов на компактных (оптических) дисках. Преподаватели уже стоят перед необходимостью освоения новейших технологии обучения, таких, как телеконференции, электронная почта, видеокнижки на лазерных дисках, системы мультимедиа.

Программа базовой подготовки включает модули, позволяющие использовать компьютерные обучающие и контролирующие программы в учебном процессе, а также применять компьютерные учебники, а при необходимости их создавать. Обучение по этой программе продиктовано тем, что уже начат пересмотр организационных форм учебного процесса путем увеличения доли самостоятельной, индивидуальной и коллективной работы учащихся, объема практических и лабораторных работ поискового и исследовательского характера, более широкого проведения внеаудиторных занятий. Можно с уверенностью сказать, что обучение по программе базовой подготовки – «Использование информационных технологий в обучении» позволяет решать первоочередную задачу, стоящую перед высшей школой, – разработку и обучение преподавателей любого профиля методике использования компьютерных и телекоммуникационных образовательных продуктов в учебном процессе.

Для переложения курса на компьютерную технологию обучения преподаватель, ставящий курс, должен не только иметь представление о предметной области, но также быть хорошим методистом, иметь навыки систематизации знаний, быть хорошо информированным о возможностях инновационных технологий, а также знать, какими средствами компьютерной поддержки достигается тот или иной дидактический прием. Кроме этого он должен быть информирован о тех технических средствах и программном обеспечении, которые будут ему доступны как при создании прикладного программного обеспечения, так и при сопровождении учебного процесса. С учетом этого в программу базовой подготовки кроме основного модуля «Информационно-коммуникационные технологии», должны входить такие модули, как «Инновационная деятельность» и «Современные педагогические технологии». Практика работы в этом направлении показала, что наибольшей эффективности достигает обучение групп слушателей, являющихся членами одной кафедры, факультета или института. Обучение по этой модульной программе осуществляют творческие коллективы преподавателей – предметников, имеющих опыт работы по применению компьютерных технологий в учебном процессе, методистов, психологов, преподавателей кафедр психологии и педагогики.

Обучение по направлению «Использование информационных технологий в обучении» и решает задачи, стоящие перед высшим об-

разованием: подготавливает преподавательский состав к освоению новых информационных технологий и введению их в практику преподавания, а также позволяет преодолеть инерционность в преподавании ряда традиционных общеобразовательных учебных курсов, имеющих многовековые традиции и преемственность.

Для реализации модульных программ в системе повышения квалификации и переподготовки кадров осуществляются следующие мероприятия:

- приобретается современное оборудование для оснащения учебных мест и лицензированное программное обеспечение;
- преподаватели, работающие в системе повышения квалификации, включаются в углубленное освоение модульной системы
- разрабатываются модули и учебно-методические комплексы;
- на основе модулей формируются модульные программы на основе четкого знания принципов их построения.

К реализации образовательных программ привлекается профессорско-преподавательский состав вузов г. Владивостока, а также сотрудники Дальневосточного отделения российской Академии наук и ведущих предприятий Приморского края, что позволяет проводить повышение квалификации и переподготовку педагогических кадров на высоком уровне с использованием современных достижений науки и техники.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РЫНОК ТРУДА И ПРОБЛЕМА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА РЫНОК ТРУДА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

***ШНЕЙДЕР Е. М.***

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

Подготовка квалифицированных кадров и развитие человеческих ресурсов имеют ключевое значение для подъема экономики России и вхождения ее в мировое экономическое пространство. Рыночная экономика предъявляет повышенные требования к качеству рабочей силы, ее образовательному, профессиональному и квалификационному уровню, росту ее социальной мобильности, профессионализму.

Обеспечение сбалансированности спроса и предложения рабочей силы является важнейшей задачей государственной политики занятости, и один из основных механизмов решения этой проблемы –

взаимодействие системы профессионального образования с рынком труда.

Важной особенностью активной политики занятости является акцент на профессиональную ориентацию и профессиональное обучение, как средство развития человеческих ресурсов на протяжении всего периода трудовой деятельности.

В последние годы, в связи со структурными преобразованиями, обострилась проблема несоответствия имеющихся профессий (специальностей) и уровней квалификации не только молодых специалистов, но и других категорий соискателей рабочих мест требованиям работодателей, а также дисбаланса между спросом и предложением рабочей силы на рынке труда.

Возникло противоречие между потребностями рынка труда в рабочих и специалистах определенных видов деятельности и перепроизводством специалистов, в которых экономика регионов не нуждается или уже удовлетворила спрос.

Снижение объемов производства и услуг, изменение структуры спроса на профессии и специальности привели к рассогласованию рынка труда и рынка образовательных услуг.

Специалисты утверждают, что данная ситуация имеет долговременный характер и система профессионального образования в ближайшее время не сможет самостоятельно вернуться в прежнее состояние, когда она функционировала в условиях плановой экономики, поэтому требуются новые механизмы ее взаимодействия с рынком труда.

Возникшие противоречия между рынком труда и рынком образовательных услуг в некоторой степени носят объективный характер, так как для открытия новых специальностей требуется определенное время, в то же время учебные заведения вынуждены учитывать порой конъюнктурные образовательные потребности своих абитуриентов.

В результате образовательные учреждения слабо реагируют на изменяющиеся потребности рынка труда, обостряется несоответствие между вновь подготовленной рабочей силой и требованиями работодателей.

Анализ работы региональных служб занятости показывает, что в общем объеме предложения рабочей силы доля выпускников учебных заведений ежегодно составляет 15–20 %, кроме того, в силу известных обстоятельств, молодые специалисты, по сравнению с опытными работниками, имеют низкую стартовую конкурентоспособность.

Поэтому диспропорция между структурой и объемами подготовки специалистов и профессионально-квалификационной структу-

рой спроса на рабочую силу является одним из существенных факторов, создающих количественные и качественные параметры дисбаланса.

В сложившейся практике эта проблема частично решается путем согласования со службами занятости структуры и объемов подготовки и переподготовки кадров, расширения профилей подготовки кадров, перехода на контрактную систему взаимоотношений с предприятиями.

Однако кардинальное решение проблемы обуславливает необходимость учета всех факторов, влияющих на воспроизводство рабочей силы и развитие человеческих ресурсов, прогнозирования развития экономики регионов и определение потребностей в кадрах на основе мониторинговых и социологических исследований, что позволит оказывать регулирующее воздействие на формирование образовательных потребностей молодежи с учетом их склонностей и потребностей экономики.

Рынок образовательных услуг связан с рынком труда опосредованно через образовательные потребности, выступающие одновременно важнейшим фактором потенциального спроса на рынке образования и потенциального предложения на рынке труда.

Решить проблему взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг невозможно без учета интересов непосредственного потребителя образовательных услуг, который имеет свои цели, задачи, мотивацию в выборе профессии и сферы трудовой деятельности.

Учебные заведения, оказывая образовательные услуги, должны учитывать также требования работодателей, положения в сфере занятости и на региональных рынках труда.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что совершенствование механизма взаимодействия профессионального образования и рынка труда является весьма актуальной проблемой.

Профессиональное образование и переподготовка кадров в новых социально-экономических условиях становятся одним из наиболее эффективных путей обеспечения занятости населения, приобретают приоритетное значение в системе мер по повышению качества рабочей силы и регулированию профессиональной структуры спроса и предложения рабочей силы.

Важной задачей становится мониторинг рынка труда, в результате которого можно выявить потребности территорий в рабочей силе, тенденции ее спроса и предложения, обоснования рациональной структуры и объемов подготовки кадров в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования.

По результатам мониторинга в каждом регионе можно формировать портфель заказов на подготовку и переподготовку кадров с различным уровнем профессионального образования. Такая практика стала применяться в ряде субъектов Федерации.

Заказ формируется совместными усилиями органов образования, служб занятости, экономики и утверждается областной администрацией.

Основными направлениями формирования регионального заказа стали: изучение перспектив социально-экономического развития региона, регулярное проведение мониторинга рынка труда, обоснование путей обеспечения кадрами в нужном объеме, структуре и уровне квалификации, профориентация молодежи и комплектование учебных заведений по договорам с работодателями, гарантирующими последующее трудоустройство выпускников.

Вышеизложенные подходы необходимо применять для разработки научно обоснованной методики формирования кадрового потенциала регионов по всем уровням профессионального образования, что позволит осуществлять прием в учреждения профессионального образования в соответствии с потребностями экономики и прогнозными характеристиками рынка труда, сбалансировать спрос и предложение рабочей силы, улучшить взаимодействие рынков труда и образовательных услуг.

Исследование потребностей и мотивационных устремлений молодежи в профессиональном образовании производится на основе анализа и обобщения периодических опросов различных групп молодежи.

При этом особое внимание необходимо уделять изучению структуры образовательных потребностей молодежи, ее ориентации на типы учебных заведений, виды и уровни профессионального образования, сферы будущей трудовой деятельности.

Основными факторами, определяющими эти намерения, явились: спад производства, свертывание высокотехнологичных и наукоемких производств, высвобождение работников и связанная с ним безработица, падение престижа технического образования, появление новых жизненных стандартов и мотивов выбора сферы трудовой деятельности.

В этих условиях профессионально-образовательный выбор молодежи зачастую определяется стихийными и ложными представлениями о престижности и востребованности определенных профессий и специальностей на рынке труда.



Такой выбор не всегда соответствует интересам личности, общества и работодателей, однако он существенно определяет структуру образовательных услуг и в последствии создает серьезные проблемы с трудоустройством и эффективной занятостью молодежи.

Сложившийся дисбаланс между структурой подготовки кадров и спросом на выпускников обуславливает необходимость создания в каждом регионе информационной системы, адекватно реагирующей на постоянные изменения на рынке труда: о спросе и предложении, развитии тех или иных организаций, имеющихся вакансиях, перспективах развития новых рабочих.

Все это имеет определяющее значение для формирования спроса на требуемых специалистов, осознанного выбора молодежью профессии с учетом ее склонностей и потребностей рынка труда, а также подготовки в учебных заведениях тех кадров, в которых нуждается экономика регионов.

В то же время необходимо совершенствовать технологию прогнозирования перспективных потребностей организаций в рабочей силе и использования прогнозов для формирования планов приема в учебные заведения и внутрифирменного обучения персонала.

Обеспечение населения, работодателей, учебных заведений оперативной и достоверной информацией о состоянии рынка труда, спросе и предложении рабочей силы через средства массовой информации, газеты, журналы, специализированные сайты в Интернет окажут положительное регулирующее воздействие на процесс формирования профессионально-образовательных потребностей молодежи и, следовательно, на взаимосвязь рынков труда и образовательных услуг.

## РАЗДЕЛ 5

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

---

---

#### **ИННОВАЦИОННЫЙ МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА**

***ЧЕРЕДНИКОВА Л. Е., ЧЕРЕПАНОВА М. В.***

*г. Новосибирск, Новосибирская академия  
финансов и банковского дела*

Дискретные изменения конкурентного ландшафта, в частности дерегулирование в области промышленности, глобализация, растущее значение новых рынков (например, Китая и Индии), усиливающаяся конвергенция технологий, размывание границ между отраслями, требуют трансформации менеджмента, предпринимательского подхода в управлении организацией.

Современная бизнес-среда характеризуется изменчивостью, которая носит всеобъемлющий характер. В создавшихся условиях организациям необходимо обеспечить:

- высокие уровень и скорость реагирования на изменения;
- повсеместное приобретение навыков управления проектами;
- использование информационных технологий, обеспечивающих индивидуализацию и персонализацию обслуживания потребителей;
- понимание быстрой потери ценности отраслевого опыта;
- доступ к новым талантам, интегрирование и удержание их в организации в связи со снижением ценности административных полномочий;

- осознание важности социализации и применения концепции ценности;
- создание четко сформулированной хартии ценностей и моделей поведения;
- постоянное комбинирование и перекомбинирование ресурсов для реагирования на вновь возникающие возможности.

Многообразие стоящих перед бизнесом, индивидами, государством и обществом в целом задач, обуславливают наличие различных моделей вузов, среди которых следует выделить вузы исследовательского типа, предпринимательского типа и вузы как региональные научно-образовательные комплексы.

Исследовательский вуз благодаря своему научно-техническому потенциалу реализует такие стадии инновационного процесса, как фундаментальные и прикладные НИОКР, способствует освоению производства новых продуктов и технологий, оказывает научно-техническую поддержку и консалтинговые услуги в сфере инновационного менеджмента, активно сотрудничает с академическими и отраслевыми институтами, является важнейшим компонентом технополисов. Функционирование данной модели обеспечивает формирование научной элиты государства, преемственность НИОКР, развитие научных школ, защиту приоритета страны на мировом рынке и подготовку кадров для собственно образовательной сферы. В основе процесса функционирования исследовательского вуза лежит кибернетическая модель инновационного цикла, т.е. вуз является важнейшим элементом креативной сети, успешно осуществляющий коммерциализацию результатов интеллектуальной деятельности в различных формах.

На основе первой модели функционируют Московский, Санкт-Петербургский, Томский, Нижегородский, Новосибирский, Уральский университеты и др.

Модель вуза как регионального научно-образовательного комплекса создается на основе интеграции отраслевых разноведомственных вузов, колледжей, техникумов, профессиональных училищ в единый научно-образовательный комплекс (от идеи до юридического оформления, глубокой внутренней реструктуризации и закрепления действующей структуры и статуса, осуществления выпуска специалистов по всему спектру специальностей, получения государственной аккредитации).

Характерной особенностью региональных научно-образовательных комплексов является то, что они в каждом из четырех срезов – образовательном, научном, социокультурном, хозяйст-

венном – имеют существенные связи с соответствующими территориальными сферами и при этом не являются самодостаточными в пределах этих срезов. Реализация в рамках университетского комплекса образовательных и социальных функций приводит к значительному влиянию университета на всю систему непрерывного образования на территории в различных формах.

Система среднего профессионального образования в университетском комплексе имеет целью обеспечение проведения единой государственной политики в области подготовки высококвалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена путём реализации непрерывного многоуровневого профессионального образования, позволяющего повысить качество профессионального образования на основе рационального использования кадрового потенциала, методической и материально-технической базы колледжей, институтов и факультетов университета, а также средств и материальных ресурсов, выделяемых на профессиональное образование. В колледжах университета выделяются несколько образовательных уровней, предусматривающих получение среднего (полного) общего образования и профессиональной подготовки, начального, среднего профессионального образования и реализацию неполных образовательных программ высшего профессионального образования. Принцип преемственности образования состоит в том, что образовательные программы каждого последующего уровня учитывают содержание обучения на предыдущем уровне.

Функционально-структурная организация университетского комплекса отражает многоотраслевой характер экономики региона и в известной степени реагирует на групповые и индивидуальные потребности его населения. Ко второй модели близки Мордовский, Кабардино-Балкарский, Новгородский, Костромской университеты и др., на базе которых созданы региональные научно-образовательные университетские комплексы, границы ответственности и функционирование которых определяют стратегию развития соответствующего региона.

Особенностями вуза предпринимательского типа является формирование у индивидуумов компетенций, соответствующих ключевым компетенциям организаций определенных отраслей национальной экономики, которые определяют их конкурентоспособность в текущей и будущей перспективе на местном, региональном, национальном и глобальном рынках.

Вузы предпринимательского типа занимают важное место в национальной инновационной системе, поскольку наиболее естественно позволяют интегрировать подготовку и переподготовку высококвали-

фицированных специалистов, поисковые и прикладные НИОКР, внедрение инноваций в производство посредством кадрового обеспечения бизнес-процессов. Сохраняя роль центров науки и культуры, такие вузы становятся центрами инноваций и регионального развития, обеспечивая триаду «наука – образование – бизнес» и поддерживая развитие отечественных отраслей промышленности в соответствии с последними научно-техническими достижениями.

Выделяются следующие направления трансформации нынешней вузовской структуры к предпринимательскому вузу: усиление управленческого ядра вуза; расширение служащей экономическому развитию вуза периферии; увеличение разнообразия источников финансирования; стимулирование деятельности основного профессорско-преподавательского состава; развитие всеобъемлющей предпринимательской культуры.

Центральную роль в управлении предпринимательским вузом играет миссия инновационного характера, которая определяет общие принципы, правила и стандарты, в соответствии с которыми вуз осуществляет свою деятельность и формирует организационную культуру. Миссия ясно очерчивает виды и формы деятельности так, чтобы вуз оставался субъектом системы высшего профессионального образования и выполнял те стратегические задачи образования и науки, решения которых ожидают от него потребители, государство и общество в целом. К третьей модели относятся Владивостокский университет экономики и сервиса, Сибирская академия финансов и банковского дела (САФБД) и другие. Следует выделить следующие основные критерии вуза предпринимательского типа:

- выделение целей научно-инновационной деятельности (НИД) и наличие функциональных инновационных стратегий;
- внедрение результатов фундаментальных и прикладных исследований в учебный процесс и их коммерциализация через предоставление образовательных услуг на основе новых технологий (методы и формы обучения, используемые средства и т.д.), а также новых образовательных продуктов;
- наличие системы подготовки специалистов в области инновационной деятельности и инновационного менеджмента, воспроизводство кадрового потенциала научно-инновационной сферы и бизнеса, вовлечение большей части сотрудников и студентов в НИД;
- трансферт технологий, использование инноваций в образовательной, научной и производственной деятельности вне вуза;
- обеспеченность НИД современной материально-технической базой;

- наличие современной информационной базы сопровождения НИД и ее интеграция в корпоративную информационную среду вуза;
- наличие рациональной структуры источников финансирования инновационной деятельности вуза в зависимости от специализации вуза, приоритетов развития, стратегических альянсов с другими вузами, представителями академической науки, субъектами бизнес-среды, государственных и иных программ поддержки высшей школы;
- обеспечение эффективности инновационной деятельности за счет максимально полной реализации потенциала инноваций;
- развитие в вузе инфраструктуры НИД;
- наличие адаптивной организационной структуры, обеспечивающей поддержку предпринимательской деятельности и развитие сети малых инновационных предприятий (бизнес-инкубаторов, технопарков).

Вуз предпринимательского типа ориентирован на маркетинговые ноу-хау, которые обеспечивают его мобильность в комбинировании и перекомбинировании ресурсов за счет мониторинга бизнес-среды, социума, политико-правовой и технологической среды, быстрой адаптации новшеств, собственных и созданных другими субъектами (в том числе вузами исследовательского типа), к потребностям динамичного рынка, а также диффузии нововведений внутри и вне вуза.

В условиях динамичного развития рыночных отношений, усиления конкуренции при ограниченных инвестиционных вложениях организации сталкиваются с необходимостью самостоятельного формирования инновационной политики, реализация которой обеспечит устойчивые преимущества. При этом перед управленческим персоналом возникает новый класс задач, связанный с целесообразностью поиска эффективных решений для активизации инновационной деятельности. Рассматривая нововведения в сфере образования, следует представить систему инноваций в виде совокупности таких элементов, как технологические, педагогические, маркетинговые, экономические, организационные, финансовые, имущественные, управленческие инновации.

Многообразие видов инноваций, их взаимосвязанность и взаимообусловленность, а, по сути, значительный потенциал изменений, обуславливает перманентный характер инновационного процесса в высшей школе. В связи с этим приходится не согласиться с мнением ряда авторов, утверждающих, что политика перманентных инноваций порождает хаос в образовательной системе, ведут к ее распаду. Учитывая, что кардинальные нововведения требуют множества локаль-

ных частных изменений, позволяющих реализовать потенциал инновации, способствующих диффузии новшества, в образовательной сфере необходимы инновации именно на постоянной основе, и этот принцип реализуется в эволюционной теории экономического роста. При этом никто не отрицает, что в управлении инновационным процессом в вузах присутствует масса проблем и трудностей.

Исследуя механизмы инновационного развития учреждения высшего профессионального образования, следует отметить, что, несмотря на целевую ориентацию данной сферы на инновации, следует выделить «петли ограничений»:

- принцип непрерывности образования создает для образовательных инноваций институциональную границу;
- наличие государственных образовательных стандартов ограничивает возможность быстрой адаптации образовательных программ требованиям научно-технического прогресса;
- социально-культурный традиционализм обуславливает передачу культурных норм и минимум общеобязательных знаний;
- присущие образованию многочисленные социальные функции предполагают устойчивое воспроизведение социально-экономических отношений, социальных слоев и сфер общества;
- потенциал преподавателя в вузе реализуется при активном собственном творчестве обучающихся;
- значительное число инноваций в сфере образования не окупаются в краткосрочном периоде, но имеют комплексные и долгосрочные социально-экономические последствия;
- в условиях рынка инновационные циклы характеризуются краткосрочностью, образовательные циклы имеют более длительный характер;
- недостаток собственных денежных средств не позволяет вузу обеспечить комплексность инновационных процессов.

Итак, инновации должны пронизывать всю структуру образовательной системы и все ее сферы деятельности. Для этого необходима переориентация традиционной парадигмы образования на инновационную, переход на качественно новый уровень стратегического управления и развитие вуза как организации предпринимательского типа. Реализация инновационной политики вуза в целом предполагает: разработку планов и программ инновационной деятельности; контроль за ходом разработки инновации и её внедрением; рассмотрение проектов разработки инноваций; проведение единой инновационной политики; координацию инновационной деятельности в функциональных и производственных подразделениях; обеспечение финансо-

выми и материально-техническими ресурсами; обеспечение разработки инновации квалифицированными кадрами; создание временных целевых групп для комплексного решения инновационных проблем – от идеи до внедрения.

Последовательность формирования инновационной политики вуза приведена на рис.

Действенным механизмом реализации инновационной политики при реализации стратегии роста является учебно-научно-инновационный комплекс, создаваемый на базе вуза.

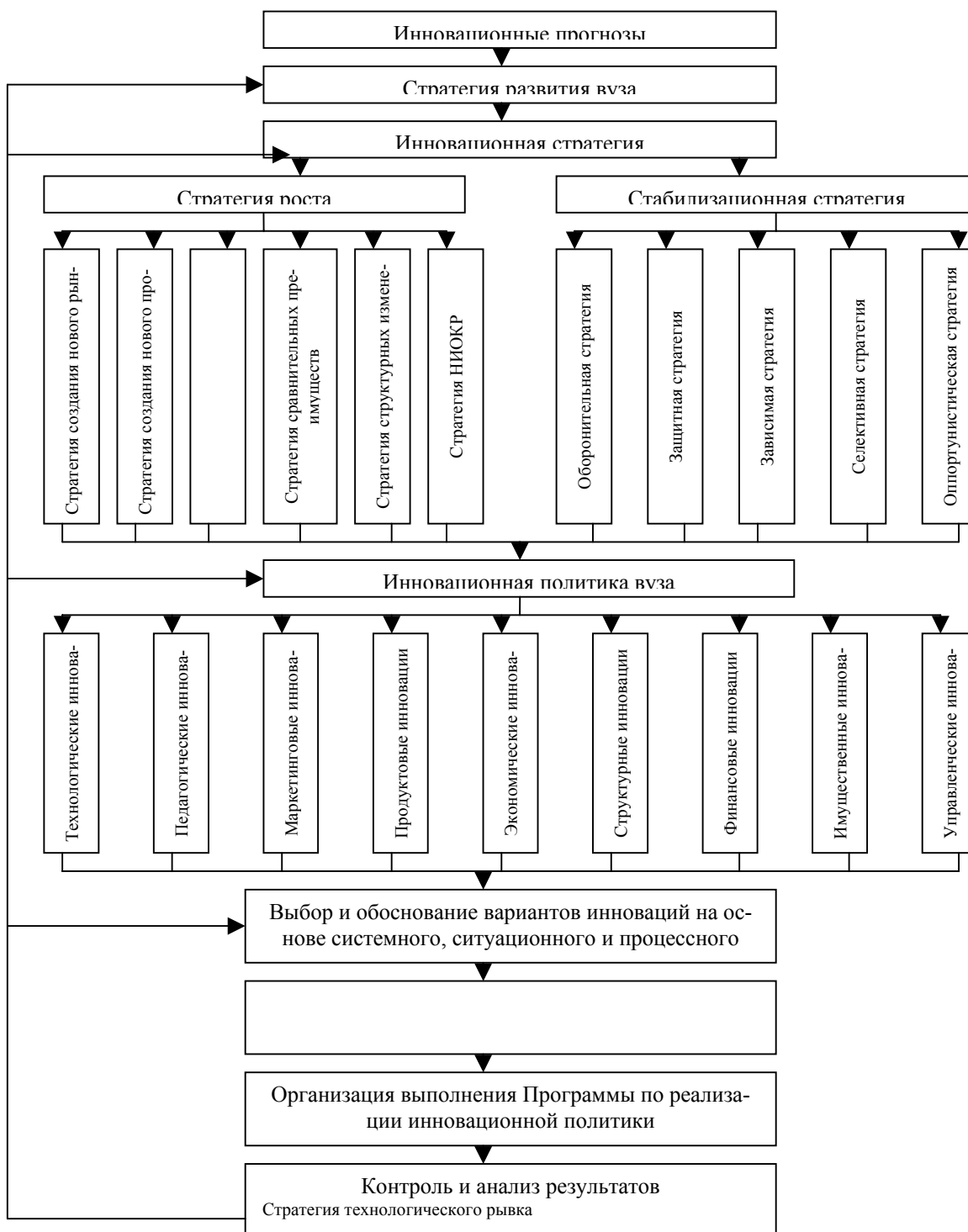
В отличие от традиционной схемы организации образовательного процесса в вузе в УНИК реализуется система многоуровневого и многоступенчатого непрерывного профессионального образования, включающая общее среднее образование, начальное профессиональное образование, среднее (возможно и начальное) профессиональное образование, а также высшее послевузовское и дополнительное образование. Это означает, что в состав УНИК кроме традиционных для вуза структурных подразделений входят отделения довузовской подготовки и среднего профессионального образования, реализуются сквозные учебные планы многоуровневой подготовки специалистов, планы повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Научная подсистема УНИК содержит как традиционные структуры, входящие в научную часть вуза и обеспечивающие проведение фундаментальных, поисковых и прикладных научных исследований, так и структуры, ориентированные на создание новых продуктов и технологий: технопарки, научно-производственные группы, малые предприятия, созданные на базе вуза, центры инновационных компетенций и пр., а также временные проектные структуры для реализации междисциплинарных проектов и программ.

Важной составляющей УНИК является сформировавшиеся в вузе научные школы, которые выполняют две взаимосвязанные функции:

- образовательную, обеспечивающую преобразование и передачу знаний в образовательные инновации;
- научно-техническую и технологическую, обеспечивающие преобразование и передачу знаний в производственные процессы создания инноваций.





Обобщая опыт ведущих вузов России, внедряющих инновационные образовательные программы в рамках Приоритетного национального проекта «Образование», следует отметить, что УНИК обеспечивает развитие инновационной деятельности в двух направлениях: триада «наука – инновации – производство»; триада «наука – инновации – образование», при этом формируется система дополнительных связей («инновации – производство – образование», «инновации – образование – производство»), а также управленческие и социальные изменения, которые позволяют в полной мере реализовать потенциал инновации и обеспечивают эффективность функционирования вуза в перспективе.

**РОЛЬ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ  
В ВОПЛОЩЕНИЕ В ЖИЗНЬ ФЕДЕРАЛЬНОЙ ЦЕЛЕВОЙ  
ПРОГРАММЫ «ПОВЫШЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ  
ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ В 2006–2012 годах»**

***ПИДРУЧНАЯ С. Н.***

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

Современное общество не представляет своей жизни без «плодов» научно-технического прогресса. Наша жизнь стала значительно комфортабельнее, но это не значит, что она стала менее безопасной.

Автомобиль прочно вошел в нашу жизнь. Далеко позади то время, когда автомобиль был предметом роскоши, он стал предметом необходимости.

Численность автомобилей увеличивается невероятными темпами, возрастает их мощность и скорость, что в свою очередь делает автомобиль одним из главных источников опасности для человека.

Повышение безопасности на дорогах, профилактика дорожно-транспортных происшествий, стало одним из приоритетных направлений Государственной политики России.

В. В. Путин, Президент Российской Федерации: «В целом повышение безопасности дорожного движения должно стать самостоятельным направлением государственной политики» (Из выступления на заседании Президиума Госсовета РФ 15.11.2005 года).

«Аварийность на автомобильном транспорте в России является одной из острейших социально-экономических и демографических проблем, которая представляет угрозу национальной безопасности

страны» (В. Н. Кирьянов, Главный государственный инспектор безопасности дорожного движения РФ, генерал-лейтенант милиции) «Проблема национальной безопасности» Москва 2005 г.

Р. Г. Нургалиев, Министр внутренних дел РФ генерал армии: «Кардинальное изменение ситуации на дорогах возможно только путем объединения скоординированных усилий органов власти всех уровней, общественных институтов, СМИ и наших граждан». (Из выступления на совещании в Ярославской области 09. 08. 06 года).

В. Н. Кирьянов: «Формируемая государственная система безопасности дорожного движения, прежде всего, нацелена на защиту жизни и здоровья участников дорожного движения» (Из выступления на Международной конференции 22.06.06 г.).

Принята Федеральная Целевая Программа «Повышение безопасности дорожного движения в 2006–2012 годах», которая утверждена Постановлением Правительства РФ от 20 февраля 2006 г. № 100.

Цель Программы – сокращение к 2012 году количества лиц, погибших в результате дорожно-транспортных происшествий, в 1,5 раза по отношению к 2004 году.

Задачи Программы:

- Предупреждение опасного поведения участников дорожного движения.

- Сокращение детского дорожно-транспортного травматизма.

- Создание системы пропагандистского воздействия на население с целью формирования негативного отношения к правонарушениям в сфере дорожного движения.

- Проведение пропагандистских кампаний, направленных на формирование у участников дорожного движения стереотипов законопослушного поведения.

- Обеспечение вовлечения в профилактическую работу институтов гражданского общества.

- Повышение профилактики детского дорожно-транспортного травматизма, активное внедрение детских удерживающих устройств.

- Существенное повышение эффективности функционирования системы государственного управления в области обеспечения безопасности дорожного движения на федеральном, региональном и местном уровне.

Сроки и этапы реализации Программы:

- I этап – 2006–2007 годы;

- II этап – 2008–2012 годы.

Совместная работа по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма (ПДДТТ), проводимая Министерством образования Московской области и Управлением ГИБДД ГУВД Московской области, направлена на обучение детей в дошкольных учреждениях и общеобразовательных школах правилам дорожного движения, повышение культуры личной безопасности, воспитание нравственной и моральной ответственности за свою жизнь и жизнь других людей, участников дорожного движения.

В текущем году проводились и проводятся конкурсы по ПДД, профилактические мероприятия:

- В соответствии с распоряжением Губернатора Московской области Громова Б. В., 19 мая в подмосковном городе Электросталь прошли торжественные мероприятия, посвященные приближающемуся 70-летию Госавтоинспекции МВД России: открытие XIV Слета юных инспекторов движения Московской области;

- 22 мая 2006 года в Московской области впервые проводился День безопасности дорожного движения;

- Конкурс «Безопасное колесо»;

- Профилактические мероприятия: «Внимание, дети», «Юный автомобилист», «Осенние каникулы»;

- Конкурс «Взрослые и дети за безопасность движения на всей планете!».

Первые отряды юных инспекторов движения (ЮИД), в России, были созданы в 1973 году. С каждым годом в Московской области увеличивается число школьных отрядов юных инспекторов движения (ЮИД): 2004 г. – 500, 2005 г. – 648, 2006 г. – 933.

В настоящее время в Московской области проводятся городские (районные) слеты-конкурсы школьных отрядов юных инспекторов движения (ЮИД). Победители конкурса будут участвовать в зональном слете-конкурсе, который пройдет в ноябре месяце 2006 года в девяти зонах Московской области: Воскресенске, Домодедово, Звенигороде, Клине, Королеве, Луховицах, Реутове и Рузском районе. За победу будут бороться представители 73 городов и районов области, 73 команды ЮИД. Победители на зональном слете-конкурсе будут участвовать в областном. Проведение слетов – конкурсов финансируется Министерством образования Московской области.

В рамках конкурса «Взрослые и дети за безопасность движения на всей планете» в гимназии № 6 г. Красногорска и в Опалиховской гимназии г. Красногорска проходил семинар «Формы и методы обучения детей безопасному поведению на дорогах».

На семинаре присутствовали: специалист Центра развития творчества детей и юношества С. Н. Пидручная, заместитель начальника отдела пропаганды УГИБДД МО Ю. Г. Безруков, начальник Красногорского Управления образования Т. В. Швейниц, начальник ГИБДД г. Красногорска В. В. Кузнецов, заместитель начальника Управления образования по безопасности г. Красногорска А. А. Пройдаков.

На семинаре обсуждались такие вопросы как:

– «Роль образовательного учреждения в обучении детей и подростков безопасному поведению на дороге» (Т. В. Швейниц);

– «Роль Министерства образования Правительства Московской области в воплощении в жизнь Федеральной целевой программы «Повышение безопасности дорожного движения в 2006 – 2012 годах» (С. Н. Пидручная);

– «Безопасность дорожного движения – забота общая» (В. В. Кузнецов);

– «Анализ детского дорожно-транспортного травматизма (ДДТТ). Формы и методы обучения детей безопасному поведению на дорогах» (инспектор ГИБДД г. Красногорска А. В. Ершова);

– «Организация перевозок детей, оформление документации» (инспектор ГИБДД г. Красногорска Г. А. Колотова).

В. В. Кузнецов в своем выступлении обратился к Министерству образования Правительства Московской области с просьбой найти возможности ввести в перечень обязательных изучаемых предметов в школе – Правила дорожного движения (ПДД). «Это даст возможность повысить статус изучаемого предмета, даст возможность качественно изменить знания детей по ПДД, а значит, дети будут более грамотными, более защищенными, меньше будут подвергать свою жизнь опасности».

Присутствующих пригласили на открытие кабинета «Безопасность дорожного движения», в открытии которого, активное участие принимало УГИБДД ГУВД МО.

В новом кабинете инспектор А. В. Ершова провела открытый урок со 2-м «а» классом «Безопасная дорога в школу». В проведении урока ей помогали ЮИДовцы, которые разыгрывали сценки, читали стихи, пели песни, слова которых сочиняет учитель гимназии ....

Также в рамках общеобразовательной программы, были показаны открытые уроки:

1) в 5 «а» классе – ОБЖ – «Транспорт как зона повышенной опасности» (учитель гимназии Е. А. Кузнецова);

2) в 8 «б» классе – биология – «Опорно-двигательная система» (учитель гимназии С. А. Ляхова);

3) внеклассное мероприятие «Взрослые и дети за безопасность движения на всей планете» (педагог гимназии Е. А. Звягинцева).

После обсуждения итогов открытых мероприятий, участников пригласили на практический урок по Правилам дорожного движения, который проходил во дворе школы, на транспортной площадке. Урок проводила инспектор Ершова А. В. с учениками 2 «а» класса. Ей помогали юные инспектора движения (ЮИД), которые исполняли роли велосипедистов, регулировщика.

После мероприятий в гимназии № 6, участников семинара повезли в Опалиховскую гимназию, на открытие велогородка. Практические занятия с детьми по Правилам дорожного движения: «Водители и пешеходы – участники дорожного движения», проводила директор гимназии И. А. Филимонова. Дети прекрасно справлялись с заданиями, прекрасно ездили на велосипедах, соблюдали правила дорожного движения, выполняли указания сигналов светофора, дорожных знаков. Было видно, что у детей глубокие знания по Правилам дорожного движения, они их знали и умело применяли на практике. Велогородок прекрасно оборудован стационарным светофором, дорожными знаками, нанесена дорожная разметка, пешеходные переходы. На территории школы оборудована площадка для усовершенствования езды на велосипедах (различные препятствия: качели, горки, змейки), где дети с удовольствием занимаются и проводят свободное время.

Д. С. Терещенко – заместитель директора АНО Учебный центр «Магистраль», познакомил собравшихся с учебно-методическими пособиями, которые используются на уроках по ПДД, продемонстрировал на карте-схеме города процесс обучения детей ПДД: разбор ситуаций поведения на дороге, «ситуаций ловушек».

Семинар еще раз подтвердил истину, что в тех образовательных учреждениях, где руководители понимают важность проблемы профилактики детского дорожно-транспортного травматизма (ПДДТТ), работа ведется на высочайшем уровне, с привлечением инспекторов ГИБДД, родителей. Изыскиваются средства для оформления кабинетов по Правилам дорожного движения, для учебно-методических пособий, литературы, плакатов. В таких общеобразовательных учреждениях созданы отряды ЮИД, которые помогают педагогам, ГИБДД в проведении мероприятий, уроков, занимаются пропагандистской, агитационной и просветительской деятельностью среди школьных коллективов города, детских садов, выступают на родительских собраниях.

Хочется закончить статью Обращением Б. В. Громова к жителям Московской области: «Все мы, так или иначе, являемся участни-

ками дорожного движения. От всех нас зависит, чтобы лозунг «Безопасность дорожного движения – это жизнь», стал реальностью».

## **ПРОЕКТ «ЗДОРОВЬЕ» КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ НА 2006–2010 гг.**

***ЕФРЕМОВЦЕВА Л. А.***

*п. Белоногово, Муниципальное образовательное учреждение  
Белоноговская средняя общеобразовательная школа*

Появление проекта связано с устойчивой тенденцией ухудшения состояния здоровья детей. За последние три года у школьников отмечается рост числа заболеваний нервной системы, опорно-двигательного аппарата, органов зрения. 60 % школьников имеют функциональные отклонения в состоянии здоровья. 7–10 % – страдают хроническими заболеваниями. Низкий исходный уровень сказывается на процессе их адаптации к школьным нагрузкам, режиму школы, являясь причиной дальнейшего ухудшения здоровья и плохой успеваемости. За период обучения в школе число здоровых детей снижается в 4–5 раз, особенно в 5 классах, когда совпадают периоды полового созревания и повышения учебной нагрузки. К 9 классу в 5 раз возрастает частота нарушений со стороны органов зрения, в 2 раза – нервно-психических расстройств. Только 15–20 % выпускников могут считаться здоровыми, 40 % имеют хронические заболевания, 35–40 % – функциональные отклонения; каждый четвёртый выпускник имеет нарушения в работе нервной системы, каждый третий – близорукость, нарушение осанки.

Учебный год	Практически здоровы	Хронические заболевания	С недостатком веса	Инвалидность
2004–2005	96 (33 %)	17 (6 %)	12 (4 %)	2 (0,7 %)
2005–2006	108 (44 %)	18 (7 %)	18 (7 %)	2 (0,8 %)
2006–2007	97 (41 %)	21 (9 %)	13 (6 %)	2 (0,8 %)

Согласно факторному анализу заболеваемости детей в школе основными факторами, определяющими на сегодняшний день состояние здоровья детей, являются:

- исходный фон здоровья;
- гиподинамия;

- низкая освещённость;
- мебель, не отвечающая росту детей и являющаяся источником выделения в воздух вредных химических веществ;
- повышенные учебные нагрузки;
- ухудшившиеся условия жизни;
- вредные привычки.

Проблема здоровья становится наиболее актуальной в настоящее время, когда осуществляется переход от массового унифицированного образования к образованию дифференцированному, ориентированному на конкретного ребёнка с его личностными способностями и функциональными возможностями. Именно поэтому образовательное учреждение должно не только сохранять, но и укреплять здоровье детей, способствовать их благоприятному развитию, то есть наряду с учебно-воспитательской выполнять и оздоровительную функцию.

Неотъемлемой частью любой оздоровительной работы являются мероприятия, направленные на достижение гигиенического и эпидемиологического благополучия внутришкольной среды, как наиболее управляемого фактора формирования здоровья детей и подростков. Установлено, что только при оптимизации санитарно-гигиенических условий отмечается улучшение состояния здоровья учащихся на 11 %. Выполнение большинства пунктов санитарных правил «Гигиенические требования к условиям обучения школьников в различных видах современных общеобразовательных учреждений» не требует значительных материальных затрат, а реально и доступно для выполнения на практике: воздушно-тепловой режим, искусственное и естественное освещение, рациональное использование учебной мебели, санитарное содержание основных помещений.

**Воздушно-тепловой режим в школе.**

Необходимый воздушно-тепловой режим в школе поддерживается качественным проветриванием. На переменах проветриваются классы, кабинеты, мастерские. Длительность сквозного проветривания определяется погодными условиями.

**Световой режим.**

Благоприятный световой режим в школе способствует сохранению общей и зрительной работоспособности, препятствует утомлению глаз и связанному с ним расстройству зрения. В нашей школе максимально используется естественное освещение. Очистка и мытье стекол проводится не реже 2 раз в год (осенью и весной). Проводится своевременная замена перегоревших ламп и чистка осветительной аппаратуры светильников.

**Санитарное содержание.**



В учебных помещениях ежедневно 2 раза в месяц проводится влажная уборка с использованием синтетических моющих средств. Генеральная уборка проводится 1 раз в неделю. Места общего пользования (туалеты, столовая, медицинский кабинет) всегда убираются с использованием дезинфицирующих средств.

Необходимо повышение уровня компетенции школы в содействии здоровью школьников, а именно:

1. Оценка объективных возможностей школы в создании системы содействия здоровью учеников.

2. Разработка программного обеспечения комплексной оценки состояния здоровья учащихся и педагогического коллектива (создание банка данных).

3. Создание диагностического комплекса по определению функциональных отклонений в состоянии здоровья учащихся.

4. Разработка оптимальных вариантов (для разных возрастных групп) годовых, месячных, недельных учебных режимов с оптимальным сочетанием уроков разной степени сложности и разной информационной насыщенности.

5. Создание творческого коллектива учителей, ориентированных на реализацию идей здоровья в школе.

6. Формирование у учителей потребности в изменении стереотипов взаимоотношений с учениками и процесса обучения в соответствии с валеокультурой.

7. Обучение педагогов, учеников, родителей реализации данного проекта через целевые курсы, семинары, передачи опыта.

8. Создание механизма поощрения классов, учителей, оказывающих содействие здоровью школьников.

9. Координация совместной работы школы и семьи по формированию и сохранению здоровья ребенка

10. Создание системы информационного обеспечения проекта «Здоровье».

Принципы здорового образа жизни:

Если мы хотим многого добиться, то нам надлежит быть здоровыми.

Цель проекта:

Создание условий для формирования, сохранения и укрепления здоровья как важнейшего фактора развития личности.

Задачи:

1. Формирование понятий ценности здоровья и здорового образа жизнедеятельности у всех субъектов педагогического процесса.

2. Организация учебно-воспитательного процесса на валеологических принципах.

3. Повышение уровня здоровья у детей.

Направления:

1. Определение комплекса мер организационного, кадрового, финансового, научно-методического информационного обеспечения задач, направленных на формирование понятий ценности здоровья и здорового образа жизнедеятельности. 2. Разработка механизма стимулирования субъектов образования для удовлетворения здоровьесохранных потребностей (функций).

Ожидаемый результат:

1. Формирование позитивного отношения к своему здоровью и здоровому образу жизни всех участников педагогического процесса.

2. Структурирование содержания учебного процесса на основе валеологической доминанты.

3. Снижение темпов роста заболеваний и функциональных расстройств у всех субъектов педагогического процесса.

Структура проекта «Здоровье».

1. Нормализация образовательных процессов.

2. Формирование понятий ценности здоровья, здорового образа жизни.

3. Усиление роли и значения физической культуры.

4. Улучшение медицинского обслуживания (по возможности) и профилактико-оздоровительной работы.

5. Организация коррекционной и учебной воспитательной работы.

6. Проведение открытых мероприятий с целью пропаганды здорового образа жизни.

Блок 1. Нормализация образовательных процессов.

1. Упорядочение учебной нагрузки в соответствии с возрастными и функциональными особенностями развития учащихся.

2. Экспертиза учебного плана, программ, учебно-методических пособий, технологий, применяемых в школе с позиции их влияния на здоровье.

3. Систематическое отслеживание социально-психологического климата в ученических коллективах.

4. Проведение медико-социально-психолого-педагогических консилиумов.

5. Организация учебно-воспитательного процесса на валеологических принципах, использование различных форм здоровьесотворяющей работы.

6. Создание условий социального комфорта в ученических коллективах.

Блок 2. Формирование понятий ценности здоровья и здорового образа жизни.

1. Разработка вариативных социальных программ, направленных на выращивание культуры здоровья.

2. Реализация системы мер, направленных на первичную информацию и профилактику алкоголизма и наркомании, охрану репродуктивного здоровья, подготовку подростков к семейной жизни, гигиенического и полового воспитания.

3. Разработка и внедрение эффективных методик образования молодежи в вопросах сохранения своего здоровья и здоровья окружающих.

4. Расширение сферы дополнительного образования и внеурочной деятельности с целью сохранения и укрепления здоровья учащихся.

5. Реализация в полном объеме курса «ОБЖ» на основе целостных знаний о биосоциальной сущности человека, здорового образа жизни, факторов, разрушающих здоровье, работоспособность и трудоспособность человека.

Блок 3. Усиление роли и значения физической культуры.

1. Усиление внимания к внеклассной физкультурно-оздоровительной деятельности с учетом склонностей, интересов, потребностей обучающихся.

2. Формирование и апробация содержательных и методических средств физического воспитания.

3. Освоение и использование современных массовых видов двигательной деятельности.

4. Олимпизация (соревнования) спортивной жизни школы.

5. Совершенствование зачетных требований, качественное проведение итоговой аттестации выпускников 9-х и 11-х классов.

6. Использование альтернативных программ физического воспитания детей школьного. возраста с использованием эквивалентных средств и форм занятий.

В настоящее время в школе проводится утренняя гимнастика до начала учебных занятий, физкультминутки на уроках, динамические паузы и спортивные часы в режиме продленного дня, ритмика, уроки физкультуры на улице и дополнительные занятия в группах общей физической подготовки и спортивных секциях. Также проводятся дни здоровья и различные беседы с учащимися о здоровом образе жизни.

Блок 4. Улучшение медицинского обслуживания и профилактико-оздоровительной работы.

1. Создание системы лечебно-оздоровительной и профилактической работы в условиях образовательного учреждения.

2. Проведение ежегодных профосмотров детей.

3. Выявление начальных форм заболеваний, преемственность в наблюдении за больными детьми, создание и проведение оздоровительных мероприятий для детей группы риска и больных, ЛФК.

4. Максимальный охват детей горячим питанием, улучшение качества питания.

5. Формирование конструктивно-позитивной модели педагогической профилактики и управление педагогическим процессом в соответствии с ее принципами (профилактика стрессов).

Для правильного развития организма, сохранения высокой работоспособности детям и подросткам необходимо соблюдение режима питания. Положительным моментом в этой проблеме в нашей школе является 100 % охват детей горячим питанием (завтраки), а также обедами по желанию (питаются 30 % учащихся).

Хорошо организована оздоровительная кампания в оздоровительных лагерях. Дети получают ежедневно полноценное сбалансированное питание, фрукты, соки. Проводятся различные оздоровительные комплексы: лечение детей во врачебной амбулатории различными физиопроцедурами (электрофорез, УВЧ, магнит, КУФ). Ежедневный прием витаминов (С-витаминизация пищи, «Золотой шар», кисели, конфеты, обогащенные минералами). Лечение детей, в зависимости от заболеваний (отвар овса, валериана, йодомарин, сироп шиповника, холосас, ревит).

Блок 5. Организация коррекционной и учебно-воспитательной работы.

1. Использование современного диагностического инструментария (педагогического, психологического) в работе классного руководителя.

2. Активизация работы медико-педагогической комиссии в школе.

3. Внедрение комплексных программ оздоровления, воспитания и обучения детей.

4. Ведение журнала здоровья школы.

5. Организация работы групп коррекции и педагогической поддержки (начальное звено).

6. Консультационная и коррекционная работа с детьми группы риска.

Блок 6. Проведение открытых мероприятий с целью пропаганды здорового образа жизни.

1. Проведение дней здоровья.
2. Организация конкурсов « Папа, мама, я – спортивная семья», «Грация».
3. Проведение соревнований « А ну-ка парни», участие в «Зарнице» и других.

При выполнении проекта «Здоровье» необходимо взять под контроль: учебную нагрузку; режим дня; питания; двигательную активность; нервные нагрузки; психологический климат в школе и семье; взаимоотношения родителей и детей, учеников и учителей; виды и формы досуга, развлечения, интересы.

Перспективы оздоровления детей на 2006–2010 гг.:

1. Круглогодичное проведение курсов витаминотерапии, используя поливитаминно-минеральные комплексы.
2. Получение сбалансированного питания.
3. Приобретение мебели для учащихся, соответствующей росту детей.
4. Приобретение в компьютерные классы люстры Чижевского для поддержания оптимального уровня ионизации воздуха.
5. Организация подвижных игр при максимальном использовании свежего воздуха.
6. Создание групп для занятий ЛФК с элементами корригирующей гимнастики для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.
7. Дальнейшее соблюдение основных правил освещенности в классах, мастерских и других учебных помещениях для профилактики нарушения зрения.
8. Регулярное проведение физкультминуток, контроль за правильной позой учащихся во время занятий.
9. Дальнейшее формирование и популяризация здорового образа жизни у учащихся.
10. Постоянная совместная работа медицинского персонала, педагогов и родителей для формирования здоровья детей и подростков.

## **СИНЕСТЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В РАЗЛИЧНЫХ СИСТЕМАХ МАССОВОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ (К ВОПРОСУ АКТИВИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ)**

***МИСНИКОВА Л. И., ЧЕПЕЛЬ Т. Л.***

*г. Новосибирск, Институт естественных  
и социально-экономических наук Новосибирского  
государственного педагогического университета*

Проблема восприятия академической музыки слушателем-любителем (без профессиональной музыкальной подготовки) уже не одно десятилетие является актуальной для различных областей знаний – музыкальной психологии, музыкальной педагогики, музыкознания. Наиболее острые вопросы связаны с отсутствием понимания этого пласта культуры потенциальным реципиентом, потребителем данной продукции (а зачастую и ее откровенным неприятием). Как помочь коммуниканту включиться в «диалог» с композитором, понять авторскую позицию, дать свою интерпретацию предлагаемого художественного объекта, расшифровать смысл, скрытый за нотным текстом? На наш взгляд, это именно те основные моменты, вокруг которых необходимо сосредоточить внимание.

Предполагаем, что один из возможных путей для решения данных проблем – включение реципиента в «диалог» с произведением путём приёмов, основанных на синестезии. Наиболее веским аргументом, убеждающим в возможности использования данных приёмов, является отсутствие вербализации, следовательно, конкретизации своих собственных ощущений, возникающих при восприятии такого специфического объекта как музыкальный текст. Механизм ответной реакции на прослушивание того или иного произведения основан, в первую очередь, на включении эмоционально-чувственного ряда. Лишь затем происходит выход на интеллектуальное осознание своих собственных ощущений, выраженных в цвете, форме, ритмопластике, жесте.

С уверенностью можно утверждать, что зачастую в музыкальной педагогике, музыкальной психологии практика опережает теоретическую мысль. Практические педагоги интуитивно, основываясь на своём собственном педагогическом опыте, находят те приёмы, методы работы, которые лишь впоследствии подвергаются теоретическому осмыслению и анализу. Именно подобная ситуация сложилась в данных областях знаний по отношению к феномену синестезии. Ведь зарегистрировано, замечено и зафиксировано это интереснейшее прояв-

ление человеческой психики было еще в начале XX века. Но до сегодняшнего дня данный феномен является малоисследованным и практически terra incognita для научных кругов, т.к. объяснение ему до сих пор не найдено.

Справочная литература дает довольно скудные и спорные определения данного явления, суть которого в том, что «какой-либо раздражитель, действующий орган чувств, помимо воли субъекта вызывает не только ощущение, специфичное для данного органа чувств, но одновременно еще и добавочное ощущение или представление, характерное для другого органа чувств» [10]. Сходные определения встречаются и в собственно психологических источниках. «Синестезия – это возникновение под влиянием раздражения одного анализатора ощущения, характерного для другого анализатора» [9, с. 231–233].

На неоднозначность, порой противоречивость понятия указывает тот факт, что одно и то же определение дается для аномальных «соощущений» патологического характера (предмет исследования медицины) и «соощущений» ассоциативного происхождения (предмет исследования психологов и теоретиков искусства), присущих каждому человеку как определённая норма. Неоднократно предпринимались попытки объяснения природы данного феномена как атавизма в человеческой психике, как необычной, но притягательной формы патологии восприятия, как сугубо анатомической аномалии. Так, например, приверженцы анатомической концепции объясняли синестезию возможной «путаницей» нервных путей и слуховых центров в коре головного мозга [1, с. 78–85]. Близка анатомической атавистическая концепция, считающая синестезию ненормальными рудиментами доисторического состояния перцептивной системы, когда ощущение было «диффузным» недифференцированным на модальности [12].

Разнообразие трактовок феномена синестезии нашло отражение в попытке рассмотрения художественных синестезий в одном ряду с галлюцинациями и сопутствующими им навязчивыми «смещениями чувств» при различных психических заболеваниях. По мнению Б.М. Галеева стало нормой однопорядковое упоминание наличия синестезии (в творчестве Шелли, Гофмана, Гейне, Скрябина, Чюрлениса, Римского-Корсакова) как признака различных нарушений психики, патологий [3, с. 44–51].

В последние годы интерес к синестезии значительно возрос. Сегодня учеными предлагаются различные теории. Как предполагает П. Гроссенбахер (США), все люди рождаются синестетиками, но к шести месяцам теряют это свойство психики [7]. Близки к вышеуказанной точке зрения и другие исследователи, считающие, что синесте-

зии отнюдь не указывают на расстройство восприятия, а в той или иной форме встречаются почти у каждого человека [8].

Наиболее убедительная, на наш взгляд, точка зрения относительно образной, ассоциативной природы синестезии высказана современным исследователем Б. М. Галеевым [3]. Синестезию можно определить как «отражение в сознании, в психике человека взаимосвязей разномодальных характеристик предметов и явлений действительности, то есть их сторон и свойств, которые включаются в основе своей непосредственно в акт восприятия, осуществляемый комплексом разнородных чувств» [14, с. 78].

Как уже отмечалось выше, в области художественной культуры синестезия не является редким и чрезвычайным явлением. «Цветным слухом» обладали Н. А. Римский-Корсаков, А. Н. Скрябин. Литовский композитор М. Чюрлёнис был наделён уникальным даром «видеть» музыку. Таким образом, уже в композиторском творчестве начала XX столетия отмечается тенденция к синкретизму восприятия, к использованию разных рецепторных каналов и их взаимовлиянию.

В музыкальной психологии первые попытки рассуждений на данную тему появились примерно к середине XX века. Так, Б. М. Теплов отмечал, что формирование образа музыкального произведения не распадается на рядоположенные «проекции» в разных модальностях, а складывается в симультанное единство [11]. Синестетические представления, связанные с музыкальными интервалами, в зарубежной музыкально-психологической науке исследовались С. Стерзингером. Так, большая секунда испытуемыми оценивалась как тёмная, тёплая; квинта – как мягкая и ясная. Хьюбер просил испытуемых – музыкантов прослушать интервал и определить, что он «сказал». Ответы были классифицированы на отдельные «сенсорные поля»: слухового содержания (например, «бесшумный»); тактильного («нежный», «тяжёлый») и т. д. [19, с. 75–76].

В своих исследованиях в области музыкальной психологии К. Яначек показал, что «материальность» и «весомость» звука проявляется как отрицание «светлости» чем звук светлее, тем он менее материален, и наоборот, чем более звук материален, тем он темнее [17]. Я. Йиранек указывает на синестетическую опосредованность высоты, тембра и интенсивности [5].

Один из видов синестезии, названный авторами «хроместезия» (возникновение цветовых образов под действием слуховой стимуляции), исследовался Д. Польцеллой с соавторами. Результаты подтвердили предположение о связи хроместезии преимущественно с деятельностью правого полушария. Предположение же о связи яркости



зрительных образов со слушательским опытом не подтвердилось [18]. Данное наблюдение обосновывает мысль о том, что степень подготовленности, профессионализма слушателя, наличие в его «арсенале» тезауруса музыкально-слуховых представлений, сенсорных эталонов не гарантирует яркости эмоциональных, чувственных, образных представлений от объекта восприятия.

Почему же вообще нужно при исследованиях музыкального восприятия принимать во внимание зрительную модальность? Показательны эксперименты Дж. Дэвидсон, которая исследовала процесс передачи информации исполнителем через его манеру исполнения [16]. Оказалось, что визуальный ряд даже более ясно, чем вместе с аудиозаписью, передает информацию о той или иной манере. Поэтому игнорировать зрительную модальность – значит учитывать реальную информацию лишь наполовину.

Как уже отмечалось выше, в музыкальной композиторской практике задействование различных модальностей для активизации музыкального восприятия осуществлялось еще задолго до теоретического исследования феномена синестезии. Подобная тенденция проявляется себя и в некоторых музыкально-педагогических системах XX столетия (хотя понятие «синестезия» не применяется ни по отношению к явлениям в композиторской практике, ни при характеристике последних). Так, в начале века сформировалась система музыкально-ритмического воспитания, создателем которой был швейцарский педагог и композитор Э. Жак-Далькроз. Будучи молодым музыкантом, он пришел к выводу, что современные педагогические принципы исходят из ложных представлений. Эмоциональное постижение искусства уступило место технологическому, из обучения ушло творческое начало: «Традиционный метод обучения музыкантов ориентировался на интеллект в ущерб чувствам» [6, с. 198].

Новое и, по сути, главное звено музыкально-педагогической системы Э. Жак-Далькроза – эвритмика (ритмика) – придало его концепции особый специфический облик. Но возникла она не на пустом месте, ведь ее исторические корни обнаруживаются в синкретической (античной) системе музыкального воспитания. Ведущим, развивающим фактором у Жак-Далькроза всегда оказывается ритм. И это не случайно. Ведь ритмическое чувство изначально, элементарно. Постигание же первоосновы музыки – ритма – успешнее всего происходит при актуальном выявлении «двигательно-пластического» образа.

Метод Жак-Далькроза основывается на импровизации. Очень важно внимание автора к индивидуальным проявлениям музыкальности каждого ребенка. «Моя цель, – замечает он, – на основе слухового

восприятия разбудить в нем (ученике – Т. Ч., Л. М.) посредством специальной гимнастики чувство его личного ритма, проявляющегося в его физической природе» [15]. Система Жак-Далькроза получила широкую известность и одобрение не только среди музыкантов – педагогов. Серьезную поддержку она находит в теории обучения американского психолога Дж. Брунера.

В системе Жак-Далькроза налицо взаимовлияние и взаимообогащение двух каналов: кинестетического и слухового. И хотя ни в одном источнике, характеризующем его методику, не упоминается термин «синестезия», можно с уверенностью утверждать о наличии элементов именно этого феномена в системе швейцарского композитора и педагога.

Совершенно иной подход к массовому музыкальному воспитанию демонстрирует система итальянского педагога М. Монтессори. Процесс музыкального воспитания дошкольников она разделяет на три этапа. Задача первого этапа – развитие внимания к звукам, окружающим ребенка. На втором этапе выявляется и укрепляется метроритмическое восприятие музыки, на третьем – формируется мелодический и гармонический слух. Одно из первых упражнений второго этапа – «Прогулка по линии». В зале мелом прочерчивается большой круг, по которому дети двигаются (маршируют или бегут) под музыку. Постепенно включаются более сложные движения рук, ног, корпуса. Исполняются они под контрастные пьесы, развивая таким образом элементарные музыкальные способности детей. На третьем этапе предметом педагогического воздействия являются мелодический и гармонический слух ребёнка. Впервые при обучении детей музыке использовались образные наглядные средства, особый дидактический материал: ноты – пуговицы, «бегающая нота», лестница – звукоряд, ритмоблоки, цветные карточки в виде круга, треугольника, квадрата. Таким образом, через визуализацию неких слуховых раздражителей Монтессори закрепляет в музыкальной памяти детей определенные звуковые сигналы. При развитии же метроритмического чувства средством активизации музыкального восприятия является кинестетическая активность детей [13].

В 70-е годы XX столетия свой радикальный метод музыкального воспитания предлагает композитор М. Кагель. Он утверждал, что восприятие музыкального произведения складывается не только из слышимых звуков, но и из видимых действий исполнителя. Чаще всего свои композиции художник строил на «рассогласовании» звука и действия, на противоречии видимого и слышимого. «Мастерская композитора» – это инструментальная лаборатория и склад всевозможных

материалов от театрального реквизита до различных обломков и мусора (т. к. обломки и мусор – это живая жизнь). В «музыкальном театре» Кагеля исполнители начинают жестикулировать, кричать, передвигаться по сцене. Причем действия, сопровождаемые музыкой, самой музыкой не мотивированы, они «откровенно» «отчуждены» от звучания. Телесные движения в оркестре всегда были побочным явлением звуковой репродукции, а Кагель «вошел» в историю благодаря тому, что сделал их главным элементом своей «аудиовизуальной композиции», представляющей пародию на самую суть музыкальной композиции [7].

Все вышеперечисленные методики, сколь бы не были они различны между собой, объединяет одно универсальное качество. Во всех них возможности развития музыкального восприятия не ограничиваются только лишь задействованием аудиального канала. Композиторы и педагоги основываются на том убеждении, что вовлечь в мир музыки, активизировать акт перцепции можно путем вовлечения в него разных каналов восприятия. Хотя сами педагоги не акцентировали своё внимание именно на моментах синестезии, на наш взгляд потому, что для них это являлось естественным, «природосозданным» свойством психики.

В любом случае, для запуска механизма перцепции как творческого акта нужен мощный стимул. В качестве такого стимула во всех вышеперечисленных случаях выступает эмоция, порождающая, включающая необходимую программу восприятия художественных произведений. Употребляя термин «эмоция», мы имеем в виду реальную эмоцию, способную выразиться в действии, а не эстетическую [2, с. 323]. Именно благодаря запуску эмоционально-чувственного механизма педагоги включают программу «генетической памяти» реципиента, основанную на первоначальной синкретичности любого творчества в его первичной форме.

В предложенном варианте рассмотрения акта перцепции избегается опасность соскальзывания на аналитически расчленённый, информационно-технологический подход к художественному произведению, не допускается той ситуации, о которой языком метафоры высказывался Гершензон: «В настоящее время мальчиков дубиной гонят к Пушкину, как скот к пойлу, и дают им пить не живую воду, а химическое разложение НО» [4, с. 46]. Таким образом, музыкально-педагогические практики известных педагогов массового музыкального воспитания доказывают тот факт, что использование синестезии позволяет значительно повысить уровень развития перцептивных дей-

ствий, обеспечивая глубину понимания разнообразных в музыкальном отношении текстов.

#### Литература

1. Волкова, Е. В. Произведение искусства в мире художественной культуры [Текст] / Е. В. Волкова. – М. : Искусство, 1988.
2. Выготский, Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка [Текст] / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 6. Научное наследство. – М. : Педагогика, 1984.
3. Галеев, Б. М. Проблемы синестезии в искусстве [Текст] : автореф. дис. ... канд. филолог. наук / Б. М. Галеев. – Киев, 1985.
4. Гершензон, М. О. Видение поэта [Текст] / М. О. Гершензон. – М., 1919.
5. Йиранек, Я. Теория интонации Асафьева в свете современного марксистского подхода к семантическому анализу музыки [Текст] / Я. Йиранек // Методологические проблемы музыкознания. – М. : Музыка, 1987.
6. Куц, В. Предмет «Ритмика» в музыкальном воспитании (к истории и теории) [Текст] / В. Куц, В. Фолкин // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 197–206.
7. Леонтьева, О. Т. Воспитание музыкой и концепция личности (из истории дискуссий 1970-х годов) [Текст] / О. Т. Леонтьева // Современное западное искусство. XX век. – М., 1988.
8. Лисов, Г. Можно ли увидеть звук? [Текст] / Г. Лисов // Калейдоскоп – НЛО. – 2001. – Апрель. – С. 11–12.
9. Общая психология [Текст] / под ред. В. В. Богословского, А. Г. Ковалёва. – М., 1981.
10. Психология. Словарь [Текст] / сост. Я. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Политиздат, 1990.
11. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б. М. Теплов // Проблемы индивидуальных различий. – М., Л. : изд-во АПН РСФСР, 1947.
12. Фиалков, Л. Загадки синестезии [Текст] / Л. Фиалков // Сов. Россия. – 1977. – 10 декабря.
13. Фролкин, В. Традиционные и новаторские черты современных зарубежных систем массового музыкального воспитания [Текст] / В. Фролкин // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 59–75.
14. Цыбулина, Ю. Н. Загадки синестезии [Текст] / Ю. Н. Цыбулина // Аспирантский сборник НГПУ. – Новосибирск, 2000. – С. 73–

82.

15. Bruner, J. The Course of Cognitive Growth // American Psychologist, 1964. V. 19 № 2. (January).

16. Davidson, J.–W. Visual perception of performance manner in the movements of solo musicians // Psychology of Music. 1993. Vol. 21 (2).

17. Janecek, K. Zaklady moderni harmonie. – Praha, 1966.

18. Polzella, D. J., Kuna H. M., Biers D. W., DaPolito F. Hemispheric asymmetry in musically – induced color imagery // Psychomusicology, Fall. 1982. Vol. 2 (2).

19. Shoen, M. The Psychology of Music. New York: Free Press, 1940.

## **СОЗДАНИЕ ИНТЕГРАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

***МАСЛОВА Е. А.***

*г. Барнаул, Муниципальное образовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 53  
с углубленным изучением отдельных предметов*

В течение длительного промежутка времени школа обеспечивала воспроизводство культуры общества, передачу культуры одним поколением – другому. Если считать, что культура представляет собой совокупность стереотипов поведения, научных и повседневных понятий и парадигм, устоявшихся технологий, принятых данным обществом (знания), то скорость накопления человечеством знаний значительно отстает от скорости накопления знаний отдельной личностью. По мнению А. Грин «объем совокупных знаний человечества растет как минимум в геометрической прогрессии. Технология обучения отдельного человека остается практически без существенных изменений и не обеспечивает соответствующего роста знаний».

До настоящего времени процесс образования в школе осуществляется экстенсивным путем за счет увеличения времени обучения, т.е. недельной нагрузки. Вследствие увеличения числа предметов в учебном плане, дополнительное образование и, как результат, перегрузка обучающихся, потеря здоровья, падение уровня обученности, снижение мотивации к учению и, в целом, престижа образования. По мнению автора статьи, решение данной проблемы находится на поверхности. Следует обучать детей не конкретным знаниям, а способам их добычи и эффективному их усвоению, т.е. умению учиться.

Обучение осуществляется на основании технологии, т.е. системы, с помощью которой осуществляется целевое проектирование и процессуальная реализация образовательного процесса. При этом обязательным элементом становится включенность ребенка в процесс обучения на основании его интересов и потребностей. В результате, интегрируются субъекты образовательного процесса «ученик» и «учитель», ориентируясь на достижение единой личностно значимой для каждого цели. К сожалению, на сегодняшний момент не существует идеальных образовательных технологий, которые в полной мере решали эту задачу.

Обратившись к библейской мудрости: «Новое вино в старые мехи не заливают», учителя школы переосмысливают противоречия современного образования, ищут новые подходы для их решения. Принимая во внимание мнение Т. М. Гозман, что «характерными признаками образовательных технологий являются научное обоснование технологии, ее концептуальные основы, диагностичность целеобразования, определенность технологической цепочки учебного процесса, взаимосвязанная деятельность учителя и учеников, результативность и эффективность процесса обучения и воспитания, его системность, воспроизводимость».

Ориентируясь на данные критерии образовательной технологии, невольно ловишь себя на мысли, что «мы учим детей жить в мире, которого мы сами не знаем». Мир познается нами через постоянное обучение. Обучение как действенный образ образования позволяет человеку стать ЧЕЛОВЕКОМ. Но современное российское образование реализуется лишь на уровне передачи устаревших знаний, представленных в учебнике. Учítывая, что учебник – это не только логичное изложение учебного материала, но и дидактическая система, то оказывается, что она полностью устарела, т.к. ориентирована на понимание («хочу»), а не на компетентность обучающегося («хочу-могу-делаю»). Автором статьи осознается необходимость оснащения школы, каждого учителя, ребенка современной информационной системой, которая давала бы возможность своевременно получать достаточно новые и личностно значимые знания. В настоящее время в каждой школе города имеется компьютерный класс; установлен, но пока, должным образом, не работает широко полосный Интернет, при этом пользоваться им могут лишь 15–18 % учителей, учащихся и 3 % родителей. Таким образом, большей части участников образовательного процесса недоступно получение своевременной и необходимой информации по следующим причинам: недостаток элементарных навы-

ков пользователя компьютером, отсутствие постоянной практики работы, отказ от данного источника информации.

Но есть еще более болезненная причина – низкий уровень техники осознанного чтения. Национальным институтом педагогических исследований Франции опубликованы исследования Жана Фукамбера, который утверждает, что «20 % детей в возрасте до 12 лет воспринимают лишь 1/3 информации, содержащейся в тексте, 30 % читают слишком медленно и только один из шестидесяти читает быстро и осмысленно». Проводя подобное исследование в школе, мы столкнулись с данной проблемой, только показатель оказался выше и составил 48 %. Поэтому низкий уровень информатизации определяет недостаточность уровня сформированности общеучебных умений и навыков у обучающихся.

Научное обоснование технологии формируется на основе утвержденных государственных стандартов, в которых четко обозначено содержания знания. При этом определен уровень компетенций, т.е. понятийное поле данной области знания и операционной грамотности, т.е. общеучебные умения и навыки.

Но следование госстандартам и введение Интернета проблемы не решат. Это лишь условия необходимые и желательные. Предпочтительно создать каждому учителю авторскую дидактическую систему, которая стала бы адаптивной, здоровье сберегающей, воспроизводимой и продуктивной целевые установки которой должны иметь диагностируемые критерии.

Осознавая это, творческая проблемная группа учителей школы стала анализировать собственную педагогическую деятельность на предмет «чему я учу, как я это делаю, зачем я это делаю». И оказалось, что учим мы по принципиально устаревшим учебникам, хотя они полностью соответствуют программно-методическому обеспечению образовательного процесса, рекомендованного Министерством образования и науки России как учебные пособия, обеспечивающие достижение госстандартов. Их можно использовать как совокупность знаний.

На вопрос: «Как я это делаю?» многие из нас ответили, что продуктивность обучения невысокая и проблема заключается в отсутствии или неумении использовать технологии так, чтобы они позволяли достичь поставленных локальных целей. Достижением творческой группы учителей считаем, необходимость интеграции образовательных технологий, т.е. создание системы, соответствующей содержанию госстандартам оптимально подобранных методов, приемов и средств, используемых на основе деятельностного подхода к обучению. Наи-

более результативными являются контекстное обучение, метод проектов, которые позволяют развернуть «вектор обучения от ученика к учителю» (А. В. Хуторской).

В школе создана творческая проблемная группа учителей, которая, анализируя собственную педагогическую деятельность в рамках экспериментальной деятельности, попробовала данную идею воплотить на практике в рамках научно-исследовательской деятельности учащихся. Результат превзошел все ожидания. В результате, впервые в перечне секций школьной научно-практической конференции появилось направление «Необходимо для жизни», где были представлены работы учащихся, идеей которых стали неразрешимые для них проблемы. Работая над данными противоречиями совместно «учитель-ребенок-родитель-руководитель» смогли их решить- создать продукт, значимый для всех. Причем, четко были распределены функции между участниками временного исследовательского коллектива: ребенок собирал информацию, анализировал, синтезировал, оформлял исследование; родитель помогал подбирать информацию, оформлять ее; учитель обеспечивал научное сопровождение проекта; руководитель (заместитель директора по научно-методической работе) методически сопровождал данное исследование. Таким образом, была на практике осуществлена интеграция субъектов образовательного процесса. В результате интеграции был получен личностно значимый для каждого участника результат: учащийся – решая свою проблему, значительно продвинулся в развитии общеучебных умений и навыков на уровне анализа, синтеза информации, прогнозирования ситуации, смог расширить свои знания в сразу нескольких областях знания, повысил свой уровень грамотности в коммуникативной и информационной культуре; учитель повысил мотивацию к учению, опробовал проектную технологию на уровне решения одной конкретной проблемы, изучил методологию исследования; родитель решил свою проблему непонимания и взаимодействия с собственным ребенком; руководитель смог интегрировать интересы участников и, тем самым, создать интеграционную образовательную среду на уровне решения конкретной проблемы.

Итогом проведенной работы стала апробация идеи экспериментальной деятельности школы – создание интегративной образовательной среды. Творческая проблемная группа из числа участников образовательного процесса осознала смысл понятия «образовательная среда» – это то, что создано каждым из нас, работает на наше «образование», дает необходимую информацию, но и мы данную образователь-



ную среду преобразуем, изменяем по степени своего образовательного взросления.

## **ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПРОВЕДЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СЕМИНАРОВ И ВНЕДРЕНИЕ АКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС**

**НОСКОВА А. Б., СТАСЕНКО Т. Н.**

*г. Благовещенск, Амурский филиал Морского государственного университета им. адмирала Г. И. Невельского*

В настоящее время стала очевидной необходимость модернизации системы образования, так как современному обществу необходим человек творческий и инициативный, готовый и способный нести личную ответственность, как за собственное благополучие, так и благополучие общества в целом.

В условиях модернизации современной системы образования возрастает роль инновационной деятельности, которая приобретает массовый характер.

Основным организационно-педагогическим условием гуманизации образования является внедрение инновационных процессов в образовательную деятельность преподавателей Амурского филиала МГУ им. адмирала Г. И. Невельского.

В связи с невозможностью осуществления повышения квалификации преподавателей на курсах ПК в головных вузах по дисциплинам специализации и необходимости активизировать учебный процесс в условиях реформирования образования, коллектив Амурского филиала МГУ им. адмирала Г. И. Невельского разработал систему самообразования преподавателей и организовал постоянно действующий методический семинар по обмену опытом внедрения активных форм обучения и использования инновационных технологий в учебном процессе и организации научно-исследовательской работы курсантов.

Семинарские занятия помогают педагогам лучше освоить не только методологические основы инновационной деятельности, но и изменить взгляд на цели, содержание образования в целом.

Темы семинарских занятий учитывают анализ образовательной деятельности филиала и индивидуальной работы по самообразованию каждого преподавателя. Вызвали повышенный интерес следующие темы: «Мотивация и стимулирование в процессе обучения»; «Эффек-

тивность «Я-концепции» в рамках возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся»; «Современные формы повышения работоспособности в учебном процессе»; «Проблемы и перспективы эстетического и физического воспитания курсантов»; «Решение конфликтной ситуации, как средство формирования установок на толерантное поведение»; «Этика педагогического общения»

Целями семинаров являлись:

- приобретение знаний и совершенствование практических навыков внедрения активных форм обучения в образовательный процесс, интерактивных методов и форм работы;
- обеспечение участников методическими материалами по использованию активных форм обучения;
- развитие профессиональных компетенций и лидерских качеств участников;
- формирование единого целеполагания за счет профессиональных и личных связей между участниками образовательного процесса, профессиональных и личных связей между участниками;
- определить лидеров образовательного процесса для обобщения инновационного опыта работы педагогического коллектива.

Для достижения поставленных целей используются формы творческих работ направленных на различные виды деятельности преподавателей в инновационной системе. Активно применяются методы тренинговой работы, которые дают возможность развить новые взгляды на образовательную деятельность и навыки владения техникой обратной связи, коллективное формирование креативных идей преподавателями с последующей их оценкой, использование деловой и ситуативной игр, позволяющих преподавателям увидеть разнообразие подходов для получения эффективного результата.

От профессионализма педагогов и их общей культуры зависят результаты образовательно-воспитательной деятельности. По нашему мнению активные формы обучения преподавателей позволят им в дальнейшем использовать инновационные подходы в своей педагогической деятельности.

## **ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД КАК ОДНА ИЗ ФОРМ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА**

***ПАВЛУШКИНА И. И.***

*г. Благовещенск, Дальневосточное высшее военное  
командное училище (военный институт) им. Маршала  
Советского Союза К. К. Рокоссовского*

На современном этапе общественного развития образование превратилось в одну из самых обширных и важных сфер человеческой деятельности. Способность системы образования удовлетворять потребности личности и общества в высококачественных образовательных услугах влияет на перспективы экономического и духовного развития страны, а потому высшее образование и высшая школа приобретают решающее значение для формирования интеллектуального потенциала страны, как основы инновационного образования.

Инновационное образование – это модель образования, ориентированная преимущественно на максимальное развитие творческих способностей и создание сильной мотивации к саморазвитию индивида на основе добровольно избранной «образовательной траектории» (сферы, направления, уровня, последовательности образования, типа и вида учебного заведения и т.д.) и области профессиональной деятельности. Настоятельная необходимость инновационного образования вызвана сменой парадигмы общественного развития, переходом к информационному обществу и, как следствие, новыми, более высокими требованиями к интеллектуальным параметрам специалиста. Инновационное образование включает качественное изменение структуры и содержания образовательных программ, форм и методов организации учебного процесса, системное, комплексное применение инновационных технологий.

Инновационное образование существенно отличается от классического. Цель инновационного образования – формирование облика будущей созидательной деятельности.

Основными принципами инновационного образования являются:

- выработка навыков логического вывода и самостоятельного формулирования определений понятий;
- умение выявлять значимые основания для построения классификаций и типологий и самостоятельно строить их;

– формирование навыков самостоятельного моделирования явлений и процессов;

– умение решать нестандартные задачи, предполагающие самостоятельный поиск дополнительной информации, выработка новых подходов к анализу проблемной ситуации и развитие системного видения объекта исследования.

В инновационном образовании используется междисциплинарная организация содержания обучения; интегрированное освоение законов природы, техники, общества, человека на основе системного мышления людей. Преподавание химии в военном вузе направлено на создание базы для более глубокого усвоения курсантами дисциплин профессионального цикла. При обучении курсантов необходимо использовать системный подход, обеспечивающий комплексную увязку всех разделов курса с тактическими и специальными дисциплинами, а изложение фундаментальных вопросов дополнять практическими применениями, иллюстрирующими применение химических явлений в обеспечении грамотного использования вооружения и боевой техники в боевых условиях и в мирное время. Важной задачей, входящей в систему воспитания профессионального призвания в ходе преподавания химии является поиск способов и средств обучения, стимулирующих рост профессиональных склонностей и способностей курсантов. Эффективной формой достижения этой задачи является совместное ведение занятия преподавателем химии и преподавателем военной дисциплины – интегрированное занятие.

Например, практическое занятие «Специальные технические средства» курса химии можно провести совместно с преподавателем дисциплины «Техническое обслуживание и ремонт бронетанковой техники» кафедры эксплуатации БТВТ. Преподаватель химии дает материал о химическом составе антифриза и его влиянии на эксплуатационные свойства, физико-химических свойствах, химических способах определения качества антифризов с помощью приборов и оборудования полевой химической лаборатории, химическом составе присадок. Преподаватель военной кафедры демонстрирует, как приготовить антифриз, как простейшими способами проверить его качество в полевых условиях, как ввести необходимые присадки, как заправить антифриз в систему охлаждения того или иного типа техники и т.д. Опыт показал, что такая форма ведения занятия наглядно демонстрирует роль знаний курса химии для будущей профессиональной деятельности курсантов, для овладения военным искусством, удерживает внимание курсантов на протяжении всего занятия. Данная форма занятий интересна и для курсантов, и для преподавателей. Однако сле-

дует учесть, что лекция не должна быть проведена как поочередное выступление двух преподавателей. Преподаваемый материал должен органично переплетаться, дополнять друг друга.

Интегрированное занятие требует серьезной учебной и методической подготовки, которая складывается из трех основных этапов:

1. Ознакомление с содержанием разделов и тем программы дисциплины «Химия» и дисциплин военно-профессионального цикла. Вместе с преподавателями данных дисциплин обсуждается объём знаний и умений, которые должны приобрести курсанты на первом курсе при изучении химии и которые необходимо использовать на старших курсах при изучении дисциплин военного цикла, исследуется программа, тематические планы, методические разработки взаимодополняющих тем.

2. Разработка форм и методов подачи программного материала на учебных занятиях. Второй этап – самый сложный, требует от преподавателей знания не только своей дисциплины, но и дисциплин профессионального цикла, большого методического мастерства. Второй этап включает в себя контроль знаний после изучения каждой темы курса химии. Курсантам предлагается перечень вопросов различной степени сложности (вопросы размещаются на стенде в учебном классе химии). Каждый вопрос оценивается определённым количеством баллов: вопросы, требующие односложного ответа, носящие репродуктивный характер (формулировка закона, формула, определение) оценивается в 1 балл. Вопросы частично-поискового характера (расшифровка химических символов, вывод формул, пояснение закономерностей химических процессов...) оцениваются от 2-х до 4-х баллов. Вопросы исследовательского характера, требующие установления причинно-следственных связей, знания механизма протекания реакций на электронном уровне – оцениваются в 5 баллов. Разработаны критерии оценок знаний курсантов по изученной теме: чтобы получить оценку «отлично» курсант должен набрать 20 баллов, «хорошо» – 15 баллов, «удовлетворительно» – 5 баллов. Курсант имеет право сам выбрать вопросы из предложенного перечня для необходимого ему количества баллов. При использовании данной системы текущего контроля знаний курсантов была выявлена следующая особенность: курсанты для ответов выбирают вопросы не чисто химического, а прикладного характера, даже если эти вопросы повышенной сложности. Например, вопрос – охарактеризовать химические свойства ароматических углеводородов – 4 балла; какие химические свойства ароматических углеводородов влияют на детонационную стойкость и октановое число бензина и дизельного топлива, применяемого, для во-

енной техники? – 5 баллов. Хотя оба вопроса в основе своей требуют знания курсантов по химическим свойствам, курсанты выбирают второй вопрос, так как интеграция химии с профессиональными дисциплинами – мощный стимул активизации мыслительной деятельности курсанта.

3. Оценка эффективности использования данных форм и методов активизации мыслительной деятельности курсантов путём проведения самостоятельных и контрольных работ, тестирования и т.д.

Богатый опыт преподавательского корпуса вузов позволяет не только разрабатывать новшества по совершенствованию образовательного процесса, но и создавать методики научных исследований, участвовать в выполнении инновационных проектов. К научно-педагогической деятельности как нельзя лучше подходит определение творчества как способности интегрировать элементы знаний в новые, ранее неизвестные комбинации с использованием новых педагогических технологий, вести подготовку и развитие кадрового потенциала с инновационным типом мышления.

Инновационная способность системы образования должна проявиться в оперативном изучении и освоении хорошо зарекомендовавших себя на практике основ развития навыков критического (аналитического) мышления, интерактивных методов обучения и разработке новых методов и приемов обучения. Критическое мышление – это активный процесс рассмотрения идей с многочисленных точек зрения, это умственная деятельность, при которой особое внимание уделяется анализу, сравнению, толкованию, применению, решению проблем или оценке хода мыслей. Именно из числа людей, владеющих критическим мышлением, формируются политические лидеры, военачальники, деятели науки. Все это требует модернизации учебного процесса, внедрение инновационных методов обучения, подбора кадрового потенциала, владеющего креативным мышлением, восприимчивого ко всему новому и способного изменить атмосферу в учебной аудитории, сделав ее творческой, а занятие – событием для обучаемых.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ: ЗАДАЧИ, ОСНОВНЫЕ ПУТИ РЕШЕНИЯ**

***ДАВЛЕТШИНА Л. А., ЯКОВЛЕВА Е. В.***

*г. Нижнекамск, Нижнекамский муниципальный институт*

Одной из наиболее актуальных проблем в области образования в современных условиях является повышение его качества. Качество образования сегодня является одной из тех важнейших характеристик, которая определяет конкурентоспособность как отдельных учебных заведений, так и национальных образовательных систем в целом.

Актуальность задачи обеспечения качества высшего образования определяется и интеграцией российской системы образования в мировую образовательную систему, унификацией образовательных стандартов, развитием новых образовательных и информационных технологий, сочетанием традиций и инноваций. В связи с этим особенно актуальной становится инновационная деятельность вуза. В Нижнекамском муниципальном институте разработана и успешно реализуется программа инновационного развития, направленная на создание, распространение, внедрение, использование и коммерциализацию новых технологий, видов услуг.

В складывающейся ситуации возникают новые требования к профессиональной деятельности работников высшей школы. Именно от их переориентации целей высшего образования в направлении формирования личности профессионала зависит обновление содержания образовательного процесса на основе социального заказа, а в конечном итоге качество знаний студентов и уровень их профессионально-логического мышления. Поэтому одним из первых приоритетных направлений программы инновационного развития НМИ было выделено создание высококачественных теоретических и практических занятий по отдельным дисциплинам с использованием методов инновационного обучения.

Можно выделить следующие три типа инновационных технологий обучения: 1) радикальные (перестройка процесса обучения или его крупной части); 2) комбинированные (соединение ряда известных элементов или технологий в новую технологию или метод обучения); 3) модифицирующие (улучшение метода или технологии обучения без существенного их изменения).

Вместе с тем современные информационные технологии выдвигают дополнительные требования к качеству разрабатываемых учебных материалов.

В этих условиях первостепенной задачей становится совершенствование информационного сопровождения образовательного процесса. Можно выделить следующие пути ее решения:

- создание информационной инфраструктуры института, обеспечивающей новое качество образования;
- создание системы информирования обучающихся.

Характерно, что само движение за новое качество образования параллельно приводит к эволюции систем оценки и контроля качества освоения образовательных программ. В настоящее время назрела необходимость формирования новых требований к организации текущего контроля и оценки работы студентов, которые должны создать условия, стимулирующие качественное и ритмичное выполнение учащимися учебной работы. Для решения данной задачи в НМИ разработана и внедрена рейтинговая система оценки знаний. Успеваемость студентов оценивается в соответствии с правилами, предусмотренными данной системой: стобалльная оценочная шкала; накопительный принцип учета успеваемости; наличие двух контрольных точек в течение семестра, результаты которых своевременно доводятся до студентов и родителей, что позволяет регулировать процесс получения знаний, умений и навыков.

Для успешной реализации проекта было разработано соответствующее положение, проведен ряд обучающих семинаров для преподавателей, разработаны критерии оценивания знаний студентов по отдельным дисциплинам, выпущен рейтинговый журнал для преподавателей. Кроме того, с учетом особенностей каждой специальности подготовлены комплекты положений о рейтинговой системе по отдельным видам учебной работы:

- курсовым работам (проектам);
- всем видам практики;
- выпускным квалификационным работам и государственному экзамену.

Силами сотрудников лаборатории информационных технологий нашего института было создано соответствующие программное обеспечение.

Наблюдения показывают, что поощряя самостоятельную работу студентов, рейтинговая система открывает новые широкие возможности для использования компьютерных технологий в образовании, которые благодаря гибкости электронных обучающих программ позволяют обеспечивать высокий уровень индивидуализации обучения. Разумное их применение дает возможность не только облегчить труд преподавателя при проведении мероприятий текущего контроля успе-



ваемости, но и позволяет использовать такой вид измерения объема и глубины знаний студентов, как тестирование, которое в Нижнекамском муниципальном институте становится неотъемлемой частью всех испытаний текущей и промежуточной аттестаций.

В русле данного подхода актуальной становится задача перехода от тестирования на бумажных носителях в виде АПИМ на компьютерное тестирование.

Решение этой приоритетной задачи требует:

- систематического участия вуза в федеральном Интернет-экзамене (по циклам ОГСЭ, ЕН И ОПД);
- приобретения и установки тестовой оболочки АСТ;
- обучения преподавателей методике создания тестов;
- создания электронной базы тестовых заданий.

С целью совершенствования внутривузовской системы качества подготовки специалистов руководством института принято решение о проведении репетиционного Интернет-экзамена в рамках семинарских и практических занятий за месяц до контрольного. Тестирование проводится по 11 дисциплинам циклов ОГСЭ и ЕН, причем по каждой специальности отбирается не менее трех дисциплин из каждого цикла. Только с 5 декабря по 15 января текущего года 860 студентов 1, 2 и 3 курсов очной формы обучения приняли участие в Интернет-экзамене. Предварительные результаты свидетельствуют о достаточно высоком уровне обученности студентов.

Следующей стратегической задачей является разработка и открытие новых образовательных программ, отвечающих вызовам времени.

Решение этой задачи требует:

- проведения маркетинговых исследований рынка труда;
- изучения запросов работодателей;
- разработки механизма ротации образовательных программ;
- лицензирования образовательных программ, востребованных на рынке труда.

В условиях все возрастающего дефицита трудовых ресурсов в нашей стране работодатели признают, что будущее за повышением качества образовательного процесса в системе повышения квалификации и переподготовки.

При этом в качестве основных направлений решения данной задачи можно выделить:

- создание пакета образовательных программ повышения квалификации и переподготовки различных категорий кадров в соответствии с требованиями рынка, в том числе дистанционных;

- поиск механизмов повышения качества образовательного процесса в системе повышения квалификации и переподготовки различных категорий кадров;

- разработка системы опережающего повышения квалификации преподавателей.

Успешной реализации всех вышеуказанных задач инновационного развития будет способствовать деятельность по совершенствованию системы управления институтом, в частности одной из ее составляющих – системы менеджмента качества (СМК). Для этого необходимо:

- последовательно реализовать политику вуза в области менеджмента качества;

- оптимизировать организационную структуру института;

- разработать и внедрить единую информационную систему управления вузом;

- развивать систему управления персоналом.

Внедрение инновационных технологий в образовательный процесс вкпе с усовершенствованной системой управления вузом может дать:

а) обучающимся:

- возможность получать образование гарантированного качества.

б) персоналу и научно-педагогическому составу:

- определенность обязанностей, ответственности и полномочий;

- понимание своего вклада в общее дело;

- сопричастность к управлению.

в) руководству института:

- повышение устойчивости управления;

- возможность принимать решения на основе достоверной информации;

- возможность привлекать коллектив к активному участию в управлении вузом;

- повышение эффективности использования ресурсов.

г) институту в целом:

- возможность повысить статус института;

- российское и международное признание на рынке образовательных услуг, труда.

## РАЗДЕЛ 6

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

---

---

#### **ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ**

**ФЕДОРОВ А. И., ЛОГИНОВ В. В., КУЛИКОВ Д. Л.,**

*г. Челябинск, Уральский государственный  
университет физической культуры*

Актуальность проблемы исследования. В последние годы в связи с необходимостью реформирования отечественной системы образования, интеграции в мировое образовательное пространство, модернизация образования непосредственно связывается с созданием открытого и дистанционного образования. Однако применительно к системе подготовки специалистов в сфере физической культуры и спорта эта проблема не нашла своего окончательного решения. Таким образом, существует ярко выраженное противоречие между современными тенденциями развития высшего профессионального образования, требованиями, которые предъявляются к организации образовательного процесса, и уровнем реализации методических подходов к созданию системы дистанционного обучения в вузах физической культуры.

Цель исследования – изучение особенностей применения технологий дистанционного обучения в системе подготовки специалистов в сфере физической культуры и спорта, разработка программно-методического обеспечения дистанционного обучения в вузах физической культуры.

Под программно-методическим обеспечением дистанционного обучения понимается совокупность программных средств учебного назначения, а также образовательные программы и учебно-методические комплексы, предназначенные для сопровождения образовательного процесса (О. В. Казанская, 2000).

Анализ специальной литературы позволяет выделить несколько факторов, которые сдерживают разработку программно-методического обеспечения дистанционного образования для системы подготовки специалистов по физической культуре и спорту. Во-первых, это многоаспектность проблемы исследования, ведь качественное программно-методическое обеспечение дистанционного образования, реализованное в электронном виде, создается в первую очередь автором учебного курса, который должен быть высококвалифицированным специалистом не только в предметной области, хорошо знающим содержательную часть курса, но и опытным методистом, владеющим современными методиками обучения и умеющим организовать учебный процесс. Во-вторых, в настоящее время не существует единых стандартов для разработки программно-методического обеспечения дистанционного образования. Отсутствие таких стандартов приводит к тому, что даже в рамках одного вуза достаточно сложно создать единую информационно-образовательную среду. В-третьих, при разработке программно-методического обеспечения дистанционного образования даже на современной технологической базе не удастся полностью реализовать принципы обучения; особенно это характерно для сетевых образовательных технологий.

Анализ результатов ранее выполненных исследований (О. В. Казанская, 2000) позволяет выделить следующие инварианты, которые необходимо учитывать при разработке программно-методического обеспечения дистанционного образования: 1) определение основных требований к различным видам программно-методического обеспечения; 2) выбор базовых программных систем и сред разработки технологий дистанционного обучения и учебно-методических материалов в электронном виде; 3) решение методических вопросов, связанных с компьютерной реализацией учебных материалов; 4) обеспечение защиты программного продукта от несанкционированного доступа; 5) соблюдение авторских прав, защита интеллектуальной собственности автора-разработчика.

Установлено, что одной из характерных особенностей обучения, ориентированного на применение дистанционных технологий, является организованная самостоятельная работа учащихся с использованием учебно-методического материала (печатные, электронные, аудио-

или видеоматериалы). Важной особенностью новых технологий обучения, определяющих их эффективность, является устойчивость образовательной системы, в которой они используются. Это, в свою очередь, предполагает решение проблем организации образовательного процесса при различных уровнях развития средств информатизации.

Наряду с четкой организацией учебного процесса, ориентированного на использование технологий дистанционного обучения, очень важной проблемой является разработка методологии и технологии проектирования компьютерных обучающих программ и электронных учебных пособий.

Перед разработчиками дистанционных образовательных технологий (ДОТ) стоит очень сложная задача по обеспечению высокой эффективности применения программных средств учебного назначения. Среди большого количества программных средств разработки ДОТ практически нет ни одной, которая способствовала бы созданию образовательной среды, полностью заменяющей непосредственное взаимодействие преподавателя и студентов в учебной аудитории. Учитывая, что в настоящее время не существует универсальных программных средств для создания системы открытого и дистанционного образования, решение многих проблем может быть обеспечено на основе комплексного использования имеющихся в наличии методов представления информации. В связи с этим возникает проблема создания среды (системы), в которой можно было бы объединить электронные образовательные ресурсы, созданные на базе совершенно разных технологий. И подобная среда уже имеется, открыта и доступна для использования – Internet, браузеры или средства просмотра web-документов и гипертекста.

В настоящее время web-технологии предоставляют большие возможности для передачи и отображения информации и данных в различных форматах. И хотя эти технологии не являются самодостаточными и вряд ли могут быть признаны в качестве всеобщего стандарта, они позволяют использовать готовые программные средства для работы с информацией, а также относительно легко создавать клиентские и серверные программы, предназначенные для хранения, формирования и передачи данных. Таким образом, Internet может рассматриваться как среда, возможностей которой достаточно для организации образовательного процесса любой сложности. Поэтому выбор web-технологий как основы для создания системы управления учебными курсами вполне оправдан.

Нами накоплен определенный опыт разработки и использования ДОТ в системе подготовки будущих специалистов по физической

культуре и спорту. Учитывая недостаточно высокий уровень ресурсного (кадрового и материально-технического) обеспечения процесса информатизации большинства вузов и факультетов физической культуры при разработке ДОТ сделан акцент на сочетанное использование кейсовой и сетевой технологий. Это обеспечивает возможность применения ДОТ независимо от уровня информатизации учебного процесса, то есть обеспечивает устойчивость образовательной системы.

На основе использования возможностей web-технологий разработан модель электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК). Структура разработанного ЭУМК включает следующие разделы: описание учебного курса, учебная программа, лекционный материал, слайды к лекциям, материалы для практических занятий, зачетные и экзаменационные вопросы, список литературы, справочные материалы и электронные книги, словарь терминов, дистрибутивы, блок контроля и самоконтроля. Компьютерная система управления учебными курсами представляет своего рода «управляющую надстройку» над электронными учебно-методическими комплексами, размещенными на сервере. Модель ЭУМК предполагает возможность размещения данных, представленных в любом из стандартных форматов (\*.doc, \*.xls, \*.ppt, \*.dbf, \*.pdf, \*.swf и другие), и использования в качестве локального или сетевого ресурса. На основе этой модели разработано несколько электронных учебно-методических комплексов общепрофессиональных, специальных и элективных дисциплин.

Результаты организационной и экспериментальной работы по внедрению электронных учебно-методических комплексов в систему подготовки специалистов по физической культуре и спорту свидетельствуют о том, что наиболее приемлемыми для организации дистанционного обучения являются кейс-технология и сетевые технологии. Однако следует учитывать, что эти технологии имеют определенные особенности (доставка учебных материалов, сертификация знаний, общение преподавателей и учащихся, управление образовательным процессом).

В заключение следует отметить, что эффективность образовательного процесса, ориентированного на использование технологий дистанционного обучения в значительной степени определяется качеством программно-методического обеспечения и информационных технологий учебного назначения, степенью их соответствия требованиям и особенностям образовательного процесса, что, в свою очередь, зависит от подхода к проектированию дистанционных образовательных технологий.

Тем не менее, применение элементов и технологий дистанционного обучения даже в рамках традиционных форм организации образовательного процесса само по себе дает стимул к внедрению современных технологий обучения в систему подготовки специалистов по физической культуре и спорту.

## **СОЗДАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БАЗ ДАННЫХ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ РАСТЕНИЙ**

***КУЗНЕЦОВ А. Б.***

*г. Луга, Крестьянский государственный университет  
им. Кирилла и Мефодия*

Информатизация системы образования – одно из приоритетных направлений совершенствования научно-методического обеспечения образовательного процесса. Сейчас уже мало поставить в каждое образовательное учреждение компьютеры и научить учащихся, студентов работать на них. Необходимо сделать компьютер мощным инструментом педагогических методов, приемов. Впрочем, об этом уже писалось не раз.

Внедрять компьютер как электронную печатную машинку, делать лекции с программами-презентациями (аналоги слайдов в доцифровую эпоху), хранить информацию (самый надежный носитель информации – бумага, в сухих условиях хватает минимум на 500 лет) – это значит, умалять значение компьютера для образовательного процесса. «Компьютер» – это калька с английского слова «computer», а по-русски ЭВМ (электронная вычислительная машина), т.е., как следует из названия, главная функция компьютера – обработка информации, и, само собой разумеется, хранение, сопоставление информации и перенос ее на другие электронные носители, но это вторично.

Одно из возможных серьезных применений компьютеру в процессе обучения студентов при изучении дисциплины «Ботаника» – создание и использование нового типа определителей, работающих на основе баз данных морфологического описания растений. Надо сказать, что в настоящее время, это перспективное направление, широко обсуждаемое в научном мире и в глобальной сети Интернет, есть отдельные случаи реализации такой идеи, в основном за рубежом, но они носят единичный характер, имеют сложную электронную оболочку, неудобны для большинства пользователей, а потому не могут быть использованы массово. Мы же предлагаем использовать для создания

и использования баз данных стандартное приложение MS Excel (можно и MS Access), которые можно выполнить собственными скромными силами.

Определить растение – это значит найти его научное название (вид, род, семейство), при этом следует иметь в виду, что у одного и того же растения иногда имеется несколько синонимических названий, данных ему в разное время разными авторами.

В настоящее время для определения растений существует несколько способов.

1. Научным считается определение с помощью специальных определителей, построенных дихотомически, т.е. по принципу расхождения по двум направлениям. Преимущества этого способа очевидны: рано или поздно мы придем сначала к семейству, потом к роду, а затем к виду растения. Но у него есть и недостатки: это достаточно медленный и трудоемкий метод, для него нужно иметь специальные определители, зачастую довольно объемные.

2. Другой способ – это определение с использованием морфологического описания растения, некоторых сведений из жизни растения – сроков цветения, плодоношения, особенностей химического состава. Рядом с описанием обычно располагается рисунок или фотография типичного представителя данного вида.

С помощью современных технических средств рисунки выглядят довольно натуральными. Ошибка определения сведена к минимуму. Это может произойти, к примеру, при определении близкородственных растений или различных разновидностей одного вида (соцветия розового цвета у тысячелистника обыкновенного *Achillea millefolium*: данный признак относится не к систематике, а к альтернативным генетическим признакам белые – розовые соцветия).

Достоинства такого способа определения растений очевидны: быстро, наглядно, просто, как бы «по картинке». Минусы: такого растения в описании может не оказаться; некоторая неточность определения, например, растений очень похожих внешне и различающихся незначительными отличиями. Поэтому все равно в итоге, нужно обращаться к определителям. Но, комбинируя оба способа, можно сократить время, затрачиваемое на определение растения.

Не отвергая описанных традиционных способов определения растений, мы предлагаем определять растения с помощью средств управления базами данных (СУБД или просто БД) морфологического строения растений.



БД – это файл, в котором данные, как правило, организованы в виде электронной таблицы. СУБД может выполнять несколько функций:

- создавать и редактировать БД;
- извлекать из БД данные согласно заданному критерию (совокупность условий).

В Excel БД – это электронная таблица типа список, что означает:

- 1) в верхней строке название полей (столбцов);
- 2) ниже располагаются однотипные данные, между ними нет подзаголовков.

При создании БД нужно придерживаться двух принципов:

- принцип региональности (описывать растения определенного региона, например, Северо-Западного региона РФ, или Средней полосы России и т.п.);
- принцип разбиения БД на части: БД для определения семейства, затем – рода, и потом – вида. Иногда возможен переход от семейства, сразу к виду (например, когда в семействе единственный вид).

Когда БД морфологии растений будет создана, необходимо воспользоваться функцией Автофильтр. Автофильтр представляет собой конструкцию для отбора тех строк списка, которые удовлетворяют заданному условию, и временного скрытия остальных. Основой критерия фильтра является разворачивающийся набор, который содержит условия отбора строк. Для этого ввести команду: Данные→Фильтр→Автофильтр. В результате рядом с полями имен рядом появляются кнопки со стрелками. Щелкнуть кнопку со стрелкой в поле названия. В появившемся списке щелкнуть нужный вариант.

Например, определяемое растение – многолетнее травянистое. Воспользовавшись Автофильтром, у нас получится список «Жизненные формы»: Дерево, Кустарник, Полукустарник, Кустарничек, Полукустарничек, Травянистое. Щелкнуть «Травянистое растение» и Excel отфильтровывает из БД только травянистые растения. Растения всех прочих жизненных форм не отображаются.

Переходим к следующей ступени. Описание листа: простой, сложный; простые цельные и простые расчлененные; сложные: перистосложные, пальчатосложные, тройчатосложные и т.д. Не сбрасывая результатов продуктов извлечений первой фильтрации, опять щелкаем на кнопке со стрелкой в поле графы «Лист» и выбираем растение, допустим, с простыми листьями. Теперь Excel выдаст результаты: травянистые растения с простыми листьями. Так, постепенно, шаг за

шагом, мы придвигаемся ко все меньшей выборке. Когда просмотрим все поля, у нас будет 1 или несколько растений.

Если из БД осталась всего одна строка, задача выполнена: растение определено. Если несколько, то переходим к другой БД. Если мы сначала определяли семейство, то теперь мы будем определять род, или, если мы определяли род, а в нем много видов. Все БД связаны друг с другом с помощью гиперссылок.

Гиперссылка – цветной подчеркнутый текст или графический объект (цвет гиперссылки можно менять), по щелчку которого выполняется переход к файлу, фрагменту файла или странице HTML в локальной сети или в Интернете.

Чтобы вставить гиперссылку на существующий документ (а, значит, он уже должен быть создан) нужно выполнить 2 шага:

1. Выделите текст (графический объект), который предполагается использовать как гиперссылку, а затем нажать правую кнопку мыши. В раскрывшемся контекстном меню найти Гиперссылка и щелкнуть по ее значку.

2. В выскочившем окне Добавление гиперссылки указать щелчком левой кнопки мыши на значке файла, с которым следует связать данный файл. Или просто ввести местоположение файла (папка, название файла и т.п.) в строку Адрес.

Таким образом, все файлы будут связаны друг с другом и перекрестными гиперссылками в единый Электронный определитель растений.

Когда мы выйдем на одно-единственное растение, по гиперссылке можно перейти к файлу, содержащим подробное морфологическое описание растения, рядом рисунок или качественная фотография. Сравните определяемое растение с описанием. Если они совпадают, значит, определение выполнено верно. Если не совпадают, проверьте ход определения, возможно, где-то ошибочно или случайно нажата неправильная кнопка. Можно результат определения также сверить с обычным определителем.

Предложенный способ определения растений может быть использован и самостоятельно, и совместно с другими определителями. С помощью электронных определителей намного легче определять растения, быстрее. Не надо переворачивать страницы огромного определителя – машина сделает это за Вас. И, самое главное, диск с электронным определителем намного меньше и легче, чем традиционные определители. Его может использовать учитель предметов естественного цикла, студент, который еще только начинает овладевать специальной терминологией, школьник в кружке типа «Наш дом –

Земля» и т.п. В самом деле, зачем специалисту хорошей квалификации нужен определитель для тысячелистника обыкновенного или одуванчика лекарственного – *Taraxacum officinale*. Другое дело, различные виды ив (род *Salix*)– даже для специалиста определение может вызвать затруднения.

## **СОЗДАНИЕ СИСТЕМЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ КАК ИННОВАЦИЯ В УПРАВЛЕНИИ ШКОЛОЙ**

***МОРОЗОВА В. Ю.***

*г. Санкт-Петербург, Государственное образовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 368*

Центральное место в управлении школой занимают процессы принятия решений. Эти процессы осуществляются различными субъектами управления – как отдельными лицами (директором, заместителями директора, руководителями методических объединений и др.), так и группами лиц.

Под управлением школой, как правило, понимают планомерное, организованное, научно-обоснованное, систематическое воздействие на коллектив школы с целью обеспечения его оптимального функционирования. В последние годы отмечается широкое внедрение различного рода инноваций не только в учебно-воспитательный процесс, но и в процесс управления школой. Внедрение инноваций в сферу управления, по мнению многих исследователей, предполагает не радикальные изменения, а обновление и совершенствование некоторых форм и методов управления.

Назначение инноваций заключается в создании условий для целостного развития образовательного учреждения как сложной педагогической системы. Под инновациями в управлении понимаются творчески привнесенные изменения в цели, методы и средства управленческой деятельности, обеспечивающие положительную результативную деятельность образовательного учреждения.

Для администрации школ предметом труда являются различные виды информации, на основе которых вырабатывается управленческое решение – «результативная информация, отражающая определенное направление воздействия на управляемый объект по соответствующей функции управления» [2, с.156]. При этом саму управлен-

ческую деятельность «можно рассматривать как процесс переработки информации» [2, с. 321].

В управлении общеобразовательной школой информация играет такую же роль, как и в управлении любым учреждением. В школе прослеживается довольно значительное количество информационных взаимоотношений: учитель - ученик, учитель – родители, администрация – учитель, администрация – учащиеся, администрация – родители и пр. Кроме того, администрация школы постоянно находится в информационных контактах с органами образования, другими образовательными учреждениями и организациями. Все это свидетельствует о многообразии информационных потоков внутри школы, а также направленных в школу и из школы.

Увеличение объема информации, поступающей в органы управления образованием и непосредственно к руководителям школ, усложнение решаемых задач, необходимость учета большого количества взаимосвязанных факторов в быстро меняющейся обстановке настоятельно требуют использования новых методов управления информационными потоками.

Одно из направлений инновационной деятельности в управлении образовательным учреждением связано с созданием системы информационной поддержки принятия решений, благодаря которой руководитель школы сможет получать необходимую информацию о состоянии и развитии процессов, на которые он должен оказывать управленческие воздействия.

Термин «поддержка решений» впервые стал появляться в зарубежной печати в начале 70-х годов. В развитии идеи информационной поддержки управленческих решений условно выделяют несколько этапов [1; 3].

На первом этапе считалось, что информационная поддержка является необходимым условием повышения качества решений; чем больше информации предоставлено руководителю, тем более качественным решение сможет быть. Инициатива поддержки решений принадлежала поддерживающей стороне, которой должны быть известны все информационные потребности руководителя (или способы их выявления). Дальнейшие исследования и практика поддержки решений показали, что увеличение объема информации, используемой для принятия решений, мало связано с повышением его качества. Это объясняется рядом обстоятельств:

1. Если для поддержки решений предлагается действительно нужная для решения проблемы информация, но в больших объемах, то она: может игнорироваться руководителем; вынуждает его тратить

больше времени на просмотр и усвоение данной информации; вызывает у руководителя информационную перегрузку. В любом случае на качество решения оказывается отрицательное воздействие.

2. Если во всей массе представленных сведений попадает информация, не имеющая отношения к проблеме, что случается достаточно часто, то это создает избыток бесполезной информации, снижающей качество решения.

3. При такой постановке информационной поддержки предполагается, что поддерживающей стороне известен тип нужной информации. Это действительно так применительно к рутинным проблемам, но неверно в отношении проблем более высоких уровней сложности или нестандартных. Кроме того, то, что является информацией для одного руководителя, может не оказаться таковой для другого. Разные руководители по-разному работают с информацией. Поэтому эффективность их труда может упасть, если им оказывается недифференцированная поддержка.

На втором этапе развития информационной поддержки по мере появления опыта работы у руководителей с различными автоматизированными системами считалось, что инициатива в деле поддержки решений должна отдаваться руководителю, который в состоянии проникнуть в суть сложной проблемы и на этой основе иметь представление о нужной для ее решения информации. Как только такое представление об информационной потребности у руководителя сформировалось, он полностью готов к усвоению поступающей информации. Руководитель может разобраться в том материале, который поставляется ему поддерживающей стороной, и сознательно ограничивать свою информационную потребность в том случае, когда ему угрожает информационная перегрузка.

Практический опыт информационной поддержки управленческих решений выявил недостатки и этого подхода. Оказалось, что наряду с объективно необходимой для решения проблемы информацией руководитель все же извлекает из поддерживающих его источников и ненужную, бесполезную информацию. В результате и при данном подходе сохраняется возможность возникновения у руководителя информационной перегрузки.

Поэтому на третьем, текущем этапе развития информационной поддержки управленческих решений стало очевидным: акцент следует делать на средствах удовлетворения потребностей конкретного руководителя в информации, объективно необходимой для решения проблемы; для нахождения оптимального решения проблемы руково-

дителю необходим некий оптимальный уровень количества и качества информации, нужной для принятия решения.

Таким образом, задачей информационной поддержки управленческих решений на современном этапе является обеспечение руководителя (как по его запросу, так и в режиме регулярного информирования) своевременной, безошибочной и нужной информацией на всех этапах процесса принятия решений. Выполнение этой задачи связано со сбором, накоплением, хранением, обработкой больших объемов данных о конкретных предметных областях и выдачей информации как в «сыром» виде, так и в переработанном — в виде сводок, справок и т. п.

Возможности современных технических средств могут сильно влиять на структуру и состав систем информационной поддержки решений. В работе с достаточно большой долей общности выделены в ней основные блоки [1].

Применительно к образовательным учреждениям состав системы информационной поддержки следующий:

- компьютеры, сети и прочие технические средства (сканеры, принтеры и др.);
- информационная база, которая может быть структурирована и организована на основе концепции компьютерных баз данных и архивов документов;
- программные средства работы с базами данных и архивами документов, а также автоматизированные рабочие места (АРМ);
- персонал поддержки, включающий заместителей директора, руководителей методических объединений, классных руководителей и др.; это «человеческий» элемент системы, обладающий своей «естественной» памятью и интеллектом, пониманием возникающих проблем, умением пополнять информационную базу и архивы документов, формировать итоговые документы поддержки решений;
- вспомогательный и обслуживающий персонал (инженер по обслуживанию компьютерной техники, лаборант и пр.);

Таким образом, современные инновационные процессы в управлении школой не могут не касаться системы обеспечения процесса управления необходимой, полной, достоверной информацией по решаемым вопросам. Создание системы информационной поддержки принятия решений является важным и необходимым направлением деятельности современных руководителей для повышения качества управления школой.

## Литература

1. Азизов, Ф. Х. Поддержка управленческих решений [Текст] / Ф. Х. Азизов, В. Н. Мальцев. – М. : ИРДАШ, 1994.
2. Кузнецов, Ю. В. Основы менеджмента [Текст] / Ю. В. Кузнецов, В. И. Подлесных. – СПб. : ОЛБИС, 1997.
3. Brokhoff, K. Decision Quality & Information // Empirical Research on Organizational Decision Making. Amsterdam, 1986.

## КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕСТЫ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПО ИНФОРМАТИКЕ

**САНДИРОВА М. Н.**

*г. Волгоград, Волгоградская государственная академия  
физической культуры*

Как уже неоднократно отмечалось, создание и совершенствование компьютеров привело к созданию новых технологий в различных сферах научной и практической деятельности. Одной из таких сфер стало образование. Благодаря своим конструктивным и функциональным особенностям современный персональный компьютер является уникальной по своим возможностям обучающей машиной. Он находит применение в обучении самым разнообразным дисциплинам и служит базой для создания большого числа новых информационных технологий обучения.

Обучение – многогранный процесс, и контроль знаний – лишь одна из его сторон. Однако именно в ней компьютерные технологии продвинулись максимально далеко, и среди них тестирование играет ведущую роль. В ряде стран тестирование потеснило традиционные формы контроля – устные и письменные экзамены и собеседования. Многие преподаватели уже пробовали создавать тесты и поняли, что это очень непростое дело. Для создания адекватного и эффективного теста нужно затратить много труда. Эту проблему можно решить с помощью компьютера.

Персональный компьютер, если он используется как обучающее средство, позволяет активизировать учебный процесс, индивидуализировать обучение, повысить интерес студентов к обучению. Компьютерная технология повышает интерес к обучению предметам, не связанным с информатикой. Новое в организации учебного процесса с участием компьютера, изменение характера работы студента на занятии способствуют повышению интереса к учебе. В то же время, более

тонкое использование возможностей компьютера позволяет управлять мотивацией студентов во время компьютерного обучения.

Существует специальная теория тестирования, оперирующая понятиями, не специфическими именно для компьютерных тестов: надежность, валидность, матрица покрытия и т.д.

Особую популярность для вузов приобретают программы для создания компьютерных тестов – тестовые оболочки. Подобных программных средств существует множество и программисты-разработчики готовы строить новые варианты так называемых авторских систем. Однако широкое распространение этих программных средств сдерживается отсутствием простых и нетрудоемких методик составления тестовых заданий, с помощью которых можно «начинать» оболочки.

При проектировании модели знаний эксперты чаще всего используют метод нисходящего проектирования (технология «сверху – вниз»). Другой метод проектирования «снизу – вверх» (от частного к общему) в большинстве случаев реализуется для разработки модели знаний сложной и объемной предметной области, или для нескольких, близких по структуре и содержанию, предметных областей.

Тестирование – процесс оценки соответствия личностной модели знаний. Главная цель тестирования – обнаружение несоответствия этих моделей (а не измерение уровня знаний), оценка уровня их несоответствия. Тестирование проводится с помощью специальных тестов, состоящих из заданного набора тестовых заданий. Тестовое задание должно представлять собой четкое и ясное задание по предметной области, требующее однозначного ответа или выполнения определенного алгоритма действий. Тестом называется набор взаимосвязанных тестовых заданий, позволяющих оценить соответствие знаний студента экспертной модели знаний предметной области. Множество тестовых заданий по всем модулям экспертной модели знаний составляет тестовое пространство. Множество тестовых заданий, таких, что выполнение одного из них студентом гарантирует выполнение других, образует класс эквивалентности. Если подмножество тестового пространства обеспечивает объективную оценку соответствия между личностной моделью и экспертной моделью знаний, то речь идет о полном тесте. Оптимальный по объему полный тест является эффективным.

Выбор эффективного теста зависит от удачного разбиения тестового пространства на классы эквивалентности, пограничные условия создания тестов на покрытие путей и логических связей между понятиями и модулями. После этого необходим тестовый эксперимент



на группе студентов, который позволит провести корректировку и доводку теста до вида эксплуатации (методика черного ящика).

В соответствии с моделью знаний выделяют три класса компьютерных тестовых заданий на знания, умения и навыки. Типы компьютерных тестовых заданий определяются способами однозначного распознавания ответных действий тестируемого.

1. Типы тестовых заданий по блоку «знания» – вопросы альтернативные (требуют ответа да - нет).

2. Типы тестовых заданий по блоку «навыки» (распознавание деятельности: манипуляции с клавиатурой; по конечному результату).

3. Типы тестовых заданий по блоку «умения». Те же самые, что для навыков, но используют нестандартные алгоритмы и задачи предметной области при контроле времени их решения.

Перечисленные формы компьютерного представления тестовых заданий не исчерпывают их многообразия. Многое зависит от мастерства и изобретательности эксперта по тестированию. При создании тестов важно учитывать многие обстоятельства, например, личность тестируемого, вид контроля, методику использования тестов в учебном процессе и т. п.

Хорошим считается тест, если:

- он восприимчив к угадыванию тестируемым;
- он восприимчив к невнимательности и ошибочным действиям тестируемого;
- он положительно влияет на тестируемого и педагога.

При этом тест используется обучаемым как тренажер и орудие самоконтроля. Для педагога тест служит для корректировки учебного процесса, используется как вспомогательное средство текущего контроля знаний, как дидактические средства обучения, для дистанционного обучения.

Важный аспект подготовки будущего специалиста – научиться самостоятельно осваивать новые знания и навыки. В новом учебном плане по дисциплине «Информатика» сокращено количество аудиторных часов. В связи с этим выросла доля самостоятельной работы студента. Контроль самостоятельной работы проводится на кафедре в виде компьютерных тестов. Наряду с контролирующими, систематически используются и обучающие программы. Это не требует кардинальных изменений в существующем учебном процессе и избавляет преподавателя от проверки письменных работ. Из-за тотальности контроля студенты получают мощный стимул к обучению.

Очень удобно использовать компьютерное тестирование на занятиях со студентами, обучающимися на индивидуальном графике,

так как обучающая программа может диагностировать пробелы в знаниях студента, его индивидуальные особенности и строить обучение в соответствии с ними. Графические возможности дисплеев персональных компьютеров делают компьютерное обучение очень наглядным.

## **РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**

*ХАБИБУЛИН Д. А.*

*г. Магнитогорск, Магнитогорский государственный университет*

Экономическая обстановка в нашей стране, неустойчивость рынка труда, возникновение целого ряда новых профессий вынуждает людей к частой смене рода занятий и, как следствие, способствует возникновению необходимости в непрерывном самообразовании, повышению уровня квалификации, получению второго, иногда и третьего образования.

Одним из эффективных решений возникшей перед современным образованием проблемы является дистанционное обучение с привлечением информационных технологий.

Проведенный нами анализ многочисленных исследований по данной проблеме (А. А. Андреева, В. П. Беспалько, Ю. М. Горвица, Е. С. Полат, А. Б. Орлова, Н. С. Розова, А. В. Хорошилова, С. А. Щенникова и др.) позволяет утверждать, что использование в современном образовании дистанционного обучения с привлечением информационных технологий – это наиболее эффективный и экономически оправданный способ приобретения необходимого объема знаний, что, по нашему мнению, особенно актуально для России с ее большими территориями и расположением учебных заведений в крупных городах.

Дистанционное обучение с использованием информационных технологий является мощным инструментом модернизации образования, перевода образовательной системы на качественно иной уровень, наиболее адекватно отвечающий потребностям современного общества, так как:

– информационные технологии (Интернет, интерактивное обучение, видео обучение, электронные библиотеки и пр.) обеспечивают доступ в систему дистанционного обучения как обучающегося, так и преподавателей на любом уровне информационных ресурсов – внут-

ривузовском, национальном и мировом; создаются комфортные условия для обучающихся, предоставляется возможность проходить обучение, не покидая места жительства и в процессе производственной деятельности имея постоянный виртуальный контакт с преподавателем;

– реализуется индивидуальный подход: появляется возможность возвращаться к пройденному материалу бесчисленное количество раз, обучаться по индивидуальному расписанию, возможность прерывания и продолжения образования в зависимости от индивидуальных возможностей и потребностей;

– использование информационных технологий в самостоятельной работе студентов позволяет не только интенсифицировать их обучение, но и закладывает прочную основу для их дальнейшего непрерывного самообразования;

– способствует решению актуальных проблем высшего образования (доступ широких слоев населения к высшему образованию, приближение образовательных услуг к месту жительства, возможность реализации принципа непрерывности образования), повышению качества подготовки учащихся за счет ориентации на использование автоматизированных обучающих и тестирующих систем, специализированных учебно-методических материалов, оперативного обновления методического обеспечения учебного процесса, эффективного сочетания новых педагогических и информационных технологий и пр.

Анализ научно-практической литературы по данной проблеме позволил нам прийти к выводу, что для применения дистанционного обучения с использованием информационных технологий необходимо решить ряд организационных, методических и других задач, таких как:

1) выбор направления развития технологии дистанционного обучения в вузе: определение направлений деятельности; разработка нормативной базы дистанционного обучения в вузе (положение о дистанционном обучении, технические требования к разработке курсов дистанционного обучения и пр.);

2) подготовка персонала: мониторинг возможностей персонала; информирование; обучение персонала; организация деятельности;

3) подготовка учебных материалов: разработка технологии подготовки учебно-методических материалов; организация взаимодействия специалистов разного профиля (преподаватель, программист, дизайнер, администратор); экспертиза курсов дистанционного обучения; апробация курсов.

Следует отметить, что самым серьезным фактором, замедляющим процесс развития дистанционного образования в разных его

формах и, в частности, с использованием информационных технологий является консерватизм профессорско-преподавательского состава, который предпочитает традиционные методы обучения, а также наличие у некоторого контингента преподавателей определенной степени страха, основанного на том, что после полного формирования электронного учебно-методического комплекса дисциплин в предоставляемых им образовательных услугах отпадет потребность. Для этого необходимо организовывать различные семинары, разъясняющие особенности дистанционного образования, проводить конкурсы разработчиков дистанционных курсов.

Еще одной из важнейших задач на пути внедрения дистанционного обучения с использованием информационных технологий в вузе является создание обширной информационной базы данных, которая должна содержать в электронном виде учебную, учебно-методическую, справочную и другую дополнительную литературу для более глубокого изучения дисциплин вуза. Это особенно актуально для отдаленных регионов, когда студенту затруднительно найти необходимую для выполнения контрольных заданий информацию, а имеющаяся в библиотеках литература устарела и не может удовлетворять современным требованиям. Доступность огромного количества электронных статей и книг, справочной литературы, электронных учебно-методических материалов, выложенных на сайтах вузов, безусловно, позволяет расширить творческий потенциал студента, увеличить его производительность труда и при этом выйти за рамки традиционной модели изучения учебной дисциплины. В этом случае приобретает умение учиться самостоятельно.

Опираясь на психолого-педагогическую литературу и учитывая практику внедрения дистанционного обучения с использованием информационных технологий в некоторых вузах нашей страны (Санкт-Петербургского государственного университета телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича, Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, Иркутского государственного педагогического университета и др.) можно сделать следующие выводы, что для достижения наибольшей эффективности использования дистанционного обучения с использованием информационных технологий необходимо:

– усовершенствовать механизмы по управлению функционированием системы дистанционного обучения использованием информационных технологий в вузе;

- разработать и внедрить систему мер стимулирования и ответственности за конечный результат информационных технологий в учебном процессе вуза;
- сочетать использование информационных технологий с многообразием, разнородностью, неоднозначностью содержания, форм, технологий, подходов в рамках единой целостной концепции;
- вступление вуза в ассоциации открытых университетов России, международные ассоциации открытых электронных библиотек и другие соответствующие организации;
- создание электронной библиотеки, включение ее в корпоративную сеть библиотек региона, обеспечение доступа к открытым библиотекам сети Internet;
- диагностировать и учитывать образовательные мотивы, потребности студентов и преподавателей;
- осуществление опережающей подготовки преподавателей по специальной программе для выполнения специфических функций консультанта, куратора, координатора образовательного процесса в среде дистанционного обучения с использованием информационных технологий.

Таким образом, повышение дидактической эффективности образовательной системы и качества образования, на наш взгляд, должно заключаться в модернизации российской системы высшего профессионального образования, которая предполагает активное внедрение в образовательный процесс современных информационно-педагогических технологий на основе передовых достижений педагогической науки, новых информационных технологий и дистанционных форм обучения.

## РАЗДЕЛ 7

### Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования

---

---

#### ИНТЕГРАЦИЯ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОЙ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ № 3 г. СУРГУТА)

**КУЧИНА Е. А.**

*г. Сургут, Сургутский государственный педагогический университет*

Кардинальные изменения, происходящие во всех сферах жизни и деятельности общества, постепенная и необратимая интеграция России в мировое сообщество являются катализатором интеграционных процессов как в науке, производстве, так и в образовании. Проблема интеграции осмысливается в рамках глобальных и локальных процессов, происходящих в обществе. Интеграция образования – одна из ведущих тенденций и перспектив его развития. Принцип интеграции заявлен и обусловлен как один из ведущих в образовании. Для теории и практики образования важно обоснование целостности воплощения принципа интеграции, оптимальности соотношения разных видов, форм и способов интеграции, фиксация и интерпретация эффекта интеграции.

Актуализация проблемы интеграции образовательного процесса связана со сменой парадигмы образования, переосмыслением его целей, обновлением содержания, поиском эффективных методов, форм и средств обучения, что предполагает интеграцию всех компонентов образовательного процесса.

Исследования В. В. Краевского заложили основу для интегра-

ции содержания образования на различных уровнях: общего теоретического представления, учебного предмета, учебного материала, педагогической действительности и структуры личности. Работа В. С. Лазарева и Б. П. Мартиросяна выстраивает четкую структуру всей инновационной деятельности образовательной среды.

Современный уровень развития человечества характеризуется рядом наиболее значимых для него процессов, среди которых выделяются процессы интеграции и дифференциации. Эти взаимосвязанные процессы столь глубоки в различных сферах жизни, что можно говорить о них как об одной из важнейших закономерностей развития человеческой цивилизации.

Интеграция и дифференциация находят свое отражение, как в науке, так и в предметной деятельности людей.

Дифференциация научного знания самым тесным образом связана с его интеграцией, поскольку возникающие новые направления исследований «разрушают» традиционные границы между различными науками.

Происходит взаимопроникновение методов исследования, дифференцируется понятийный и категориальный аппарат науки, но в то же время идет процесс создания новых наук и научных направлений за счет дробления известных.

В предметной деятельности людей интеграция и дифференциация (как две стороны процесса развития) также тесно взаимосвязаны. Так, интеграция в научной деятельности может привести к дифференциации в предметной деятельности людей. Примером тому могут служить: медицинская инженерия, компьютерная диагностика.

Процессы интеграции и дифференциации характерны и для образования. Они проявляются в стремлении к всеобщей стандартизации отечественного образования, с одной стороны, и в появлении новых типов школ, таких как гимназии, лицеи, с другой.

Интеграционные процессы в образовании сегодня являются преобладающими в силу ряда объективных причин. В условиях постиндустриального развития, когда формируется новый тип общественного устройства – информационное общество, интеграция знаний становится необходимым условием для овладения и эффективного использования новой информации, как учебной, так и научной.

Сегодня интеграция общего и дополнительного образования является и способом организации предпрофильной подготовки учащихся. Предпрофильная подготовка – это система педагогической, психолого-педагогической, информационной и организационной деятельности, содействующая самоопределению учащихся старших классов ос-

новной школы относительно избираемых ими профилирующих направлений будущего обучения и широкой сферы последующей профессиональной деятельности (в том числе в отношении выбора профиля и конкретного места обучения на старшей ступени школы или иных путей продолжения образования). Суть предпрофильной подготовки – создать образовательное пространство, способствующее самоопределению учащихся, через организацию курсов по выбору, информационную работу, профильную ориентацию.

В своей программе мы предлагаем интеграцию муниципального образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 34 и муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей Детско-юношеской спортивной школы № 3 г. Сургута.

Спортивная школа, являясь учреждением дополнительного образования, призвана способствовать самосовершенствованию, познанию и творчеству, формированию здорового образа жизни, профессиональному самоопределению, развитию физических, интеллектуальных и нравственных способностей, достижению уровня спортивных успехов сообразно способностям.

В свою же очередь, общеобразовательное учебное заведение, ориентировано на обучение, воспитание и развитие учащихся с учетом их индивидуальных (возрастных, физиологических, психологических, интеллектуальных и других) особенностей, образовательных потребностей и возможностей, личностных склонностей. Это достигается путем создания в школе адаптивной педагогической системы и благоприятных условий для умственного, нравственного, эмоционального и физического развития каждого школьника. Педагогическая система базируется на раннем выявлении склонностей, интересов, природных задатков детей. Ведущие направления обучения, воспитания и развития – эстетическое, нравственное и физическое совершенствование учащихся.

Образовательный комплекс – это уникальное объединение учреждений образования, в нашем случае общеобразовательной и спортивной школы.

Программа составлена на основе образовательных программ, дополнительных образовательных программ по видам спорта Детско-юношеской спортивной школы № 3 по запросу Департамента образования Администрации города Сургута.

Целью нашей программы является интеграция основного и дополнительного образования учащихся.

Задачи программы:



- анализ состояния системы образования спортивной школы и определение качественно новой модели школы;
- создание условий для повышения качества образования и развития инновационной деятельности школы;
- сохранение и укрепление здоровья детей в учебно-воспитательном процессе.

Ведущее место в работе мы отводим вопросу интеграции общего и дополнительного образования. Но нельзя оставить без внимания и основную цель всех начинаний, то к чему стремимся мы в ежедневной работе – это здоровье для всех и каждого.

В своей модели мы предлагаем открытые наборы детей в 1 классы, несмотря на то, что большинство из видов спорта производят набор лишь с 10 лет. Набор детей с 6–7 лет значительно улучшит схему обучения воспитанников. На начальных этапах обучения (этапе начальной подготовки 1–4 класс) ставится задача привлечения максимально возможного числа детей и подростков к систематическим занятиям спортом, направленным на развитие их личности, утверждение здорового образа жизни, воспитание физических, морально-этических и волевых качеств. В качестве базовых видов спорта не случайно нами были выбраны такие виды, как: греко-римская борьба (мальчики) и художественная гимнастика (девочки). Данные виды спорта позволят заложить мощный фундамент для развития физических качеств: гибкости, ловкости, быстроты, силы, выносливости, которые развиваются комплексно на данном этапе.

Этап начальной подготовки позволит сформировать базовый уровень знаний, умений и навыков физической культуры. Мы ставим целью предопределение, выбор дальнейшего вида спорта, отбора по индивидуальным особенностям и предрасположенности воспитанника, что позволит к переходу на II этап самоопределился ребенку и родителю. Имея базовый уровень физической подготовки, ребенок физически готов к занятию любым видом спорта, имея представление о тренировке и видах спорта вообще. Этап начальной подготовки позволит тренерам-преподавателям произвести отбор одаренных детей, для формирования перспективных групп роста спортивного мастерства.

Первый спортивный класс (греко-римская борьба – мальчики, художественная гимнастика – девочки) является экспериментальным и открыт в сентябре 2006 года.

Переход на II этап предрешен выбором вида спорта воспитанником, а выбор огромен: кик-боксинг, рукопашный бой, тхэквондо, греко-римская борьба, хореография, художественная гимнастика. На учебно-тренировочном этапе (5–7 класс) подготовки ставится задача улучшения

состояния здоровья, включая физическое развитие, и повышения уровня физической подготовленности и спортивных результатов с учетом индивидуальных особенностей и требований программ по видам спорта.

С 5 класса воспитанник выбирает свой профиль, спорт по душе и продолжает совершенствоваться. Данный этап позволит проявить себя, как личность, приобрести спортивный разряд, постоять за честь школы, города, округа, завоевать множество побед, возможности огромны...

Учебно-тренировочный этап 4 года обучения (8–9 класс). Данный этап носит предпрофильный характер и позволит самоопределиваться с дальнейшим выбором. Так же этот этап является выпускным для спортивной школы. К концу 9 класса воспитанник заканчивает программу подготовки спортсмена, выдается свидетельство об окончании обучения в ДЮСШ, присуждается разряды I взрослый разряд и кандидат в мастера спорта (по результатам).

К концу III этапа подросток стоит перед новым выбором: является ли спорт ведущим в моей жизни или он нужен для поддержания здоровья? Ответив на этот вопрос ребенок выбирает свой профиль:

- класс спортивно-оздоровительный (оздоровительная направленность);
- класс спортивного совершенствования, высших спортивных достижений (профессиональный спорт);
- образовательный профильный класс (математический, гуманитарный, радиотехнический и т.д.).

IV этап – завершающий (10–11 класс).

Старшая школа занимает ключевое место в современном образовании: по результатам выпускников старшей школы судят об эффективности всей системы общего образования, именно старшая школа во многом определяет возможности систем профессионального образования и качество профессиональной деятельности молодых людей. С этой точки зрения можно утверждать, что старшая школа является основным «узлом» модернизации российского образования.

IV этап является завершающим и выделяет следующие направления:

1. Спортивно-оздоровительный этап (10–11 класс) задачей является привлечение к занятиям оздоровительными физическими упражнениями детей и молодежи для достижения физического совершенства, высокого уровня здоровья и работоспособности, необходимых им для подготовки к общественно полезной деятельности.

2. Общеобразовательная профилизация (10–11 класс) является

стандартной для всех общеобразовательных школ и подразделяется на основные направления: математический, гуманитарный, радиотехнический, общеобразовательный.

Если подросток определился с дальнейшей профессией, он выбирает той или иной профиль, либо что ему больше интересно. Каждый из этих профильных классов имеет повышенный уровень подготовки по направлениям, так математический имеет больший объем часов по алгебре, геометрии, внедрение высшей математики, физика, небольшое количество часов на литературу, риторику, русский язык.

Наша модель позволяет построить свою собственную программу обучения, и ориентирована на учебно-тренировочный процесс.

Планируется набор не только 1-х классов, но и открытие 5-х, 7-х классов с набором уже подготовленных детей, что позволит проследить интеграцию на всех этапах обучения.

Предполагается в результате реализации программы выпускники нашей спортивной школы № 3 будут обладать высоким уровнем социальной адаптации, самовыражения и самореализации, будут соблюдать нормы правопорядка и человеческого общежития. Предполагается, что большинство наших воспитанников в вузах будут продолжать занятия спортом и состоять в сборных командах, станут лидерами в студенческой среде. Это обусловлено тесной связью нашей спортивной школы с спортивными факультетами вузов города Сургута: Сургутский государственный педагогический университет и Сургутский государственный университет (кафедра физического воспитания и спорта).

В стране складывается новый способ жизни, что уже само по себе требует отказа от многих стереотипов прошлого. Среди широко обсуждаемых новых подходов важное место отводится задаче интеграции науки, образования и инновационной деятельности как одному из решающих факторов развития экономики и общества, основанных на знаниях. Актуальность этой проблемы отмечается и в Послании Президента Российской Федерации Федеральному собранию, где прямо отмечается необходимость «дальше интегрировать образование и научную деятельность».

Интеграционные процессы в образовании многообразны и происходят на разных уровнях – глобальном (межгосударственном и общегосударственном), региональном и локальном (образовательные учреждения и их комплексы). С 1998 года европейское образовательное сообщество живет под знаком Болонского процесса, суть которого состоит в формировании в перспективе общеевропейской системы

высшего образования, названной Зоной европейского высшего образования и основанной на общности фундаментальных принципов функционирования.

Активно развивается педагогическая интеграция на локальных уровнях. Основные ее формы – межпредметная интеграция и формирование комплексов образовательных учреждений.

Таким комплексом образовательных учреждений и является наша интеграционная модель общего и дополнительного образования, функционирующая как объединение общеобразовательной школы и спортивной школы.

Необходимость интеграции в образовании обусловлена наличием в системе образования ряда противоречий, в частности, между необходимостью формирования целостной системы образования (региональной, государственной, мировой) и реально существующей разрозненной совокупностью образовательных учреждений разных уровней, форм и типов.

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЦЕЕВ**

***СОЛОВЬЁВА А. В.***

*г. Волгодонск, Волгодонский филиал Южного  
федерального университета*

В условиях реформирования системы профессионального образования и внедрения в учебный процесс новых образовательных стандартов особое значение имеет переход к новой концепции образования, обусловленной его модернизацией и предполагающей развитие будущего специалиста не только как профессионала, но и как личности. Цель образования в новых условиях состоит в том, чтобы подготовить человека к жизни и деятельности в условиях постоянно меняющегося общества и технического прогресса. Профессиональное становление – сложный, длительный процесс, ведущий к профессионализму и предполагающий совокупность психофизиологических, психических и личностных изменений, происходящих в человеке при овладении и длительном выполнении деятельности, обеспечивающей качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач.

Профессиональное становление будущего специалиста нуждается в психолого-педагогическом сопровождении – системе индивидуальной поддержки в личностном и профессиональном становлении, а также консультирования при формировании индивидуального профессионального опыта и овладения основами мастерства. Сопровождение решает три основные задачи: отслеживание особенностей психического развития учащихся; создание условий для полноценного развития каждого подростка в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей; создание специальных условий для оказания помощи учащимся, испытывающим какие-либо трудности. Это позволяет педагогу наиболее эффективно подобрать методы и приемы педагогического и психологического взаимодействия с учащимся в целях развития компетентного, конкурентоспособного специалиста.

Идеология сопровождения подростка в образовательном процессе, методы и содержание работы, вытекающие из этой идеологии, чрезвычайно перспективны, современны и созвучны тем социально-философским, антропологическим идеям, которые активно разрабатываются в последние десятилетия у нас и за рубежом.

Главная цель сопровождения – создать такие социально-педагогические условия, в которых каждый ребенок мог бы стать субъектом своего развития и жизни: деятельности, общения и собственного внутреннего мира. Частная цель, имеющая отношение именно к образовательному пространству лица, – создать условия для успешного обучения и развития учащихся в учебной среде. Педагогическое сопровождение – тип педагогической деятельности, которая состоит в превентивном научении подростка самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, а также в перманентной готовности педагога адекватно отреагировать на ситуации эмоционального дискомфорта подростка.

Одна из главных задач образования – создание условий для саморазвития личности и индивидуальности учащегося. Для этого надо обеспечить не только переход обучения и воспитания из сферы внешнего (заданные социумом нормы и стандарты) во внутренний план подростка, его внутренние условия самообразования и саморазвития, но и нахождение им индивидуальных целей и средств самоопределения и саморазвития. Чтобы обеспечить эти процессы, педагог должен поддержать в подростке внутренние процессы рефлексии и самоанализа, проявить для него значимость самоанализа в жизни, ресурс самоанализа для самоопределения, а также создать условия, актуализирующие ситуации разнообразного, открытого и осознанного выбора.

Осмысление своей жизни (конкретной жизненной ситуации), индивидуальное проектирование жизнедеятельности особенно актуально для подростков. Это связано с главными новообразованиями возраста: открытием своего внутреннего мира, потребности познать себя, появлением способности подростка к самоосмыслению, самоанализу и самоконтролю. Готовность к самоанализу позволяет актуализировать его жизненное самоопределение, наиболее полное выявление развития и воплощение человеком своих личностных возможностей.

Этот процесс протекает поэтапно.

1. Проявление «я хочу»: осознание потребностей, мотивов и желаний – «я хочу», «мне нужно», «я должен». Итог самоанализа на этом этапе – определение приоритетных «хочу» и выход на цель как осознанный мотив деятельности.

2. Определение цели: расчленение цели на конкретные задачи.

3. Планирование, обдумывание, структурирования будущих действий: определение «ступеней восхождения» к цели как этапов ее достижения. Планирование во многом зависит от эмоциональной окрашенности цели и будущего (является ли она для человека привлекательной, сам ли он «активный творец» или выступает в роли «пассивного исполнителя» чужих планов и целей) и определяется ею.

4. Проектирование: связано с поиском способов и средств самореализации для достижения цели и поставленных задач на каждом этапе.

5. На каждом этапе восхождения к цели определяется, что и как я «могу». Это – проектирование действий через осмысление арсенала средств, личностных ресурсов – способностей и возможностей, черт характера и т.д.

6. Вписывание цели в свой «внутренний мир»: осознание как результат (достижение цели) согласуется с моим представлением о себе, с моей Я-концепцией.

7. Деятельность и постоянная рефлексия: одновременно присутствует деятельность учащегося и его «Я», активизируется способность учащегося наблюдать свою деятельность со стороны и соотносить ее с представлениями о себе, своими желаниями, ценностями, опытом.

8. Итоговая рефлексия и самоанализ.

Обеспечить поддержку готовности и способности учащихся к самоанализу – значит:

- способствовать расширению их представлений о себе в ситуации, когда необходим ответ на вопросы «Кто Я?», «Что хочу?»;
- стимулировать постижение нового знания о себе и мире;

- предоставить возможность конструировать, порождать собственные знания, дополняя и перестраивая полученные извне представления;
- создать условия для осмысления потребностей и желаний, их систематизации и интеграции, выхода на осознанные цели и задачи;
- осуществлять поддержку в осмыслении подросткам своих ценностных ориентации как основы личностной целостности;
- создать условия для перевода образовательной ситуации в личностную, в пласт «само-».

Саморазвитие учащегося – процесс становления подростка как личности на основе внутренних механизмов самоопределения, самосознания и самоорганизации, которые способствуют его самостоятельному проявлению в качестве субъекта собственной деятельности и поведения.

Кульминационный момент развития на границе подросткового возраста – переход от действия по логике жизненной задачи к ориентации на себя (как основное условие решения подобной задачи). Общие вопросы профессионального самоопределения могут и должны стать для самих учащихся предметом освоения и специальным полем деятельности педагога, т.е. стать предметом педагогической поддержки. Задача педагога – создать такие условия и такое образовательное пространство, которые предоставили бы подростку максимальные возможности для самореализации, проявления творческой активности. Поддержка учащегося в его профессиональном саморазвитии необходима для того, чтобы он мог успешно осваивать социально и профессионально значимые ценности, нормы, культуру поведения; чтобы сам мог выбрать свой жизненный путь и реализовать его, постигать и осваивать внешний и свой внутренний мир, успешно общаясь, формируя умения в профессиональной деятельности. Оказывая педагогическую поддержку, педагог старается избавить учащегося от боязни быть неуспешным и пробудить в нем стремление добиться успеха, подсказав ведущие к этому пути.

Большое значение в подготовке профессионала приобретает использование акмеологического подхода, предполагающего систематическую работу по достижению человеком профессионального мастерства.

Актуальность акмеологического подхода к разработке технологий профессионального обучения продиктована тем, что учащиеся недостаточно владеют основами социально-психологическими знаниями, не всегда способны оценить свои индивидуальные, личностные и ин-

дивидуальные качества и соотнести их с избранной профессиональной деятельностью.

По мнению А. А. Бодалева, акмеология совместно с педагогикой призвана решать очень непростую задачу: выяснить, какие жизненные обстоятельства и условия на каждой возрастной ступени необходимы и достаточны, чтобы развитие ребенка, подростка, юноши шло через выход на вершины, типичные для каждого возраста, а также, в какую оптимальную для него систему воспитательных средств должен быть включен растущий человек, чтобы переход от кульминации развития, достигнутой в одной возрастной фазе, к кульминации, характерной для следующей фазы, обязательно состоялся бы. Акмеологии в сотрудничестве с педагогикой необходимо выявление путей компенсации недостигнутого оптимума в развитии юноши на предыдущем отрезке им жизненного пути, за счет подключения особых воспитательных воздействий и инициирования совершенно определенной собственной активности учащегося, чтобы возникшее у него отклонение в развитии на предыдущем отрезке его жизненного пути снять.

Определенную ценность для педагогики представляют и работы акмеологов, нацеленные на теоретическое обоснование и на создание, а также на практическое применение систем методов, которые обеспечивают более или менее значительные – по параметрам глубины, широты, длительности эффекта и др. – подвижки человека с более низкого уровня выполнения им профессиональных обязанностей на другой – более высокий, вплоть до превращения в творца, новатора, мастера.

Анализ работы с учащимися показывает, что процесс профессионального самоопределения, формирования мотивации к избранному виду деятельности и, соответственно, продвижения в обучении излишне затягивается, имеет трудности и противоречия. Все это значительно снижает эффективность профессиональной подготовки и вызывает потребность в инновационных технологиях.

Технология акмеологического сопровождения в профессиональном образовании – это система действий, выполнение которых обеспечивает понимание, принятие, поддержку, помощь, ориентацию на творчество, профилактику отклонений, сопереживание успехов и неудач, коррекцию поведения каждого учащегося на основе изучения его как субъекта деятельности.

Акмеологическое сопровождение, как педагогическая технология, предполагает осмысление и образное представление системы перспективных линий, целей и задач системной работы учебного заведения в определении «зоны успеха» каждого учащегося, детального



продумывания вариантов путей, методов, средств, последовательности и способов взаимодействия всех участников акмеологического сопровождения.

Доминирующая позиция обучающихся во всех разновидностях технологий акмеологического сопровождения – ориентирование на высокие результаты, достижения и профессиональную самореализацию в любой сфере деятельности, содействие уменьшению расхождения между двумя уровнями (актуального и потенциального) развития каждого субъекта деятельности.

Педагоги организуют сопровождение учащегося на весь период его обучения в профессиональном учебном заведении, какой бы индивидуальным маршрутом он не избрал.

Успешность применения технологии акмеологического сопровождения обеспечивают создаваемые педагогами акмеологическая среда и соответствующие организационно-педагогические условия. Акмеологическое сопровождение как педагогическая технология может существенно повысить педагогический эффект в раскрытии способностей учащегося, развитии его инициативы, предприимчивости и самостоятельности.

#### Литература

1. Анохина, Т. Педагогическая поддержка как реальность современного образования [Текст] / Т. Анохина // Новые ценности образования. Забота – поддержка – консультирование. Российский опыт. – М., 1996. – Вып. 6.
2. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М. П. Битянова. – М. : Генезис, 2002.
3. Газман, О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарного образования к педагогике свободы [Текст] / О. С. Газман. – М., 2002.
4. Крылова, Н. Можно ли управлять педагогической поддержкой, а если можно, то как? [Текст] / Н. Крылова // Народное образование. – 2000. – № 3. – С. 91–97.
5. Шустова, И. Ю. Педагогическая поддержка самоопределения старшеклассников посредством самоанализа [Текст] / И. Ю. Шустова // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 113–117.
6. Бодалёв, А. А. О феномене акме и некоторых закономерностях его формирования и развития [Текст] / А. А. Бодалёв // Мир психологии. – М., 1995. – № 3.
7. Гусева, А. С. Развитие аутопсихологических способностей человека: методы и технологии [Текст] / А. С. Гусева, В. В. Леший. – М. : РАГС, 2000.

8. Климов, Е. А. Психология профессионала [Текст] / Е. А. Климов. – М.; Воронеж, 1996.

9. Климов, Е. А. Развивающийся человек в мире профессий [Текст] / Е. А. Климов. – Обнинск, 1993.

10. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 № 393.

## **ДЕРЕВЬЯ БИНАРНОГО ПОИСКА: МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УРОКА**

***КУДРИНА Е. В., ОГНЕВА М. В.***

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

Анализируя примерную программу среднего (полного) общего образования по информатике и информационным технологиям профильного уровня [1] можно сделать вывод, что основную часть фундаментального содержания информатики составляют разделы, относящиеся к дискретным объектам и процессам. Строящиеся там математические модели опираются на такие важные понятия как списки, деревья и графы, которые находят практическое применение в процессах обработки информации не только в сфере современных информационно-коммуникационных технологиях, но в биологических и социальных системах, в человеческой психике. Например, математическая модель «дерево» находит применение в двоичном кодировании и сжатии информации (дерево Хаффмана), в построении выигрышных стратегий в играх (дерево игры с полной информацией), в реализации иерархических информационных моделей (генеалогические и организационные диаграммы).

В связи с большой практической значимостью деревьев нами предлагается методическая разработка, предназначенная для преподавателей информатики, которая будет полезна для подготовки к занятиям по изучению математической модели дерева, в частности дерева бинарного поиска, и ее программной реализации на языке Pascal. Предложенная методическая разработка входит в состав авторского цикла элективных курсов «Структуры данных и алгоритмы» [2], реализуемого на базе МОУ «Медико-биологический лицей» г. Саратова в классах математико-информационного профиля, а также в состав ба-

зовых курсов по циклу компьютерные науки, реализуемых на механико-математическом факультете Саратовского государственного университета.

#### Основные определения

Будем определять дерево как конечное множество  $T$ , состоящее из одного или более узлов, таких, что: 1) имеется один специально обозначенный узел, называемый корнем данного дерева; 2) остальные узлы (исключая корень) содержатся в  $n \geq 0$  попарно не пересекающихся множествах  $T_1, T_2, \dots, T_n$ , каждое из которых в свою очередь является деревом (деревья  $T_1, T_2, \dots, T_n$  называются поддеревьями данного корня).

Из данного определения следует, что каждый узел дерева является корнем некоторого поддерева, которое содержится в этом дереве. Число поддеревьев данного узла называется степенью этого узла. Узел с нулевой степенью называется листом. Уровень узла по отношению к дереву  $T$  определяется следующим образом: говорят, что корень имеет уровень 1, а другие узлы имеют на единицу выше их уровня относительно содержащего их поддерева  $T_j$  этого корня. Каждый корень является отцом (родителем) корней своих поддеревьев; последние являются сыновьями (детьми) своего отца. Каждый узел (кроме корня) имеет одного родителя и произвольное число сыновей. Корень не имеет родителя, листья не имеют сыновей.

Рассмотрим дерево, представленное на рис.1. Оно имеет корень  $A$  и 5 листьев:  $H, J, D, G, F$ . Степени вершин этого дерева следующие:  $A, B$  имеют степень 2,  $C$  – 3,  $E$  – 1. Корень  $A$  располагается на 1 уровне, узлы  $B, C$  – на втором,  $H, J, D, E, F$  – на третьем,  $G$  – на четвертом.

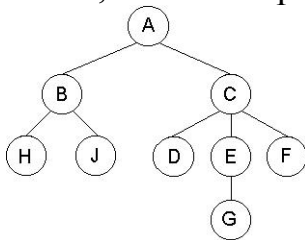


Рис. 1. Пример дерева.

Путем из узла  $n_1$  в узел  $n_k$  называется последовательность узлов  $n_1, n_2, \dots, n_k$ , где  $\forall i, 1 \leq i < k$ , узел  $n_i$  является родителем узла  $n_{i+1}$ . Если существует путь из узла  $n_1$  в узел  $n_k$ , то  $n_1$  называется предком  $n_k$ ,  $n_k$  – потомком  $n_1$ . Длиной пути называется число на 1 меньше числа узлов, составляющих этот путь.

Высотой узла дерева называется длина самого длинного пути из этого узла до какого-либо листа. Высота дерева совпадает с высотой корня. Например, для дерева, изображенного на рис. 1, высота узла Н равна 0, высота узла В – 1, узла С – 2, высота дерева – 3.

Глубина узла определяется как длина пути от корня до этого узла. Например, для дерева, изображенного на рис. 1, глубина узла Н равна 2, глубина узла В – 1, узла G – 3.

Бинарное дерево – это дерево, в котором каждый узел имеет не более двух поддеревьев. В этом случае будем различать левое и правое поддерево.

Дерево двоичного поиска – это бинарное дерево, узлы которого помечены элементами множества. Определяющее свойство дерева двоичного поиска заключается в том, что все элементы, хранящиеся в узлах левого поддерева любого узла  $x$ , меньше элемента, содержащегося в узле  $x$ , а все элементы, хранящиеся в узлах правого поддерева узла  $x$ , больше элемента, содержащегося в узле  $x$ . Это свойство называется характеристическим свойством дерева двоичного поиска и выполняется для любого узла дерева двоичного поиска, включая его корень.

Рассмотрим подробно реализацию деревьев бинарного поиска с помощью указателей см. рис 2.

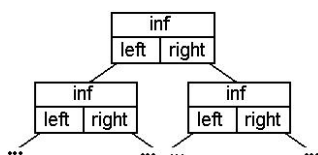


Рис. 2. Реализация дерева бинарного поиска с помощью указателей

Структура дерева содержит базовый элемент, в котором есть: 1) информационное поле `inf`, которое может быть любого типа, кроме файлового, и будет использоваться для хранения значений узлов дерева, например, целых чисел, строк, записей; 2) ссылочные поля `left` и `right`, которые являются указателями на левое и правое поддерево данного узла, и которые будут использоваться для организации связи узлов дерева.

Предложенная структура может быть описана следующим образом:

```
type ttree=^tree;
tree=record inf: integer; left, right: ttree; end;
Построение дерева бинарного поиска
```

Рассмотрим подпрограмму Add, которая добавляет новый узел в дерево так, чтобы формировалось дерево бинарного поиска. Она имеет два формальных параметра: x – информация, которая записывается в новый узел; t – указатель на текущий узел дерева (вначале на корень исходного дерева).

Новый узел должен быть сформирован либо как корень дерева (если дерево было до этого пустое), либо в виде левого или правого сына сформированного раньше узла дерева, у которого этот сын отсутствует. Определение места для вставки нового узла производится на основе значения указателя t:

1) если дерево пусто или найдено место для нового узла, то выделяется оперативная память для нового узла и в нее записывается содержимое нового узла. Сыновей у этого узла нет, поэтому ссылки на них полагаются пустыми;

2) если дерево не пустое, то определяем положение нового узла в этом дереве:

а) если добавляемое значение меньше значения данного узла, то поиск места новой записи продолжается по левому поддереву данного узла; для этого производится рекурсивный вызов подпрограммы Add для левого потомка;

б) если добавляемое значение больше значения данного узла, то поиск места новой записи продолжается по правому поддереву данного узла; для этого производится рекурсивный вызов подпрограммы Add для правого потомка.

Листинг подпрограммы выглядит следующим образом:

```
procedure Add (var t:ttree; x:integer);
begin
  if t=nil
  then begin new(t); t^.inf:=x; t^.left:=nil; t^.right:=nil; end
  else if x<t^.inf then Add(t^.left, x)
  else if x>t^.inf then Add(t^.right, x);
  end;
```

Для формирования дерева в основной программе можно написать обращение к этой подпрограмме на этапе ввода в цикле узлов дерева с клавиатуры или считывания их из файла. Например, если мы будем вводить с клавиатуры узлы 10, 7, 25, 31, 18, 6, 3, 12, 22, 8, то получим дерево, представленное на рис. 3.

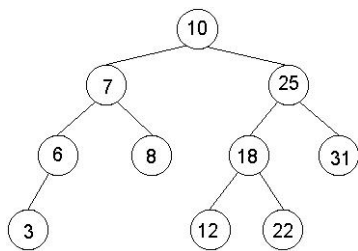


Рис. 3. Дерево бинарного поиска

Обходы бинарных деревьев. Обойти дерево – это побывать в каждом из его узлов точно по одному разу. Рассмотрим три наиболее часто используемых способов обхода бинарных деревьев – это обход в прямом, симметричном и обратном порядке. Все три обхода будем определять рекурсивно.

Алгоритм прямого обхода: попасть в корень; обойти левое поддерево данного корня; обойти правое поддерево данного корня.

Подпрограмму, составляющую список узлов дерева при обходе его в прямом порядке, можно записать следующим образом:

```

procedure preorder (t:tree);
begin
  if t <> nil
  then begin write(t^.inf, ' '); preorder(t^.left); preorder(t^.right); end;
end;
  
```

Алгоритм симметричного обхода: обойти левое поддерево данного корня; попасть в корень; обойти правое поддерево данного корня.

Подпрограмму, составляющую список узлов дерева при обходе его в симметричном порядке, можно записать следующим образом:

```

procedure inorder (t:tree);
begin
  if t <> nil
  then begin inorder (t^.left); write(t^.inf, ' '); inorder (t^.right); end;
end;
  
```

Алгоритм обратного обхода: обойти левое поддерево данного корня; обойти правое поддерево данного корня; попасть в корень.

Подпрограмму, составляющую список узлов дерева при обходе его в обратном порядке, можно записать следующим образом:

```

procedure postorder (t:tree);
begin
  if t <> nil
  then begin postorder (t^.left); postorder (t^.right); write(t^.inf, ' ');
end;
  
```

end;

Рассмотрим обходы на примере дерева, изображенного на рис.3. При прохождении в прямом порядке список узлов выглядит следующим образом: 10 7 6 3 8 25 18 12 22 31. При прохождении в симметричном порядке список узлов выглядит следующим образом: 3 6 7 8 10 12 18 22 25 31. При прохождении в обратном порядке список узлов выглядит следующим образом: 3 6 8 7 12 22 18 31 25 10.

Замечание. При симметричном обходе дерева бинарного поиска на экран выводится упорядоченная по возрастанию последовательность данных. Это свойство дерева бинарного поиска можно использовать для сортировки данных.

Поиск по дереву.

Рассмотрим функцию Search, предназначенную для поиска узла с заданным значением в дереве. Функция имеет два формальных параметра:  $x$  – значение, которое нужно найти;  $t$  – указатель на анализируемый узел (вначале  $tr$  указывает на корень дерева). В качестве результата функция возвращает указатель на искомый узел дерева, или  $nil$  если узла с искомым значением в дереве нет.

Поиск происходит путем рекурсивного вызова подпрограммы search до тех пор, пока не будет найден искомый узел или значение  $t$  не станет равно  $nil$ . Если  $t=nil$ , то либо дерево пустое, либо просмотрены все узлы дерева и искомый узел не найден. В этом случае функция возвращает значение  $nil$ . В противном случае производится анализ значения текущего узла сравнением его с  $x$  – искомым значением:

1) если  $x < tr^{inf}$ , то поиск продолжается по левому поддереву данного узла; для этого производится рекурсивный вызов функции search для левого потомка;

2) если  $x > tr^{inf}$ , то поиск продолжается по правому поддереву данного узла; для этого производится рекурсивный вызов функции search для правого потомка;

3) если не выполняется ни условие п.1, ни условие п.2, это означает, что искомое значение равно значению данного узла и в качестве ответа функция возвращает указатель на искомый узел дерева.

Листинг подпрограммы выглядит следующим образом:

```
function search (t:ttree; x:integer):ttree;  
begin  
  if t=nil then search:=nil  
  else if x<t^.inf then search:=search(t^.left, x)  
  else if x>t^.inf then search:=search(t^.right, x)  
  else search:=t;  
end;
```

Удаление узла из дерева [3].

Рассмотрим процедуру Del, предназначенную для удаления данного узла из дерева. Удаление производится таким образом, что дерево остается деревом бинарного поиска. Подпрограмма имеет два формальных параметра:  $x$  – значение удаляемого узла;  $t$  – указатель на анализируемый узел (вначале – на корень дерева). В процессе поиска удаляемого узла дерева могут быть 3 случая: 1) удаляемого узла в дереве нет; 2) удаляемый узел имеет не более одного сына; 3) удаляемый узел имеет двух сыновей.

Поиск по дереву производится путем обхода по левому или правому поддереву данного узла в зависимости от значения данного узла и значения удаляемого узла с использованием рекурсивного вызова подпрограммы del. Если в результате этого поиска обнаружено, что указатель  $t = \text{nil}$ , то удаляемого узла в дереве нет, и выдается сообщение об ошибке. В противном случае:

1) если  $x < t^{\text{inf}}$ , то поиск продолжается по левому поддереву данного узла; для этого производится рекурсивный вызов процедуры Del для левого поддерева;

2) если  $x > t^{\text{inf}}$ , то поиск продолжается по правому поддереву данного узла; для этого производится рекурсивный вызов процедуры Del для правого поддерева;

3) если не выполняется ни условие п.1, ни условие п.2, это означает, что значение удаляемого узла равно значению данного узла; начинается удаление.

Сначала запоминается указатель на найденный удаляемый узел  $q = t$ . Удаление найденного узла производится по-разному, в зависимости от того, одного или двух сыновей имеет этот узел:

1) если  $t^{\text{left}} = \text{nil}$ , у этого узла нет левого поддерева; в этом случае производится исключение этого узла из дерева установкой нового значения указателя  $t$ :  $t = t^{\text{right}}$ ;

2) если  $t^{\text{left}} \neq \text{nil}$ , т.е. у данного узла есть левое поддерево, то производится анализ наличия правого поддерева сравнением  $t^{\text{right}}$  и  $\text{nil}$ :

а) если  $t^{\text{right}} = \text{nil}$ , то есть у этого узла нет правого поддерева, а есть только левое, производится исключение этого узла из дерева установкой нового значения указателя  $t$ :  $t = t^{\text{left}}$ ;

б) если  $t^{\text{right}} \neq \text{nil}$ , то есть у этого узла есть и левое, и правое поддерево, вызывается  $\text{del1}(t^{\text{left}})$  – подпрограмма для поиска замены удаляемому узлу.

Если удаляемый узел имеет две ветви, надо найти такой узел дерева, который можно перенести на место удаляемого. В качестве тако-



го узла можно выбрать самый правый узел левого поддерева удаляемого узла или самый левый узел правого поддерева (мы будем применять первый вариант).

Для поиска и переноса этого узла вызывается вспомогательная рекурсивная процедура Del1. Формальными параметрами подпрограммы del1 являются: t – указатель на узел в дереве, значение информационного поля которого соответствует значению удаляемого элемента; tr – указатель, который используется для поиска самого правого узла в левом поддереве:

1) если  $tr^{right} \neq nil$ , поиск узла для перемещения продолжается с помощью рекурсивного вызова этой же процедуры  $del1(t, tr^{right})$ ;

2) в противном случае, узел для переноса найден, производится его перенос на место удаляемого. Для этого:

a) копируется его содержимое на место удаляемого узла  $t^{inf} = tr^{inf}$

b) сохраняется указатель на перемещаемый узел  $q = tr$ ;

c) исключается из дерева перемещаемый узел  $tr = tr^{right}$ ;

d) удаляется элемент q.

Листинг подпрограмм выглядит следующим образом:

```
procedure del1 (t:tree; var tr:tree);
var q:tree;
begin
  if tr.right <> nil then del1(t, tr.right)
  else begin t.inf:=tr.inf; q:=tr; tr:=tr.left; dispose(q) end;
end;
procedure del (var t: tree; x:integer);
var q:tree;
begin
  if t=nil then writeln('error')
  else if x < t.inf then del(t.left,x)
  else if x > t.inf then del(t.right,x)
  else begin q:=t;
    if t.left=nil then begin t:=t.right; dispose(q); end
    else if t.right=nil then begin t:=t.left; dispose(q); end
    else del1(t,t.left);
  end
end;
```

После удаления узла со значением 25 из дерева, представленного рис. 3, получим дерево рис.4. А после удаления из этого же дерева узла со значением 6 получим дерево представленное на рис.5.

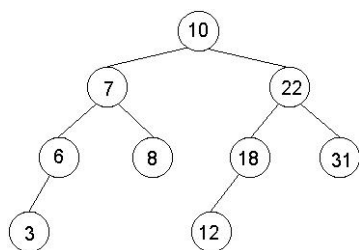


Рис. 4

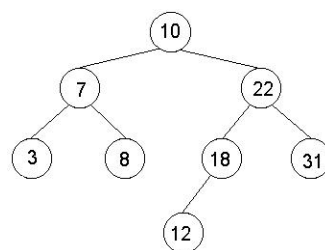


Рис. 5

### Литература

1. Примерная программа среднего (полного) общего образования по информатике и информационным технологиям. Профильный уровень. [Текст] // Первое сентября. Информатика. – 2007. – № 2.
2. Огнева, М. В. Turbo Pascal: списки, деревья, графы [Текст] : учеб. пособие / М. В. Огнева, Е. В. Кудрина. – Саратов : изд-во «Научная книга», 2006.
3. Климова, Л. М. PASCAL 7.0. Практическое программирование. Решение типовых задач [Текст] / Л. М. Климова. – М. : КУДИЦ-ОБРАЗ, 2000

## ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ. ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ

**ЧЕРНЯКОВА Н. Н.**

*г. Екатеринбург, Негосударственное общеобразовательное учреждение школа «Источник»*

В концепции модернизации российского образования на период до 2010 года выделяются социальные требования к системе российского образования: «Развивающему обществу нужны современные образованные, нравственные предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» [2, с. 4].

«Шоковая терапия», которую пережила Россия в 1990-х годах, способствовала, быстрому изменению ценностей общества, в результате чего возникли серьезные риски в социализации человека [4]. В современном обществе цели образования диктуются только экономикой и политикой и практически полностью утрачены традиции пат-

риотического, нравственного воспитания, отсутствует общенациональная идея и программа воспитания [1]. В современной России возрастают риски физического, нравственного и психического здоровья человека, риски для нравственного здоровья общества. Возрастают такие негативные проявления как антипатриотизм и утрата чувства родины, национализм в его различных формах, рост корыстно обусловленных проявлений, равнодушие и активная неприязнь к людям, распространение алкоголизма и наркомании, равнодушие к созданию семьи, обострение проблемы «отцов и детей», неуважение к уходящим и ушедшим поколениям, примитивизация потребностей и интересов [4]. Поэтому на современном этапе развития системы образования особо остро стоит вопрос о воспитании духовно-нравственных ценностных ориентацией у подрастающего поколения.

Под нравственностью мы понимаем систему внутренних прав человека, в основе которой гуманистические ценности: доброта, уважение к старшим, справедливость, порядочность, честность, сочувствие, готовность прийти на помощь. Под ценностными ориентациями мы понимаем относительно устойчивое социально-обусловленное, избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных общественных благ и идеалов.

На основе анализа сложившегося ситуативного опыта в школе «Источник» было высказано предположение о возможности решения данной проблемы через организацию методической работы, направленной на приобщение учащихся к культурно-историческому наследию России.

Согласно современным взглядам цель методической работы заключается в освоении наиболее рациональных методов и приемов обучения и воспитания учащихся, повышение уровня обще дидактической и методической подготовленности педагога к организации и ведению учебно-воспитательного процесса; обмен опытом между членами педагогического коллектива, выявление и пропаганда актуального педагогического опыта.

Цель методической работы в данном направлении заключается в выявлении и апробации возможностей методической работы школы в процессе формирования духовно-нравственных ценностных ориентацией у школьников через приобщение к культурно- историческому наследию России.

С учетом цели были определены следующие задачи:

– изучить и апробировать существующие программы, разработать новые, обеспечивающие возможность развития духовно-нравственных ценностных ориентацией школьников;

– апробировать новые формы и методы работы с учащимися, способствующие развитию духовно-нравственных ценностных ориентацией школьников через приобщение их к национальным традициям русского народа;

– разработать критерии и провести педагогическую диагностику полученных результатов.

На заседании методического совета было проведено обсуждение цели и задач и скоординирована методическая работа по их реализации.

Поиск новых форм и методов работы осуществляла инициативная группа педагогов тематического объединения «Развитие ценностных ориентацией школьников» методической службы школы. В рамках данного тематического объединения была организована методическая работа педагогов различных предметов (истории, биологии, МХК, музыки, технологии).

Были изучены программы и введены в учебный процесс факультативные курсы: «Нравственные основы культуры», «Основы православной культуры» (5–6 класс), «История русской культуры» (7–8 класс), «Нравственные основы семейной жизни», (факультативный курс, для учащихся 10–11 классов). Педагогами школы пройдена курсовая подготовка по освоению программы «Урал. Человек. Истоки». В образовательном учреждении разработана и реализуется программа «Учебные поездки», обеспечивающая приобщение учащихся к культурно-историческому наследию Урала и России.

С целью поиска новых форм и методов работы в образовательном учреждении была организована творческая деятельность учащихся на предметном так и надпредметном уровне. Результатами творческой деятельности учащихся явились выставки рисунков, творческие отчеты об учебных поездках, исследовательские проекты, фотовыставки, фильмы по культурно-историческому наследию России.

Педагогами школы проведены мастер классы по изготовлению предметов русского быта, макетов храмовых построек. Работы, изготовленные учащимися, на уроках технологии и в школьной мастерской, были представлены на конференциях и конкурсах различного уровня.

Важным итогом организации методической работы по решению данной задачи стала творческая деятельность учащихся по созданию спектаклей и благотворительных концертов с православной тематикой, проведение акций милосердия по оказанию помощи Дому ребенка.

Основой методической работы по развитию духовно-нравственных ориентаций школьников явился программно-тематический и интеграционный подходы, которые позволили объединить усилия педагогов разных предметных областей, создать не только условия для развития духовно-нравственных ориентаций школьников, но и организовать единое ценностное пространство для всех субъектов образовательного процесса.

#### Литература

1. Караковский, В. Тревоги российского образования [Текст] / В. Караковский // Народное образование. – 2006 – № 9. – С. 30–32.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]. – М. : ЦГЛ, АПКиПРО, 2004.
3. Макарова, Т. Н. Планирование и организация методической работы в школе [Текст] / Т. Н. Макарова. – М. : Педагогический поиск, 2002.
4. Никандров, Н. Н. Воспитание и социализация в современной России [Текст] / Н. Н. Никандров // Народное образование. – 2006 – № 9. – С. 21–25.

### **ВЛИЯНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА АДАПТАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ ПЕРВОКЛАССНИКОВ**

***ЗОЛОТАВИНА М. Л.***

*г. Краснодар, Кубанский государственный университет*

Термин «технология» вошло в педагогическую науку тогда, когда внимание специалистов обратилось к искусству воздействия на личность ребенка. В энциклопедическом словаре дается такое определение: «...Задача технологии как науки – выполнение физических, химических, механических и др. закономерностей с целью определения и использования на практике наиболее эффективных и экономических производственных процессов». Между тем это слово, пришедшее к нам от греков, было рассчитано на более универсальное использование «технос» – искусство, мастерство, логос – учение.

Педагогическая технология прошла длинный путь своего развития. Так, например, А. С. Макаренко в своих работах уже свободно использовал термин «педагогическая техника» и использовал понятие «педагогическая технология». В деле воспитания, как он замечал, со-

храняется период, при котором успех зависит только от мастерства и энтузиазма педагога.

Массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 1960-х гг. и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы.

В настоящее время педагогические технологии рассматриваются как один из видов человековедческих технологий и базируются на теориях психодидактики, социальной психологии, кибернетики, управления и менеджмента.

Первоначально многие педагоги не делали различий между технологией обучения, обучающей технологией и педагогической технологией. Термин «педагогическая технология» использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств. В настоящее время педагогическую технологию понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

Общество начала третьего тысячелетия характеризуется ускоренным ростом знаний и совершенствованием технологий. Именно поэтому в последние годы во многих странах мирового сообщества проблеме образования уделяют все большее влияние.

Особую роль занимают педагогические технологии, которые используются при обучении в начальной школе. Существующие системы образования начальной школы на современном этапе можно разделить на две системы: традиционную и развивающую систему. К традиционной системе относятся следующие программы: «Начальная школа 21 века», «Школа 2100», «Школа Росси», «Гармония», «Перспективная начальная школа», «Перспективная начальная школа», «Классическая начальная школа», «Планета знаний», «Перспектива». А развивающих программ в настоящее время существует две: система Л. В. Занкова, система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Каждая из программ и комплексов преследуют свои задачи, цели и имеют свои особенности, но, используя ту или иную программу нельзя не ориентироваться на такие показатели, как адаптация, работоспособность, степень утомления первоклассника к условиям обучения. Ведь каждая технология по-своему оказывает влияние на маленького ученика и любой педагог должен знать, как воздействуют используемые формы и приемы на эти столь важные адаптационные процессы ребенка.

Социально-психологическая адаптация представляет собой процесс активного приспособления в отличие от физиологической адап-

тации, которая происходит как бы автоматически. Адаптационное регулирование уровня чувствительности в зависимости от того, какие раздражители (слабые или сильные) воздействуют на рецепторы, имеет огромное биологическое значение. Адаптация предохраняет органы чувств от чрезмерного раздражения в случае воздействия на них сильных раздражителей. В то же время она не позволяет постоянно действующим раздражителям маскировать новые сигналы или отвлекать внимание от более важных раздражителей. Явление адаптации объясняется теми периферическими изменениями, которые имеют место в функционировании рецепторов при продолжительном воздействии на него раздражителя, а также процессами, протекающими в центральных отделах анализаторов. При длительном раздражении кора головного мозга отвечает внутренним «охранительным», запредельным торможением, снижающим чувствительность (И. П. Павлов). Действительно, когда мы из светлой комнаты переходим в темную, то вначале ничего не видим, но вскоре начинаем различать и людей, и вещи, чувствительность нашего глаза повышается, и он адаптируется к новым условиям. При этом, заметим, без специальных целенаправленных действий с нашей стороны. С социально-психологической адаптацией дело обстоит иначе. Для того чтобы адаптироваться, необходимо проявить специальные усилия.

Отношения со средой, к которой надо приспособливаться, здесь иные. Здесь не только среда воздействует на человека – он сам меняет социально-психологическую ситуацию. Поэтому адаптироваться приходится не только ребенку к классу, к своему месту в школе, к учителю, к системе обучения, но и педагогам – к новым воспитанникам.

Нами было проведено исследование, целью которого являлось проведение сравнительного анализа психолого-педагогических особенностей процесса школьной адаптации первоклассников при обучении в традиционной системе и системе Л. В. Занкова.

Мы предполагали, что адаптация в системе обучения Л. В. Занкова будет выше, чем адаптация детей, обучающихся по традиционной системе в начальной школе.

Нами были протестированы два первых класса: обучающиеся по системе Л. В. Занкова и по традиционной системе.

Исследования направленные на решение задачи позволили нам определить, что в классе, обучающемся по системе Л. В. Занкова, количество детей получивших уровень высокой школьной мотивации составляет 34 %, а в классе, в котором ученики обучаются по традиционной системе – лишь 20 %; детей, имеющих положительное отношение к школе в «А» классе 37 %, а традиционном классе – 48 %;

признак «преобладание игровых мотивов» в Занковском классе составил 21 %, а в традиционном – 24 %; а критерий «признак несоответствия рисунков теме» в «развивающем» классе оказался равным 5%, в другом классе – 8 %.

Значит, результаты уровня адаптационных процессов детей, обучающихся по системе Л. В. Занкова, выше, чем результаты детей, обучающихся по традиционной системе. Как утверждает В. С. Мухина, у первоклассников структура памяти претерпевает существенные изменения, связанные с развитием произвольных форм запоминания и припоминания. А это значит, что наглядно-образное мышление – становится основным видом мышления в младшем школьном возрасте. И конечно, развивающие технологии и учитывают в первую очередь эти физиологические и психологические особенности первоклассников, а в результате получаем адекватное течение адаптационных процессов у учащихся, обучающихся по педагогическим системам Л. В. Занкова и система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова.

Таким образом, в результате анализа психолого-педагогических особенностей, физиологических закономерностей организма ребенка 7 лет, коммуникативности, самоутверждения, самореализации, познавательной активности, влияющих на процесс школьной адаптации у учащихся Занковских классов выше, чем у учащихся, обучающихся по традиционной системе.

Более того, при использовании в обучении первоклассников технологии Л. В. Занкова повышается уровень, как физиологических адаптационных процессов первоклассников, так и социально-психологических. А значит, повышается не только уровень мышления ребенка, его работоспособность, интеллектуальное развитие, но и оказывает влияние на иммунные процессы защиты всех систем организма первоклассника.

И педагогам, выбирая среди огромного количества современных педагогических технологий, используемых в начальной школе, следует ориентироваться на способность каждого ребенка преодолевать трудности, с которыми он сталкивается в период адаптации.

Таким образом, при использовании в обучении первоклассников технологии Л. В. Занкова повышается уровень, как физиологических адаптационных процессов первоклассников, так и социально-психологических. А значит, повышается не только уровень мышления ребенка, его работоспособность, интеллектуальное развитие, но и оказывает влияние на адаптационные процессы всех систем организма первоклассника.



## **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ШКОЛЫ ПО КОНТРОЛЮ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ МНОГОБАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ**

**КОННИКОВ В. Ю., ДОРНИЧЕВА Н. А.**

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 12*

Перестройка отечественной системы образования в соответствии с принятой правительством «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» ставит одной из задач обновление содержания образования, совершенствование форм и методов его осуществления. Новое содержание образования апробируется при одновременном изменении подходов к организации образовательных процессов, в том числе системы учебных достижений учащихся.

Существующая сегодня российская система оценивания является недостаточно информативной. Она не дает полноценной возможности для формирования у учащихся оценочной самостоятельности, затрудняет индивидуализацию обучения (знания не оцениваются в соответствии с собственными достижениями учащихся). В силу формализованности существующей системы оценивания, пятибалльная шкала не позволяет судить о реальном уровне знаний. Только принципиально иной подход в оценивании учебных достижений учащихся может разрешить выделенные выше противоречия.

Педагогическим коллективом нашей школы разработаны новые подходы в оценивании знаний, умений, навыков. Разработана новая система оценивания разноуровневых критериальных контрольных заданий на основе матричного метода соотнесения уровней критериальных заданий и требований к их оцениванию (табл. 1). Новая система оценивания дает возможность сверить достигнутый учащимися уровень с определенным минимумом требований, заложенным в тот или другой учебный курс. Она фиксирует как изменения общего уровня подготовленности каждого учащегося, так и его успехи в различных сферах познавательной деятельности (усвоение информации, обработка информации, творческое представление своих мыслей и образов и т.д.), что позволяет получить более рельефную картину успехов и неудач учащихся на пути получения образования.

Таблица 1

Модель матричного поля бальной оценки  
критериально-оценочных заданий

Уровни КОЗ	III	15	30	55
	II	10	20	30
	I	5	10	15
	Уровни требований к знаниям и умениям учащихся	III	II	I

Матричный метод бальной оценки критериально-оценочных заданий позволяет оценить знания учащихся более объективно, чем существующая система оценивания.

Критериально-оценочные задания оцениваются согласно модели матричного поля по стобальной шкале, как на едином государственном экзамене. Эта система оценивания разноуровневых заданий является более прогрессивной по сравнению с пятибалльной, потому что основу ее построения составляют принципы индивидуализации и дифференциации.

Познание можно реализовать в трех видах учебно-познавательной деятельности учащихся: репродуктивном, конструктивном и творческом. Разработанная система оценивания заключается в следующем: задания по уровню усвоения знаний и умений, включаемые в контрольную работу разделены на три типа репродуктивные, конструктивные и творческие. Репродуктивный уровень заданий предполагает проверку воспроизводить учащимися знания, полученные в ходе изучения данного предмета. Конструктивный – выполнение задания по известному алгоритму, т.е. применение знаний в сходной ситуации. Творческий уровень связан с выполнением заданий, которые требуют анализа, синтеза полученных знаний, переноса их из одной темы раздела в другой, из одной родственной дисциплины в другую. Оценивать эти разноуровневые задания можно на основе разработанной нами методики уровневых требований к знаниям, умениям и навыкам учащихся. Эти три уровня требований: первый (высокий), второй (средний) и третий (низкий) мы соотнесли с уровнями критериально-оценочных заданий, представив эту связь в виде матрицы.

Таблица 2

Общее число баллов соответствующих уровням оценочных заданий

№	Уровни критериально-оценочных заданий	Бальная оценка			
		Уровни требований к знаниям			Всего баллов
		I	II	III	
I	Репродуктивный	15	10	5	30
II	Конструктивный	30	20	10	60
III	Творческий	55	30	15	100
	Всего	100	60	30	

На первом уровне требований, оценивая контрольные задания, мы предположили, что за выполнения заданий репродуктивного уровня можно поставить 15 баллов; за конструктивный – 30 баллов, за творческий – 55 баллов. Таким образом, оценивая знания школьников на высоком уровне требований, мы считали, что ученик должен выполнить задания и репродуктивные, и конструктивные, и творческие. При этом отметку «5» он может получить за 100 баллов (100 % обученности). Если ученика обучать на втором уровне требований к знаниям и умениям, то отметку «5» можно поставить за 60 баллов (60 % обученности). Третий уровень требований к оценке знаний, умений и навыков (в классах педподдержки) полагает снижение требований к оценке знаний и умений учащихся. В этих классах отметку «5» можно поставить за 30 баллов (30 % обученности).

Рассмотренная модель матричного поля балльной оценки критериально-оценочных заданий является статистической и имперической. Она может быть применена в классах любого профиля, в том числе общеобразовательных.

Педагогами нашей школы разработаны контрольные работы, которые учитывают весь спектр оценивания знаний, умений, навыков учащихся исходя из разработанной нами матрицы.

В связи с введением ЕГЭ существует необходимость сравнения баллов, выставяемых учащимся при его сдаче, с баллами в предлагаемой нами матрице, соответствующей одной и той же отметке по пятибалльной шкале (табл. 3).

Таблица 3

Соотношение баллов и отметки при оценке заданий на трех уровнях требований к знаниям и умениям учащихся

№	Уровни критериально-оценочных заданий	Уровни требований					
		I уровень низкий		II уровень средний		III уровень высокий	
		Баллы	Отметка	Баллы	Отметка	Баллы	Отметка
I	Репродуктивный	5	Удовл.	10	Удовл.	15	Удовл.
II	Конструктивный	15	Хорошо	30	Хорошо	45	Хорошо
III	Творческий	30	Отлично	60	Отлично	100	Отлично

Таким образом, созданная новая, единая в рамках образовательного процесса школы система оценивания знаний, умений, навыков учащихся совершенствует традиционные формы и методы контроля в процессе их практического осмысления и предусматривает использование современных дидактических средств контроля и оценки учебных достижений учащихся.

## **МОНИТОРИНГ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ВЕЧЕРНЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**БАЗУГУТДИНОВА Ф. Г.**

*п. Кукмор, Кукморская вечерняя (сменная)  
общеобразовательная школа*

Общение как разновидность коммуникативной культуры является важнейшей детерминантой всей системы психологического развития личности: в актах общения осуществляется как бы презентация “внутреннего мира” субъекта другому субъекту и вместе с тем сам этот акт предполагает наличие такого «внутреннего мира». Таким образом, общение всегда связано с взаимодействием субъектов друг на друга.

Наши исследования показывают, что применение многих традиционных приемов обучения не только не развивает коммуникативную культуру учащихся, но даже оказывает тормозящее воздействие на нее. Отрыв от современного, научного и практического осмысления работы по развитию коммуникативной культуры, незнание ее методо-

логических и лингводидактических основ – одна из важнейших причин низкой эффективности занятий по двум языкам. Поэтому в настоящее время актуальны исследования, основанные на данных, связанных с определением эффективных моделей развития двуязычия, мониторинга развития всех сторон коммуникативной культуры на двуязычной основе.

В настоящее время коммуникативная культура рассматривается лингвистами как понятие многозначное. Применительно к задачам обучения русскому языку в вечерней школе, следует говорить о воспитании языковой личности, владеющей нормами русского литературного языка (нормативный аспект культуры речи), обладающей даром слова, т.е. способной правильно воспринимать устную и письменную речь, свободно пользоваться словом для выражения своих мыслей и чувств в устной и письменной форме (коммуникативный аспект культуры речи), соблюдающей этические нормы общения, владеющей профессиональной лексикой, композиционными формами научного стиля речи, механизмами построения профессионально-ориентированного текста (связной речи).

Недостаточно разработанным в учебниках является коммуникативный аспект культуры речи, если иметь в виду культуру владения языком в различных сферах общения. В содержание современных учебников введены такие важные разделы, как устная и письменная

формы речи и их особенности, стили, типы речи и др. Но это не может в полном объеме обеспечить формирование навыков адекватного речевого общения в различных жизненных ситуациях. Язык выполняет разные коммуникативные задачи, обслуживает разные сферы общения, каждая из которых предъявляет к нему свои требования, поэтому воспитание речевой культуры личности немислимо без учета цели, сферы и ситуации общения. Обучать культуре владения языком вообще невозможно, «речь должна идти о культуре владения разными функциональными разновидностями языка» (Е. Ширяев). Однако разведение в современных учебниках понятий язык и речь, как представляется, не является фактором, полностью обеспечивающим речевое развитие обучаемого. Разделение языка и речи имеет сугубо теоретический характер, поэтому программы структурированы по аспектам (общие сведения о языке, система языка, культура речи, речь). Но и в учебниках, и непосредственно в учебном процессе язык и речь не должны быть противопоставлены: изучение системы языка должно быть построено с учетом системы функциональных разновидностей языка и языковых стилей. Немаловажное значение при этом имеет то, что изучение русского языка должно проводиться во взаимосвязи с

познанием культуры, т.е. в историко-сопоставительном плане. До сих пор мы ограничиваемся фактически тем, что лежит на поверхности: изучаем исторические пласты лексики и фразеологии (в соответствующих разделах курса), включаем тексты историко-культурного содержания. И не показываем, как развивался язык, его стили, как формировались и формируются его функциональные разновидности. Например, применительно к нашему времени, исследователи говорят об усилении функционально-стилевой дифференциации литературного языка (Л. Граудина), об утрате высокого стиля и ее последствиях (В. Колесов) и т. д.

Воспитание речевой культуры в вечерней школе предполагает овладение знаниями о закономерностях системы языка и ее функционирования, формирование на этой основе умений и навыков нормативного, уместного и этичного использования языковых средств в разнообразных ситуациях и сферах общения. При этом необходимо исходить из того, что многие науки обогащают сознание обучаемого, давая ему новые и новые факты. Грамматика должна развивать самосознание человека: она является началом самонаблюдения человека над своей душевной жизнью (К. Ушинский).

Применительно к условиям Татарстана целесообразно говорить или об обучении второму языку (последний тип владения языком),

или о развитии двуязычия (русский язык и язык национальной республики, т.е. татарский), или о многоязычии (родной язык, государственный язык, иностранный язык). При этом двуязычие может быть детским, когда ребенок приобщается ко второму языку в возрасте от 3-х до 4-х лет, до периода полового созревания, и взрослым, когда овладение вторым языком как средством общения начинается после периода полового созревания. Что касается иностранного языка, то в условиях обучения в средней общеобразовательной школе речь может идти о развитии искусственного билингвизма как частного случая смешанного билингвизма.

Результаты мониторинга преподавательского состава позволили сделать вывод о том, что низкая эффективность занятий, проводимых ими, заключается не в речевых недочетах, которые встречаются в их высказываниях, а не в умении построить учебный диалог или монолог с точки зрения коммуникативных задач, т.е. задач мотивации, побуждения к деятельности по овладению коммуникативной культурой.

Проводился также мониторинг коммуникативной культуры учащихся. Наиболее низкие результаты оказались у учащихся, плохо владеющих русским языком, т.е. вынужденных переводить с родного языка на русский все свои ответы. Для этих учащихся нужна такая

стратегия обучения, которая бы активизировала не только мотивацию, но и создавала бы на занятиях устойчивую языковую среду общения.

Отдельно рассматривался параметр, связанный с интеграцией (синхронизацией) языкового содержания на разных языках. За основу брались занятия по русскому и татарскому языкам. В результате выявленных недостатков (нарушений в последовательности подачи языковых универсалий) была выработана программа интегрированного изучения двух языков по линиям общих языковых универсалий.

Анализ результатов педагогического мониторинга позволил сделать вывод о необходимости разработки в учебной деятельности открытой школы особой технологии – технологии, способной смоделировать на занятиях языковую среду и сформировать у обучаемых мотивы к овладению коммуникативной культурой.

В нашем исследовании предпринята попытка разработки новой, поисково-технологической, модели обучения русскому языку и культуре речи, позволяющей успешно формировать учебную мотивацию и гарантирующей творческое усвоение изучаемого материала.

В предлагаемой модели поисковые по своему характеру виды деятельности включаются в учебный процесс как обслуживающие его технологические цели.

Следовательно, формирование учебной мотивации осуществляется путем выхода за пределы репродуктивной ориентации обучения (поисковая модель), но с сохранением важного достоинства технологической модели – ее инструментальности и воспроизводства. Инновационный подход в нашем исследовании реализуется в поисково-технологической модели обучения, обеспечивающей формирование и внешней, и внутренней мотивации.

Поисково-технологическая модель, построенная по законам инноватики, обеспечивает преподавателя педагогической технологией, которая в процессе обучения коммуникативной культуре трансформируется в учебную технологию обучаемого.

Особенности педагогической технологии выражаются, во-первых, в стиле обучения, выдвигающем на первый план активные его (обучения) формы, предполагающие не только сотрудничество, но и сотворчество на нетрадиционно организованном занятии; во-вторых, в разработке и выборе таких учебных средств, которые помогают преподавателю – организатору процесса обучения и носителю целей – одновременно решать задачи организации на занятии учебно-познавательной деятельности, вызывающей интерес обучаемых, и задачи создания устойчивой положительной мотивации за счет нетрадиционного вовлечения группы обучаемых в творческое познание.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что инновационное обучение неизбежно обеспечивает возникновение мотивационного резонанса, при котором происходит трансформация внешних целей педагога во внутренние цели обучаемых; при этом педагогическая технология преподавателя становится учебной технологией учащегося, что выражается в значительном повышении качества обучения.

В то же время следует отметить, что сейчас в опыте западноевропейской школы, а также в образовательной политике ЕЭС есть направления, способные обогатить индикативный (мониторинговый) потенциал российских открытых (вечерне-сменных) школ. Например, в системе зачетных единиц документом, определяющим содержание образования, является основная образовательная программа (ООП). В условиях России ООП разрабатывается в вузе на основании государственного образовательного стандарта. В системе зачетных единиц форма представления ОПП имеет существенную специфику и включает в себя учебный план (в двух формах); стандарты учебных дисциплин и всех видов практик.

## **ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К УЧАЩИМСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕРКИ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ**

***КУЗНЕЦОВА Г. А.***

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 12*

Современный урок – это урок активной мыслительной деятельности ученика, организованной специально подобранными учителями методистами и приемами обучения на основе научной организации труда и с применением современных средств обучения.

Обеспечить эффективность учебной работы школьника на уроке возможно лишь при сочетании фронтальной, групповой и индивидуальной работы, что создает оптимальные возможности для развития индивидуальности в условиях работы в классе. Высокий эффект дает то обучение, которое рассчитано на продуктивную познавательную деятельность учеников, а не на простое восприятие и запоминание знаний.

В обучении математике дифференциация имеет особое значение, что объясняется спецификой предмета. Математика объективно является одной из самых сложных школьных дисциплин и вызывает



субъективные трудности у многих школьников. В то же время имеется большое количество учащихся с явно выраженными способностями к этому предмету. Ориентация на личность ученика требует, чтобы дифференциация обучения математике учитывала потребности всех школьников.

Смысл дифференцированного обучения состоит в том, чтобы, зная индивидуальные особенности каждого ученика (уровень подготовки, развития, особенность мышления, познавательный интерес к предмету), определить для него наиболее целесообразный и эффективный характер работы на уроке.

Составными частями совместной деятельности учителя и учащихся по освоению программного материала являются ориентировочная, исполнительная и контролирующая. В контролирующей части устанавливается обратная связь в системе учитель-ученик, позволяющая регулярно получать информацию, используемую для определения качества усвоения учащимися учебного материала, своевременного диагностирования и корректирования их знаний и умений. В ходе контроля выявляются и оцениваются знания и умения учащихся, что дает возможность получать и накапливать сведения, необходимые для успешного управления их обучением, воспитанием и развитием. Полученная в результате выполнения работы учеником оценка должна фиксировать не только овладение определенным объемом знаний и умений, но и характеризовать его уровень самостоятельности мышления, способность выходить за пределы сообщаемой математической информации.

При оценке результатов работы ученика на уроке я использую шкалу, составленную В. Колга:

- индивидуальные нормы, то есть учитель сравнивает результаты работы ученика с прежними его результатами и оценивает их соответственно тому, произошло улучшение или ухудшение;
- социальные нормы, когда учитель результаты одних учеников оценивает сравнительно с результатами других учеников;
- нормы предмета (объективное оценивание).

В. Колга учитывает, что необходимо использовать и индивидуальную норму, так как слабый ученик может пережить успех, а сильный – неудачу. В таком случае у школьника могут возникнуть более реалистические самооценки и требования к своей работе. Это поможет улучшить учебную мотивацию учащихся: успеваемость будут обосновывать своими способностями, а не внешними факторами.

Небрежное выполнение обязательных заданий сильными учениками приведет к снижению оценки, несмотря на то, что задание было

более сложным. Старательное выполнение более легкого задания слабым учеником приводит к повышению заработанной оценки. В общей для всех работе выставляется объективная оценка.

При устном опросе я стараюсь выбрать по отношению к ученику такой подход, который является наиболее целесообразным для проверки качества приобретенных учеником компетенций и объективной их оценке. Этот подход заключается в умении учителя опрашивать учащихся исходя из их индивидуальных особенностей. При опросе важно указать не только оценку знаний ученика, но и отметить, в чем именно заключаются слабые и сильные стороны ответа данного ученика.

При опросе я учитываю психологическое состояние опрашиваемого, а так же настрой всего класса и не только во время опроса, но и на других этапах урока, фиксирую уровень знаний учащихся на протяжении всего учебного процесса. Выставляя оценку ученику, я руководствуюсь следующим принципом: одинаковая оценка за одинаковое качество работы, а не одинаковая оценка за одну и ту же работу. При учете знаний встает вопрос не только о строгом индивидуальном подходе к выставлению оценок учащимся, но и воспитанию у них правильной реакции. Обосновывая оценку, я стараюсь подчеркнуть индивидуальные усилия ученика или его нежелание работать, указывая путь на дальнейшее улучшение успеваемости. Учет знаний должен носить принципиально объективный характер, а оценка иметь общезначимую и полезную значимость, отражать усилие учащегося.

Дифференциация процесса обучения при опросе и последующем выставлении оценки происходит следующим образом:

- каждый вопрос должен иметь своего адресата;
- разделение основного вопроса или задания, предназначенного для слабых учеников, на ряд более мелких вопросов и задание их с постепенно возрастающей сложностью;
- подбор сильным учащимся вопросов и познавательных задач, требующих самостоятельного поиска, исследования, более сложных мыслительных операций;
- привлечение средних и слабых учащихся для ответов на отдельные вопросы при опросе сильных учащихся и наоборот;
- учет психологических особенностей различных категорий опрашиваемых учеников.

Дифференцированное задание лишь условно отличается от обычного. Оно предназначается не всему классу, а лишь группе учеников или отдельным ученикам соответственно их индивидуальным способностям. Прочие индивидуальные свойства учащихся, которые

учитываются в учебной работе, касаются не столько содержания задания, сколько его предъявления и дозирования. При составлении задания, я одновременно учитываю многие свойства учащихся, в силу чего виды заданий часто смешиваются и содержат перекрещивающиеся элементы.

Каждый ученик на уроке математики получает такое задание, с которым он может справиться в данный момент, приложив умеренные усилия; лишь такое образование может быть развивающим. Каждый ученик имеет возможность выполнить более трудное и творческое задание. Добровольные задания я предлагаю выполнить всем, а не только более сильным ученикам. Каждому ученику дается возможность выполнять такие задания, которые он сам сочтет соответствующими своей индивидуальности.

Исходя из учебной программы, учебные задания я подразделяю на две группы:

1. Задания для устранения пробелов в знаниях, умениях и навыках. Они преследуют цель усвоения ранее изученного материала.
2. Задания для совершенствования и углубления программы соответственно способностям и интересам учащихся.

Имеются задания, решение которых разбирается мною вместе с учениками подробно и в установленном порядке. В других заданиях ход и приемы решения избирают сами ученики. Для первых характерен установленный правильный ответ, любой другой считается неправильным. Другой тип характеризуется тем, что может иметь несколько правильных ответов. Например, составить текст задачи по имеющимся условиям.

На уроке математики, в процессе проверки и оценки знаний учащихся, я предлагаю следующие виды индивидуальных заданий:

- обязательные задания, назначенные учителем;
- выборочные задания, то есть ученики должны выбрать одно из предложенных заданий;
- задания, предложенные учителем для добровольного выполнения;
- творческие задания, содержание которых находит сам ученик.

В обязательных заданиях я сама устанавливаю содержание и объем знаний. Некоторые вольности допускаются лишь в способе выполнения. При выполнении заданий по выбору, ученик должен сам взвесить плюсы и минусы того или иного варианта, исходя из своих интересов, кругозора. Это активизирует его больше обычного. Добровольные задания предлагаются всему классу, группе учеников или

индивидуально, и они охватывают в основном материал, обогащающий программу математики. Творческие задания представляют собой высшую степень самостоятельности ученика, которую можно достигнуть с помощью дифференциального обучения.

Таким образом, дифференциальный подход к учащимся в процессе проверки и оценки знаний выступает не только как средство установления уровня компетентности, но и выполняет познавательную, обучающую функцию и функцию воспитания личности учащегося.

## **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ**

***СИМАТОВА М. Ю.***

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 12*

Современное образование требует от педагога развития его способности к профессиональному творческому росту. Поэтому проблема экологического образования учащихся в последние годы встала очень остро, т.к. человек за сравнительно короткий срок создал относительно устойчивые и мощные средства жизнеобеспечения. Его жизнь перестала зависеть от Природы (окружающей среды: холод, жара, гроза, снег и др.). Но создавая все новые средства производства, человек отрывался от природы, нередко нарушая ее законы.

Это оказалось губительным, прежде всего для самого человека. Отдалившись от природы, человек стал жить в агрессивной среде. Она содержит мутагенные факторы в воде, почве, воздухе: повышенный радиоактивный фон, сильнейшие искусственно созданные электромагнитные поля, воздух, наполненный ядовитыми продуктами жизнедеятельности человека, почва, отравленная промышленными отходами, ядохимикатами.

Следовательно формирование экологической культуры у ученика как цели экологического образования, предполагает целенаправленное воздействие на разные сферы сознания личности: когнитивную и деятельностную. Следовательно, полноценное экологическое образование по формированию экологической культуры личности осуществляется по нескольким направлениям, включающим:

- систему экологических знаний (естественнонаучных, целостно-нормативных, практических);
- экологическое мышление;

– культуру чувств (сочувствие, сопереживание, чувство патриотизма и др.);

– культуру экологически оправданного поведения (превращение экологических знаний и умений, мышления и культуры чувств в повседневную норму поступка).

Цель экологического образования и воспитания в условиях школы – создание научных, психолого-педагогических и нравственных предпосылок становления целостной человеческой личности, глубоко осознающей опасность экологической смерти Земли и осуществляющей последовательные практические шаги к оздоровлению нашей жизни и спасению биосферы Земли. Показателем экологической воспитанности можно считать практические действия человека по отношению к природной сфере. Следовательно, экологическое образование и воспитание соответствует целям формирования экологической культуры:

1. Усвоение ведущих идей, основных понятий и научных фактов, на базе которых определяется оптимальное воздействие человека на природу сообразно с ее законами.

2. Понимание многосторонней ценности природы как источника материальных и духовных сил общества.

3. Сознательное соблюдение норм поведения в природе, исключаящее нанесение ей вреда, загрязнение или разрушение природной среды.

4. Овладение прикладными, практическими умениями и навыками рационального природопользования, развитие способностей, умений оценивать состояние окружающей среды, принимать правильные решения по ее улучшению, предвидеть возможные последствия своих действий и не допускать негативных воздействий на природу во всех видах общественно-трудовой деятельности.

5. Развитие потребности в общении с природой, в ее облагораживающем воздействии, стремления к познанию окружающей природы в единстве с нравственно-эстетическим переживаниями.

6. Активизация деятельности по улучшению природности преобразованной среды, нетерпимое отношение к действиям людей, причиняющей ей вред, пропаганда природоохранных идей.

Для решения этих задач следует опираться на следующие принципиальные положения:

– процесс формирования ответственного отношения к природной среде рассматривать с учетом взаимосвязи глобального, национального и краеведческого подходов;

– учитывать единство интеллектуального и эмоционального восприятия среды и практической деятельности по ее улучшению;

– исходными являются принципы систематичности, непрерывности и междисциплинированности экологического образования и воспитания, а также представление о целостности окружающей среды.

В структуре экологического образования предусматривается переход от начального представления о предметах и явлениях окружающего нас мира к глубокой разработке и усвоению частных вопросов естественнонаучного знания и последующей межпредметной интеграции.

На первом этапе экологического образования основные видимые явления окружающего нас мира познаются посредством чувственного восприятия, посредством игры и элементарного анализа воспринятых явлений Природы.

На втором этапе предметы и явления окружающего нас мира познаются крупными учебными блоками (модулями).

На третьем этапе даются базовые знания по всем блокам экологических знаний.

На четвертом этапе совершается переход от предметного знания – к интегрированному, системному видению глобальных экологических проблем.

Предметное обучение при самом высоком уровне преподавания и глубокой методической разработке частных естественнонаучных дисциплин биологического цикла не может в полной мере разрешить проблему формирования экологических понятий и соответствующего мировоззрения. Однако и разрушение сложившейся системы предметного обучения не даст желаемых результатов.

В школе № 12 предлагается такая структура экологического образования, в которой глубокое изучение частных научных дисциплин завершается в 10–11 классах интеграцией их в целостные естественнонаучные блоки фундаментальных экологических знаний:

- место экологии в естественнонаучной картине мира;
- физико-химические проблемы экологии;
- место экологии в концепциях и фундаментальных законах развития живого на Земле;
- глобальные проблемы экологии, мироздания;
- естественнонаучные и гуманитарные знания – основа формирования экологически нравственного поведения.

Деятельность учителей школы по формированию экологической культуры личности осуществляется по нескольким направлениям, включающим:

1. Разработка вариативной части рабочей программы по предметам:

- согласование программного материала с экологическим (отбор экологических факторов, явлений, понятий);
- введение дополнительных вопросов экологического содержания в разделы, темы, включение в программы курсов.

2. Установление интегративных связей предметов естественно-математического, гуманитарного и прикладного циклов с экологией:

- выбор форм и методов обучения в урочной и внеурочной системе занятий;
- разработка технологий реализации интегративных связей через систему модулей («модуль» – математический термин, он означает «функциональный узел»).

3. Развитие познавательного интереса учащихся к проблемам экологии в условиях урочной и внеурочной формы учебных занятий.

Первое направление успешно развивается с 1995 года, в настоящее время вариативная (экологическая) составляющая программ корректируется, уточняется, дополняется.

Второе направление – интеграция знаний реализуется через систему модулей «Стихии». Таких модулей четыре:

1. Воздух (Только одна атмосфера).
2. Земля (Земля – родной дом человечества).
3. Огонь (Мир ищет энергию).
4. Вода (Живая вода).

Модули реализуются как в урочное время (занятия интегративного содержания), так и во внеурочное (факультативы, спецкурсы, кружки, творческие лаборатории, клубы любителей определенного вида искусств, детский театр, хореография, вокальная студия, фольклорный ансамбль).

Третье направление – развитие познавательного интереса учащихся к экологическим проблемам может стать дидактическим условием повышения качества школьного образования.

Таким образом, технология отслеживания экологических знаний и способов деятельности предполагает:

- 1) выделение экологических знаний: фактов, явлений, законов;
- 2) определение «ведущего» учебного предмета, где данный элемент вводится;
- 3) определение содержания данного экологического понятия (факта, явления, закона);
- 4) выделение этапов дальнейшего его развития на занятиях других учебных предметов и во внеклассной работе;

5) определение (выделение) требования к уровню сформированности понятия;

6) составление рабочей программы, в вариативную часть которой учителя включают региональный компонент – вопросы экологического содержания;

7) составление на основе рабочих программ «синоитических» таблиц, способствующих осуществлению согласованных действий по формированию экологических понятий.



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**АФАНАСЬЕВА О. О.**, руководитель научно-технического проекта «Биоадаптивная игрушка» ЗАО «Нейроком», аспирант Московского государственного психолого-педагогического университета, г. Москва.

**БАЗУГУТДИНОВА Ф. Г.**, зам. директора по учебно-воспитательной работе Кукморской вечерней (сменной) общеобразовательной школы, п. Кукмор Республики Татарстан.

**БЕРЕЗИНА М. В.**, аспирант Московского государственного психолого-педагогического университета, г. Москва.

**БОЯДЖЯН Т. З.**, педагог-психолог Детского сада № 1323 комбинированного вида, г. Москва.

**ВАЛЕЕВА И. А.**, канд. пед. наук, доцент, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Шуйского государственного педагогического университета, г. Шуя Ивановской области.

**ВАСИЛЕНКО Н. В.**, канд. пед. наук, доцент кафедры социального менеджмента Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

**ВАСИЛЕНКО Т. Д.**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии с курсом педагогики, декан факультетов клинической психологии и социальной работы Курского государственного медицинского университета, г. Курск.

**ВИНОКУРОВА Н. Н.**, преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин Дальневосточного высшего военного командного училища (военный институт) им. Маршала Советского Союза К. К. Рокоссовского, г. Благовещенск.

**ГАВРИЛОВ Н. И.**, канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры физики и математики Пятигорской государственной фармацевтической академии Росздрава, г. Пятигорск.

**ГЛАЗУН М. А.**, канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка Алтайского государственного технического университета, г. Барнаул.

**ГОЗМАН Т. М.**, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой акмеологии и антропологии Научно-методического центра управления профессиональным развитием Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования, г. Барнаул.

**ДАВЛЕТШИНА Л. А.**, зав. отделом менеджмента качества и стандартов образования Нижнекамского муниципального института, г. Нижнекамск.

**ДОРОНИЧЕВА Н. А.**, Заслуженный учитель РФ, зам. директора по науке Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 12, г. Челябинск.

**ДОЧКИНА Т. В.**, канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры иностранных языков Волжского политехнического института (филиала) Волгоградского государственного технического университета, г. Волжский Волгоградской области.

**ЕСЕНКОВА Н. Ю.**, ассистент кафедры психологии с курсом педагогики Курского государственного медицинского университета, г. Курск.

**ЕФРЕМОВЦЕВА Л. А.**, директор Муниципального образовательного учреждения Белоносовская средняя общеобразовательная школа, п. Белоносово Челябинской области.

**ЗОЛОТАВИНА М. Л.**, канд. биол. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

**ИЗМАЙЛОВА А. Б.**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Владимирского государственного педагогического университета, г. Владимир.

**КАЗУБ В. Т.**, докт. техн. наук, профессор, зав. кафедрой физики и математики Пятигорской государственной фармацевтической академии Росздрава, г. Пятигорск.

**КЛЮЧЕВСКАЯ Т. Г.**, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин Дальневосточного высшего военного командного училища (военный институт) им. Маршала Советского Союза К. К. Рокоссовского, г. Благовещенск.

**КОННИКОВ В. Ю.**, директор Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 12, г. Челябинск.

**КОСЯКИН Ю. В.**, канд. техн. наук, директор Представительства Московского государственного индустриального университета, г. Жуков Калужской области.

**КРУТОВА И. А.**, канд. пед. наук, доцент, научный сотрудник кафедры теоретической физики и методики преподавания физики Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

**КУДРИНА Е. В.**, ст. преподаватель кафедры информатики и программирования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов.

**КУЗНЕЦОВ А. Б.**, ст. преподаватель кафедры биоорганической химии Крестьянского государственного университета им. Кирилла и Мефодия, г. Луга Ленинградской области.

**КУЗНЕЦОВА Г. А.**, учитель математики Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 12, г. Челябинск.

**КУЛИКОВ Д. Л.**, канд. пед. наук, доцент, проректор по связям с общественностью Уральского государственного университета физической культуры, г. Челябинск.

**КУЛИКОВА Л. Г.**, ассистент Государственного университета сервиса и экономики, г. Санкт-Петербург.

**КУТУГИНА В. И.**, ст. преподаватель кафедры педагогики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск.

**КУЧИНА Е. А.**, инструктор-методист Муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей Детско-юношеская спортивная школа № 3, соискатель Сургутского государственного педагогического университета г. Сургут Тюменской области.

**ЛАРИОНОВА М. А.**, канд. пед. наук, доцент, член-корреспондент Международной академии научно-педагогического образования, научный сотрудник кафедры общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

**ЛАРЮШКИНА Е. А.**, преподаватель Волгодонского института экономики, управления и права, аспирант Северо-Кавказского научного центра высшей школы, г. Волгодонск Ростовской области.

**ЛЕОНТЬЕВА Л. А.**, ст. преподаватель кафедры иностранных языков Нижнекамского муниципального института, г. Нижнекамск Республики Татарстан.

**ЛИПАНИНА А. А.**, методист отдела аспирантуры Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово.

**ЛОГИНОВ В. В.**, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики лыжного спорта Уральского государственного университета физической культуры, г. Челябинск.

**МАМАЕВ В. В.**, зам. декана факультета права и финансов Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

**МАМЧУР В. В.**, преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин Дальневосточного высшего военного командного училища (военный институт) им. Маршала Советского Союза К. К. Рокоссовского, г. Благовещенск.

**МАНЬКОВА Л. В.**, преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин Дальневосточного высшего военного командного

училища (военный институт) им. Маршала Советского Союза К. К. Рокоссовского, г. Благовещенск.

**МАРТЫНОВА М. А.**, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск.

**МАСЛОВА Е. А.**, зам. директора по научно-методической работе Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 53 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Барнаул.

**МАТЮШИНА Ю. И.**, аспирант Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

**МИСНИКОВА Л. И.**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

**МИЦОВА Л. В.**, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин Дальневосточного высшего военного командного училища (военный институт) им. Маршала Советского Союза К. К. Рокоссовского, г. Благовещенск.

**МОРОЗОВА В. Ю.**, зам. директора по школьной информационной сети Государственного образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 368 с углубленным изучением английского языка, г. Санкт-Петербург.

**МУТЫЛИНА И. Н.**, канд. техн. наук, доцент, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, зам. директора Института повышения квалификации и переподготовки кадров Дальневосточного государственного технического университета, г. Владивосток.

**НОСКОВА А. Б.**, ст. методист Амурского филиала Государственного военного университета им. адмирала Г. И. Невельского, г. Благовещенск.

**НОСКОВА И. Н.**, Почетный работник системы общего образования, директор Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 94, г. Пермь.

**ОГНЕВА М. В.**, канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры информатики и программирования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов.

**ПАВЛУШКИНА И. И.**, канд. хим. наук, доцент, зав. кафедрой естественнонаучных дисциплин Дальневосточного высшего военного командного училища (военный институт) им. Маршала Советского Союза К. К. Рокоссовского, г. Благовещенск.

**ПЕТРИКОВА М. В.**, методист кафедры психологии образования Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск.

**ПИДРУЧНАЯ С. Н.**, ст. воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения № 24 «Березка», аспирант Московского государственного педагогического университета им. М. А. Шолохова, г. Долгопрудный.

**ПИРОЖКОВА О. Г.**, зам. директора по персоналу Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 94, г. Пермь.

**ПОДКОВКО Е. Н.**, ассистент кафедры теоретических основ дошкольного и начального образования Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут Тюменской области.

**ПОРОШИНА В. И.**, преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин Дальневосточного высшего военного командного училища (военный институт) им. Маршала Советского Союза К. К. Рокоссовского, г. Благовещенск.

**САНДИРОВА М. Н.**, канд. пед. наук, доцент кафедры информатики Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.

**СЕМЁНОВА Н. Н.**, преподаватель кафедры физики и математики Пятигорской государственной фармацевтической академии Росздрава, г. Пятигорск.

**СЕНКЕВИЧ Л. В.**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологической антропологии Московского государственного психолого-педагогического университета, г. Москва.

**СИМАТОВА М. Ю.**, учитель математики Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 12, г. Челябинск.

**СОКОЛОВА Н. В.**, преподаватель кафедры математики Самарского муниципального университета Наяновой, г. Самара.

**СОЛОВЬЕВА А. В.**, зав. учебной частью Волгодонского филиала Южного федерального университета, г. Волгодонск Ростовской области.

**СОРОКИНА Е. Н.**, канд. пед. наук, доцент Невинномысского государственного гуманитарного университета, г. Невинномысск.

**СТАРОСТЕНКОВ М. Д.**, докт. физ.-мат. наук, профессор, зав. кафедрой общей физики Алтайского государственного технического университета, г. Барнаул.

**СТАРЦЕВ М. В.**, канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры библиотекovedения и документоведения Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина, г. Тамбов.

**СТАСЕНКО Т. Н.**, преподаватель Амурского филиала Государственного военного университета им. адмирала Г. И. Невельского, г. Благовещенск.

**СТЕЦЕНКО Н. В.**, канд. пед. наук, доцент кафедры информатики Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.

**ТАРАБАНОВСКАЯ Е. А.**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

**ТАРАСОВА Т. А.**, доцент кафедры общей химии Дальневосточного государственного аграрного университета, г. Благовещенск.

**ТУМАШЕВА О. В.**, канд. пед. наук, доцент кафедры алгебры и методики обучения математике Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, г. Красноярск.

**ТЮ М. Б.**, методист Филиала Российского государственного экономического университета, соискатель Южно-российского государственного университета экономики и сервиса, г. Волгодонск Ростовской области.

**УДОВИНА Ю. В.**, преподаватель кафедры управления персоналом и психологии Института управления ОГАУ, г. Оренбург.

**УЛЬРИХ Е. В.**, канд. техн. наук, ассистент кафедры физической и коллоидной химии Кемеровского технологического института пищевой промышленности, г. Кемерово.

**ФЁДОРОВ А. И.**, канд. пед. наук, доцент, научный руководитель Челябинского государственного научно-образовательного центра Уральского отделения РАО Уральского государственного университета физической культуры, г. Челябинск.

**ХАБИБУЛИН Д. А.**, канд. пед. наук, доцент кафедры общей психологии Магнитогорского государственного университета, г. Магнитогорск.

**ХАРИН А. З.**, канд. техн. наук, доцент, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, директор Института повышения квалификации и переподготовки кадров Дальневосточного государственного технического университета, г. Владивосток.

**ХОВАНСКАЯ Т. В.**, ст. преподаватель кафедры информатики Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.

**ЧЕПЕЛЬ Т. Л.**, канд. психол. наук, профессор кафедры психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета, директор областного центра диагностики и консультирования, г. Новосибирск.

**ЧЕРЕДНИКОВА Л. Е.**, канд. экон. наук, доцент, профессор кафедры менеджмента и антикризисного управления Сибирской академии финансов и банковского дела, г. Новосибирск.

**ЧЕРЕПАНОВА М. В.**, зам. проректора по учебно-методической работе Сибирской академии финансов и банковского дела, г. Новосибирск.

**ЧЕРНЯКОВА Н. Н.**, канд. пед. наук, зам. директора по учебно-методической работе Негосударственного общеобразовательного учреждения школа «Источник», г. Екатеринбург.

**ШЕВЧЕНКО Т. В.**, докт. пед. наук, профессор кафедры физической и коллоидной химии Кемеровского технологического института пищевой промышленности, г. Кемерово.

**ШНЕЙДЕР Е. М.**, канд. пед. наук, доцент Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск.

**ЯКОВЛЕВА Е. В.**, канд. пед. наук, проректор по учебной работе, доцент кафедры информатики, математики и естественнонаучных дисциплин Нижнекамского муниципального института, г. Нижнекамск.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование как тенденция развития современного общества</b>	
<b>Липанина А. А.</b>	
Личность учителя и его профессиональный рост в системе непрерывного профессионального образования . . . . .	3
<b>Тарабановская Е. А.</b>	
Самообразование как инструмент функционирования информационного общества . . . . .	10
<b>Куликова Л. Г.</b>	
Принципы непрерывного образования и акмеологический подход к образованию человека «через всю жизнь» . . . . .	17
<b>РАЗДЕЛ 2. Содержательное и организационно-педагогическое обеспечение профессионального и дополнительного профессионального образования кадров</b>	
<b>Гозман Т. М.</b>	
Организационно-педагогические условия повышения квалификации учителей в области интеграции образовательного процесса . . . . .	23
<b>Измайлова А. Б.</b>	
Методика проведения занятия по теме «Загадки как средство воспитания и обучения в русской народной педагогике» . . . . .	31
<b>Василенко Н. В.</b>	
Модели и технологии бизнес-образования . . . . .	39
<b>Соколова Н. В.</b>	
Модель личности и модель деятельности студентов гуманитарного профиля . . . . .	49
<b>Глазун М. А., Старостенков М. Д.</b>	
Поиск параметров структурирования процесса обучения студентов иностранному языку с позиций синергетики . . . . .	56
<b>Казуб В. Т., Гаврилов Н. И., Семёнова Н. Н.</b>	
Методика изложения законов гидродинамики в лекционном курсе фармацевтического вуза . . . . .	59
<b>Ключевская Т. Г., Мамчур В. В., Винокурова Н. Н.</b>	
Методика постановки демонстрационного эксперимента как одна из форм методического процесса обучения естествознанию современного человека . . . . .	63



<b>Мамаев В. В.</b>	
Зарождение проблемы управления качеством профессионального образования на уровне структурного подразделения вуза . . . .	67
<b>Матюшина Ю. И.</b>	
Базовая модель профессионального имиджа переводчика . . . . .	71
<b>Мицова Л. В., Порошина В. И., Манькова Л. В.</b>	
Познавательные задачи как одна из форм обеспечения процесса образования курсантов военного вуза . . . . .	73
<b>Петрикова М. В., Мартынова М. А.</b>	
К вопросу о гендерном аспекте в образовании . . . . .	76
<b>Сорокина Е. Н.</b>	
Проблема использования «активных» методов обучения в процессе подготовки специалистов . . . . .	80
<b>Тарасова Т. А.</b>	
Подготовка специалиста с первого курса . . . . .	82
<b>Хованская Т. В., Стеценко Н. В.</b>	
Критериально-ориентированные тесты как измерительные средства учебных достижений студентов . . . . .	85
<b>Шевченко Т. В., Ульрих Е. В.</b>	
Активные формы обучения студентов в техническом вузе . . . . .	88
<b>РАЗДЕЛ 3. Психолого-педагогическое и социальное сопровождение образующейся личности</b>	
<b>Василенко Т. Д., Есенкова Н. Ю.</b>	
Динамика профессиональной направленности и учебной мотивации на разных этапах подготовки специалистов в системе высшего медицинского образования . . . . .	91
<b>Бояджян Т. З.</b>	
Диагностика индивидуально-психологических особенностей дошкольников с разными видами интеллектуальной недостаточности . . . . .	99
<b>Березина М. В.</b>	
Патопсихологическая диагностика творческой деятельности детей, больных шизофренией . . . . .	103
<b>Дочкина Т. В.</b>	
Личностно развивающая ситуация как способ реализации проекта педагогического взаимодействия . . . . .	108
<b>Косякин Ю. В.</b>	
Условия вхождения в педагогическую деятельность . . . . .	112

<b>Кутугина В. И.</b>	
Студенческое самоуправление в развитии социальной компетенции молодежи . . . . .	115
<b>Ларюшкина Е. А.</b>	
Раздельное обучение – ресурс сохранения гендерной идентичности или шаг к патриархату? . . . . .	119
<b>Сенкевич Л. В., Афанасьева О. О.</b>	
Нейропсихологическая диагностика познавательной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи . . . . .	123
<b>Старцев М. В.</b>	
Оценка эффективности взаимодействия преподавателей и студентов в вузе . . . . .	127
<b>Тумашева О. В.</b>	
Развитие рефлексивных умений как необходимое условие становления компетентного учителя . . . . .	132
<b>Удовина Ю. В.</b>	
Методика развития эмоционально-нравственной отзывчивости у подростков . . . . .	134
<b>РАЗДЕЛ 4. Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентноспособности специалиста</b>	
<b>Ларионова М. А.</b>	
Взаимосвязь методической культуры преподавателя и развития его личности . . . . .	140
<b>Валеева И. А.</b>	
Показатели эффективности подготовки педагогических кадров для сельской школы . . . . .	147
<b>Леонтьева Л. А.</b>	
Информационно-коммуникационная компетенция преподавателя иностранного языка как составляющая профессиональной компетентности . . . . .	155
<b>Носкова И. Н., Пирожкова О. Г.</b>	
Развитие профессиональной компетентности педагогов в условиях общеобразовательной школы . . . . .	163
<b>Подковко Е. Н.</b>	
Содержание профессиональной компетентности студентов педагогического вуза . . . . .	169

<b>Крутова И. А.</b>	
Подготовка учителя физики на курсах повышения квалификации кадров к деятельности по обучению учащихся научному методу познания . . . . .	177
<b>Тю М. Б.</b>	
Актуальность и проблемы внедрения метода проектов в высшую школу для формирования профессиональных навыков . . . . .	181
<b>Харин А. З., Мутылина И. Н.</b>	
Современный подход к реализации программ дополнительного профессионального образования . . . . .	184
<b>Шнейдер Е. М.</b>	
Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста рынок труда и профессиональное образование . . . . .	188
<b>РАЗДЕЛ 5. Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении</b>	
<b>Чередникова Л. Е., Черепанова М. В.</b>	
Инновационный механизм развития современного вуза . . . . .	193
<b>Пидручная С. Н.</b>	
Роль общеобразовательных учреждений в воплощение в жизнь федеральной целевой программы «Повышение безопасности дорожного движения в 2006–2012 годах» . . . . .	201
<b>Ефремовцева Л. А.</b>	
Проект «Здоровье» как составная часть программы развития школы на 2006–2010 гг. . . . .	206
<b>Мисникова Л. И., Чепель Т. Л.</b>	
Синестетические подходы в различных системах массового музыкального воспитания (к вопросу активизации музыкального восприятия) . . . . .	213
<b>Маслова Е. А.</b>	
Создание интегративной образовательной среды как условие развития современной школы . . . . .	220
<b>Носкова А. Б., Стасенко Т. Н.</b>	
Инновационный подход к проведению педагогических семинаров и внедрение активных форм обучения в образовательный процесс . . . . .	224
<b>Павлушкина И. И.</b>	
Инновационный подход как одна из форм методического обеспечения процесса образования современного человека . . . . .	226

<b>Давлетшина Л. А., Яковлева Е. В.</b> Организация инновационной деятельности в вузе: задачи, основные пути решения . . . . .	230
<b>РАЗДЕЛ 6. Функции учреждений общего, профессионального и дополнительного профессионального образования в реализации проекта «Информатизация системы образования»</b>	
<b>Федоров А. И., Логинов В. В., Куликов Д. Л.,</b> Применение технологий дистанционного обучения в процессе подготовки специалистов по физической культуре и спорту . . . .	234
<b>Кузнецов А. Б.</b> Создание и использование баз данных для определения растений	238
<b>Морозова В. Ю.</b> Создание системы информационной поддержки принятия решений как инновация в управлении школой . . . . .	242
<b>Сандирова М. Н.</b> Компьютерные тесты как средство контроля знаний по информатике . . . . .	246
<b>Хабибулин Д. А.</b> Роль современных информационных технологий в повышении дидактической эффективности образовательной системы . . . . .	249
<b>РАЗДЕЛ 7. Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования</b>	
<b>Кучина Е. А.</b> Интеграция общего и дополнительного образования (на примере Детско-юношеской спортивной школы № 3 г. Сургута) . . . . .	253
<b>Соловьёва А. В.</b> Акмеологическое сопровождение как педагогическая технология в образовательной деятельности лицеев . . . . .	259
<b>Кудрина Е. В., Огнева М. В.</b> Деревья бинарного поиска: методическое обеспечение урока . . .	265
<b>Чернякова Н. Н.</b> Дистанционное обучение в системе открытого образования России. Возможности методической работы по развитию духовно-нравственных ценностных ориентаций школьников . . . . .	273
<b>Золотавина М. Л.</b> Влияние использования педагогических технологий на адаптационные процессы первоклассников . . . . .	276

<b>Конников В. Ю., Дороничева Н. А.</b>	
Экспериментальная работа школы по контролю учебных достижений учащихся в условиях многобального оценивания . . . . .	280
<b>Базугутдинова Ф. Г.</b>	
Мониторинг коммуникативной культуры учащихся вечерней школы в условиях двуязычного образования . . . . .	283
<b>Кузнецова Г. А.</b>	
Дифференциальный подход к учащимся в процессе проверки и оценки знаний . . . . .	287
<b>Симатова М. Ю.</b>	
Дистанционное обучение в системе открытого образования России . . . . .	291
Сведения об авторах . . . . .	296

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

Материалы VIII Всероссийской  
научно-практической конференции  
Часть 2

**Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов**  
**Корректор Л. Г. Махмутова**  
**Технический редактор А. Ф. Варфоломеев**  
**Дизайн обложки П. В. Федоров**  
**Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева**

Сдано в набор 16.04.07. Подписано в печать 07.05.07.  
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.  
Усл. печ. л. 19,44. Тираж 250 экз. Заказ № 164.  
Цена договорная

---

Информационно-издательский  
учебно-методический центр «Образование»  
454048, г. Челябинск, ул. Каменный Лог, 11  
тел.: (8–351) 237–42–09