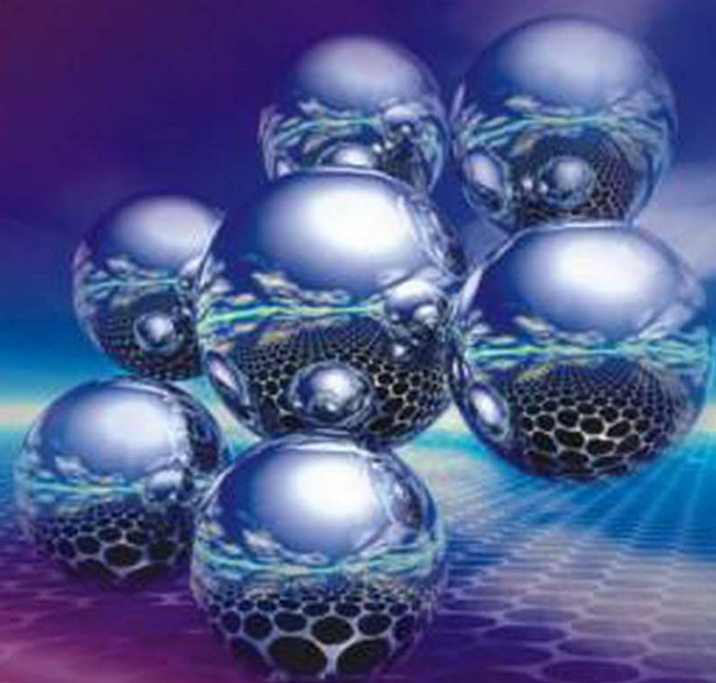


VII
Всероссийская
научно-практическая
конференция

15-16 февраля 2006 г.



ИНТЕГРАЦИЯ

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



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

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

Материалы VII Всероссийской
научно-практической конференции

15–16 февраля 2006 г.

Часть 1

Челябинск – 2006

УДК 351/354
ББК 74.56
И 73

И 73 Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции: В 6 ч. Ч. 1 / Ин-т доп. проф.-пед. образ.; Отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2006. – 289 с. – ISBN 5–98314–175–9.

Ответственный редактор

Д.Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

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

УДК 351/354
ББК 74.56

© Челябинский институт дополнительного профессионально-педагогического образования.

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

ISBN 5–98314–175–9

РАЗДЕЛ 1

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

ОРИЕНТИРОВАННЫЙ НА ПРОБЛЕМУ ПОДХОД В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИКИ

ОКОЛЕЛОВ О.П.

г. Липецк, Липецкий государственный технический университет

Сегодня в педагогической науке наблюдается, как, впрочем, и в других областях науки, экспоненциальный рост объема получаемых данных. Сложность дальнейшего использования таких данных непрерывно увеличивается не только из-за возрастания степени их разнородности, но и из-за огромного числа организаций, занимающихся проведением экспериментальных педагогических исследований. При этом информационная несогласованность получаемых результатов вызвана как фактором независимости проводимых исследований, так и разнообразием педагогических объектов наблюдений.

Традиционно при решении научных проблем педагогики исследователи используют привычные для них источники информации и формулируют задачи, учитывая лишь такие источники. Возрастающий таким образом разрыв между исследователями и источниками данных приводит к «зацикливанию» научных направлений, разрабатываемых в педагогике, и, в конечном счете, существенно тормозит развитие принципиально новых педагогических теорий. Очевидна и неполнота информации, которую удается охватить при рассматриваемом подходе.

Плохо обозримое множество источников данных и сервисов, существующих в Интернете, их разнообразие вызывает потребность в радикальном изменении традиционного подхода к организации решения научных задач. Л.А. Калиниченко подчеркивает: «Существо этого изменения заключается в том, что задачи должны формулироваться независимо от существующих ис-

точников информации, и лишь после такой формулировки, должна осуществляться идентификация релевантных задаче источников, приведение их к виду, требуемому в задаче, их интеграции, идентификации сервисов, которые позволяют реализовать отдельные части абстрактного процесса решения задачи» [1, с. 21].

Данный подход к организации научного исследования получил название ориентированного на проблему. Этот подход требует значительно больше опираться на использование техники представления знаний, нежели традиционный: формулирование задачи должно быть основано на определении ее проблемной области, включающей ее терминологию и систему понятий, абстрактное описание соответствующей педагогической системы, определение адекватных моделей и теорий, определение методов, педагогических подходов и процессов решения задачи.

Однако и в рамках методологического подхода, ориентированного на проблему, остается открытым вопрос интегрированного представления множественных источников информации для конкретного исследователя, решающего задачу. Так, методология диссертационного исследования, которой ВАК РФ настоятельно просит придерживаться, предусматривает движение от источников к задачам (обзор разнородных источников; установление противоречий, обуславливающих актуальность исследования, и формулирование на этой основе проблемы исследования и т.д.). Вместе с тем обсуждаемый здесь нетрадиционный методологический подход от задачи к источникам предполагает разработку описания предполагаемой области класса задач, в которой и отображаются релевантные задаче источники информации. При этом предполагается, что информационные источники опубликованы в коллективных хранилищах, а операции идентификации нужных источников являются их основными операциями. С этой целью в коллективных хранилищах поддерживаются метаданные для описания хранимых в них информационных источников.

Методология решения научных задач, ориентированных на проблему, должна включать совокупность принципов, правил и методов описания спецификаций предметной области и постановок задач в среде неоднородных источников информации на основе канонической модели данных. Эта модель служит в качестве общего языка для адекватного выражения семантики разнообразных педагогических моделей.

Основой для семантического поиска классов спецификаций информационных источников является онтологическая модель. Действительно, онтологические понятия отражают существенные свойства, связи и отношения педагогических объектов. Для определения онтологии конкретной предметной области науки используется онтологический спецификатор, задающий определения понятий и связей между ними. Онтологический контекст есть набор

онтологических понятий и их связей, обеспечивающий правильную интерпретацию спецификаций.

Таким образом, онтология представляет основу для семантического взаимодействия элементов спецификаций. Вербальное представление онтологий заключается в их определении на естественном языке (как в толковом словаре). При этом для установления позитивных связей и связей обобщения могут быть использованы средства теории графов.

Проблемная область в педагогической науке определяется терминологией и понятиями, соотнесенными с соответствующими педагогическими системами, определением наблюдаемых свойств педагогических объектов, определением моделей и теорий, разработанных для проблемной области, интерпретации теорий в системе наблюдаемых характеристик реальных педагогических систем. Естественно, определение мультибазы данных при условии, что каждому источнику в глобальной схеме соответствует своя подсхема, становится задачей трудноразрешимой. В [1] предлагается методологический подход, предусматривающий создание предметного посредника, который поддерживает взаимодействие между исследователем и источниками посредством описания предметной области класса задач в терминах понятия, структур данных, методов решения задач.

Одним из реальных направлений реализации на практике рассматриваемого методологического подхода к организации решения задач педагогической науки является проектирование онтологической модели, включающей три типа фундаментальных структур: I. Педагогические процессы; II. Содержание образования; III. Инструментальные средства (технологии образования).

Здесь под фундаментальными структурами онтологической модели понимаются ее целостные системные образования, удовлетворяющие следующим условиям:

- множества базовых элементов этих системных образований не пересекаются;
- каждое отдельно взятое системное образование функционирует и развивается не только в соответствии с общими закономерностями данной научной области, но и по своим специфическим принципам и закономерностям;
- совокупность фундаментальных структур представляет собой специфическую систему, элементы которой находятся во взаимосвязи и взаимозависимости и, влияя друг на друга, предопределяют не только взаимные изменения, но и накопление нового качества всей их целостной системой.

Подчеркнем, что число «три» фундаментальных структур онтологической модели общей педагогики не является исчерпывающим, и развитие педагогики может его увеличить; но при настоящем состоянии знаний эти три

структуры являются неприводимыми друг к другу и играют, таким образом, роль фундаментальных. Отметим также, что наиболее бросающейся в глаза чертой методологического подхода, базирующегося на концепции фундаментальных структур, является более строгое обоснование теоретических основ педагогики, более глубокое раскрытие ее сущностных основ.

Каждая фундаментальная структура определяется отношениями, в которых находятся элементы этой структуры. Так, фундаментальная структура «Содержание образования» определяет не только закономерности формирования социального опыта, подлежащего усвоению обучающимися, но и закономерности функционирования и развития «знания» как специальной педагогической системы. В свою очередь, система понятий педагогики в рамках каждой фундаментальной структуры должна быть сформирована на максимально доступной базе источников данных, обобщена и упорядочена с помощью дерева взаимосвязей.

Литература

1. **Калиниченко, Л.А.** Методология организации решения задач над множественными распределенными неоднородными источниками информации / Л.А. Калиниченко // Сб. тр. первой Междунар. науч.-практ. конференции МГУ им. М.В. Ломоносова «Современные информационные технологии и ИТ-образование». – М., 2005. – С. 20–37.
2. **Околелов, О.П.** Методологические проблемы современной педагогики. Общие методы теоретического исследования / О.П. Околелов // Психолого-педагогические исследования в системе образования: Материалы Всероссий. науч.-практ. конференции. – Москва–Челябинск, 2004. – Ч. 1. – С. 30–33.
3. **Околелов, О.П.** Дидактическая специфика открытого образования / О.П. Околелов // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 45–51.

РЕГИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ЗАПОЛЯРЬЕ

ФИЛАТОВА Л.Б.

г. Норильск, Красноярский край, Норильский межотраслевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки

В условиях модернизации российского образования и науки очевидна актуальность проблемы повышения эффективности управленческой деятельности в сфере общего, высшего и дополнительного образования, необходимость интеграции образовательной, научно-исследовательской и научно-методической деятельности как условия повышения качества образования,

сотрудничества институтов повышения квалификации, вузов, научно-исследовательских учреждений и методических служб различного уровня.

Очевидно, что комплексная оценка деятельности каждого учреждения дополнительного профессионального образования должна проводиться с учетом соответствия этих результатов социальному заказу образовательных учреждений и учреждений социально-культурной сферы, социальной защиты, концепции и задачам развития высшей и общеобразовательной школы, а также с учетом ресурсных ограничений территории.

Существующий в науке набор показателей эффективности управленческой деятельности, включающий целевую, ресурсную, социально-экономическую, технологическую эффективность работы учреждения, заставляет задуматься о консолидации усилий всех властных и полномочных субъектов региона в решении образовательных задач. Особенно актуальна эта проблема для географически отдаленных районов Крайнего Севера.

Северные территории Красноярского края и Таймырского автономного округа, в частности города Норильск и Дудинка, обладают достаточно развитой системой повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров во многом благодаря реализации интегративных принципов. Взаимодействие с краевыми и федеральными вузами и учреждениями, приглашение лучших специалистов, работающих на территории, позволяет не только эффективно использовать кадровые ресурсы, но и расширять контингент слушателей за счет специалистов смежных отраслей социокультурной сферы.

Постоянное системно-комплексное изучение, мониторинг потребностей и запросов на повышение квалификации кадров регионального образования и других управлений администрации города выступает как инструмент обозначения ключевых проблем и тенденций развития. Аналитическая функция выступает основой для планирования работы института повышения квалификации, но важно, чтобы при планировании учитывались не только рекомендации, предлагаемые совещаниями и конференциями, но и региональный опыт организации системного повышения квалификации специалистов.

Двенадцатый год работы нашего института повышения квалификации и профессиональной переподготовки свидетельствует, что в Норильске, Дудинке и других отдаленных от центра северных районах, с достаточно развитой инфраструктурой, компактно проживающим населением и достаточно ограниченными возможностями для регулярного выезда, экономически целесообразно существование учреждений дополнительного профессионального образования с межотраслевой спецификой. Но не только аргумент экономии бюджетных средств (за счет обучения специалистов на территории) можно привести в защиту идеи интеграции деятельности заинтересованных в непрерывном образовании специалистов государственных и социальных структур. Дело в том, что в небольшом по численности населения городе или поселке

нет и, возможно, долго еще не будет финансовых возможностей функционирования отраслевых учреждений повышения квалификации, например, ориентированных только на работников культуры или социальной защиты населения, спорта, сферы обслуживания и т.д.

Проблема повышения квалификации мастеров производственного обучения, педагогов технических колледжей и лицеев обозначена как основная в достижении качества подготовки квалифицированных рабочих кадров для производственной сферы региона. Отнесение этой категории педагогов к ведению управления (агентства) науки и профессионального образования не способствует организации системного повышения квалификации работников учреждений начального и среднего профессионального образования в нашем институте. Очевидно, что методологические, методические, психолого-педагогические проблемы, общегуманитарные, государственные и социальные цели одинаковы, близок возрастной состав обучаемых, тем не менее, количество слушателей курсов из этой сферы образования невелико.

Показателен опыт взаимодействия с окружным Научно-методическим центром в г. Дудинка. Общение с руководителями поселковых школ Таймыра, более десяти лет не имевших возможности выехать на курсы повышения квалификации, оказалось интересным и для преподавателей института, еще раз подчеркнуло необходимость и продуктивность профессионального общения специалистов различного уровня и статуса в условиях ограниченного заплярного социума.

Объективность освещения проблемы, рассматриваемой в свете реалий настоящего времени, требует отдельно обозначить положительные аспекты отраслевого подхода к организации повышения квалификации специалистов на территории Большого Норильска. Безусловно, за счет ограничения контингента слушателей института только работниками образования должно возрасти качество обучения. Институт, выполняя ведомственный образовательный заказ, будет более зависимым в выборе тематики и содержания комплексных модульных программ, ориентирован исключительно на проблемное поле дошкольного и общего образования. Но как раз в этой сфере профессионального взаимодействия и обнаружилось слабое место. Вместо согласованности и целесообразности в решении проблем повышения квалификации, порой побеждает неправильно понимаемая конкуренция, отсутствие единого подхода к организации системного обучения специалистов, некомпетентность в составлении заказа на обучение специалистов.

Научные исследовательские программы и проекты, в большей степени прикладного характера, сопровождающие развитие дополнительного профессионального образования, востребованы всеми субъектами социокультурной сферы, но, как показывает практика, наиболее интересными всегда оказыва-

ются начинания, изначально предполагающие интеграцию деятельности различных (институциональных и неинституциональных) образований.

Значение и роль организации непрерывного образования специалистов предопределили серьезное обсуждение этой проблемы на совещании «Научно-методическое обеспечение реализации приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации» в Москве 12–13 апреля 2005 года. Участие в совещании министра образования и науки РФ, представителей Президиума РАО, ректоров ведущих учебных заведений высшего и дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) позволило обозначить реальные механизмы модернизации образования, наметить первоочередные задачи реализации государственной образовательной политики на основе научных исследований в рамках целевых и отраслевых программ.

В рекомендациях названного выше общероссийского совещания подчеркнута приоритетность деятельности Федерального агентства по образованию, Министерства образования и науки РФ, органов управления образования субъектов РФ в сфере развития системы непрерывного профессионального образования. Учреждениям дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) рекомендовано содействовать процессам взаимодействия в сфере педагогической науки, осуществлять постоянную диагностику и мониторинг профессиональных затруднений специалистов и руководителей, внедрять новые образовательные технологии, развивать механизмы социального партнерства.

Формализованные виды реализации интегративных принципов, на наш взгляд, не настолько важны для развития системы повышения кадров, как истинное понимание всеми участниками образовательного процесса и его организаторами важности совместных усилий в деле профессионально-личностного совершенствования специалистов. В частности, в Норильске еще в начале 90-х годов был создан Центр развития образования, в котором естественным образом интегрировалась учебная, научно-исследовательская и методическая деятельность.

Казалось бы, что может быть очевиднее перспективности и наличия огромных потенциальных возможностей и ресурсов интеграции методической работы и системы повышения квалификации кадров? Но так называемый «человеческий фактор» все еще продолжает мешать последовательному и интенсивному реформированию образования, решительному повороту системы повышения квалификации лицом к тем, для кого она, собственно, и существует, – к специалистам, которым необходимы непрерывное профессионально-личностное самосовершенствование, духовный рост, самореализация и самоактуализация во всех сферах жизнедеятельности.

ПУТИ И МЕТОДЫ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА В РОССИИ

ТАРАТУХИНА Ю.В.

г. Москва, Московский авиационный институт

Изучение педагогического пространства в диахроническом аспекте происходит посредством изучения отношений не только между сосуществующими элементами данного состояния педагогического пространства как системы, а между элементами, сменяющимися друг друга во времени.

Очевидно, что абсолютной неподвижности не существует, вообще, все категории данного пространства подвержены изменениям, каждому периоду соответствует более или менее заметная эволюция. Она может быть различного характера в отношении темпа и интенсивности, но сам принцип эволюционирования от этого не страдает.

Важнейшим из условий эффективного стратегического управления в различных сферах общественной жизни является учет и анализ данных социальной прогностики. Прогнозирование в образовании – часть социального прогнозирования, включая прогнозы социологического, демографического, культурологического, правового, психологического и других характеров.

Под методами прогнозирования следует понимать совокупность приемов и способов мышления, позволяющих на основе анализа ретроспективных данных связей объекта прогнозирования, а также их измерений в рамках рассматриваемого явления или процесса вывести суждение определенной достоверности относительно будущего развития объекта.

В данном контексте будем опираться на уже существующую классификацию методов прогнозирования в образовании:

- методы интуитивного характера (экспертного прогностического оценивания, индивидуальной и коллективной оценки).
- методы фактографического характера (формализованные методы: эконометрические, кибернетические, математическое моделирование).

Таким образом, для успешного и наиболее объективного прогнозирования развития педагогического пространства как системы желательно рассматривать обе группы методов в совокупности.

Интуитивные методы прогнозирования используются в тех случаях, когда невозможно учесть влияние многих факторов из-за значительной сложности объекта прогнозирования.

Фактографические методы базируются на фактической информации об объекте прогнозирования в его прошлом развитии.

В экспертных методах используется информация, которую доставляют специалисты-эксперты в процессе систематизированных процедур для выявления и обобщения мнений.

К интуитивным методам прогнозирования относятся интервью, аналитический метод, ассоциативный метод, метод индивидуальной экспертной оценки, метод морфологического анализа, метод эвристического прогнозирования, метод построения сценариев и т.д.

Преимущество фактографических методов заключается в возрастании объективности прогноза. Данные методы отличаются от интуитивных тем, что имеют еще и группу кибернетических методов, а также ряд эконометрических методов, которые ранее не применялись в прогнозировании социальных процессов из-за сложности вычислительных процедур.

Наибольший интерес в этом контексте представляют методы кластерного и дискриптивного анализа. К интеллектуальным методам анализа можно также отнести кибернетические методы. Непосредственно к ним примыкают и синергетические. Распространенной методикой прогнозирования тех или иных процессов и явлений служит такой метод, как моделирование.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

САМОЙЛОВА Л.Б., СЕМЕНОВА В.Г.

*г. Абакан, Хакасский государственный университет
им. Н.Ф. Катанова*

Профессиональное образование в условиях модернизации призвано обеспечить подготовку компетентного специалиста, способного самостоятельно принимать решения, обладающего чувством ответственности за судьбу своей страны, готового к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, постоянно совершенствующего свой профессионализм. Обеспечение подготовки компетентного, конкурентоспособного специалиста возможно, если преподаватели, организующие процесс профессиональной подготовки, способны разрабатывать необходимую документацию по организации учебно-воспитательного процесса, создают условия для самостоятельной познавательной деятельности студентов, владеют навыками научно-методической и научно-исследовательской работы.

Учитывая тот факт, что качество подготовки специалиста зависит от профессиональной компетентности преподавателя, в колледже педагогического образования, информатики и права государственного образовательного

учреждения высшего профессионального образования «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова» уделяется большое внимание содержанию и организационно-педагогическому обеспечению повышения квалификации педагогических кадров. Разработан и реализуется план развития кадрового обеспечения образовательного процесса по специальностям и направлениям подготовки специалистов.

Одним из принципов кадровой политики администрации колледжа является обеспечение систематического проведения научных семинаров, научно-практических и методических конференций, обобщающих опыт научно-исследовательской и научно-методической работы преподавателей колледжа с приглашением для обмена опытом преподавателей учреждений среднего профессионального образования региона. Проводятся методологические семинары «Организация учебно-исследовательской деятельности студентов», «Теоретические основы научно-исследовательской деятельности преподавателей колледжа», «Теоретические основы формирования ключевых компетенций специалиста», «Современные образовательные технологии» и др.

Преподаватели, имеющие стаж и опыт работы в колледже, осуществляют индивидуальную опытно-экспериментальную деятельность в форме выполнения диссертационного исследования и прикрепления к аспирантуре научных и образовательных учреждений в форме соискательства. Молодые преподаватели, проявляющие склонность к исследовательской деятельности, ориентированы на подготовку к экзаменам кандидатского минимума в первые два года работы в колледже. Стимулируется желание молодых преподавателей выполнять диссертационное исследование на соискание ученой степени через потребность научно-теоретического обоснования и совершенствования профессиональной деятельности. Обеспечивается преемственность педагогических кадров через ориентацию на деловое сотрудничество в совместной аналитической, научно-исследовательской, научно-методической и учебно-методической работе наиболее опытных и молодых преподавателей.

Осуществляется сотрудничество с научно-исследовательскими институтами, другими вузами и колледжами. В настоящее время установлены связи сотрудничества и проводится научное консультирование со специалистами Института проблем развития среднего профессионального образования (г. Москва): проректором, к.п.н. И.П. Пастуховой, к.п.н. Л.Л. Довгань; Института среднего профессионального образования Российской академии образования (г. Казань): академиком Г.В. Мухаметзяновой, профессором Г.И. Ибрагимовым, профессором П.Н. Осиповым; Красноярского государственного педагогического университета: профессором Т.В. Фуряевой, профессором М.И. Шиловой. Педагогический коллектив колледжа является инициатором проведения региональных научно-практических конференций, на которых обсуждаются актуальные психолого-педагогические проблемы и результаты проводимых

научных исследований. Долгие годы, являясь базовым учебным заведением Совета директоров Республики Хакасия, колледж был организатором различных мероприятий по обобщению, распространению и внедрению передового педагогического опыта по проблемам организации концентрированного обучения, самостоятельной познавательной деятельности студентов.

В связи с введением новых специальностей, а также реализацией программ дополнительной подготовки ежегодно коллектив колледжа пополняется молодыми преподавателями. С целью обеспечения условий для успешной адаптации молодых и начинающих педагогов в колледже создан Клуб молодого преподавателя. Согласно разработанному и утвержденному директором колледжа Положению о клубе, его работу возглавляет Совет клуба, в который входят молодые инициативные преподаватели, способные организовать интересную, творческую работу преподавателей, а в качестве координаторов – представители методической службы колледжа.

Формы работы с молодыми преподавателями самые разнообразные. В начале учебного года для вновь принятых на работу в колледж преподавателей проводятся теоретические занятия, где их знакомят с историей, традициями колледжа. Многим пришедшим в колледж незнакома технология концентрированного обучения, а поэтому по проблеме организации учебно-воспитательного процесса в условиях концентрированного обучения, проектирования учебного курса молодым педагогам дают консультации методисты, заведующие отделениями и опытные преподаватели. Подготовке и оформлению нормативной документации по организации учебно-воспитательного процесса, методике проведения лекций, семинарских и практических занятий, разработке фонда контролирующих материалов, организации воспитательного процесса в условиях самоуправления уделяется большое внимание. Эти направления работы обсуждаются на открытых заседаниях Клуба молодых преподавателей в первые два месяца учебного года.

Для молодых и начинающих преподавателей, классных руководителей проводятся открытые занятия, часы общения, где ведущие преподаватели колледжа делятся опытом организации учебного процесса, показывают разные формы работы, обучают анализу посещенных занятий. Совет клуба уделяет большое внимание досуговой деятельности преподавателей.

Созданные условия для повышения квалификации и ее различные формы повышают значимость научно-методической и научно-организационной деятельности преподавателей колледжа, стимулируют их самообразование. В целях обеспечения эффективности научно-методической деятельности преподавателей активизируется работа методической службы колледжа, укрепляется информационная и материальная база (техническое оснащение) библиотеки и информационно-методического кабинета колледжа.

Результатом проводимой в колледже работы по повышению квалификации преподавателей является повышение их профессионализма, что подтверждается присвоением высшей квалификационной категорией в период аттестации. Аттестация преподавателей является своеобразной формой и средством повышения профессиональной квалификации преподавателей, так как в течение аттестационного периода преподаватель делится накопленным опытом работы по проблемам самообразования, опытные педагоги организуют работу мастер-классов, молодые преподаватели посещают учебные занятия, изучают опыт работы педагогов-наставников.

Подготовка научно-педагогических кадров через аспирантуру и соискательство обеспечивает кадровый состав преподавателями, имеющими ученую степень кандидата наук. В настоящее время в колледже работают пять преподавателей, имеющих ученую степень кандидата наук, выполнивших диссертационные исследования в период работы в колледже: М.И. Васильева (специальность 13.00.08 – теория и методика дошкольного образования, 2000 г., Уральский ГПУ, г. Екатеринбург); Н.В. Надеева (специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, 2003 г., ИСПО РАО, г. Казань); С.А. Миргород (специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, 2003 г., ИСПО РАО, г. Казань); Л.Б. Самойлова (специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, 2005 г., ХГУ им. Н.Ф. Катанова); Е.Н. Семенова (специальность 08.00.14 – мировая экономика, 2005 г., ХГУ им. Н.Ф. Катанова). Образовательный процесс колледжа является базой для выполнения диссертационных исследований на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. При этом значимым для педагогического коллектива колледжа является то, что в соответствии с планом научно-исследовательских работ двадцать преподавателей колледжа выполняют научные исследования в направлении совершенствования профессиональной подготовки специалиста.

ФОРМЫ ВЗАИМОВЫГОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ШВЕЙНЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ И ВУЗОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

НОВОСЕЛОВ Г.А. ТЮРИНА Е.В. ХАДЕЕВА Е.Г.

*г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет
технологии и дизайна*

Одними из важнейших факторов, влияющих на качество подготовки специалистов, являются формы взаимодействия вуз – предприятие. Применительно к процессу обучения можно выделить две группы результатов. Если заказчиком на обучение студента является предприятие, то результат опре-

деляется тем, как подготовлен работник. Его знания, навыки и умения будут оцениваться предприятием с позиции соответствия требованиям конкретных должностей. Если «заказчиком» оказывается сам обучаемый, то результат труда вуза – это объем и состав знаний, умений и навыков, которые получены обучаемым. Их оценку будет выполнять сам обучаемый с позиций своих субъективных представлений и соответствия полученного в будущем места трудовой деятельности. Эти два вида результата процесса обучения только на первый взгляд могут показаться одинаковыми. Изменение «потребителя результатов труда» принципиально меняет оценку количественной и качественной характеристик.

Для выпускников, направляемых на предприятие, результат учебного процесса измеряется количеством подготовленных человек, а качество этого труда определяется через расхождение показателей знаний, умений и навыков, имеющихся у конкретного выпускника и требуемых на конкретном рабочем месте. Для выпускника, не имеющего будущего места работы в процессе обучения, результатом процесса обучения будет количество знаний, умений и навыков, которые он освоил, а качество – это расхождение показателей их измерения со своими запросами, прежде всего на момент обучения.

Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна (СПГУТД), как субъект предоставления образовательных услуг, уже 75 лет осуществляет подготовку кадров для текстильной и легкой промышленности. С момента выпуска первых выпускников и до сегодняшнего дня осуществляется его взаимодействие с предприятиями текстильной и легкой промышленности.

Выпускники университета не только проходят практику на предприятии, стажироваться, но и в дальнейшем работают на предприятиях. Целью производственной практики является закрепление и расширение знаний, полученных студентами в процессе обучения. Производственная практика организуется на предприятиях и в организациях, профиль которых соответствует специальности, на основании договоров университета и предприятия о практике, оформляемых в течение года отделом практик, маркетинга и трудоустройства (таких договоров, например, в СПГУТД более 160). Кроме того, регулярно поступают заявки от малых и средних предприятий с просьбами направить к ним на практику студентов (около 100 заявок ежегодно).

Для удовлетворения потребностей предприятий в квалифицированных специалистах предложено проводить работу по расширению спектра предоставляемых образовательных услуг, повышению их качества, поиску новых форм взаимовыгодного сотрудничества вуза с предприятиями по подготовке специалистов, повышению квалификации и переподготовке кадров.

Современное состояние учебно-лабораторной базы вузов недостаточно удовлетворяет требованиям предприятий в обеспечении качества подго-

товки специалистов. Поэтому одной из форм взаимодействия с промышленностью является создание на предприятиях филиалов выпускающих кафедр вузов. Это позволяет использовать в учебном процессе современное оборудование, недоступное вузу вне договоров о сотрудничестве, или размещать филиалы кафедр на базе предприятий. Крупные предприятия могут выплачивать именные стипендии наиболее одаренным студентам университета (или доплаты к стипендии), обеспечивая тем самым заинтересованность студента к своему предприятию, привлекая в ряды потенциальных сотрудников. Предприятию это выгодно и в рекламных целях. Для облегчения трудоустройства выпускников (и студентов) организовываются «Ярмарки вакансий». Ярмарки посещают представители кадровых служб с целью подобрать работников на имеющиеся вакансии из числа выпускников и старшекурсников вуза, впоследствии многим из них поступают предложения о заключении контрактов.

Тематика итоговых квалификационных дипломных проектов и работ в вузах в основном ориентирована на практическую деятельность и связана с решением конкретных задач совершенствования производства, разработкой прогрессивных технологий, с фундаментальными исследованиями, проводимыми на кафедрах. Большинство дипломных проектов являются реальными, выполняются по заявкам предприятий и рекомендуются к внедрению.

В вузе успешно развивается система дополнительного образования – на факультете повышения квалификации (ФПК). Основными задачами деятельности ФПК являются:

- всестороннее удовлетворение потребностей специалистов в получении новых знаний в соответствующих областях науки, техники и культуры; распространение передового отечественного и зарубежного опыта;
- проведение повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов, высвобождаемых работников по сокращению штатов, подготовка их к выполнению новых трудовых функций;
- консультационная деятельность.

Реализация поставленных задач осуществляется за счет неформального подхода к процессу обучения слушателей. При этом в первую очередь обязательно учитывается потребность предприятия (организации, учреждения) и конкретного слушателя.

Широкое распространение получил дифференцированный подход к обучению руководителей и специалистов, заключающийся в совместной разработке и корректировке учебных планов и программ, определению продолжительности обучения с учетом специфики и требований конкретного производства и специалиста. Факультеты осуществляют индивидуальное обучение работников, в том числе на основе конкретных заданий, утвержденных руководителями предприятий (фирм), объединений, учреждений. На основании действующего законодательства факультет по договоренности с предпри-

тиями и отдельными лицами оказывает дополнительные платные услуги по подготовке и повышению квалификации кадров (изучение дополнительных дисциплин, углубленное изучение предметов, проведение тематических семинаров и т.п.) и другие виды работ и услуг для населения в соответствии с профилем (специализацией) университета.

С целью повышения эффективности организации работы по комплектованию учебных групп и обучению слушателей заключаются долговременные договоры с ведущими предприятиями промышленности. Занятия на этих предприятиях проводятся с отрывом и без отрыва от производства или на основе их сочетания. Такая организация учебного процесса позволяет, не отрывая работника на значительное время от производства, повысить его квалификацию.

Учебные занятия на факультете проводятся ведущими профессорами и доцентами университета, а для изучения специальных вопросов производства, экономики и техники привлекаются ведущие специалисты предприятий, организаций и учреждений, представители федеральных органов исполнительной власти, органов государственного надзора и контроля.

Повышение квалификации проводится по договорам, заключенным с предприятиями или отдельными гражданами на основе прямых платежей за каждого направленного на обучение слушателя (или группу слушателей) по договорным ценам. Средства, полученные за обучение слушателей, расходуются на развитие материально-технической базы университета, рекламу, оплату труда профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала.

В настоящее время в качестве одной из форм дополнительного профессионального образования, в связи с настоятельной потребностью отрасли, в практику вводится индивидуальная стажировка. Программа стажировки составляется по индивидуальному курсу с учетом специфики предприятия и степени подготовки слушателя.

Преимущества таких форм обучения очевидны. В отличие от других видов профессионального образования, они позволяют любому специалисту повышать свою квалификацию или проходить профессиональную переподготовку в удобное время, на протяжении всей жизни, в доступной форме и подходящем режиме. Им присущи индивидуальные формы обучения, ориентация на существующий спрос, использование эффективных методов, технологий и средств обучения, мобильность, позволяющая быстро увеличивать масштабы обучения в необходимых направлениях.

Для того чтобы отрасль стабильно функционировала и поддерживалась на должном уровне, постоянное повышение профессиональных знаний в столь быстро меняющихся экономических и социальных условиях просто необходимо.

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАК СУЩНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МОРСКОГО ВУЗА

МАРИЧЕВ И.В.

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

В настоящее время совершенствование морского образования предполагает организацию работы по профессиональной подготовке специалистов морского транспорта в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов и международных конвенций, по реализации многоуровневой системы непрерывного морского образования; контроль за разработкой учебных планов и программ, организацию лицензирования, государственной аттестации и инспектирования морских учебных заведений, содействие в гуманизации и гуманитаризации морского образования.

Одним из условий, обеспечивающих функционирование образовательного пространства морского вуза является информационное обеспечение образовательного учреждения. Новые информационные технологии уже стали неотъемлемой частью различных сфер деятельности любого вуза, а учебный процесс и система управления вузом опираются в своем развитии на существующую информационную систему.

Информатизация оказывает большое влияние на все сферы деятельности, в том числе и на образование, которое перестает быть средством усвоения готовых общепризнанных знаний и становится способом информационного обмена личности с окружающим миром. Это изменение предполагает изменение подходов к содержанию образования на основе изучения новых технологий обучения, которые становятся средствами предъявления, обработки и усвоения информации. Информатизация создает дополнительные возможности для изменения содержания подготовки специалиста, которые ранее не использовались в процессе обучения.

В настоящее время идет процесс слияния нескольких образовательных морских учреждений, средних и высших, в один комплекс, что требует, в первую очередь, создания единого информационного пространства.

Однако для реализации стратегии информатизации образовательного пространства морского вуза в целом необходимо конкретизировать цели, методы, пути ее осуществления в каждом отдельно взятом звене. Необходимо не только показать возможности информационных компьютерных технологий, но и так организовать процесс информатизации морского вуза, чтобы и обучаемые, и преподаватели видели применение информационных технологий в различных сферах деятельности вуза. Единое информационное пространство

морского вуза должно стать системой, обладающей способностью самоорганизации, которая способна решить проблемы современного морского вуза.

Особое внимание должно быть уделено проблеме подготовки кадров для работы в информационном пространстве морского вуза. Из-за быстрого изменения информационных технологий и появления новых средств, способных существенно повысить эффективность работы морского вуза, требуется организация постоянно действующих курсов повышения квалификации по освоению новых информационных технологий.

Филиалы вуза отличаются от головной части своего учреждения местом расположения. Этот признак является системообразующим компонентом его образовательного пространства. Он вызывает изменения конкретного содержания других признаков, что придает филиалу свою специфику, формирует особенности его деятельности и требует специальной подготовки не только преподавателей, но и руководителей данного образовательного учреждения.

Подготовка высококвалифицированных педагогических кадров для работы в филиалах представляет собой сложную проблему в общей схеме модернизации морского образования, решение которой нельзя откладывать. Подготовка и переподготовка преподавателей для работы в филиалах образовательных учреждений представляется достаточно актуальной. Такая работа должна осуществляться в рамках учебного заведения и в Морской государственной академии есть для этого необходимые условия.

Существующая структура ЮРЦДПО (Южно-региональный центр дополнительного профессионального образования) в системе образовательного пространства морского вуза могла бы быть расширена дополнительным направлением – переподготовкой педагогических кадров и подготовкой руководителей для работы в сфере образования (головной вуз, филиал). Появление подобной структуры позволило бы не только повысить уровень подготовки педагогических кадров, работающих в филиалах и руководителей образовательных структур разных уровней управления, но и могло бы выступать и дополнительной формой прибыли вуза.

Товаром в системе образования являются услуги, которые выступают первоначально в форме программ, курсов (спецкурсов), дающие квалификацию и право на ведение соответствующей деятельности. Любому образовательному учреждению необходимо определить свои специфические, связанные с маркетингом проблемы, выявление которых и составляет суть планирования маркетинга, и информационное обеспечение играет здесь немаловажную роль.

Рынок образовательных услуг практически уже сформирован. Руководители образовательных учреждений внимательно анализируют свою маркетинговую среду и проводят специальную работу по поддержанию связей с общественностью, расширению своей популярности и формированию имид-

жа, репутации, престижа. Оценка репутации может позволить потребителям образовательных услуг более четко воспринимать любое образовательное учреждение, его слабые и сильные стороны.

Степень использования новейших информационных технологий в образовательном процессе в вузе становится одним из ведущих показателей в оценке его качества. В последнее время резко возросли функциональные возможности персональных компьютеров, что предопределяет более широкое их внедрение в управление образовательным процессом в вузе.

Информационная база позволяет получить теоретические знания, которые обеспечивают продуктивное управление образовательным процессом. Информация необходима для определения целей и прогноза, на основе которых принимаются решения, устанавливаются коммуникативные связи, оцениваются результаты и корректируется система продуктивного управления образовательным процессом. Любое изменение в системе продуктивного управления образовательным процессом возможно лишь на основе информации о результатах, которые относятся как к прошлым, настоящим, или будущим ее состояниям, определяемым на каждом конкретном этапе рассматриваемого процесса.

Под единым информационным пространством морской академии мы понимаем совокупность технических средств, программного обеспечения, банков данных, архивов данных на машинных носителях, технологических процессов сбора и обработки информации, организационных структур, методических и нормативных материалов, профессионально подготовленных преподавателей и сотрудников морской академии, его филиалов и средних морских колледжей, представляющую собой целостную систему и обеспечивающую технологичную компьютерную эксплуатацию и накопление информационных ресурсов морской академии.

Формирование информационного общества помогает стереть границу между двумя видами информационной деятельности: непосредственно информационной деятельностью, являющейся частью умственного труда, и информационным обслуживанием, представляющим собой область профессиональной деятельности. Последняя включает в себя операции оформления, сбора, переработки, поиска и распространения информации и выполняется профессиональными группами информационных работников. Для удовлетворения своих информационных потребностей будущий специалист должен владеть технологиями информационного обслуживания. Функционирование информационного обслуживания без активной роли в нем самого потребителя невозможно.

Единое информационное пространство морского вуза призвано повысить квалификацию его преподавателей и, в результате, квалификацию будущих морских специалистов.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР ОПЫТА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

ВЕРШИНИН М.А.

*г. Волгоград, Волгоградская государственная академия
физической культуры*

ВОЛВЕНКО И.В.

г. Волгоград, Волгоградский колледж газа и нефти

В ряде стран Западной Европы широко распространена система трудовой подготовки учащихся, разработанная в Великобритании и включающая пять учебных предметов (ремесло, дизайн, технология; искусство и дизайн; информационные технологии; бизнес; домашняя экономика), интегрированных (1988 г.) в новую учебную дисциплину «Технология». При этом расширен объем данного понятия, которое объединяет все виды деятельности человека. Основной целью предмета «Технология» является подготовка учащихся общеобразовательных заведений к трудовой жизни.

Идеи практического обучения детей, выдвинутые Коменским, Песталлоцци и Руссо, получили свое воплощение на рубеже XIX–XX вв., когда в британскую систему обучения стали постепенно вводиться специальные учебные предметы. Именно этот факт правомерно считать началом отсчета и основанием для периодизации процесса становления и развития системы трудовой подготовки в Великобритании.

Объективная необходимость в очередном пересмотре и модернизации системы трудовой подготовки учащихся и среднего образования в целом возникла в Великобритании к концу 80-х гг. прошлого столетия [4]. В марте 1990 г. английский парламент утвердил программу «Технология» и ввел ее в качестве обязательной во всех государственных школах страны. Основной целью названного предмета является подготовка учащихся к самостоятельной трудовой жизни, но в отличие от действующей ныне системы трудового обучения в школе основной упор делается не на формирование простого исполнителя, а на творческое развитие личности учащегося.

Проектная деятельность как форма индивидуального обучения стала использоваться педагогами США. Наиболее ярким примером такой деятельности являлась система индивидуализированного обучения, впервые примененная учительницей Еленой Паркхерст в первом десятилетии XX в. в городе Дальтон (штат Массачусетс). Эта система вошла в историю педагогики и школы под названием Дальтон-план. Ее же нередко именуют лабораторной или системой мастерских [3, с. 90].

Технология как предметная область, предполагается, пришла в Россию из Великобритании. Но в любой области жизни большое значение имеет разумное, бережное отношение к наследию прошлого, к предшествующему

опыту. Нужно сказать, что наша школа имеет свои традиции и историю трудовой подготовки школьников. Кроме того, некоторые элементы обучения технологии в Великобритании были известны и реализовывались ранее в России. Например, творческие проекты, используемые в Великобритании как один из основных методов обучения технологии, применялись в российском образовании еще в послереволюционный период при изучении всех дисциплин.

В течение нескольких десятилетий начиная с 1918 г. каждая общеобразовательная школа в нашем государстве обязательно была еще и трудовой, а также политехнической. Введение политехнизации, производительного труда в школы имело свои положительные и отрицательные стороны. С одной стороны, школьники готовились к трудовой жизни, с другой – это привело к перегрузке учебным материалом, так как отсутствовали обязательные планы и программы. С 1921 по 1929 гг. развиваются трудовые и политехнические школы, ФЗУ и рабфаки. Постепенно сложилась и совершенно определенная концепция уроков ручного труда, отражающая конкретные образовательные и воспитательные задачи. Главными среди них были политехническое образование учащихся, воспитание у них трудолюбия и осуществление профориентации. Задачи учебного предмета отражали социальный заказ общества: развивающейся экономике нужны были значительные массы квалифицированных рабочих для производства, отсюда и необходимость политехнической подготовки и ранней профориентации. Именно физический труд считался едва ли не синонимом труда вообще и синонимом деятельности.

В 1932–1941 гг. определяется единая система народного образования во всех республиках. Вводится всеобщее начальное обучение, ликбез, затем обязательная семилетка. В этот период выдвигается требование строить политехническое обучение на основе овладения общеобразовательными знаниями, так как усиленные занятия ручным трудом стали носить ремесленный характер, не были связаны с изучением основ наук, не знакомили с основами индустриального производства [5, с. 121].

А.С. Макаренко называют одним из основателей творческой педагогики, а кроме того, носителем нового педагогического опыта в плане воспитания. Одним из средств воспитания он считал раннее включение учащихся в производительный труд, который приносит пользу коллективу, обществу и самой личности. Труд развивает умение планировать работу, время, бережно относиться к орудиям труда, добиваться высокого качества работы [2].

В послевоенный период интенсивно восстанавливается образовательная структура. Усиливаются требования к политехническому обучению, трудовой подготовке, которая приближается к жизни и производству. Создаются ученические бригады, начинает присваиваться производственная квалификация в школе-одинадцатилетке.

Начиная с 60-х гг. система трудовой подготовки претерпевает ряд изменений. Этот период характеризуется вниманием государства, общественности, работников народного образования к трудовой подготовке школьников. В центре и на местах шла научно-исследовательская и практическая работа по определению ее целей, задач и содержания, разработке методов ее осуществления, поиску форм организации, созданию учебной и методической литературы, материальной, кадровой и нормативной базы. После почти двадцатилетнего перерыва трудовая подготовка снова входит в жизнь школы. Началось постепенное целенаправленное формирование системы трудовой подготовки школьников. Трудовая подготовка должна была носить политехнический характер и вместе с тем иметь практическую направленность, учить работать, творить, соединять теорию с практикой. Элементарная общетрудовая подготовка в младших и средних классах дополняется в старших трудовой подготовкой по направлениям, в том числе допрофессиональным и профессиональным обучением. Непременным условием эффективности трудовой подготовки школьников, особенно старшеклассников, является участие в ней производства.

В конце 70-х гг. стали видны контуры системы трудовой подготовки школьников. На первом месте в ней стояло трудовое, допрофессиональное и профессиональное обучение, поскольку оно предусматривалось учебным планом и в силу своего содержания обладало большими возможностями для реализации целей трудовой подготовки. С 1980–81 учебного года время на трудовое обучение в IX–X классах увеличено вдвое – 4 часа в неделю. Содержание трудового обучения стало дифференцированным: для городской школы «Технический труд» для мальчиков и «Обслуживающий труд» для девочек; для сельской школы «Сельскохозяйственный и технический труд» для мальчиков и «Обслуживающий и сельскохозяйственный труд» для девочек. С 1969 г. руководство страны приняло ряд решений о введении в части школ трудового обучения старшеклассников, обеспечивающего им возможность получения профессии. При этом были предусмотрены меры материального и кадрового обеспечения. В 1974 г. Совмин СССР принял постановление по вопросам организации УПК, а в 1975 г. Минпрос СССР разработал и утвердил положение об этом новом в народном образовании учебном заведении. С начала 70-х гг. значительно расширяется участие школьников в общественно полезном труде, как в обязательном порядке, так и в добровольном. Труд школьников нередко сочетался с ознакомлением их с техникой и технологией производства, экономическим воспитанием.

Уровень трудового обучения повышался, в частности, благодаря улучшению качественного состава учителей труда. Много внимания уделялось развитию материальной базы трудовой подготовки. Между тем в экономике страны множились, особенно с середины 70-х гг., явления застоя. Одним из

решающих условий их преодоления было повышение требований к профессионализму, отношению к труду работников народного хозяйства. Вот почему одной из главных задач школьной реформы 1984 г. являлось улучшение трудовой подготовки учащихся. Устанавливалось, что назначение трудовой подготовки в неполной средней школе – подвести учащихся к выбору пути получения полного среднего образования, профессии, которой они будут овладевать в X–XI классах, профтехучилищах, средних специальных учебных заведениях. В 1984–87 гг. была проделана значительная работа по реализации реформы. Введены в действие переработанные типовые программы трудового обучения в I–IV и V–VII классах. К 1987–88 учебному году были подготовлены программы профессионального обучения: в VIII–IX классах по 30 профилям и в X–XI классах по 80 профессиям. Программы по ряду профилей разрешено разрабатывать и утверждать на местах. Но с 1988 г. работу по осуществлению школьной реформы начали свертывать, и особенно это коснулось трудовой подготовки учащихся.

К началу 1998–99 учебного года на основе обобщения отечественного и зарубежного опыта, аналитической деятельности ведущих ученых, опытных учителей трудового обучения были подготовлены минимальное содержание начального и основного общего образования, а также примерные программы по образовательной области «Технология» для основной школы.

С 1993 г. образовательная область «Технология» заняла в новом учебном плане школы место, которое в старом отводилось, предмету «Трудовое обучение» [1, с. 6]. «Технология» – один из учебных предметов, не имеющих аналога в системе научных дисциплин, строящихся в логике той или иной материнской науки.

Литература

1. **Казакевич, В.М.** Об усовершенствовании вариантов проекта стандартов образовательной области «Технология» / В.М. Казакевич // Школа и производство. – 1998. – № 1. – С. 6–11.
2. **Макаренко, А.С.** Собрание сочинений / А.С. Макаренко. – М., 1982. – 348 с.
3. **Михелькевич, В.Н.** Справочник по педагогическим инновациям / В.Н. Михелькевич и др. – Самара, 1998. – 172 с.
4. **Павлова, М.Б.** Технология – новый учебный предмет в школе / М.Б. Павлова. – СПб.: Либра, 1993. – 140 с.
5. **Философия и история образования: Учеб. пособие для студ. пед. образ. учр.** / Под ред. Н.М. Мочалова и др. – Казань: СГПИ, 1998. – 146 с.

ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СФЕРЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОРЕНБУРГЕ (КОНЕЦ XIX ВЕКА)

АНОСОВ А.А.

г. Оренбург, Оренбургский государственный педагогический университет

Успехи естественных наук в середине XIX столетия совпали по времени с развитием капитализма в России. Рост промышленного производства, совершенствование технологий требовали квалифицированной рабочей силы, вооруженной современными знаниями. Реформы 1860-х гг. были в значительной степени откликом на это требование и затронули практически все стороны жизни российского общества, в том числе и образование, содержание которого стало предметом бурных дискуссий как на собраниях представителей педагогических кругов, так и на страницах прессы. В результате последующие годы ознаменовались постепенным ростом числа реальных гимназий, проникновением в учебные планы классических гимназий естественнонаучных дисциплин, открытием значительного количества городских училищ (где наряду с математическими предметами и географией преподавались естественная история и физика) и коммерческих училищ (уже в конце XIX в.). Такое положение вещей требовало и соответствующего обеспечения образовательных учреждений учителями-естественниками, чего нельзя было достичь в одночасье. В самом деле, поставщиками кадров для средних учебных заведений могли быть лишь «профильные» факультеты университетов и некоторых технических вузов, количество которых оставалось небольшим (при этом не исключалась переориентация действующего заведения: например, Нежинский лицей из физико-математического в 1832–40 гг. был преобразован в юридический, а с 1875 г. становится историко-филологическим институтом). Аналогичным образом дело обстояло и с городскими училищами, преподавателей для которых должны были готовить учительские институты. Таким образом, налицо имелась нехватка кадров требуемой квалификации, которая ощущалась и в преддверии XX столетия.

Оренбург в этом смысле не был исключением на фоне общероссийской ситуации. Получение в 1875 г. статуса центра учебного округа привело автоматически к появлению университета, поскольку соответствующее положение Устава 1804 г. уже давно подверглось пересмотру в ходе последующих реформ. Не были открыты и иные высшие учебные заведения. Поэтому даже к 1900 г. в средних общеобразовательных заведениях Оренбурга, осуществляющих подготовку по естественнонаучным предметам: мужской классической и женской гимназиях, двух кадетских корпусах, реальном училище, –

преподавательский корпус преимущественно был «заёмным», не всегда был укомплектован в количественном и качественном отношении.

Обеспечивать учебный процесс зачастую приходилось путем приглашения учителей из заведений, имеющих наиболее квалифицированные кадры. Безусловным «лидером» здесь была мужская гимназия: директор, инспектор и все 10 преподавателей языков и наук получили высшее образование в университетах и институтах Москвы, Казани, Санкт-Петербурга, Нежина и Юрьева. В частности, естественнонаучные дисциплины вели И. Кузменко-Кузмицкий, М. Шкамарда (выпускники Московского университета) и К. Белавин (Санкт-Петербургский историко-филологический институт), зачастую совмещая по 2–3 предмета [1]. Такой педагогический потенциал оказался востребован и другими учебными заведениями Оренбурга. Например, К. Белавин имел уроки в женской гимназии, а М. Шкамарда – в реальном училище. К выполнению своих служебных обязанностей учителя относились весьма добросовестно. Так, в списке лиц, представленных к поощрению в 1897 г., числятся И. Кузменко-Кузмицкий (орден Св. Анны 3 ст.) и М. Шкамарда (надворный советник) [2].

Очевидно, остроту проблемы нехватки кадров соответствующей квалификации могла бы значительно сгладить их переподготовка. Такая работа велась Главным управлением военных учебных заведений: «... воспитатели (Второго кадетского корпуса — А.А.) Эвальд, Плошинский, Мохлин, Дударь ... были на временных курсах физического образования, устраиваемых летом при Главном управлении» [3]. Однако эти педагогические курсы предназначались именно для воспитателей.

Что же касается системы повышения квалификации учителей гражданских учебных заведений, то в рассматриваемый период она лишь начала формироваться. Заметным событием в педагогической жизни Оренбургского края стали курсы учителей, организованные в 1874 г. под руководством известного методиста и педагога В.И. Водовозова. Для участников наряду с посещением образцовых уроков и их последующим обсуждением были прочитаны общеобразовательные публичные лекции, в том числе по географии, естествознанию и физике [4]. Совершенствованию профессионального мастерства преподавателей способствовали и педагогические беседы, устраиваемые попечителем учебного округа, а также рекомендации окружных инспекторов, сделанные по результатам посещения занятий конкретных учителей или на основании анализа деятельности учебного заведения в целом (см., например [5]).

Лучше дела обстояли с подготовкой преподавателей для 4-классных городских начальных училищ. Действовавший с 1878 по 1894 гг. (преобразован в реальное училище, но окончательно завершил работу в 1896 г.) Оренбургский учительский институт являлся закрытым учебно-воспитательным

заведением с 3-летним курсом, без специализации по предметам. За 18 лет своей деятельности он выпустил 208 педагогов, хорошо подготовленных в методическом отношении [6]. К сожалению, уже в самом начале XX в. последствия преждевременной ликвидации учительского института вновь проявились в виде незаполненных вакансий в школах.

Следует отметить, что преподаватели служили делу просвещения (в том числе и естественнонаучного) населения края не только в стенах учебных заведений. Учитель приготовительных классов мужской гимназии И. Шукшинцев (питомец учительского института) и его коллеги во многом способствовали возобновлению работы музея при Оренбургской ученой архивной комиссии, а их исследования архивных материалов позволили воссоздать страницы истории образования в Оренбуржье [3, 7–10].

В целом же проблему подготовки и переподготовки кадров для сферы естественнонаучного образования Оренбургского края удалось решить лишь в XX веке. Выпускники физико-математического и естественно-географического факультетов Оренбургского государственного педагогического университета [11] стали достойными преемниками своих предшественников на ниве просвещения.

Литература

1. Отчет о состоянии Оренбургской мужской гимназии за 1899 год. ГА-ОО, Ф. 79, Оп. 1, Д. 36, Л. 18, 20, 20 об.
2. Список учителей мужской гимназии, представленных к чинам и наградам. ГАОО, Ф. 79, Оп. 1, Д. 42, Л. 2 об., 3, 13 об., 14.
3. **Белавин, К.А.** Второй Оренбургский кадетский корпус (1887–1894) в ряду других военных учебных заведений / К.А. Белавин. – СПб., 1894.
4. **Болодурин, В.С.** Образование и педагогическая мысль в Оренбуржье. Страницы истории (1735–1940) / В.С. Болодурин. – Оренбург: Оренбургское кн. изд-во, 2001. – 320 с.
5. Протоколы Педагогического совета Оренбургской мужской гимназии (1892 г.). Государственный архив Оренбургской области, Ф. 79, Оп. 1, Д. 22.
6. **Злобин, Ю.П.** Учительские институты и семинарии в Оренбургской губернии во второй половине XIX – начале XX века / Ю.П. Злобин // Вестник ОГПУ. – 1999. – № 1 (11). – С. 36–43.
7. **Белавин, К.А.** Историческая записка об Оренбургской мужской гимназии за первое двадцатилетие ее существования. Вып. 1 / К.А. Белавин. — Оренбург, 1893.
8. **Белавин, К.А.** К истории просвещения в Оренбургском крае. Женские гимназии и прогимназии (1875–1899 гг.) / К.А. Белавин. – Оренбург, 1913.
9. **Белавин, К.А.** Оренбургский Неплюевский кадетский корпус / К.А. Белавин // Оренбург: географо-статистический справочник. – Оренбург, 1891.

10. Шукшинцев, И.С. Первая частная женская школа в Оренбурге / И.С. Шукшинцев // Труды Оренбургской ученой архивной комиссии. – 1899. – Вып. V. – С. 75–81.

11. Болодурин, В.С. Оренбургский госпедуниверситет: прошлое и настоящее / В.С. Болодурин // Образование в Оренбуржье: история и современность. Материалы науч.-практ. конф. – Оренбург, 1997. – Ч. 4. – С. 3–6.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНКУРСНОГО ДВИЖЕНИЯ КАК МЕХАНИЗМ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА ТЕРРИТОРИИ

ГУРТОВЕНКО Г.А.

*г. Красноярск, Красноярский краевой институт
повышения квалификации работников образования*

В настоящее время весьма актуальным является обсуждение конкурсного движения как фактора, способствующего повышению престижа профессий. Однако если обсуждать конкурс, его результат как вклад в развитие практики образования, то эта задача не решается. То, что выявляет конкурс, как правило, достаточно субъективно, оно не технологизируется, а следовательно, не переносится в массовую практику.

С другой стороны, поскольку профессиональное сообщество не ставит цель формировать систему требований к собственной деятельности как высококвалифицированной, профессиональной, не позиционирует себя как профессиональная элита, то и конкурс не используется в качестве механизма становления профессионализма педагогов, где бы победитель конкурса был лучшим в профессии, а не только ее представителем.

Таким образом, оформляется спектр вопросов, отвечая на которые мы можем конкретизировать смысл и предназначение конкурсного движения в крае, его возможных субъектов, формы и способы реализации. Вопросы таковы: что происходит с конкурсами (конкурсным движением) в крае – если оно становится, то как проявляется, как оформлено; кому нужны конкурсы, оказывают ли они или их результаты влияние на краевую образовательную политику; как употреблять любые продукты конкурсного движения и кто потребитель, что происходит с победителями?

Организация профессионального движения состоит в следующем: инициативная группа, представляющая интересы организаторов образования, участников и потенциальных заказчиков оформляется как институция, т.е. приобретает организационно-правовой статус общественной организации профессионалов, например творческого союза учителей.

Роль такого союза будет в том, чтобы способствовать поиску профессиональной идентичности в условиях модернизации образования и регионализации его содержания, а также содействовать становлению профессиональной состоятельности работников образования, расширению слоя профессиональной элиты за счет их вовлеченности и самомотивации. Представляется, что объединение людей, предъявляющих и реализующих культурные инициативы, должно быть направлено на развитие творчества, мастерства и инноваций как оснований деятельности учителя.

Благодаря такой организованности можно осуществлять определенные организационно-управленческие действия на уровне региона. Не только формировать систему требований к профессиональной деятельности, но и обеспечить участие профессионального сообщества в формировании гражданского заказа на образование; создать общественно-профессиональный институт, обеспечивающий разработку профессионального стандарта, определяющего педагогическую деятельность и ее развитие, и одновременно формировать институции для предъявления педагогического творчества, мастерства и инноваций.

Одна из таких институций – конкурсное движение в крае, предназначение которого – поиск и предъявление качественного образовательного ресурса как для социально-экономического развития региона, так и для решения проблем практики образования. Буквально во исполнение с. 447 ГК РФ, где конкурс обозначен как способ выбора лица, предложившего наилучшие условия и заключение с ним контракта на качественное оказание услуги. Тогда конкурсное движение (КД) может стать средством выявления интересов и образовательных потребностей разных заказчиков (своего рода площадка оформления заказа на образовательные услуги) и их конкурсного размещения. Так может складываться механизм открытых «торгов» лучшими образовательными услугами.

В пространстве КД можно будет обсуждать общественный контракт, заложенный в содержание профессии педагога, и определять пути снятия внутренних современных противоречий профессии (по О.К. Крокинской). Во-вторых, КД может позиционироваться как способное формулировать политические задачи, влиять на образовательную политику и принятие решений (так как у учительства нет каналов влияния, институционных форм, где можно высказывать и адресовать кому-либо свою позицию). И достойно представлять профессию в обществе: уточняя и корректируя ожидания общества относительно содержания педагогической деятельности. За счет чего, с одной стороны, корректируется общественный контракт на образование, с другой – в общественном сознании формируется иной (идеальный) образ педагога.

Таким образом, организованная деятельность общественной организации позволяет формировать следующую идеологию: вклад в коллективное

знание будет признан и вознагражден, а культивирование «лучшего» и его распространение позволит становиться обществу, основанному на инновационных и экономически выгодных знаниях, доступ к которым – право и возможность всех, а использование и распространение – обязанность каждого свободно владеющего своей профессией человека.

С точки зрения организации этой институции:

1. Необходимо институциональное оформление ПКД – инициативная группа лауреатов предыдущих конкурсов – широкое обсуждение и выделение ядерной группы.

2. Начальным действием в КД становится выделение целевых групп и оформление их интереса к профессиональным достижениям образования, верно и обратное: демонстрация собственных образовательных продуктов, решающих какие-либо социально-культурные задачи разных целевых групп. Для этого оформляется виртуальная группа «сборщиков заказов», проводится конкурс моделей конкурсов (поиск нового формата) организаторов профессиональных краевых конкурсов.

3. Нужны общие сборы движения по формированию видения будущего профессии и ее вклада в общественное развитие, выработке показателей и критериев оценки качества профессиональной деятельности.

4. Необходимы работы по проведению конкурсов, обеспечивающих образование и другие сферы «лучшими технологиями, кадрами, ОУ» и др.

5. Отбор «профи» или «лучших» возможно проводить как с учетом степени их влияния на преобразования практики образования, так и с учетом деловой карьеры работника образования по пути достижения своих целей, это этап становления – освоение выбранной профессии, этап продвижения – рост квалификации; этап сохранения – закрепление достигнутых результатов. Тогда три конкурсных площадки возможны:

– вхождение в профессию, здесь важны два такта организация его профессиональных проб, демонстрирующих степень овладения профессией и проведение им разного рода публичных акций для представителей разных сфер, позволяющих конкурсанту оформлять собственную «общественную позицию», а участникам понимать предназначение профессии и при необходимости его уточнять. По нашему мнению, эти два такта стоит использовать во всех конкурсах. Это конкурс без квалификационного отбора. Два следующих обязательно с квалификационным отбором.

– Моя профессия – «учитель» – конкурс для второго этапа.

– Достижения учителя – современное общество. Этот конкурс в большей степени ориентирован на отбор не персон (людей), а продуктов их деятельности.

6. Для обеспечения профессиональной вовлеченности и мотивации педагогов обеспечить становление института наставничества (тьюторов) –

гранты «за сопровождение профессионального развития» или «за вклад школы в профессиональное развитие педагогов», или «наилучшее использование профессиональных умений».

7. Выстроить систему работы с «лучшими», с «элитой» – система контрактов с ними (формирование рынка знаний и знающих). Они могут быть претендентами на разработку и реализацию образовательных программ под актуальные задачи региона в сфере образования.

Исходя из этих проектных шагов, можно планировать систему мероприятий по становлению профессионального конкурсного движения как возможного механизма реализации кадровой политики в области образования.

НАУЧНО-УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС НА БАЗЕ ГИМНАЗИИ – РЕЗУЛЬТАТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

ИВАНОВА З.И.

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

ИВАНОВ А.А.

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

Сегодня отечественное образование характеризуется инновационной направленностью, которая способствует фундаментализации обучения, выступает приоритетным фактором его развития. В Концепции модернизации Российского образования указывается на необходимость структурной перестройки профессионального образования и отработки различных моделей интеграции общего, среднего и высшего профессионального образования. Проблемы реализации личностно ориентированного подхода на основе продуктивного взаимодействия в учебном процессе, инновационные аспекты профессиональной подготовки привлекают внимание современного педагога. Однако успех реформирования непрерывного образования в России невозможен без глубокого качественного изменения педагогического процесса. Приобретают первостепенное значение такие требования к современному преподавателю, как высокий уровень психологической, педагогической компетенции. Ведущей задачей учебно-воспитательного процесса становится задача разностороннего духовно-нравственного развития молодого поколения, обогащения учащихся востребованными знаниями, формирование навыков самостоятельной научно-исследовательской деятельности.

В Саратовском регионе теоретические основания инновационных проблем образования разрабатываются на междисциплинарном уровне, с учетом

достижений философской мысли, науковедения, педагогики, психологии, а также новых отраслей научного знания – аксиологии, акмеологии, когнитологии, синергетики и других научных дисциплин. Активную исследовательскую работу ведут и творческие коллективы региональных экспериментальных площадок. Приверженцы глобально-исторических идей говорят об ориентированности на становление общепланетарного мышления, освоение общечеловеческих ценностей и формирование ментальности двадцать первого века. Такие глобальные цели стоят перед разными по уровню обучения образовательными учреждениями. Достичь их возможно, только объединив усилия различных субъектов образовательного процесса. Мы считаем, что будущее за научно-учебно-методическими комплексами и активизацией экспериментальной, научно обоснованной деятельности.

Работа потребовала пересмотра всего образовательного процесса. При построении учебно-воспитательного процесса мы исходили из рационального сочетания дедуктивного и индуктивного методов. Дедуктивный подход выражался в движении от идеи единства мира к проявлениям в конкретных фактах и явлениях, то есть на локальном уровне; индуктивный подход выражался в движении от локального уровня проявления проблемы (уровень обучающегося, его микросреды) к осмыслению на глобальном уровне. Рассматривались вопросы по определению системы человеческих ценностей, духовным основаниям образования. Были выделены следующие компоненты: личностные ценности, национальные ценности, общечеловеческие ценности, государственные ценности.

Наша задача на пути достижения этой цели сводится к нахождению способов стимулирования интеллектуальной и познавательной активности, при этом учитывался исходный интеллектуальный капитал гимназии и внутренний резерв по его наращиванию. Создавались определенные условия, благоприятствующие становлению интеллектуальных способностей школьников. Без помощи ученых такие глобальные образовательные перспективы тяжело и слишком ответственно внедрять. Мы призвали к сотрудничеству вузовских специалистов для организации научного подхода и внедрения инициатив представителей учителей, родителей.

В муниципальном общеобразовательном учреждении «Гимназия № 5» г. Саратова разработан и проходит успешную реализацию в течение последних лет механизм преемственного осуществления непрерывного образования в условиях взаимодействия дошкольных учреждений, гимназии и высших профессиональных учебных заведений. Сам эксперимент находится в завершающей стадии и материалы о нем, опубликованные в серии «Университет и гимназия», основанной МОУ «Гимназия № 5» в конце прошлого века, уже стали предметом внимания и интереса научной общественности как отечественной, так и зарубежной (Германия, Франция, США). Серия была представлена

в 2004 г. на III Всероссийском конкурсе школьных изданий «Больше изданий хороших и разных», организованном Департаментом образования г. Москвы и журналом «Лицейское и гимназическое образование». Гимназия № 5 стала дипломантом конкурса, в котором принимали участие 306 школьных издательств из 53 регионов. Организаторы конкурса и жюри отметили «высокий профессионализм людей, выпускающих интересный и перспективный альманах».

В роли авторов сборника выступают ученые вузов Саратова, Волгограда, Вольска, Энгельса, администраторы разных уровней, учителя саратовских школ, учащиеся. Появление сборника стало решающим моментом, заставило осмыслить опыт новой формы организации учителей и вузовских ученых, связанный со становлением научно-учебно-методического сообщества нового типа в условиях глобализации образования. Руководители площадки получили отзывы об этих материалах из международного института по изучению учебников (Германия, Брауншвайг), от президента FIMEM Мишеля Мюля и участников Международных проектов по продуктивному обучению и по реализации принципов педагогики Селестена Френе, а также от специалистов по современной истории России университета Северной Каролины (США, Чапел Хилл). В ходе дискуссий и личных бесед руководителей экспериментальной площадки с профессором R Maierom и Мишелем Мюлем были обсуждены возможные направления сотрудничества и развития самого эксперимента. Были высказаны ценные замечания, но главное – в сугубо положительном ключе оценен накопленный опыт работы гимназии.

Для воспитания молодого поколения была найдена такая основа, которая, опираясь на достижения в науке и практике, позволяла бы гибко реагировать на новые образовательные тенденции, к которым можно отнести и глобализацию. Целью процесса глобально ориентированного обучения является не только сообщение знаний, воспитание всесторонне развитой личности, формирование положительного отношения к выделенным ценностям, но и постоянная активизация познавательного интереса. Следует пояснить, что опытно-экспериментальная площадка в гимназии – это научно-методическое сообщество, включающее в свой состав вузовских ученых и учителей, руководящих школьными лабораториями, а также представителей инженерно-технического персонала, объединенное решением единой долгосрочной научно-методической и образовательной программы. Она призвана обеспечить углубление дальнейшего сотрудничества школы с вузами, внедрение новейших достижений науки в практику работы школы, проведение фундаментальных и прикладных исследований, способствующих совершенствованию учебно-воспитательного процесса, педагогического мастерства, поощрению новаторства.

Привлечение к решению проблем школы широкого круга общественности – одно из важнейших составляющих перспективного развития образования. Существует достаточно много путей решения этого вопроса в зависимости от целей, задач и прогнозируемых результатов. Важным фактором успеха является согласованная, целенаправленная, спланированная и успешная совместная работа педагогического коллектива, администрации, родительских объединений и, конечно же, самих школьников. Только в благоприятной среде и в комфортной обстановке при наличии лично значимых осознанных целей у учеников, высокопрофессиональных специалистов – педагогов и администрации, с использованием современного материально-технического учебного оборудования возможно значительное улучшение качества школьных знаний. Усиление внимания со стороны администрации и педагогического коллектива гимназии к продуктивной деятельности участников образовательного процесса позволило добиться положительных результатов. Один из показателей – высокая результативность участия в олимпиадах и конференциях. В целом основной целью инновационной деятельности в гимназии является становление личности школьника и подготовка к эффективной деятельности в условиях информационного общества. Эта цель также предполагает, что выпускник школы получит полноценные представления о мире и той ответственности, которая ложится ему на плечи в сегодняшних условиях в связи с возрастающей информацией, мощной разрушительной техникой и общей экологической обстановкой. Важнейшая роль в этом отводится глобально ориентированному обучению.

Сотрудничество на основе договоров о совместной образовательной деятельности позволило гимназии выйти на качественно новый уровень подготовки будущих специалистов. Такая форма взаимодействия образовательных учреждений имеет ряд преимуществ: в данном случае традиционная интеграция заменена творческим союзом учебных заведений различного уровня; каждому обучающемуся предоставлена возможность получения необходимого образовательного уровня и его повышение в удобное для него время; хорошая теоретическая и практическая подготовка выпускников обеспечивает их востребованность. Опыт показывает, что созданный на основе творческого союза профессиональных учебных заведений различного уровня научно-учебно-методический комплекс позволяет поднять на более высокий уровень качественную подготовку будущих специалистов, расширить спектр направлений взаимодействия, что отвечает не только интересам личности обучающегося, но и общества в целом.

РАЗДЕЛ 2

СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

БАЛАНДИНА Е.А.

г. Калининград,

Калининградский региональный общественный Фонд «Агитас»

Изменение общественного сознания в результате общественных преобразований последних лет заставило по-новому взглянуть на становление человека как личности и формирование у него необходимых профессиональных качеств. То, что сфера здравоохранения играет жизненно важную роль для каждого члена общества, очевидно и неоспоримо. Однако тем, кто составляет ее основу, не всегда уделяется должное внимание. Прежде всего, это касается образовательного аспекта. Регулярное обновление профессиональных знаний медицинских работников – необходимое условие в их профессиональной деятельности, поскольку лишь грамотный, компетентный подход к пациенту способен обеспечить эффективность терапевтического процесса. Достижение же компетентности, в свою очередь, невозможно без учета современных научных подходов, из которых следует выделить следующие.

1. Аксиологический подход. Его значение в образовательном процессе становится первостепенным. Смена ценностных ориентиров не оставляет сомнения в том, что их новое распределение в общей иерархической системе ценностей требует глубокого осмысления, прежде всего, самим человеком. Гуманистическая парадигма образования в своем аксиологическом аспекте

направлена на изучение человека как ценности. Поэтому осознание человеком себя и своего окружения как главной составляющей бытия – одна из задач и медицинской, и педагогической деятельности.

Формирование ценностного отношения в медицинской среде наиболее актуально, поскольку гуманное отношение к больному человеку и восприятие его не как объекта врачебной деятельности, а как субъекта в общей природе существования наиболее востребовано. Желание почувствовать себя ценностью для лечащего врача (фельдшера, медсестры) характерно для любого пациента. При обнаружении пациентом такого – ожидаемого – отношения лечение становится результативным, в противном случае, возникает диссонанс, влекущий рассогласованность в целях и способах достижения планируемых этапов терапии.

2. Акмеологический подход. Медицинский работник – зрелая личность, осознающая свое предназначение в обществе и важность повышения своего интеллектуального и профессионального уровня для его существования. Стремление к движению по «восходящей» характерно для любого профессионально активного человека. Сюда относятся и внутренняя удовлетворенность самим собой и признание его потенциала со стороны таких же субъектов деятельности, как и он, и «расцвет» его профессионализма, выражающийся в положительных результатах практического опыта. «Акме» медицинского работника должно быть максимально экспрессивным и соответствовать каждому новому этапу эволюции общественной жизни. В медицине быть непрофессионалом нельзя. Деформация личности медицинского работника может стать, во-первых, причиной деформации личности пациента, во-вторых, привести к конфликтным ситуациям в межличностных отношениях с коллегами по работе и, в-третьих, снизить потребность во включении в последующие образовательные процессы. Быть в «акме» – это значит быть на высшей ступени. И если медицинский работник в силу специфики среды своей деятельности обязан быть на высоте, то его путь к «акме» – это постоянное формирование сознания необходимости совершенствования профессионального мастерства, активизация способностей и открытие в себе новых жизненных, природных и других ресурсов, а также поиск путей их реализации и создание новых ориентиров взаимодействия в системе «человек–человек».

3. Компетентностный подход. Получивший широкое распространение в зарубежных образовательных системах данный подход постепенно начинает интегрироваться и в отечественную педагогику. И это не случайно. На сегодняшний день к специалистам предъявляются требования самостоятельно принимать решения и нести ответственность за свои действия. Другими словами, компетентностный подход в системе повышения квалификации медицинских работников направлен на накопление такого багажа знаний, навыков и умений, которые позволяли бы быстро и адекватно реагировать на всевоз-

возможные проявления тех или иных социальных факторов, на развитие соответствующих способностей. Использование компетентного подхода в обучении предусматривает в большей степени практический, самостоятельный опыт, с одной стороны, сохраняющийся на протяжении долгих лет профессиональной деятельности, а с другой стороны, постоянно обогащающийся благодаря развитию медицинской, психологической и других наук, что для работников сферы здравоохранения представляется особенно актуальным.

Медик-практик обладает большой готовностью к воплощению своих ЗУНов в действительность. Поэтому отработка теоретических положений с доведением их до практического совершенства закладывается в основу современного образования во всем мире.

Расширение информационных потоков предусматривает модернизацию структуры и содержания образования, при котором параллельно следует рассматривать вопрос и о повышении качества учебной деятельности. И то, и другое возможно при интеграции и взаимодополнении вышеприведенных подходов в образовательном процессе, в частности, в системе повышения квалификации. Названные научные подходы создают такие предпосылки для выявления скрытых способностей обучающихся и приоритетов личностного и профессионального роста медицинского работника в современном обществе, которые позволяют педагогической и медицинской наукам подняться на новую ступень в своем развитии.

К ВОПРОСУ ОБ ОПТИМАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВЕЩЕВА Н.В.

г. Красноярск, Сибирский государственный технологический университет

В условиях научно-технического, информационно-технологического и социально-экономического прогресса все большее значение приобретает дополнительное профессиональное образование, направленное на обеспечение условий для постоянного обновления и пополнения профессиональных знаний, на раскрытие и развитие личности взрослого человека.

Согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года одним из главных условий модернизации системы образования России является повышение профессионального уровня педагогов, формирование условий для непрерывного профессионального роста педагогических кадров, создание эффективной системы дополнительного профессионального образования.

Образовательный процесс в системе дополнительного профессионального образования включает в себя следующие основные компоненты: цели образования; содержание, соответствующее современным требованиям, предъявляемым к уровню профессиональной подготовки преподавателя, определяемое наличием образовательных профессиональных программ дополнительного профессионального образования, обеспеченных учебными планами и учебно-методическими комплексами (а также и возможностью их дальнейшей разработки); формы, методы и средства образования. Среди качественно-количественных характеристик образовательного процесса выделяются такие, как интенсификация, активизация, алгоритмизация, компьютеризация, проблематизация, оптимизация и другие. В теории и практике педагогики понятие оптимизация имеет универсальное значение и применяется в самых разных аспектах [1]. По-разному рассматривают сущность понятия «оптимизация образовательного процесса» в психолого-педагогической науке Т.А. Ильина, А.М. Матюшкин, И.П. Раченко, А.А. Ченцов, В.П. Беспалько, Ю.К. Бабанский, В.А. Черкасов.

Если мы говорим об оптимальной организации образовательного процесса, то должны предположить как минимум три структурных компонента в данной системе: содержательный, операционально-деятельностный и оценочно-регулятивный.

Первый компонент – содержательный – касается вопросов содержания образования. Наиболее важным вопросом в образовательном процессе вообще и дополнительном профессиональном образовании в частности является содержание образования. На современном этапе развития российской государственности содержание образования требует более детального отбора, так как в эпоху научно-технического прогресса происходит смена знаний достаточно быстро, новой профессионально-педагогической информации становится все больше, материал быстро устаревает и нуждается в обновлении.

Сформированная в Сибирском государственном технологическом университете (СибГТУ) система дополнительного профессионального образования позволяет решить эту проблему. На факультете повышения квалификации преподавателей (ФПКП) и в центре переподготовки и повышения квалификации преподавателей (ЦППКП) СибГТУ, созданных с целью переподготовки и повышения квалификации по специальностям вуза и в областях новейших педагогических, психолого-педагогических технологий; обновления и углубления знаний в психолого-педагогических областях на основе современных достижений педагогической науки, совершенствования педагогического мастерства, разработаны учебные программы и учебные планы, учебно-методическое и научно-методическое обеспечение образовательного процесса, обеспечивающие более полное соответствие содержания педагогического образования основным тенденциям реформирования системы образования,

имеющие практическую направленность педагогического образования, его взаимосвязь с реальными процессами, протекающими в образовательной системе, соответствующие современным условиям, новым целям общего образования и направленные на обеспечение его готовности к работе в изменяющихся условиях.

На факультете повышения квалификации за почти десятилетнюю историю существования наработан большой практический опыт по повышению квалификации профессорско-преподавательского состава высших и средних специальных учебных заведений. Согласно типовому положению о структурных подразделениях, осуществляющих дополнительное профессиональное образование, преподаватели вузов и ссузов обязаны пройти повышение квалификации не реже одного раза в пять лет. Сотрудники университета могут проходить повышение квалификации, не покидая места жительства, в стенах своего вуза, что в современных экономических условиях целесообразно.

Факультет сотрудничает с Российским региональным центром модульных технологий обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета, МГТУ им. Н.Э. Баумана, МГАТУ им. К.Э. Циолковского, Саратовским ГТУ, МГУ леса, Московским институтом стали и сплавов (технологический университет).

Второй компонент организации образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования – операционально-деятельностный. Система образования должна предусматривать обеспечение четкого соответствия содержания и методов образования, создание специальных педагогических условий, использование оптимальных средств в образовательном процессе.

При организации образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования необходимо учитывать категорию обучающихся. Субъектом системы дополнительного профессионального образования является взрослый человек, с уже сложившимися устойчивыми мировоззрением, жизненным и профессиональным опытом, личной системой ценностей и др. В связи с этим следует ориентироваться на возрастные, психологические особенности взрослых. Новые знания, навыки легче приобретаются при осознании взрослым их места и роли в своей профессиональной деятельности, в том случае, если они направлены на решение конкретных задач, стоящих перед ними в профессиональной деятельности.

Преподавателю вуза, как и любому специалисту, необходимо постоянно обогащать свои профессиональные знания и педагогические навыки. Наиболее приемлемыми для взрослых, направленными на решение конкретных задач, стоящих перед ними в профессиональной деятельности, являются активные методы и формы обучения. Активные методы обучения наиболее рациональны для взрослых, поскольку они разумно используют жизненный и

профессиональный опыт и в них учтены психологические и возрастные особенности обучаемых. К ним можно отнести деловые игры, тренинги, круглые столы, мастерские, конференции, семинары, педагогические исследовательские игры и др. При таких методах обучения у слушателя повышается интерес к обучению, он будет вовлечен в образовательный процесс, т.е. сменит роль пассивного «приемника информации» на активного участника образовательного процесса.

Рассматривая данный компонент организации образовательного процесса, нельзя не остановиться на роли преподавателя системы дополнительного профессионального образования. Для обеспечения качественного функционирования системы дополнительного профессионального образования необходимо наличие высококвалифицированных кадров с обязательным наличием докторов наук в областях педагогики, психологии и информационных технологий. Профессорско-преподавательский состав данной системы является не транслятором знаний и умений, а субъектом образовательного процесса, и вместе с основными задачами выполняет функции организатора, методолога и консультанта. Преподаватели сами разрабатывают образовательные программы, учебные пособия к программам для слушателей, методические рекомендации (указания), учебники.

Критериями для выбора преподавателей на ФПКП, ЦППКП СибГТУ служат: квалификация, преподавательский стаж и опыт работы; наличие собственной утвержденной программы обучения и методических материалов, положительный отзыв слушателей по итогам анкетирования, а также личные качества. ФПКП в своей работе опирается в первую очередь на профессорско-преподавательский состав СибГТУ. Профессионализм, незаурядные лекторские качества обеспечивают высокий рейтинг преподавателям. Как известно, система образования взрослых предъявляет жесткие требования к ученому-преподавателю, поэтому они сами регулярно совершенствуют педагогическую подготовку с учетом новых достижений в области андрагогики.

ЦППКП имеет развитую материально-техническую базу и хорошее методическое обеспечение (методическая литература, тесты, методические пособия, указания по выпускным работам). Слушатели Центра обеспечиваются основной учебной и учебно-методической литературой из фонда библиотеки СибГТУ, имеющей связь с другими библиотеками вузов города и рабочий кабинет с выходом в Internet, а также из фондов учебно-методической литературы Центра и кафедры профессиональной педагогики и психологии, созданной с целью обеспечения научно-педагогической деятельности в области профессиональной педагогики и психологии. Слушатели также имеют возможность заказывать и получать информационные данные на бумажных и электронных носителях из Центров информации: Российской книжной палаты, Всероссийского института научно-технической информации, Государственной

научно-технической библиотеки, Института научной информации по общественным наукам и др. [2].

Третий важный компонент организации образовательного процесса – оценочно-регулятивный. С целью совершенствования образовательного процесса на факультете повышения квалификации и в Центре переподготовки и повышения квалификации по окончании курсов обучения проводится анкетирование слушателей. Анонимность анкетирования позволяет надеяться на достоверность и беспристрастность ответов на вопросы анкеты обратной связи, которая раскрывает мотивацию обучения, качество обучения, новизну информации, применимость ее на практике, соответствие полученных результатов поставленным целям. Особое внимание уделяется разделу «Ваши замечания, предложения, пожелания», где слушатели в произвольной форме могут излагать свое мнение по организации учебного процесса, содержанию обучения, дать оценку ведущим преподавателям. Методисты факультета изучают, анализируют результаты анкетирования и впоследствии, учитывая этот анализ и происходящие изменения нормативно-правовых актов, модифицируют программы обучения.

Таким образом, постоянное совершенствование содержания образовательного процесса, соответствующего современным условиям, новым целям образования и направленного на обеспечение его готовности к работе в изменяющихся условиях; разработка и реализация оптимальных средств и методов образования; создание педагогических условий, значительно повышающих результаты образовательного процесса; внедрение новых информационных технологий обучения; наличие материально-технической базы, соответствующей целям и задачам государственного заказа на повышение квалификации и профессиональную переподготовку преподавателей образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования; высококвалифицированный состав преподавателей; наличие обратной связи со слушателями и рейтинговой системы – все это позволяет в должной мере обеспечить оптимальную организацию образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования.

Литература

1. **Зорина, В.Л.** Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения: Монография / В.Л. Зорина, В.С. Нургалеев. – Красноярск: СибГТУ, 2002. – 160 с.

2. **Вещева, Н.В.** Формирование системы переподготовки по направлению «Педагогика высшей школы» в Сибирском государственном технологическом университете // Дополнительное профессиональное образование: достижения, проблемы, тенденции: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Кемерово, 23–24 ноября 2005 г.). – Кемерово, 2005. – Ч. 1.

ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КОНЕВА Л.С.

г. Омск, Институт повышения квалификации работников образования

Оценить эффективность курсовой подготовки в данном контексте означает сделать вывод о том, в какой мере использованы объективно существующие возможности учреждения дополнительного образования в достижении обучающимися на курсах целей повышения квалификации. Иначе говоря, курсовую подготовку можно считать эффективной, если слушателями в данных конкретных условиях достигаются максимально возможные результаты. Качество курсовой подготовки в определенной мере обуславливают фактор времени (продолжительность курсов), а также ее научно-методическое и материально-техническое обеспечение.

Дать количественную оценку эффективности КПК не представляется возможным, поскольку нет пока измерителей параметров качества обучения в системе повышения квалификации. Оценка эффективности обучения на курсах повышения квалификации возможна на основе качественного анализа соответствия результатов обучения поставленным целям в данных конкретных условиях.

Можно говорить о трех аспектах проблемы оценки эффективности КПК:

1) оптимальность и диагностичность определения целей как системообразующего компонента обучения на КПК и основания для оценки его эффективности;

2) целенаправленность отбора и структурированность содержания курсовой подготовки как условие достижения целей обучения на КПК;

3) диагностика результатов обучения в сопоставлении с целями.

В данной статье представлен опыт оценки эффективности курсов повышения квалификации, сложившийся на кафедре управления образованием.

Цели обучения на курсах повышения квалификации определяются, прежде всего, в программах курсовой подготовки и ее учебно-тематических планах. Однако это определение носит достаточно абстрактный характер, поскольку цели формулируются без учета запросов, потребностей и возможностей конкретного контингента слушателей. Иначе говоря, цели программ и учебно-тематических планов имеют ориентировочный характер, позволяют понять не столько конечный результат, сколько общую направленность содержания программ и планов.

Целенаправленность курсовой подготовки предполагает субъектность позиции обучающихся, «партнерскую» модель образовательного процесса.

Только когда цель понята и принята теми, кто обучается, она становится для них руководством к действию. Оценивать эффективность курсов можно лишь по тому, насколько результат обучения совпадает с целью, продуманной, понятой и принятой слушателями. Таким образом, проблема целей как системообразующего компонента процесса обучения на КПК заключается в том, как создать у слушателей мотивацию обучения, как побудить их к осознанному определению для себя целей курсовой подготовки, какими приемами создается целевая установка, какими методами возможно диагностировать цели и результаты обучения на КПК.

Приемы целеполагания определяются, с одной стороны, особенностями целей повышения квалификации, которые имеют конкретный, практико-ориентированный характер и направлены на решение широкого спектра тактических задач. С другой стороны, они зависят от условий организации обучения: количества слушателей, уровня их профессиональной компетентности, длительности обучения. Цель может быть сформулирована слушателями как субъектами познавательной деятельности в разных формах: вопросом («Что такое...?»; «Как это...?»), проблемой («Как ..., если...?»), заказом («Хочу понять, разобраться в ...»; «Хочу научиться...»).

На основании опыта, сложившегося в Омском областном институте повышения квалификации работников образования на кафедре управления образованием, можно говорить о двух этапах определения целей.

I. Этап планирования курсовой подготовки:

– диагностичное определение целей курсовой подготовки производится с учетом потребностей образовательных систем в уровне и содержании профессиональных компетентностей педагогов и руководителей образовательных учреждений, характера курсовой подготовки (комплексные или проблемные курсы, творческие группы и др.), объема курсовой подготовки по количеству часов;

– информирование органов управления образованием и ОУ о целях и содержании планируемой курсовой подготовки через издание примерных планов курсовой подготовки, семинары-совещания руководителей муниципальных методических служб.

II. Этап организации курсовой подготовки:

– корректировка целей и содержания КПК с учетом реального уровня профессиональной компетентности слушателей, их личных потребностей в направлениях и соответствующем содержании повышения квалификации, конкретных условий курсовой подготовки.

Продуктивным приемом целеполагания на этапе организации КПК может быть устное или письменное интервью слушателей по заранее подготовленным вопросам. Устное интервью предпочтительнее, поскольку создается ситуация профессионального общения, взаимного обмена проблемами, опы-

том, идеями, решениями. Ответы при устном обсуждении фиксируются с помощью технических средств (или просто доски), анализируются, структурируются и ранжируются поставленные вопросы и проблемы, на основании чего определяются и осознаются слушателями цели конкретной курсовой подготовки, создается соответствующая мотивация, устанавливаются формы представления и контроля результатов. Устное интервью может проводиться в сочетании индивидуальной и фронтальной, групповой (парной) и фронтальной формой организации, что зависит от количества слушателей в группе обучающихся. При изучении больших комплексных курсов (например, «Педагогический процесс как объект управления») каждый блок учебно-тематического плана начинается с ситуации целеполагания. Ниже представлены примеры «входного» (на начало курсов) и «выходного» (по окончании курсов) интервью.

Необходимость оценки оптимальности отбора и структурирования содержания на принципах целенаправленности, интегративности и дифференциации определяется тем, что это рассматривается как важнейшее условие эффективного обучения. Оптимальность содержания может быть определена по следующим критериям: соответствие целям курсовой подготовки; соответствие особенностям контингента слушателей; соответствие объему учебного времени.

С целью обеспечения субъектности позиции обучающихся на КПК на «входе» и «на выходе» им предлагается проанализировать учебно-тематический план курсов с точки зрения сформулированных ранее целей. Слушателям предоставляется учебно-тематический план КПК по установленной форме, но с добавлением графы «Оценка» и предлагается: «В графе «Оценка» проставьте тот балл, который соответствует Вашему мнению о необходимости включения этого вопроса в учебно-тематический план курсов: вопрос необходим – 3 балла; скорее необходим, чем нет – 2 балла; скорее нет, чем необходим – 1 балл; нет необходимости – 0 баллов».

Последующее собеседование со слушателями по их оценкам «на входе» позволяет обеим сторонам уточнить как цели, так и содержание КПК. Сопоставление оценок «на входе» и «на выходе» может быть основанием для суждения об эффективности обучения по конкретным блокам (темам, вопросам). Кроме того «на выходе» слушателям для уточнения их оценок предлагается письменно ответить на два вопроса: 1) Что Вы считаете возможным исключить из учебно-тематического плана? 2) Что Вы считаете необходимым включить в учебно-тематический план?

Диагностика результатов обучения предполагается как по итогам курсов в целом, так и в ходе самого процесса обучения. В учебно-тематическом плане по каждому блоку предусмотрены формы контроля, о чем слушателям становится известно при анализе ими учебно-тематического плана в ситуации

целесообразности. Например, по отдельным блокам курса «Педагогический процесс как объект управления» предусмотрено выполнение слушателями индивидуальных самостоятельных заданий практико-ориентированного характера (Табл. 1).

Таблица 1

Индивидуальные самостоятельные задания

Название блока	Формы контроля
Педагогический процесс как объект управления; его основные характеристики, функции, закономерности и принципы	Программа семинара для педагогов ОУ
Цели и содержание образования в условиях его модернизации	Учебный план школы и его экспертная оценка
Педагогическая технология; теоретические основы и процедура конструирования	Технологическая карта по предмету
Управление процессом обучения в системе: руководитель–учитель	Полный педагогический анализ урока

При завершении КПК слушателям предлагается: «На основе анализа результатов и материалов курсовой подготовки укажите, что Вы считаете необходимым изменить в практике Вашей школы и какие в связи с этим действия Вы предпримите: в первую очередь, во вторую, в третью». Анализ ответов слушателей позволяет сделать вывод о действенности знаний и умений, полученных слушателями в ходе курсовой подготовки и отчасти о приоритетности проблем, существующих в современной школьной практике.

Сложившаяся система оценки эффективности курсовой подготовки слушателей дает ценную информацию для глубокого анализа целей, содержания, организации КПК с последующими действиями по их оптимизации. Практика показывает, что у слушателей создается установка на целеустремленное, ответственное отношение к работе на курсах, мотивацию обучения и продолжение самообразования.

**РЕФОРМИРОВАНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО
И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

НЕХОРОШИХ Н.А.

*г. Елец, Липецкая область,
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина*

Обновление и процветание общества невозможно без высокого профессионализма его граждан. У педагогов отсутствуют специальные знания о конфликтах в отношениях между участниками учебно-воспитательной дея-

тельности, так как конфликтология не входит в государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования педагогических специальностей. Поэтому, когда речь идет о системе повышения квалификации учителей, необходимо особо обращать внимание на область педагогической конфликтологии.

Содержание педагогической конфликтологии как дисциплины, изучаемой на курсах повышения квалификации, должны составить сведения о гуманистических методах преодоления конфликтов, педагогически целесообразном их разрешении, об осознании учителем необходимости урегулирования споров без морального ущерба и для себя, и для ребенка.

В рамках изучения данной дисциплины предполагается решение следующих задач:

- сформировать у учителей основы знаний по педагогической конфликтологии;
- обеспечить у педагогов осознание педагогического конфликта как фактора становления личности ребенка;
- охарактеризовать различные подходы к разрешению конфликтов;
- выработать у учителей комплекс умений по педагогически целесообразному разрешению конфликтов.

На занятиях учителя знакомятся с теоретическими основами педагогической конфликтологии как науки о категориях, принципах, закономерностях возникновения, развития и преодоления конфликтов, овладевают научно-теоретическими знаниями о конфликте как социально-психологическом и педагогическом феномене, о структуре, динамике, классификациях и способах разрешения конфликтов, выделяют специфику педагогических конфликтов и особенности их преодоления. Наряду с теоретическими знаниями у них формируются следующие специальные умения, способствующие педагогически целесообразному разрешению конфликтов: а) снимать эмоциональное напряжение; б) анализировать конфликт; в) признать свою вину в возникновении конфликта; г) выбирать оптимальный способ урегулирования конфликта; д) реализовать избранный способ; е) помочь осознать оппоненту его вину в возникновении конфликта; ж) предвидеть результат преодоления конфликта выбранным способом.

Для того чтобы данные умения у учителей достигли более высокого уровня развития, необходимо проводить занятия в форме социально-педагогического тренинга. На наш взгляд, использование данной активной формы обучения даст наибольший результат. Это происходит, по словам Л.А. Петровской, так как в тренинге речь идет не просто о получении дополнительной информации в определенном направлении, а «... об эффекте в виде своеобразного интеллектуально-эмоционального сплава, кристаллизованного в пережитом опыте. Здесь возможна следующая аналогия: одно дело

быть просто информированном, например, о материнстве, и другое дело оказаться в ситуации материнства, пережить ее» [2, с. 119]. Но в отличие от социально-психологического тренинга, основной задачей которого является развитие компетентности в общении, в социально-педагогическом тренинге общение является средством достижения других целей, решением педагогических задач. Многие ученые разработали и осуществили на практике тренинги для учителей, воспитателей, студентов (В.А. Кан-Калик, Н.В. Кокорева, В.Г. Маралов, Н.В. Самоукина, В.А. Ситаров, И.Г. Терентьева, Т.С. Яценко и др.).

В рамках социально-педагогического тренинга происходит самосовершенствование личности, что позволяет, в частности, в системе повышения квалификации учителей готовить профессионалов высокого уровня. Это достигается за счет того, что такая форма обучения, как тренинг, по мнению Л.А. Петровской, дает возможность сделать шаг в направлении отрефлексирования собственных проявлений в общении, что способствует постоянному созиданию себя. Достижение данной цели происходит при решении задач подведения участников тренинга к осмыслению, с одной стороны, помех, затруднений, характерных для ситуации межличностного общения, а с другой стороны, к уяснению условий и факторов, благоприятствующих, оптимизирующих общение. При этом в рамках тренинга создается особый настрой, где каждый человек доброжелательно относится к другому и испытывает взаимные чувства, приняты за основу субъект-субъектные отношения, поскольку это определяет выбор соответствующий содержательной и методической стратегии работы в целом, используются в основном методы групповой дискуссии и ролевых игр, с помощью которых достигается наибольший обучающий эффект группового взаимодействия, реализуется принцип активности обучающегося через включение в обучение элементов исследования, предполагается своеобразный вариант обучения на моделях.

Каждое занятие начинается с упражнений, целью которых является снятие эмоционального напряжения, создание благоприятной психологической атмосферы и настрой на работу. В ходе их проведения у учителей формируется умение снимать острое эмоциональное напряжение как у себя, так и у учащихся. Все упражнения построены по принципу самовнушения, аутотренинга. По мнению психотерапевтов, беспрепятственное выражение отрицательных эмоций может сменяться положительным отношением к противнику, критическому анализу собственных поступков. При возникновении конфликтов между учителем и учеником взрослому человеку выплескивать свои чувства лучше так, чтобы никто их не видел, а ребенку помочь это сделать ненавязчиво, иначе результат может получиться отрицательным.

Общей целью первого занятия является осознание учителями ценности доброжелательных отношений между людьми. Педагогам предлагаются такие задания, в ходе которых они анализируют эмоции и чувства участников

конфликта и приходят к выводу: «Я испытываю отрицательные эмоции, чувство дискомфорта, оппонент не прав, делает назло мне, победа видится лишь в полной капитуляции соперника».

Второе занятие имеет целью осознание своих стереотипов и позиций в общении и их роли в возникновении конфликтов. Для этого используются и обращение к личному опыту учителей, и специальные упражнения, которые показывают, что стереотипы проявляются даже в словах, мимике и пантомимике. После этого участники приходят к выводу, что в возникновении конфликта виноват и учитель, и ученик, но от педагога зависит, как в дальнейшем сложатся их отношения. Сохранять хорошие отношения, даже в конфликте, помогает воспитателю демократический стиль общения с воспитанниками. К данному заключению учителя приходят сами в ходе дискуссии, основываясь на уже имеющихся у них теоретических знаниях, отметив плюсы и минусы всех стилей общения относительно конфликтного взаимодействия.

Третье занятие посвящено развитию у педагогов умения конструктивно вести диалог. Предлагается выполнить упражнения, целью которых является принятие равного, применение правил ведения диалога. Это помогает учителям осознать, что очень трудно применять правила ведения диалога, когда люди общаются не на позициях равных, избегать позиции «над». В конфликтах мы огорчаем, обижаем людей и не решаем проблему из-за несоблюдения правил ведения диалога.

На четвертом занятии все задания подобраны с целью развития у учителей умения анализировать конфликты. Для решения поставленной задачи отводится полностью отдельное занятие. Это вызвано тем, что анализ ситуации – один из важнейших этапов преодоления педагогического конфликта, от правильности сделанных в ходе него выводов во многом зависит конечный результат урегулирования спора. На занятии педагоги получают знания о сущности и видах анализа и на конкретном примере анализируют конфликт по любой схеме, находят свое решение ситуации. Полученные выводы обсуждаются в ходе дискуссии всеми участниками.

На пятом и шестом занятиях учителя на конкретных примерах развивают умения по педагогически целесообразному разрешению конфликтов. В начале пятого занятия они определяют свой собственный стиль поведения в ситуациях разногласия с помощью теста К. Томаса. Затем они выполняют упражнение, направленное на определение наиболее приемлемой стратегии разрешения педагогических конфликтов: соперничество, сотрудничество, компромисс, уклонение, приспособление. На шестом занятии проходит дальнейшее развитие и закрепление умений по педагогически целесообразному разрешению конфликтов, подводятся итоги. В конце занятия предлагается выполнить упражнение «Комплимент», цель которого – подведение итогов, сохранение доброжелательных отношений в дальнейшей работе [1, с. 233].

Литература

1. Конфликты: борьба, взаимодействие, сотрудничество / Под ред. Г.М. Потанина. – М., Белгород, 1997.
2. Петровская, Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М., 1982.

О НЕКОТОРЫХ ФАКТОРАХ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

ОВЧИННИКОВА Е.Г.

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

Одной из наиболее актуальных проблем в системе повышения квалификации (СПК) является превращение пребывания педагогов на курсах в процесс их развития, способствующий осознанию ими недостаточности своих знаний и приобретению навыков для обеспечения успешной практической деятельности. Этот процесс может стимулировать активное стремление пополнить свои знания.

СПК долгие годы не ориентировалась на ценности конкретного результата в ходе курсовой подготовки. В качестве причин этого можно назвать подмену результата процессом деятельности и отсутствие критериев для оценки результата обучения. В последние годы многие исследователи ставят эффективность курсовой подготовки в прямую зависимость от наличия конкретного результата (продукта) обучения. Разделяя точку зрения Э.М. Никитина [3; 4], В.В. Орлова [5], Н.М. Чегодаева [8], мы считаем, что курсовая подготовка педагогов должна ориентироваться на конкретный результат, а стержнем всего учебного процесса может стать выполнение итоговой выпускной работы.

В связи с этим перед преподавателями встает задача так организовать работу, чтобы учебный процесс протекал действительно успешно, чтобы в нем оперировали только научными фактами. В этом комплексе задач именно выполнение выпускной работы приобретает значение ценного метода.

Мы полагаем, что курсовое обучение должно быть построено таким образом, чтобы каждый педагог в ходе обучения имел возможность выполнить и защитить итоговую работу. Главной целью и результатом такой работы является профессиональный и личностный рост педагога, а следствием – развитие личности учащихся.

Выполнение итоговой работы стимулирует слушателей к самостоятельному анализу и обобщению полученных на курсах знаний и своего собст-

венного опыта. При оформлении и защите педагогами итоговых работ происходит систематизация, углубление и уточнение собственных позиций на основе сравнения их с научными. Здесь же происходит постановка новых вопросов по теме работы, что обеспечивает непрерывность познания. Благодаря итоговой работе, происходит углубление системности мышления учителя, придается значение и ценность теоретическим знаниям для практической педагогической деятельности, оттачивается умение формулировать проблемы, углубляется умение операциональной постановки цели, повышение квалификации увязывается с практикой [2; 7].

Благодаря выпускной работе можно получить более четкое представление о некоторых имеющихся в практике проблемах, получить ответы на неразрешенные до сих пор вопросы, внести предложения для совершенствования образовательной практики. Итоговая работа завершает процесс обучения педагога на курсах в системе повышения квалификации и позволяет судить об уровне его профессионализма, эрудиции, зрелости мировоззрения и многих других характеристиках. Итоговая выпускная работа должна отражать умение педагога выявлять проблемы своей практической деятельности, интегрировать учебный материал как для анализа, так и для построения инновационных образовательных программ.

Вместе с тем итоговая работа является своеобразной формой контроля за образовательным процессом во время курсов. Как подчеркивает А.А. Вербицкий, «...контроль должен быть деятельностным: контролируется не уровень усвоения знаний, а ход и результаты действий на их основе, уровень сформированности познавательной, а затем и профессиональной мотивации, деятельности в целом» [1, с. 71]. Данная особенность контроля достигается за счет использования одного комплексного задания, включающего множество конкретных умений и требующего применения всех полученных знаний.

Таким образом, выполнение итоговой выпускной работы представляет собой и средство контроля, и метод обучения, совершенствующий умение применять полученные знания на практике. Выполнение итоговой выпускной работы предназначено для того, чтобы возвести обучение в фактор повышения эффективности учебного процесса в СПК.

Итоговая выпускная работа преследует многие цели: во-первых, она направлена на развитие самих слушателей, совершенствование их профессиональной компетентности, развитие личностных, творческих ресурсов; во-вторых, она ведет к более полному выявлению проблем практики и поиску путей их решения; в-третьих, она способствует совершенствованию учебного процесса в СПК в целом, сплочению и развитию профессорско-преподавательского состава.

Формирование представления о выпускной работе как методе обучения может стать важным фактором в процессе формирования андрагогиче-

ского мастерства и признания образования взрослых в качестве общественной и культурной ценности.

При помощи выпускной работы профессорско-преподавательскому составу удастся достичь андрагогически обоснованных целей лишь в том случае, если будет продумана, согласована и всеми признана система принципов, которыми слушатели должны будут руководствоваться при написании работы. К таким принципам мы относим следующие: 1) самостоятельности автора; 2) операциональной заданности целей работы; 3) увязки теории с практикой; 4) учета теоретической и прикладной ценности результата; 5) системности; 6) комплексного рассмотрения проблемы.

Важным фактором повышения эффективности итоговой выпускной работы является разработка критериев ее оценки. Для достижения эффекта критерии должны быть доведены до слушателей еще до начала работы, необходимо, чтобы они были обсуждены и признаны каждым педагогом. Это будет способствовать более осознанной подготовке слушателей к защите итоговой работы.

На основании анализа научной литературы [2; 5; 6] мы предлагаем следующий набор критериев оценки итоговой работы:

1. Актуальность темы. Тема должна быть ориентированной на решение наиболее значимых проблем практики.
2. Качество постановки цели в работе. Это предполагает наличие четкого представления цели, увязки ее с задачами.
3. Соответствие средств целям, т.е. продуманность ресурсного обеспечения (методического, материального, управленческого) предлагаемого варианта решения проблемы.
4. Теоретическая обоснованность.
5. Системность рассмотрения вопроса.
6. Достоверность, точность приводимых в работе сведений.
7. Использование литературы (знание новинок, базовой литературы, использование в работе той литературы, список которой приведен).
8. Логичность построения работы.
9. Применение знаний, полученных в ходе курсового обучения.
10. Наличие оригинальных предложений, идей, способных реально улучшить практику.
11. Завершенность работы (наличие выводов и предложений).
12. Качество оформления.

Защита итоговой выпускной работы представляет собой заключительный этап обучения. Это позволяет как самому слушателю, так и преподавателю проводить оценку уровня квалификации педагога.

Таким образом, конкретизация результатов обучения учителей на курсах осуществляется благодаря использованию такого метода обучения, как

выполнение итоговой выпускной работы. Итоговая работа не является самоцелью, а служит условием для дальнейшего личностного роста педагога, его самосовершенствования, определяет пути модернизации образовательного процесса в СПК.

Литература

1. **Вербицкий, А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш.шк., 1991. – 207 с.
2. **Моисеев, А.М.** Концептуальные основы и методы анализа образовательных систем / А.М. Моисеев, О.М. Моисеева. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. – 240 с.
3. **Никитин, Э.М.** Научно-организационные основы федеральной системы повышения квалификации в условиях реформирования образования / Э.М. Никитин. – М.: РИПКРО МО РФ, 1994. – 47 с.
4. **Никитин, Э.М.** Зарубежный опыт повышения квалификации педагогических кадров / Э.М. Никитин. – М., 1995. – 84 с.
5. **Орлов, В.В.** О проблемах оценки эффективности обучения в системе повышения квалификации кадров / В.В. Орлов // Развитие дополнительного педагогического образования в России: Материалы юбилейной науч.-практ. конф. – М., 1998. – С. 22–24.
6. **Профессиональное развитие: Пути модернизации постдипломного образования педагога / Под ред. И.Ю. Алексашиной. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2003. – 208 с.**
7. **Стратегическое планирование системных изменений в образовании: Опыт разработки региональных проектов / Под ред. А. М. Моисеева. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2003. – 176 с.**
8. **Чегодаев, Н.М.** Теоретические и организационно-педагогические основы инновационных процессов в системе последипломного образования педагогических кадров: Автореф. дис. ... докт. пед. наук / Н.М. Чегодаев. – М., 1997. – 48 с.

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ КАК ЗНАЧИМЫЙ КРИТЕРИЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ХИТРОВА Е.В.

г. Самара, Международный институт рынка

Профессиональная педагогическая деятельность обладает высокой общественной значимостью. Она является основой общественного развития, поскольку именно при помощи данного вида деятельности происходит обуче-

ние молодого поколения. По определению И.А. Зимней, педагогическая деятельность – это воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования. Предметом педагогической деятельности учителя является деятельность учащихся, которую он обязан организовать, направлять и регулировать в соответствии с целями образовательного процесса [1, с. 262–263].

Изучение проблем любой профессиональной деятельности всегда связано с разработкой методов ее оценки, изучением условий успешности выполнения деятельности и путей повышения качества труда. По нашему мнению, оценивая педагогическую деятельность правомерно говорить о ее результативности, так как не всякая деятельность является успешной, но любая деятельность результативна. Результат является системообразующим фактором профессиональной деятельности [3].

Выводы о наличии положительного или отрицательного результата педагогической деятельности стоит делать только по итогам всестороннего анализа значимых факторов. На наш взгляд, результативность деятельности педагога определяется через учебную успеваемость, выраженную в педагогической оценке, а также через внешние и внутренние критерии оценки деятельности педагога.

Являясь показателем успешности учебной деятельности студента, отметка характеризует деятельность педагога как методиста и предметника. Именно успешность учебной деятельности, выраженная в виде усвоенных знаний, умений и навыков, и отраженная в учебных ведомостях говорит о наличии положительного результата по итогам преподавания. Тем не менее нельзя принимать педагогическую отметку как данность, это результат целенаправленной деятельности педагога и учащихся. Наличие именно этого учебного результата в большей мере объясняется индивидуальными особенностями обоих субъектов педагогической деятельности.

Говоря о педагоге, мы полагаем, что значимым фактором, воздействующим на личность учащегося и, как следствие, на его успеваемость, является индивидуальный стиль педагогической деятельности педагога. В отечественной психологии проблема индивидуального стиля конкретно педагогической деятельности рассматривалась в работах М.А. Зимней, В.А. Кан-Калика и Н.Д. Никандрова, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной. В проведенном исследовании не ставилась задача отдельно рассматривать личностные особенности преподавателей, так как предполагается, что индивидуально-психологические особенности учителя изначально воздействовали на формирование индивидуального стиля преподавания.

Преподаватель обучает студентов в рамках своего индивидуального

стиля педагогической деятельности, а студенты, в свою очередь, воспринимают и усваивают знания в соответствии со своими личностными особенностями. В рамках исследования, проведенного на базе НОУ ВПО «Международный институт рынка», в расчет принимались такие показатели, как тип характера, тип мышления и особенности учебной мотивации студентов. По каждому из направлений была проведена серьезная работа, по итогам которой были составлены и апробированы методики исследования личностных качеств студентов.

Как было заявлено выше, при анализе результативности преподавания в расчет принимались также внешние и внутренние критерии оценки педагогической деятельности. В работе О.И. Родиной внешние критерии оценки успешности профессиональной деятельности опираются на оценки, даваемые внешними экспертами, внутренние – на собственную оценку успешности своей деятельности. В нашем исследовании под внутренней оценкой также понималось восприятие педагогом своей деятельности, саморефлексия, внешняя же оценка являлась отражением субъективного восприятия деятельности педагога студентами [2].

Вопросы анкет по оцениванию деятельности педагога как для самого педагога, так и для студентов строились в соответствии с общепринятой структурой педагогической деятельности, что позволило получить информацию по всем сторонам деятельности преподавателя. Структура педагогической деятельности, используемая в проведенном исследовании, состоит из четырех компонентов: проективной, организационной, коммуникативной и рефлексивной деятельности педагога. Отвечая на вопросы анкеты «Педагог глазами студентов», учащиеся оценивали все сферы деятельности преподавателя, тем самым выражая свое мнение по отношению к конкретному специалисту. Полученные данные позволили сделать выводы относительно результативности преподавания с точки зрения студенческой оценки деятельности педагога. Внутренний критерий оценки педагогом своей деятельности предоставил информацию субъективном восприятии педагогом результативности своей деятельности. Многие ученые обращали внимание на четкую зависимость качества педагогической деятельности от уровня развития рефлексивных умений и способностей педагога.

В ходе проведенного исследования были опрошены более 200 студентов и около 30 преподавателей. Были сделаны выводы о том, что результативность преподавания педагога высшей школы выражается через уровень учебной успеваемости студентов, а также через внешние и внутренние критерии оценки педагогической деятельности. Выводы исследования позволили значительно повысить уровень общей успеваемости студентов, в частности была выявлена следующая зависимость: в случае, если конкретный индивидуальный стиль деятельности педагога воспринимается студентами со схо-

жими личностными особенностями, то у этих студентов наблюдается схожий уровень учебной успеваемости.

В ходе исследования были разработаны методики определения индивидуального стиля педагогической деятельности, типа характера и типа мышления студентов, методика изучения учебной мотивации студентов, а также опросник восприятия деятельности педагога с точки зрения студенческой аудитории. Все разработанные методики и техники работы активно используются в работе Института, что в том числе позволяет повысить уровень результативности педагогической деятельности, а также качество предоставляемого образования.

Литература

1. **Зимняя, И.А.** Педагогическая психология: Учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Издат. корпорация «Логос», 1999.
2. **Родина, О.Н.** О понятии «успешность трудовой деятельности» / О.Н. Родина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1996. – № 3. – С. 60–67.
3. **Шадриков, В.Д.** Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М., 1994.

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ОБЩАЯ ТЕОРИЯ СТРУКТУРНО-ПАРАМЕТРИЧЕСКОГО СИНТЕЗА ОБЪЕКТОВ» В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА

АКИМОВ С.В.

г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. М.А. Бонч-Бруевича

Структурно-параметрический синтез объекта – синтез, при котором полностью и однозначно определяются структура объекта и значения параметров, описывающих его свойства. Под структурой будем понимать множество элементов (агрегатов, подсистем) и связей между ними: $S = (A, R)$, где A – множество элементов; R – множество связей между элементами из A .

Структуры могут быть иерархическими, и если на одном уровне элемент представляется неделимым, то на более низких уровнях он может быть разложен на отдельные элементы. Справедливо и обратное, когда некоторый элемент, имеющий структуру на более высоких иерархических уровнях, выступает как неделимый элемент.

Проблемы автоматизации структурно-параметрического синтеза, а следовательно, и разработки общей теории такого синтеза, являются акту-

альными, так как проблема синтеза встает практически перед каждым исследователем, разработчиком или проектировщиком. Тем не менее в учебном процессе вузов и других учебных заведений она занимает место, отнюдь не соответствующее ее значимости. Дисциплины, связанные с синтезом и оптимизацией объектов, преподаются студентам, обучающимся лишь по некоторым специальным направлениям, таким, как САПР, техническая кибернетика и ряду некоторых других специальностей. Иногда преподается теория проектирования и синтеза конкретно взятых объектов, но общей теории синтеза уделяется весьма незначительное внимание. Также существует и проблема с обеспечением литературой, так как хотя и существует ряд очень достойных книг по данному вопросу [1–5], многие из них выпущены достаточно давно и, кроме того, стали библиографической редкостью.

Целью данной работы является указание важности введения в учебный процесс дисциплины, изучающей общие принципы структурно-параметрического синтеза, инвариантные классам объектов.

Проблемой синтеза объектов так или иначе связано несколько дисциплин: теория систем автоматизированного проектирования (САПР), теория оптимизации, математическое программирование, теория искусственного интеллекта и экспертных систем и т.д. Но, за исключением САПР, эти дисциплины рассматривают лишь некоторые аспекты структурно-параметрического синтеза. Являясь базовыми дисциплинами для общей теории структурно-параметрического синтеза объектов, они тем не менее не являются науками об автоматизации структурно-параметрического синтеза.

Общая теория структурно-параметрического синтеза не является простой суммой сведений почерпнутых из других наук, а представляет собой органически целостную дисциплину, изучающую общие закономерности формализации задач синтеза объектов, инвариантную классам этих объектов.

Может показаться, что между САПР и структурно-параметрическим синтезом можно поставить знак равенства. Но в САПР изучаются различные аспекты автоматизации проектирования объектов, включая аппаратное обеспечение. Общую же теорию структурно-параметрического синтеза интересует исключительно формализация синтеза объектов, выявление общих закономерностей синтеза объектов различной природы.

Итак, общая теория структурно-параметрического синтеза является комплексной дисциплиной и использует методы из различных областей знаний, основными из которых являются: системный анализ, искусственный интеллект, инженерия знаний, математическое программирование, исследование операций, теория принятия решений, эволюционные вычисления, объектно-ориентированное программирование, мультиагентные системы. С другой стороны, общая теория структурно-параметрического синтеза используется в ряде других дисциплин (Табл. 1).

Таблица 1

Общая теория структурно-параметрического синтеза и другие дисциплины

Использует	Используется
Программирование	САПР
Искусственный интеллект	CASE
Инженерия знаний	CALS
Системный подход	
Теория проектирования (по отраслям)	

Таким образом, общая теория структурно-параметрического синтеза объектов входит в систему современного научного знания как комплексная наука, интегрирующая знания о синтезе объектов различной природы.

Объектом исследования общей теории структурно-параметрического синтеза является процедура синтеза объектов различной природы. Предметом исследования является разработка методов формализации и автоматизации структурно-параметрического синтеза, путем органичного сплава методов различных дисциплин, как общетеоретических, так и частных теорий проектирования.

Обычно студенты достаточно хорошо усваивают материал по оптимизации и автоматизации структурно-параметрического синтеза объектов, в чем автору данной работы довелось неоднократно убедиться в процессе чтения курсов «Программирование и основы алгоритмизации» и «Технология программирования», а также при многочисленном научном руководстве и консультировании дипломным и курсовым проектированием.

Учащимся по направлению «Прикладная математика» такая дисциплина поможет лучше понять практическое применение знаний тех математических дисциплин, которые они изучают в процессе обучения. Студентам и аспирантам технических специальностей данная дисциплина поможет систематизировать знания о синтезе и проектировании изучаемых ими объектов. Особо следует подчеркнуть важность общей теории структурно-параметрического синтеза для учебных заведений, готовящих разработчиков и проектировщиков.

Если при автоматизации параметрического синтеза, выполняемого методами оптимизации, используются традиционные математические модели, являющиеся моделями конкретно взятого объекта, то для структурно-параметрического синтеза, проводимого на морфологическом множестве, необходимы модели целого класса объектов, или универсальные модели [6; 7]. Такие модели помимо знаний, представляемых традиционными математическими моделями, содержат знания о структурах объектов, принадлежащих рассматриваемому классу [8]. Дальнейшее развитие универсальные модели получили в четырехуровневых интегративных моделях, являющихся наибо-

лее полными моделями знаний о классах объектов [9–11]. Так, помимо знаний уровня анализа, эти модели содержат еще и знания о синтезе объектов, включая формализованное задание на синтез и специальные эвристики. Изучение и создание таких моделей поможет учащимся лучше понять способы формализации различных видов знаний (функциональных, структурных и т.д.), применяемых разработчиками часто без четкого методологического осознания.

Ввиду всего вышесказанного дальнейшее развитие общей теории структурно-параметрического синтеза и внедрения одноименной дисциплины в учебный процесс различных учебных заведений (вузов, курсов повышения квалификации) представляется весьма актуальным.

Литература

1. Автоматизация поискового конструирования / Под ред. А.И. Половинкина. – М.: Радио и связь, 1981.
2. **Алексеев, А.В.** Интеллектуальные системы принятия проектных решений / А.В. Алексеев и др. – Рига: Зинатне, 1997.
3. **Одрин, В.М.** Морфологический анализ систем. Построение морфологических таблиц / В.М. Одрин, С.С. Картавов. – Киев: Наукова думка, 1977.
4. **Одрин, В.М.** Метод морфологического анализа технических систем / В.М. Одрин. – М.: ВНИИПИ, 1989.
5. **Одрин, В.М.** Морфологический синтез систем: морфологические методы поиска. Препринт 86-5 / В.М. Одрин. – Киев: Институт кибернетики им. В.М. Глушкова АН УССР, 1986.
6. **Акимов, С.В.** Компьютерные модели для автоматизированного структурно-параметрического синтеза / С.В. Акимов // Компьютерное моделирование – 2004: Труды 5-й межд. конф. – СПб., 2004. – Ч. 1. – С. 191–197.
7. **Акимов, С.В.** Опыт создания универсальной модели лестничной цепи / С.В. Акимов // Труды учебных заведений связи; СПбГУТ. – СПб., 2004. – № 170. – С. 96–101.
8. **Акимов, С.В.** Модель морфологического множества уровня идентификации / С.В. Акимов // Труды учебных заведений связи; СПбГУТ. – СПб., 2005. – № 172. – С. 120–135.
9. **Акимов, С.В.** Четырехуровневая интегративная модель для автоматизации структурно-параметрического синтеза / С.В. Акимов // Труды учебных заведений связи; СПбГУТ. – СПб., 2004. – № 171. – С. 165–173.
10. **Акимов, С.В.** Мультиагентная модель автоматизации структурно-параметрического синтеза / С.В. Акимов // Системы управления и информационные технологии. – 2005. – № 3 (20). – С. 45–48.
11. Сайт проекта «Structuralist» <http://www.structuralist.narod.ru>.

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ МЕНЕДЖЕРОВ

ВАСИЛЕНКО Н.В.

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

Специфика работы менеджеров в современных условиях требует существенным образом изменить процесс их подготовки в высших учебных заведениях. Речь идет, в частности, об использовании разнообразных методов обучения, гибкости преподавания, учете состава аудитории, состояния духа и реакций, способности воспринимать тот или другой материал. От преподавателей требуется применение импровизаций в учебном процессе, максимальное приближение студентов к реальным ситуациям и принятию адекватных управленческих решений.

Повышение качества обучения будущих менеджеров в значительной степени связано с качеством методического обеспечения учебного процесса. Последнее определяется двумя главными моментами – отобранным для изложения материалом и его методической организацией. В последнее время особые надежды в данной области связываются с учебно-методическими комплексами. В данной статье предпринимается попытка обсудить некоторые перспективные моменты, которые может внести применение учебно-методических комплексов в обучение российских менеджеров.

Учебно-методический комплекс – это сочетание взаимосвязанных средств обучения, завершённый учебный модуль, выполненный в соответствии с требованиями учебного плана подготовки специалистов. Учебно-методический комплекс разрабатывается, как правило, по отдельной дисциплине учебного плана и представляет собой набор взаимосвязанных компонент для организации познавательной деятельности студентов. Современные учебно-методические комплексы удовлетворяют следующим общим требованиям: соответствие стандартам, комплексность, открытость.

Содержание разрабатываемых учебно-методических комплексов должно в полной мере соответствовать требованиям Государственного образовательного стандарта и типовым учебным программам. Учебно-методический комплекс должен включать полную совокупность образовательных ресурсов, необходимых для самостоятельного изучения соответствующей учебной дисциплины при консультационной поддержке образовательного учреждения. Необходимо предусмотреть средства развития базовых вариантов учебно-методических комплексов за счет включения новых объектов изучения или развития образовательных ресурсов, относящихся к объектам, уже включенным в состав комплекса.

Обычно УМК состоит из следующих компонент: методические рекомендации по изучению дисциплины; рабочая программа учебной дисциплины; конспект лекций; материал для семинарских занятий; методические указания для выполнения практических работ, курсовых проектов и т.д.; понятийный стандарт (словарь) по курсу; материалы для рубежного и итогового контроля.

Методические рекомендации по изучению дисциплины представляют собой комплекс советов и разъяснений, позволяющих студенту оптимальным образом самостоятельно организовать процесс изучения данной дисциплины. Содержание методических рекомендаций, как правило, может включать: советы по планированию и организации времени, необходимого на изучение дисциплины; описание последовательности действий студента при работе над учебной темой; рекомендации по использованию материалов учебно-методического комплекса; рекомендации по работе с учебной литературой и первоисточниками; советы по подготовке к контрольной работе, экзамену (зачету); разъяснения по поводу работы с тестовой системой курса, по выполнению домашних заданий.

Методические указания для преподавателей, ведущих семинарские (практические) занятия, определяют методику проведения занятий, порядок решения задач, предлагаемых студентам, содержат варианты тем рефератов и организацию их обсуждения, методику обсуждения деловых ситуаций для анализа.

Рабочая программа учебной дисциплины представляет собой программу освоения учебного материала, соответствует требованиям Государственного стандарта и учитывает специфику подготовки студентов по избранному направлению или специальности. Оформление учебной программы выполняется в соответствии с требованиями, предъявленными МО РФ и УМО.

Структура конспектов лекций, точнее последовательность разделов, тем и вопросов, должна полностью соответствовать тематическому плану рабочей программы по дисциплине. Тексты лекций содержат всю необходимую информацию для успешного ответа на контрольные вопросы по теме и тестовые задания по теме лекции. Каждая лекция, изложенная в данном разделе, имеет следующие составляющие: наименование темы лекции; план лекции; текстовый материал; контрольные вопросы для самостоятельной подготовки по теме; ссылки на литературные источники по теме, приведенные в рабочей программе курса, с указанием используемых разделов, глав, параграфов постранично.

Материалы для семинарских (практических) занятий, входящие в состав УМК, включают методические указания для студентов, а также для преподавателей. Методические указания по подготовке семинарских (практических) занятий для студентов могут содержать:

1. План проведения занятий с указанием последовательности рассматриваемых тем занятий, объема аудиторных часов, отводимых для освоения материалов по каждой теме.

2. Краткие теоретические материалы по каждой теме, позволяющие студенту ознакомиться с сущностью вопросов, изучаемых на семинарском/практическом занятии, со ссылками на дополнительные источники, которые позволяют изучить более глубоко рассматриваемые вопросы.

3. Вопросы, выносимые на обсуждение, и список литературы с указанием конкретных страниц, необходимый для целенаправленной работы студента в ходе подготовки к семинару (список литературы оформляется в соответствии с правилами библиографического описания).

4. Тексты ситуаций для анализа, заданий, задач и т.п., рассматриваемых на семинарских/практических занятиях. Практические занятия рекомендуется проводить и с использованием деловых ситуаций для анализа (case study method).

В каждой дисциплине используются специальные термины, содержание которых не очевидно и требует пояснения. Для того чтобы студент мог качественно изучить материал курса, он должен точно понимать и использовать термины, иметь краткие сведения о персоналиях, имеющих отношение к изучаемой дисциплине. В качестве вспомогательного средства в данном случае необходимо иметь толковый словарь терминов (глоссарий). В данном словаре должны быть даны определения всех встречающихся в курсе терминов, относящихся именно к данному предмету. Термины могут привязываться к темам и (или) располагаться в алфавитном порядке.

Можно выделить несколько преимуществ учебно-методических комплексов перед традиционным методическим обеспечением вузовских курсов.

1. Учебно-методические комплексы позволяют организовывать различные виды работ студентов с целью освоения ими учебного материала.

2. Комплексность представления учебной информации создает условия для активизации когнитивной деятельности обучаемых.

3. Наличие разнообразных материалов для контроля знаний дает возможность раннего выявления, в том числе самостоятельного, пробелов в знаниях, а тексты лекций и словарь терминов помогают в устранении недочетов и ошибок.

4. Наличие упражнений и заданий разного уровня сложности позволяет при необходимости и желании изучать материал более или менее углубленно.

Таким образом, применение учебно-методических комплексов создает условия для активизации будущих менеджеров в процессе учебной деятельности, развития их самостоятельности, готовности к принятию решений.

СОЗДАНИЕ ОПОРНЫХ СХЕМ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ПЕДАГОГИКЕ КАК СРЕДСТВО СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ И ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

ВОТИНОВА Е.Г.

г. Кемерово, Кемеровский государственный университет

Для успешного становления будущего специалиста необходимо создание таких условий, которые способствовали бы развитию профессионального значимых качеств, прочному овладению знаниями, умениями и навыками. Одним из таких профессионально значимых качеств является развитая способность к восприятию, обработке, анализу, систематизации и корректировке информации.

В условиях вуза первичное восприятие информации происходит в процессе прослушивания лекции. Углубление знаний, этап анализа происходит в процессе самостоятельной работы. Уточнение, систематизация и корректировка информации возможны на практических занятиях комбинированного типа. В выступлениях студентов с докладами, участии их в дискуссиях, обсуждении педагогических ситуаций, уточняющих вопросов преподавателя происходит более четкое понимание материала, выявление взаимосвязей внутри дисциплины и ее связи с другими науками, формирование педагогической направленности личности будущего специалиста.

Однако целью практических занятий является не только выполнение контролирующей функции, но и обобщение всей познавательной предыдущей деятельности студентов. При этом обобщение знаний наиболее продуктивно в том случае, если оно проводится не только преподавателем, подводящим черту после выступления студента или при обсуждении какой-либо проблемы, но и при непосредственном участии студентов: в создании ими творческих проектов, работ непосредственно на практическом занятии.

Многие исследователи указывали, что внесение в воспитательно-образовательный процесс элементов творчества вызывает активизацию мышления, желание создать что-либо оригинальное и интересное, повышает мотивацию, способствует самореализации. Такие педагоги-новаторы, как С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др., с целью перспективного обучения учащихся использовали на занятиях опорные схемы, дидактические знаки, карточки, таблицы и т.п. Известно, что подобная практика использовалась не только в стенах общеобразовательных школ, но и в средних, высших учебных заведениях.

В результате анкетирования студентов было выявлено, что 63 % респондентов удовлетворены наличием на практических занятиях по педагогике проблемных ситуаций, 40 % – возможностью свободно высказывать свои

мысли и суждения. 27 % респондентов предложили чаще использовать на занятиях творческие и практические задания.

Одним из вариантов такой творческой проективной деятельности на практических занятиях по педагогике может являться создание опорных схем. Использование данного вида деятельности на занятиях опирается на экспериментально установленный факт: в памяти человека запечатлевается до 90 % того, что он делает, до 50 % того, что он видит, и только 10 % того, что он слышит. Следовательно, наиболее эффективная форма обучения должна основываться на активном включении в соответствующее действие и целесообразно использовать активные методы обучения. К активным методам обучения относятся конкретные ситуации, метод инцидента, тренировка чувствительности, мозговая атака (мозговой штурм), деловые игры, метод погружения. Можно пополнить данный перечень и методом создания опорных схем.

Технология выполнения данной работы рассчитана на 15–20 минут и включает несколько этапов.

Первый этап – подготовительный – направлен на обсуждение цели работы, вычленение ключевого понятия и терминов, которые должны быть отражены в схеме; оговаривается время выполнения задания, происходит деление студенческой группы на микрогруппы (от 3 до 5 человек). Данный этап характеризуется актуализацией предстоящей деятельности, формулированием проблемы, которую необходимо разрешить за короткий промежуток времени.

Второй этап – этап реализации. Он включает несколько подэтапов:

- распределение функций в микрогруппе (идейная («мозговой штурм»), редакционно-корректирующая, оформительская, презентующая);
- обсуждение составных элементов схемы, их соотнесения, взаимозависимости, оформления схемы.

На данном этапе происходит непосредственно творческая переработка уже усвоенных знаний, их систематизация, коррекция, выявление взаимосвязей, уровней соотношения, зависимости ключевого понятия и остальных терминов. Возможно использование элементов «мозгового штурма», когда каждый из участников микрогруппы предлагает свое видение всей схемы или отдельных компонентов и в процессе обсуждения формируется единый, окончательный вариант.

Третий этап – оформительский – направлен на графическое отражение опорной схемы. При этом возможны два варианта: традиционный (стрелки, пирамидное, круговое, вертикальное расположение и др.) и нетрадиционный (рисунок в виде дерева, космической системы, знаково-символических элементов и др.).

Четвертый этап – презентация продукта или защита творческого проекта. Данная стадия требует от участника микрогруппы четкости, ясности изло-

жения, объяснения всех элементов схемы, их иерархии, взаимозависимости и др. Обычно подобная процедура защиты творческого проекта вызывает у участников других микрогрупп желание активного обсуждения.

Положительной стороной данной технологии является:

1. Создание проблемной ситуации и возможности ее решения необычным, творческим способом за короткий срок.

2. Актуализация знаний и активизация мышления студентов в процессе творческой деятельности.

3. Предоставление возможности дополнительного осмысления изученного материала, вследствие чего происходит переход на более высокий интеллектуальный уровень с использованием индукции и дедукции.

4. Формирование организационных, творческих, коммуникативных и других умений, необходимых будущим специалистам.

5. Включенность в конкретную деятельность приводит к эмоциональному переживанию ситуации, ее яркому запоминанию, а впоследствии и к воспроизведению созданной опорной схемы.

6. Использование элементов различных активных методов обучения: метода инцидента, мозгового штурма, деловой игры и др.

Созданная студентами опорная схема может в дальнейшем использоваться при подготовке к экзамену, а приобретенные навыки создания подобных схем могут реализовываться при изучении других дисциплин, в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, создание на практических занятиях по педагогике творческой атмосферы способствует экспромтной, яркой самореализации будущих специалистов. При этом происходит не только систематизация полученных ранее знаний, но и формирование умений, необходимых для высококвалифицированных специалистов.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЕВСЕЕВА Т.Т.

г. Омск, Профессиональное училище № 3

Одним из важных направлений работы учителя-словесника, безусловно, является развитие у обучающихся устной и письменной речи, умения грамотно, ясно и доступно излагать мысли. Поэтому в процессе методического обеспечения уроков литературы определено направление исследования: создание системы оптимальных видов письменных работ для курса литературы в учреждении начального профессионального образования.

Актуальность выбора данной методической проблемы обусловлена несколькими факторами, определяющими условия современного преподавания литературы за курс основного (полного) общего образования:

- небольшое количество отводимого учебным планом времени на изучение литературы;

- вариативность формы итоговой аттестационной работы: сочинение и изложение с творческим заданием;

- обилие разного рода сборников сочинений за указанный курс, что отвлекает обучающихся от самостоятельного выполнения письменных работ;

Отсюда цель: разработать систему творческих письменных работ для курса литературы в профессиональном училище таким образом, чтобы каждый обучающийся был вовлечен в деятельность, мотивирован к учению.

На пути следования к цели предстоит выполнить следующие задачи:

- выбрать аспект изучения каждой темы курса литературы;

- изучить материалы по теории и методике выполнения творческих работ по литературе;

- разработать варианты письменных творческих работ для каждой темы курса;

- выбрать оптимальный вариант письменной творческой работы для выполнения его обучающимися профессионального училища;

- систематизировать эти оптимальные варианты в раздел, который будет представлять часть «Системы контроля по литературе».

Гипотеза исследования: если такой аспект общей системы контроля по литературе, как выполнение письменных работ, будет изучен (выбраны виды, формы, сроки выполнения, варианты работ), то усвоение материала программы будет качественным, уроки разнообразными, труд обучающихся мотивированным, подготовка к итоговой работе более эффективной.

Организация разработки и освоения данной методической проблемы включает в себя несколько этапов, характеризующихся определенным содержанием.

Первый этап. Изучение основных положений теории развивающего обучения, методики изучения учебных возможностей обучающихся, привлекающихся к работе. Цель: составление психолого-педагогической карты учебных возможностей группы, информирующей о фонде знаний, работоспособности каждого ребенка.

Классификация уровня учебных возможностей каждого первокурсника осуществляется по методике З.И. Калмыковой в течение трех-четырех пропедевтических уроков (с целью возбуждения интереса к предмету и актуализации имеющихся знаний) и входного контроля (проверочной работы, дающей точку отсчета дальнейшему мониторингу). Ежегодные результаты типичны. Около 70 % обучающихся имеют низкие учебные возможности, 23 % – сред-

ние и 7 % – высокие. Для преподавателя литературы также важно оценить уровень читательского восприятия, ведь оценка по литературе не может фиксировать только добросовестность и исполнительность, но и должна учитывать степень его читательских умений. Данную характеристику мы определяем по методике В.А. Доманского и получаем, что большинство обучающихся имеют низкий – сюжетно-событийный уровень читательского восприятия, редко найдется читатель со средним – образно-аналитическим, а высокий – идейно-эстетический уровень в среде будущих рабочих-строителей не наблюдается. Только часть группы подготовлена к усвоению программы, заданной Государственными стандартами, остальные же имеют несформированные ЗУНы, требуют от педагога активных мер для побуждения к учению.

Второй этап. Корректировка тематических планов с целью оптимизации содержания рабочих учебных программ, выделения в них возможностей работы над данной методической проблемой. Цель: разработка вариантов письменных творческих работ для каждой темы курса. В таких условиях структура и содержание учебно-познавательной деятельности учеников должны быть выстроены с учетом: а) уровня актуального развития, чтобы обнаружить зону ближайшего развития; б) пересмотра учебного материала под углом зрения умственного развития ребенка; в) соблюдения принципа преемственности обучения в течение курса. Иными словами, для эффективного усвоения знаний на уроке преподаватель должен применять технологии, адаптированные на пониженные учебные возможности обучающихся.

С учетом уровня учебных возможностей разработана система творческих письменных работ. Как альтернатива сочинению предлагается: 1) изложение отрывка из художественного текста; 2) изложение с творческим заданием; 3) интерпретация текста; 4) эссе «Мое понимание стихотворения»; 5) пересказ-анализ сюжета произведения в разнообразной форме: дневника героя, криминальной сводки, исповеди, письма и т.д. Это позволяет заинтересовать ребенка, побудить его работать творчески, а также избежать формального списывания готовых сочинений.

Третий этап. Анализ результатов, выбор оптимального варианта письменной работы по каждой теме курса. Цель: создание системы письменных творческих работ для курса литературы в учреждении начального профессионального образования.

Мониторинг выполнения письменных работ ведется в течение двух лет, отслеживаются результаты деятельности каждого обучающегося. Показатели качества выполнения письменных работ являются критерием выбора того или иного варианта задания. Это позволяет двигаться к намеченной цели, выбирая оптимальный вид работы для соответствующей темы.

В качестве примера предлагаем перечень творческих письменных работ за курс литературы первого года обучения.

- Творческая работа «День Онегина в Петербурге»;
- Изложение по повести «Фаталист» из романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»;
- Предыстория Чичикова. Интерпретация отрывка из поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души»;
- Составление анкеты Обломова по главе 1. Социальная и портретная характеристика;
- День Обломова. Изложение с сопроводительным тезисным планом;
- Диктант по тексту главы 9 «Сон Обломова»;
- Конспект критических статей Н.А. Добролюбова и Д.И. Писарева по драме А.Н. Островского «Гроза»;
- Пересказ-анализ сюжета драмы «Гроза» в одной из предложенных форм: дневник героя, письмо, исповедь, криминальная сводка;
- Интерпретация отрывка «Родословная Тургенева»;
- Сравнительная характеристика П.П. и Н.П. Кирсановых. Анкета;
- Изложение с творческим заданием по главе 27 «Смерть Базарова»;
- Индивидуальные задания «История одного романса» по произведениям Ф.И. Тютчева, А.А. Фета, А.К. Толстого;
- Пересказ-анализ сюжета произведения «Леди Макбет Мценского уезда» в форме исповеди каторжанина, уголовного дела;
- Пересказ-анализ главы с опорой на текст поэмы Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо»;
- Диктант по тексту поэмы Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо»;
- Изложение отрывка из романа М.Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы» «Загадочный взгляд Иудушки»;
- Изложение отрывка из романа Л.Н. Толстого «Война и мир» «Первый бал Наташи Ростовской»;
- Сравнительная характеристика образов Кутузова и Наполеона по плану «Полководец на Бородинском поле»;
- Изложение отрывка из романа Л.Н. Толстого «Война и мир» «Подвиг князя Андрея Болконского на Бородинском поле»;
- Сочинение-миниатюра. Толкование афоризма Л.Н. Толстого.

Выбор письменных работ за второй год обучения осуществляется по принципу преемственности, поэтому результаты второго года обучения преимущественно выше, что и доказывает целесообразность данного направления работы. Кроме того, для обучающихся письменные работы перестают казаться обременительным делом, а, напротив, дают возможность самостоятельно и творчески высказаться и получить за это отметку.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСА ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ

КУРАКОВА Е.В., ЯНОВ Г.В., ФЕДОРОВ В.М.

г. Воронеж, Воронежский государственный технический университет

В Концепции модернизации современного образования заложена профильная дифференциация образования. Обучение тесно связано с конкретными методиками изучения предметов, дает исходные положения к их пониманию, способствует интеграции в едином образовательном процессе. При этом преподаватель должен обеспечивать: 1) вариантность и личностную ориентацию образовательного процесса; 2) практическую ориентацию образовательного процесса с введением интерактивных, деятельностных компонентов.

Следовательно, наша задача организовать учебную деятельность таким образом, чтобы сформировать у обучающихся потребность в творческом преобразовании изученного материала с целью овладения новыми знаниями. Это возможно при организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся, которая реализует как индивидуальный подход к обучению, так и способствует выбору будущей профессиональной деятельности, формирует способности и компетентности обучающихся, необходимые для продолжения обучения в соответствующей сфере профессионального образования.

По мнению Н.А. Демченковой, Е.А. Моисеевой [1], условия формирования познавательного интереса непрерывно связаны с принципами конструирования задач (Табл. 1).

Таблица 1

Связь условий формирования познавательного интереса
и принципов конструирования задач

Условия формирования познавательного интереса	Принципы конструирования задач
1) Владение понятием познавательного интереса	Принцип соответствия задач общей учебной цели
2) Учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся	Принцип дифференциации обучения
3) Содержание задачи	Принцип познавательной активности обучающихся
4) Трудность задачи	Принцип постепенного возрастания степени самостоятельности
5) Локальная устойчивость задачи	Принцип формирования способов самостоятельного приобретения знаний

Одной из форм организации проектно-исследовательской деятельности является работа, связанная с решением проблемных задач [2].

Проблемная задача – это закономерность продуктивной, творческой, познавательной деятельности, которую можно представить в виде алгоритма: формулировка проблемы; составление гипотез решения; реализация проекта выхода из проблемной ситуации; анализ полученных результатов; поиск нестандартных решений; применение знаний в новых условиях; создание возможностей для самостоятельной деятельности каждого обучающегося по развитию профессионально ценных качеств, компонентов будущей профессии.

В окружающей нас действительности проблемные задачи рассматривают темы различных учебных дисциплин, поэтому нами был разработан и апробирован интегрированный курс «Использование численных методов в прикладных задачах» [3]. В нем рассматривается применение численных методов к математическим и физическим задачам. С целью методического обеспечения образовательного процесса было выпущено учебно-методическое пособие, состоящее из двух глав: «Приближенное решение уравнений с одним неизвестным» и «Численное интегрирование».

Пособие предназначено преподавателям математики и информатики, а также студентам как физико-математических, так и технических факультетов и учащимся классов с углубленным изучением физики и математики, при изучении соответствующих разделов вычислительной математики и их компьютерных реализаций. В нем в начале каждой главы даются необходимые теоретические сведения, вычислительные схемы и примеры прикладных задач с использованием приведенных методов.

Контроль усвоения изученного материала происходит в ходе выполнения проектных лабораторных работ, приведенных в конце каждой главы. Каждая работа содержит двадцать пять вариантов заданий, что обеспечивает самостоятельность выполнения и познавательную активность обучающихся.

Компьютерная реализация проекта выхода из проблемной ситуации и анализ полученных результатов показывают, что обучающиеся справляются с заданиями, воспроизводя структурные элементы, и используют их при решении нетиповой проблемной задачи, что относится к следующей ступени формирования мыслительной деятельности. Кроме того, опора на жизненный опыт при формулировании задач проектных лабораторных работ способствует профессиональному самоопределению обучающихся, поэтому предложенный нами материал содержит прикладную сторону.

Анализ полученных в процессе работы результатов показывает готовность обучающихся к самостоятельной деятельности и доказывает эффективность системно-деятельного подхода к проектированию заданий, что позволяет пробудить интерес обучающихся к предмету, вызывая необходимость перейти на новый, более высокий уровень развития профессиональных знаний и умений, отражающий степень творческого, профессионально-трудового опыта.

Литература

1. **Демченкова, Н.А.** Формирование познавательного интереса у учащихся / Н.А. Демченкова, Е.А. Моисеева // Приложение к «Первое сентября»: Математика. – 2004. – № 19. – С. 2–4.

2. **Федоров, В.М.** Инженерная педагогика: моделирование проблемных ситуаций как технологии индивидуализации учебной деятельности / В.М. Федоров, Г.В. Янов, В.Р. Петренко // Инновационные процессы и совершенствования подготовки специалистов. – Липецк, 2002. – Ч. II. – С. 130–133.

3. **Потапов, А.С.** Использование численных методов в прикладных задачах // А.С. Потапов и др. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2002. – 76 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА НА УРОКЕ МУЗЫКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

ОБУХОВА Н.В.

*р.п. Голышманово, Тюменская область,
Голышмановское педагогическое училище*

Теоретический анализ философской, психологической, педагогической, музыковедческой литературы позволяет говорить об использовании интегративного подхода на уроке музыки. Анализ публикаций (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, В.А. Караковский, Б.М. Кедров, М.М. Поташник и др.) дал основание заключить, что интегративные процессы являются общепризнанным явлением, подтверждающим взаимосвязь современного педагогического мира. Художественная культура формирует духовность человека и сегодня рассматривается как фундаментальная категория, определяющая магистральную линию развития образования, позволяет формировать у студентов «единую картину мира вопреки дифференциации наук, разбивающих эту картину на множество осколков» (В. Зинченко, Е. Моргунов).

Мастерство преподавателя заключается в том, чтобы суметь обострить интерес и внимание растущей души в нужном направлении. Поэтому мы подбираем нашим студентам интересную и необходимую дополнительную информацию. Реализуется это на тех уроках музыки, где наблюдается интеграция между различными дисциплинами.

Много интересного материала для реализации интегративного подхода на уроках в произведениях поэтов, философов и ученых начиная с древнего мира и до наших дней. Древнегреческие философы, уверенные в том, что все в мире находится в строгой гармонии, выявляли непосредственные закономерные связи между музыкой и астрономией, музыкой и философией, музыкой и математикой.

Одним из ученых Древней Греции, изучавших взаимосвязь музыки и естественных наук, математики и астрономии, был Пифагор. Согласно воззрениям Пифагора, Вселенная и отдельные ее планеты находятся в определенных математических зависимостях, подобных тем, на которых построена музыка. Весь мир, как утверждал Пифагор, есть распределенная по числам гармония. Некоторые из сделанных им открытий актуальны и сегодня.

На уроках со студентами мы рассматриваем не только педагогические, но и терапевтические возможности музыки, так как во многих клиниках мира эффективно используют лечение музыкой. Предпочтение имеет классическая музыка: 5-я симфония Л. Бетховена улучшает работу сердца, а его «Лунная соната» уменьшает раздражительность, «Итальянский концерт» И.С. Баха снимает озлобленность, мазурки Ф. Шопена и вальсы И. Штрауса успокаивают, отгоняют тревогу, «Лебединое озеро» П.И. Чайковского снимает кровяное давление, против гипертонии хорошо действует ноктюрн ре-минор Ф. Шопена.

Для реализации интегративного подхода по теме «Музыка и религия», на уроке можно рассказать и о Библии – самой первой музыкальной книге на земле. В ней более тысячи страниц, но уже в самом начале, на третьей странице, мы встречаемся с упоминанием о музыке. Да и сам текст звучит мелодично. Если читать Библию вслух, сразу почувствуешь напевность ее текста.

«Мысли, рожденные в прошлом, должны будить мысли настоящего времени, чтобы жить в будущем» (И. Кошмина). Знание основ религиозной культуры даст и верное восприятие многих светских произведений, в которых происходило обращение к религиозным сюжетам и образам. Например: «Небо и земля» – хоровой концерт на Рождество С. Дегтярева; «Легенда» П. Чайковского, слова А. Плещеева; «К вечерне» – старая детская песня; «Три хора» к трагедии А.К. Толстого «Царь Федор Иоаннович» («Молитва», «Любовь святая», «Покаянный стих») и т.д.

Самыми замечательными, самыми интересными проводниками в далекое прошлое для людей всегда были старинные сказки, мифы, легенды, в том числе о музыке и музыкантах. Люди древности видели в музыке волшебную, магическую силу и поэтому приписывали создание музыкальных инструментов богам. Например, миф «Гермес»: «С Олимпа повел Гермес Аполлона в Пилос, захватив по дороге сделанную им из щита черепахи лиру. В Пилосе он показал, где спрятаны коровы. Пока Аполлон выгонял коров из пещеры, Гермес сел около нее на камне и заиграл на лире. Дивные звуки огласили долину и песчаный берег моря. Изумленный Аполлон с восторгом слушал игру Гермеса. Он отдал Гермесу за его лиру похищенных коров – так пленили его звуки лиры. А Гермес, чтобы забавляться, когда будет пасти коров, изобрел себе свирель, столь любимую пастухами Греции».

Жизнь – другое дело – в ней все создается не богами, а людьми. Современная наука подтверждает простые и понятные соображения Тита Лук-

реция, древнеримского поэта и философа I в. до н.э., о том, что сначала человек научился свистеть без всякого инструмента, а уж потом приспособил для этого разные трубки и свистки из стеблей и полых костей птиц и зверей. Поэтому мы можем обнаружить закономерные связи между музыкой и ботаникой, музыкой и зоологией, музыкой и историей, педагогией, психологией, физикой, географией, медициной, религией и т.д.

Для реализации интегративного подхода по темам «Музыка и физика», «Музыка и живопись» следует помнить также, что именно в Англии в первой половине XVIII века, после открытий Ньютона, изложенных им в его «Оптике» (1704), теория цветов и цветовых сочетаний стала целой научной дисциплиной, которая широко и охотно разрабатывалась в то время и с точки зрения физики, и в ее разнообразных применениях к вопросам эстетики и художественной практики. Под воздействием этих идей популярными стали тогда в Англии и теории о «колористической гамме», и проблемы синестезии о гармоническом соответствии красок и звуков и доставляемых ими ощущений. Отзвуки профессионального интереса к оптической теории спектра и к аналогиям между живописью и музыкой находят в «Анализе красоты» У. Хогарта.

Попытки установления аналогий между живописью и музыкой встречались постоянно в эстетических трактатах XVI и XVII вв. Роже де Пиль (1635–1709) – французский художник, писатель и дипломат – указывал, например, что видимые предметы «входят в наше сознание с помощью зрения, как музыкальные звуки с помощью слуха. Глаза и уши суть двери, открывающие нам путь к суждению о живописи и музыке; следовательно, как живописец, так и музыкант должны, прежде всего, заботиться о том, чтобы сделать доступ этих ощущений свободным и приятным благодаря силе гармонии». Аналогичные высказывания можно найти у Д. Драйдена, Д. Аддисона и во многих других английских и переводных сочинениях о живописи конца XVII – начала XVIII вв.

Чтобы наши студенты интересней проводили пробные уроки на практике в общеобразовательных школах, мы предлагаем им дополнительную информацию о природных закономерностях, которая расширяет программный материал по темам: «Предметная деятельность детей», «Деятельность с предметами» и т.д. Говорим об исследователях, которые предполагают, что самые первые музыкальные инструменты создали дети. Обращаем внимание на то, что исполнение музыки, музицирование называют игрой. Играют на скрипке, на рояле, играют на баяне и на балалайке. Даже про самый большой оркестр, в котором сидят взрослые музыканты, говорят: «Оркестр играет...». Может быть, это потому, что с игры, с игрушек появились музыкальные инструменты. Дуя на зажатую между большими пальцами обеих рук травинку, ребенок делает из нее звонкую струну-пищалку. Можно превратить тонкую школьную тетрадь в забавный «музыкальный» инструмент. Достаточно сжать ее губами и подуть меж страниц, как она запоет. Вибрирующий стебелек или

пищик из одуванчика стали прототипом музыкального устройства губной гармошки, баяна или аккордеона, язычка-трости кларнета, «пищалки» гобоя и просто-напросто коротенькой струны.

Исходной формой бытия является природа, поэтому особое внимание мы уделяем взаимосвязи музыки с явлениями и закономерностями природы. Природа выступает в роли подсказчика. Она подсказывает музыкантам, откуда и как добывать поющий звук. Один музыкальный инструмент создается в подражание птичьему пению, другой – шуму морской волны, третий – завыванию ветра. С помощью музыкальных инструментов люди общаются с природой. Все музыкальные инструменты, несмотря на их различия, жили и развивались. Человеческий слух способен различать не только высоту звука, но и его окраску (тембр). Чем больше разных инструментов, тем выразительнее становится музыкальная речь. Это материал уроков реализации интегративного подхода по теме «Музыка и география». Здесь мы рассказываем о музыке и музыкантах со всего света, о народных инструментах США, Италии, Островов Карибского моря, Южной Америки, Африки, Европы, Японии, Китая, Австралии, Ближнего Востока, Индии и т.д. Мир, который нас окружает, сложен и многообразен. Его по-разному познают поэты и композиторы, философы и писатели, математики, физики, астрономы, ботаники, химики и т.д.

Качество подготовки современного учителя определяется его способностью к адаптации к новым условиям жизни, в умении ориентироваться в выборе новых педагогических технологий, к которым относится и интеграция. Преимущество комплексного интегративного подхода перед обычным традиционным в том, что он в большей мере помогает перестроить образование. Интеграция – соединение знаний об отдельных видах искусства в единый сплав – поможет создать у студента представление об образе мира и его вечности и бесконечности, в его нерасчлененности. Интеграция – один из перспективных путей обновления содержания образования, способствующих формированию целостного мышления и целостного понимания искусства.

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРОИЗВОДСТВЕННИКОВ- ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УЧЕБНОГО ЦЕНТРА ПРЕДПРИЯТИЯ

ПОГОРЕЛОВА Т.М.

г. Оренбург, Центр по подготовке кадров ООО «Оренбурггазпром»

Существующая практика профессиональной подготовки рабочих, специалистов и повышение их квалификации в условиях учебных центров и структур предприятий зачастую носит традиционный характер, связана с тем,

что теоретические учебные занятия проводят в основном преподаватели из различных учебных заведений региона.

Приглашенные преподаватели, имея разный педагогический опыт, читают общепрофессиональные и специальные дисциплины, входящие в общеобразовательную программу курсов профессиональной подготовки рабочих и специалистов или повышения квалификации. При этом занятия с ними организаторы курсовой подготовки предприятия в основном не проводят или осуществляют контроль за качеством преподавания теоретического материала посредством проведения письменного анкетирования, устного опроса обученных. Этого явно недостаточно, так как теория является основой практической подготовки, качественного овладения профессиональных умений различного характера. Преподавание в этом случае должно не носить формальный характер, а служить основой для существенного повышения качества практической деятельности.

Среди направлений курсовой профессиональной подготовки рабочих и специалистов есть такие, которые очень тесно связаны с нуждами газовой отрасли. Более того, даже теоретическую часть профессиональной подготовки рабочих и специалистов приглашенные преподаватели не могут осуществить качественно. Они не знают специфики рабочих профессий газовой промышленности, конкретного предприятия. Тогда возникает необходимость приглашения в качестве преподавателей общепрофессиональных и специальных дисциплин специалистов и руководителей различного уровня с того предприятия, которое нуждается в профессиональной подготовке рабочих или специалистов, повышении их квалификации.

Возникает противоречие между наличием у преподавателей высокого уровня технологического, производственного опыта и отсутствием теоретических основ методики преподавания общепрофессиональных или специальных дисциплин. Оно перерастает в научную проблему теории и методики профессионального образования, профессиональной педагогики – научной отрасли педагогических знаний, разрабатываемых, прежде всего, в рамках Российской академии образования, ее отделений, Российским государственным профессионально-педагогическим университетом (г. Екатеринбург), Институтом развития профессионального образования Федерального агентства по образованию (г. Москва).

В Центре по подготовке кадров ООО «Оренбурггазпром» была реализована модель педагогической подготовки таких производственников-преподавателей, которая была создана под руководством доктора педагогических наук, профессора В.В. Кузнецова в рамках изучения проблем, разрабатываемых Уральским отделением Российской академии образования.

В ее основу положен личностно-деятельностный подход к организации педагогической подготовки опытных производственников, руководителей, же-

лающих приобщиться к профессионально-педагогическому труду и передать свой технологический и производственный опыт посредством чтения лекций и проведения практических учебных занятий в центре по подготовке кадров ООО «Оренбурггазпром».

Сущностью личностно-деятельностного подхода к организации учебного процесса в учебной структуре предприятия является следующее. Во-первых, преподаватели-производственники (так здесь и далее мы будем называть всех руководителей и специалистов предприятия ООО «Оренбурггазпром», принимающих участие в теоретическом обучении будущих рабочих и специалистов газовой промышленности) обращают внимание не столько на содержание учебной программы (на то, чему им надо учить слушателей курсов повышения квалификации), сколько на то, как можно использовать содержание, чтобы каким-то образом помочь личностному и профессиональному росту каждого конкретного взрослого человека из тех, кто пришел учиться в Центр по подготовке кадров ООО «Оренбурггазпром». Во-вторых, основанием построения учебных занятий по теоретическим учебным дисциплинам являются сведения о каждом конкретном участнике учебного процесса как о личности, субъекте учебной деятельности. В этом случае речь идет не просто о логичном рассказе или беседе производственника-преподавателя, а о таком проведении им лекции или практического занятия, что слушатели курсов «заряжаются» от его опытной в производственном плане личности, силы личностно-производственных характеристик. Срабатывает известное высказывание К.Д. Ушинского о том, что повлиять на личность может только личность. Это одна сторона личностно-деятельностного подхода. Вторая его сторона – деятельностная. Даже теоретические учебные занятия должны быть ориентированы прежде всего на учебную деятельность взрослых обучаемых. Производственники-преподаватели, зная в совершенстве производственные тонкости, так строят учебное занятие, что в нем 50–80 % учебного времени «работают» обучаемые.

Согласно принципам андрагогики – науки о правильном построении обучения со взрослыми, важно своевременно задействовать богатый производственный и учебный опыт обучаемых, дать им возможность творить, выдумывать, задавать вопросы, а не только слушать производственника-преподавателя (аудиторию составляют слушатели с высшим или средним специальным образованием).

Опыт организации педагогической подготовки преподавателей-производственников, учитывающий взаимоотношения между личностью и деятельностью, зафиксированные отечественными психологами (А.Н. Леонтьев и др.), позволяет в значительной мере повышать качество изучения психолого-педагогических дисциплин, методики профессионального обучения, способствовать формированию основ педагогической культуры.

КОМПЕТЕНТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ*

САЗОНОВА Е.А.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

Известно, что реформы российского высшего профессионального образования связаны с участием России в Болонском процессе и созданием Общеευропейского образовательного пространства [1, с. 1]. Под реформированием образования понимаются не революционные изменения, связанные с отрицанием наработанного опыта, а лишь разумные преобразования процесса обучения на основе лучших отечественных и зарубежных традиций с учетом требований современного общества к подготовке выпускников [2, с. 4].

Модернизация и реформирование образования затрагивает все образовательные области и в первую очередь такую область, как «Иностранный язык», так как владение иностранными языками сегодня приобретает исключительное значение. Таким образом, в качестве теоретической базы изменения системы преподавания и обучения иностранным языкам в педагогическом вузе необходимо рассматривать такие подходы, которые соответствуют целям и задачам современного общества.

Долгое время российская профессионально-педагогическая школа находилась на позициях гностического, «знаниевого» подхода, при котором основной образовательной задачей считали формирование у студентов прочных систематических знаний, а умения и навыки рассматривали в качестве второстепенных компонентов.

Разрабатываемый в настоящее время компетентно-деятельностный подход (КДП) предполагает заменить систему обязательного формирования знаний, умений и навыков набором компетентностей (комплексом компетенций), которые будут формироваться у студентов на основе обновленного содержания языкового образования в процессе их деятельности по овладению этим содержанием. По мнению О.Н. Федоровой, КДП необходимо рассматривать в качестве теоретической базы изменения системы обучения иностранным языкам в высшей профессиональной школе [3, с. 22].

Прежде всего, предлагаем рассмотреть само понятие «подход». Подход, по мнению С.И. Ожегова [4, с. 545], означает совокупность приемов, способов в изучении чего-либо. Подход к изучению иностранным языкам (ИЯ) – это базисная категория методики преподавания ИЯ, определяющая теорети-

* работа выполнена при финансовой поддержке гранта ЧГПУ 2005, проект N УГ-33/05/А

ческую основу обучению языкам; в широком смысле подход выступает как методологическая основа разработка методов обучения ИЯ.

Чтобы изменить подход к обучению иностранным языкам в педагогическом вузе в соответствии с современными требованиями, следует определить сущность КДП. В качестве основных аспектов рассматриваемого подхода необходимо выделить деятельностный и компетентностный.

Концепция деятельностного подхода сформировалась на базе психологических, психолого-педагогических положений, разработанных Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, а также Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым, Н.Я Гальпериним, И.А. Зимней и др. В соответствии с этой концепцией усвоение содержания обучения осуществляется не путем передачи информации о нем обучаемому, а в процессе его собственной деятельности по овладению содержанием. Обучение иностранным языкам, несомненно, носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством речевой деятельности, которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» общающихся людей. (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев).

Компетентностный подход к обучению стал разрабатываться относительно недавно, это связано с изменением парадигмы современного образования. По мнению ведущих специалистов в области разработки национальных стандартов вузовского образования в странах Европейского и мирового сообщества, можно выделить пять базовых компетенций, которые в совокупности обеспечивают готовность выпускников вузов к адаптации и самореализации в условиях рынка труда современного общества:

1. Социально-политическая, или готовность к решению проблем. В данном случае речь идет не столько о реальной эффективности принимаемых решений, сколько о психологической готовности принимать их и брать на себя ответственность за них.

2. Информационная. Суть данной компетенции можно определить как совокупность готовности и потребности работать с современными источниками информации в профессиональной и бытовой сферах деятельности.

3. Коммуникативная. Данная компетенция жизненно необходима для успешного профессионального функционирования и для карьерного роста практически в любой области, при этом она должна быть сформирована как на родном, так и, как минимум, на одном иностранном языке [5, с. 33].

Существует несколько мнений по поводу того, что включать в коммуникативную компетенцию изучающих иностранный язык. С точки зрения Д. Хаймза, социально-лингвистическую (правила построения диалектной речи), дискурсивную (правила построения смысла высказанного) и стратегическую (правила построения поддержания контакта с собеседником) компетен-

ции. Предложенное В.В. Сафоновой определение коммуникативной компетенции как совокупности языковой, речевой и социокультурной составляющих прочно закрепилось в отечественной методике и действующих федеральных программах по иностранным языкам. Важным для понимания целей современного образования является то, что любой специалист должен иметь достаточно высокий уровень данной компетенции в устной и письменной речи.

4. Социокультурная. Как уже отмечалось выше, данная компетенция часто рассматривается как один из компонентов коммуникативной компетенции, однако в последнее время ее стали выделять как самостоятельную цель образования, связанную не столько с коммуникативными умениями на иностранном языке, сколько с готовностью и способностью жить и взаимодействовать в поликультурном мире.

5. Готовность к образованию через всю жизнь, что естественно вытекает из реализации всех целей современного образования

Как уже было сказано выше, сегодня совершенно очевидно, что знания не передаются, а получаются в процессе лично-значимой деятельности. Сами знания, без определенных навыков и умений их использования, не могут решить проблему образования и подготовки студента к его будущей профессиональной деятельности. Следовательно, целью образования становятся не просто знания и умения, а определенные качества личности, формирование ключевых компетенций.

Анализ материалов международных научных конференций (в частности, материалов симпозиума («Ключевые компетенции для Европы», Берн, 1996), а также работ, посвященных вопросу непрерывного образования, в сочетании с исследованиями отечественных ученых (А.Н. Леонтьева, Н.Н. Платонова, Е.А. Миллеряна, И.А. Зимней, Н.А. Лошкаревой, И.С. Якиманской, П.Я. Гальперина и др.) позволяет выделить следующие существенные для КДП положения:

– компетентность – это деятельностная категория, которая проявляется в определенной деятельности; быть компетентным означает быть способным (уметь) мобилизовать полученные знания и опыт в той или иной ситуации;

– компетентность не сводится к знаниям, навыкам и умениям, она включает их в себя, так как последние и есть формы проявления этой компетентности на разных этапах ее формирования;

– формирование компетентности – процесс, который в принципе никогда не заканчивается, и значимым фактором формирования компетентности является образование;

– природа компетентности такова, что она может проявляться только при условии глубокой личностной заинтересованности человека в том или ином виде деятельности.

В заключение хочется отметить, что сущность компетентностно-деятельностного подхода в профессиональной подготовке учителей заключается в том, что в центре обучения находится сам студент и что на основе обновленного содержания языкового образования будет формироваться его компетентность, а процесс освоения отобранного содержания образования будет носить деятельностный характер. Соответственно, способы и методы обучения будут направлены на формирование у будущего учителя способностей осуществлять эффективное комфортное речевое общение в условиях межкультурной коммуникации.

Литература

1. Европейское пространство высшего образования: добиваясь поставленных целей / Коммюнике Европейской конференции министров, ответственных за высшее образование. – Берген, 19–20 мая 2005 г.
2. **Соловова, Е.Н.** Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: Учеб. пособие для вузов / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2004. – 192 с.
3. **Федорова, О.Н.** Компетентностно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам в высшей профессиональной школе / Языковое образование в вузе: Методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов / О.Н. Федорова. – СПб.: КАРО, 2005. – 160 с.
4. **Ожегов, С.И.** Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999.
5. **Соловова, Е.Н.** Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография / Е.Н. Соловова. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.

АЛГОРИТМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ

СЕМЕНОВА Э.В.

*г. Саратов, Поволжский региональный юридический институт
Саратовской государственной академии права*

Задачи проектирования связаны с диагностикой и прогнозом. Диагностика может включать в себя тестовый контроль и функциональный. Если тестовый контроль позволяет выявить исходный уровень подготовленности и психологические свойства обучающихся и состоит в применении тестов программированного контроля, опросов, анкетирования, собеседования, тестов

на выявление преобладающего типа темперамента, типологии личности, экстраверсии – интраверсии, то функциональные исследования требуют изучения педагогического процесса через анализ учебно-программной документации, программ, заданий, выполняемых обучающимися. Если отправной точкой проектирования педагогических технологий является сущее, то задача создания технологий сводится к совершенствованию, рационализации, оптимизации. Такой методологический подход решает модификационную задачу, не меняя основ существующей системы. Если же исходным моментом выступает некое представление об идеальном состоянии системы, то задача проектирования педагогических технологий сводится к трансформации должного в сущее. Данный методологический подход ставит проблему критериев оценки изменения объекта. Возникает необходимость сопоставить «эволюционный» и «инновационный» подходы при решении проблем, выявить условия их разумного сочетания. Если же при эволюционном подходе появляются инновации, но не затрагивают основ системы, в которой возникли, а лишь более полно проявляют и используют ее потенциал, то можно заведомо ожидать ограниченность его применения.

Это объясняется тем, что по мере возникновения масштабных преобразований встают принципиально противоречивые задачи, которые требуют решения только с помощью инновационного подхода. Подтверждением невозможности механического сочетания двух противоположных позиций является опыт учителей-новаторов – яркие находки все же оставались лучшим образцом эволюционного подхода, не поднимались до системного пересмотра образовательных концепций. Такая точка зрения нашла подтверждение в трудах Л.М. Фридмана, В.Я. Ляудиса, В.Е. Радионова.

Алгоритм проектирования педагогических технологий (концептуальный уровень) можно представить следующим образом: выявление проблемы; формулировка идей; определение целей проектирования, выдвижение гипотез; разработка критериев оценивания; выбор эффективных вариантов; разработка стратегической программы управления реализацией проекта; определение условий и средств достижения целей; реализация проекта; оценка, корректировка; анализ и обобщение результатов; оформление результатов проектирования как продуктов педагогического творчества.

Однако обучение педагогическому проектированию на методическом уровне остается проблемой, требующей пристального внимания. Концептуальный уровень педагогического проектирования задает лишь самые общие направления. Представляется, что в процессе профессионального образования важно освоить проектирование на методическом уровне. По нашему мнению, этот уровень проектирования можно ассоциировать с ориентировочной основой действий педагога; он связан с отработкой в общих чертах этапов конкретного процесса обучения без скрупулезной его детализации. Ориенти-

ровочный алгоритм проектирования педагогических технологий, способствует деятельности по педагогическому проектированию и позволяет учесть необходимые этапы при разработке технологий обучения.

В соответствии с отобранным содержанием учебного материала (например, критериально-ориентированные тесты как средство контроля и оценки учебных достижений) преподавателю необходимо сформулировать цели, обусловленные ориентацией на тот или иной уровень усвоения, что, в свою очередь, определяет критерии оценки и дает возможность разработать систему контроля за качеством усвоения предложенного педагогического содержания. Контроль – это педагогическая технология управления, реализация которой ставит вопросы о том, в какой форме, на каком занятии, посредством каких заданий можно проверить качество усвоения.

Ориентировочный алгоритм проектирования педагогических технологий (методический уровень) включает в себя следующее:

- выбор темы проектирования педагогических технологий;
- выдвижение гипотез и отбор содержания учебного материала;
- формулировку целей, ориентацию на уровень усвоения;
- разработку критериев оценки, системы контроля качества усвоения;
- выбор вариантов мотивационных и деятельностных педагогических технологий;
- проектирование деятельностных технологий для конкретного содержания учебного материала;
- проектирование педагогических технологий управления в сочетании с мотивационными и деятельностными технологиями;
- анализ и оценку результатов и оформление результатов проектирования.

В зависимости от психолого-педагогических целей и конкретных принципов конструирования критериально-ориентированного теста можно выделить две его возможные формы:

1. Задания в таком тесте, как правило, гомогенны, т.е. сконструированы на одной и той же, или подобной, содержательной и логической основе. Каждое из них направлено на выявление владения конкретным навыком усвоения определенной единицы предметного содержания, того или иного показателя умственного развития. Суммарный результат (например, 85 % и выше выполнения всех заданий теста) свидетельствует о сумме знаний, умений, навыков, относящихся к определенной области содержания, которой располагает студент, прошедший тестовую проверку. Критериально-ориентированные тесты подобного типа имеют ярко выраженную дидактико-методическую направленность. Разработанные на материале учебных программ, эти критериально-ориентированные тесты выступают как эффективные инструменты контроля

формирования обученности, оценки эффективности учебного процесса, стимулирования познавательной активности обучающихся.

2. Задания в этом тесте, как правило, гетерогенны и существенно различаются по логической структуре. Тест обычно имеет ступенчатую структуру. Каждая ступень характеризуется своим уровнем сложности, которая определяется логико-функциональным анализом содержания, относящегося к критериальной области поведения. На основании результатов выполнения подобным образом сконструированного теста можно предложить образец ответа по каждому заданию и даже определить причины, обусловившие тот или иной характер ответа. Критериально-ориентированный тест такого типа является надежным инструментом диагностики и коррекции специфических трудностей в обучении. Определяя индивидуальный характер специфических отклонений от объективного эталона в функционировании какого-либо умения обучающихся, такой тест может также указывать на границы успешного его проявления, обусловленные определенными показателями сложности конкретного содержания, относящегося к тестируемой области. Тест такого типа является идеальной моделью критериально-ориентированного теста.

Наши исследования посвящены созданию гомогенных критериально-ориентированных тестов. Если они должным образом построены, то обладают и другими достоинствами: их содержание адекватно изучаемому предмету, они сводят к минимуму в процедуре оценивания действия случайных фактов.

Так, в Институте дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, в Саратовском государственном социально-экономическом университете в 2003–2005 учебных годах проводилась учеба для педагогов на тему «Организация форм и методов контроля знаний студентов». В результате обучения 36 преподавателей разработали тесты по физике, литературе, риторике, химии, иностранным языкам. Преподавателями были разработаны основные этапы конструирования тестов по спецпредмету. К этим этапам можно отнести следующие практические шаги:

- определение в государственном стандарте специальности места дисциплины, ее содержания и требований к уровню обученности;
- составление таблицы «Тематический ранг дисциплины» за весь период обучения и по разделам;
- выстраивание содержательно-деятельностной матрицы спецификации теста;
- подготовка таблицы распределения номеров заданий теста по темам и уровням, на основании универсальной карточки ответов;
- компоновка теста с учетом спецификации; подготовка эталона.

Разработав систему контроля, целью которого является выявление отклонений полученных результатов от прогнозируемых, необходимо преду-

смотреть ряд вариантов мотивационных и деятельностных педагогических технологий. Затем следует выбрать наиболее оптимальные из них для усвоения содержания обучения, рассматриваемого как система профессиональных и общеинтеллектуальных знаний, умений и навыков, опыта деятельности и ценностных ориентации, составляющих сферу профессиональной компетентности в данной области. После отбора вариантов педагогических технологий проектируется сочетание педагогических технологий управления с мотивационными и деятельностными. По мере проектирования постоянно осуществляется экспертиза (самоэкспертиза).

Итак, проектирование педагогических технологий контроля учебных достижений является, на наш взгляд, одним из важнейших направлений педагогического проектирования в целом, и обучение этой исследовательской деятельности, так необходимой в повседневной работе учителей, должно осуществляться в процессе повышения их квалификации и самообразования.

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ПРАВОСЛАВНЫХ ШКОЛ НОВОГО ТИПА

СЕМЧЕНКО М.В.

г. Белгород,

Белгородская государственная сельскохозяйственная академия

«Россия спасется творчеством – обновленной религиозной верой (в пределах православного христианства), новым пониманием человека, новым политическим строительством, новыми социальными идеями...», – эти слова принадлежат выдающемуся русскому мыслителю, философу, государствоведу, историку религии и культуры Ивану Александровичу Ильину (1883–1954). В своих трудах и произведениях он призывает к возрождению России в новой идее обновления душ, которого можно добиться, ставя перед современной педагогикой прежде всего воспитательные цели.

На что же обращают внимание родители, выбирая для своего ребенка школу? На уровень подготовки учителей-предметников, поступаемость выпускников в вузы, продвинутость образовательных технологий и методик. Светская школа сегодня все больше осознает себя как учреждение, предоставляющее (в том числе и за плату) образовательные услуги, и не слишком задумывается о воспитании.

Позиция православных школ совсем иная. Своей первоочередной целью для таких учреждений является воспитание доброго христианина и патриота своего Отечества. Самую высокую формулировку предложил директор Традиционной гимназии г. Москвы о. Андрей Постернак: «Чем больше наша

школа будет выпускать святых людей, тем скорее она достигнет тех целей, которые перед собой ставит». С такой высокой целью уживаются и более простые вещи: идеальный ученик – это в первую очередь тот, кто успешно окончил школу. И ступенькой выше: это человек, который искренне рвется в храм, регулярно причащается и, окончив школу, не утрачивает связь с жизнью церкви и находит применение своим силам в духовной сфере.

Удается ли выполнять эти благородные задачи? По словам педагогов, не всегда. Но нужно четко знать, что любая воспитательная система должна оцениваться на сочетании определенной свободы учеников и системы абсолютных запретов. В воспитании должна быть строгая определенность: дети должны осмысленно понимать, что есть добро, а что зло. А если ребенку говорить, например, что не выполнять домашние задания плохо, но если их не подготовить пару раз, ничего страшного не случится. На таких утверждениях система воспитания основываться не может. И это касается прежде всего родителей, которые делают вид, что живут православной жизнью, а на самом деле просто покрывают ребенка. В такой ситуации школа совершенно бессильна, потому что ребенок все время должен быть в одной и той же среде – и в школе, и дома. Ведь именно атмосфера семьи формирует личность.

Недопустимо строить систему отношений родителей и православной школы на печальном опыте многих светских школ, когда учитель постоянно давит, чтобы родители чего-то добивались от своего ребенка. А родители не добиваются, а отбиваются. Конечно, в православных школах тоже бывают и взаимные претензии, и разногласия, но способы решения их совсем иные, основой их являются послушание, покаяние, терпение, вера, милосердие, кротость. Если родители входят в такую систему отношений, то происходит совместное созидание школы и двойной педагогический эффект, который дает поразительные результаты.

Православная школа, в каком виде она существует сейчас, – это совершенно новый тип школы. Ее отличие от школы дореволюционной, прежде всего, связано с тем, что концепция преподавания религиозных дисциплин в современной православной школе не согласуется со взглядом на преподавание Закона Божия в дореволюционной России. Конечно, дореволюционная школа ставила себе ту же задачу – воспитать доброго христианина и достойного гражданина. Но до революции воспитанием занималось все государство. В такой государственной школе церковные дисциплины контролировались точно так же, как и любой другой предмет. А сейчас школа церковна за счет того, что она живет церковной жизнью. И одной из самых важных задач, которых добивается православная школа, является воспитание ощущения своей свободы и достоинства.

При советской власти школа тоже стремилась воспитывать, и тут многое объясняется тем, что ранняя советская школа унаследовала христианские

традиции школы дореволюционной: все старые преподаватели были воспитаны на этих принципах. На самом деле советское сознание приняло христианскую систему в перевернутом виде. Человек воспитывался с самого раннего возраста и до гроба, начиная со школы и заканчивая месткомом и парткомом (хоть человек и не являлся членом партии). Такое воспитание с целью создания «нового человека» для коммунистического общества «успешно» проходило со знаком «минус».

В настоящее время, чтобы воспитать православного христианина, нужно показывать ему пример настоящей христианской жизни. Каждый педагог должен являться таким примером – это основная часть воспитательной работы любой школы. От введения дополнительных богословских дисциплин – например, изучения Ветхого и Нового Завета, церковнославянского языка – у ученика, возможно, прибавится знаний, но от этого он не станет добрым христианином. Должна быть создана определенная атмосфера – атмосфера христианской любви, церковного духа, которым дети должны жить. Это требует от учителей усиленной работы над собой. Ведь именно учителю отводится решающая роль в том, чтобы он смог донести до сознания детей материал понятным языком. Никакие самые лучшие книги и новые программы не заменят личного влияния учителя. Вне зависимости от методов учитель запечатлевает неповторимость своей личности в процессе обучения. Вдохновенный и непредубежденный учитель сумеет творчески использовать самые устаревшие и сухие учебники. Педантичный и недалекий сделает механическим обучение по самому лучшему пособию.

Как же подобрать талантливых учителей для православных школ? Такой учитель должен отвечать трем требованиям: 1) иметь хотя бы минимальный, но подлинный опыт участия в церковной жизни, т.е. его православная вера может быть несовершенной, но должна быть искренней; 2) находить общий язык с детьми; 3) обладать способностями к развитию и совершенствованию как педагог. Важны все три качества, хотя у разных кандидатов, естественно, они развиты не равноценно.

Многие миряне, искренне желающие послужить Церкви, не решаются обучать детей вере, потому что чувствуют себя недостаточно подготовленными. Кроме того, преподавание часто связано с ущемлением самолюбия учителя и чувством неудовлетворенности собой. И только смирение поможет чрезмерно не расстраиваться из-за случайных педагогических неудач: «Кто я такой, чтобы у меня все сразу получилось? Надо попробовать еще раз». Только смирение избавит учителя от пустой суеты, от жалоб, раздражения и ущемленного «я».

Однако важнее всего для учителя – умение любить детей. Но необходимо четко уяснить, что мы понимаем под «любовью». Учитель, называя детей «очаровашками» и «ангелочками» или любя всех «одинаково», вряд ли

испытает истинную любовь, основанную на православных принципах. Давайте обратимся к учению апостола Павла: «Любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; все покрывает, всего надеется, всему верит, все переносит» (1. Кор. 13, 4–8). Радоваться ли успехам самого несимпатичного для тебя ученика? Гордиться ли тем, как ты преподаешь? Надеяться ли на то, что самого безнадежного ученика коснется благодать Божия? Именно такая любовь преображает учителя и обогащает его жизнь.

Необходимо упомянуть и еще об одном важном качестве учителя – его интересе к жизни, его увлечениях и любознательности. Дети среднего и старшего школьного возраста особенно уважают людей, хорошо овладевших какой-либо профессией – будь то сфера науки, культуры или спорта. Поэтому и необходимы учителя из мирян. Молодежь считает очевидным, что священник верит в Бога и Церковь. Но если им о вере рассказывает инженер или врач, то результат будет гарантирован. Влияние учителя на учеников определяется, прежде всего, его личностью. Хороший учитель должен постоянно возрастать в вере, отличаться широким кругозором, живой заинтересованностью к жизни, смирением и любовью.

Несомненно, что дефицит в таких кадрах испытывают не только православные школы, но и светские образовательные учреждения. Для этого необходимо осуществлять подготовку преподавательского состава следующим образом. Во-первых, следует создавать теологические факультеты в государственных вузах, а также курсы переподготовки и квалификации православных учителей. Нужно повышать образовательную эффективность церковной печати, а также расширять просветительскую посредством СМИ, в том числе через специальные церковные радио- и телепрограммы. Особенно важно взаимодействие со светскими СМИ, так как они имеют наибольший охват. Необходимо предоставить Церкви возможности беспрепятственного взаимодействия с государственной школой в воспитании и духовно-нравственном развитии не только подрастающего поколения, но и педагогических кадров.

РАЗДЕЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

ЖИГАЛОВА О.В.

*г. Стерлитамак, Республика Башкортостан, Филиал Уфимского
государственного нефтяного технического университета*

Быстрая смена ситуации в окружающем мире, бурный прогресс в современных технологиях вынуждают специалиста приобретать все новые и новые фундаментальные и профессиональные знания, порождают необходимость непрерывного профессионального образования. Новые цели и задачи образования меняют роль преподавателя в образовательном процессе. Основной функцией педагога становится не транслирование готовых знаний, а организация и руководство самостоятельной учебно-познавательной, научно-исследовательской и профессионально-практической деятельностью студентов. Все это повышает уровень личностной активности не только обучающихся, но и преподавателей.

Инженер, подготовленный к самообразованию, должен уметь работать с различной литературой – физико-технической, математической, психолого-педагогической и т.д. Умение работать с литературой означает умение свободно ориентироваться в терминологии, выделять в тексте главное, существенное, переносить на реальный технический объект основные научные закономерности и методы, составить и аргументировать свою точку зрения, опираясь на прочитанный материал и т.д. Поэтому подготовка будущих специалистов должна включать в себя методы приема, обучающие работе с научной литературой на высоком культурном уровне.

Благодаря проникновению во все области человеческой деятельности компьютерной техники и современных информационных технологий, разнообразие информации становится объектом труда многих людей, в том числе и инженеров. В процессе информатизации образования возникает сложная кибернетическая система «преподаватель – компьютерная среда обучения – обучаемый». Следовательно, преподаватель технического вуза должен прививать студентам культуру диалога с компьютерами.

Ориентируя подготовку будущих специалистов на самообразование и сознательное применение ими освоенного знания в инженерном деле важно приобщать студентов к самоуправлению соответствующими видами деятельности. Это опыт, прежде всего, по планированию и реализации самообразования и применения науки в профессиональной деятельности, а также по оцениванию получаемых результатов. Сам по себе стихийно опыт приобретается долго, трудно, на низком уровне, поэтому преподаватели должны помочь студентам приобрести его в виде специально организованной деятельности. В условиях осуществления перехода на гибкую многоуровневую систему высшего образования, позволяющую обучаемым адаптироваться к потребностям рынка труда и изменять направление обучения согласно своим возможностям, организационно-управленческие умения и навыки становятся неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалистов.

В соответствии с федеральной программой развития образования в России одной из ее главных задач является интеграция ее в мировую общеобразовательную систему. Расширяются прямые контакты вузов России с зарубежными университетами, предусматривающие сотрудничество в выполнении грантов, научно-технических и научно-методических программ, обмен аспирантами и студентами, проведение совместных семинаров и конференций и т.д. Деятельность такого рода требует от преподавателя вуза повышенного уровня коммуникативной компетентности. Следовательно, преподаватель вуза – личность, которая по содержанию профессиональной деятельности должна обладать совокупностью качеств, доступной немногим. Таким образом, в процессе профессиональной деятельности преподаватель планирует свою деятельность и деятельность студентов, проектирует содержание учебных курсов (проектировочная функция), конструирует знания (конструктивная функция), организует деятельность свою и студентов (организаторская функция), устанавливает взаимоотношения со студентами, коллегами, администрацией (коммуникативная функция), а также передает научные знания, умения, учит учиться, анализирует свою деятельность и деятельность студентов (гностическая функция).

Каждая конкретная функция для ее выполнения предполагает формирование у преподавателя технического вуза психолого-педагогических знаний и действий, имеющих свои особенности, – это знание о закономерностях

функционирования и развития системы высшего технического образования, о роли в ней преподавателя; знания о психических процессах, закономерностях научного и учебного познания, видах и способах педагогической деятельности, формах организации, методах и средствах обучения; знание компьютерного обучения; знания закономерностей и механизмов формирования и развития личности и др.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

КОЖЕВНИКОВА Ю.А.

г. Уфа, Уфимский государственный авиационный технический университет

Новая социально-экономическая реальность и развитие рыночных отношений, несомненно, повлекли за собой перемены как в образовательной системе в целом, так и в деятельности высшей школы, причем изменения эти носили преимущественно хаотический характер. Отсюда проистекают многие современные проблемы, от решения которых зависят не только перспективы самой системы высшего образования, но и успехи социально-экономического развития нашего общества. Адекватное развитие системы высшего образования предполагает более существенные и конструктивные перемены, которые должны затрагивать не только процесс обучения, но и проведение научных исследований. Научную деятельность вузы осуществляли и ранее, но не в тех формах и объемах. Сегодняшние реалии предъявляют принципиально иные требования, и прежде всего необходимость объединения этих двух главных задач высшей школы.

Перед системой высшего образования ставится цель формирования специалиста нового типа с широким кругозором, с ориентацией на постоянную познавательную деятельность, со стремлением к самосовершенствованию и реализации своих знаний. Она диктует необходимость комплексной перестройки системы высшего образования, решения следующих задач: реорганизацию ее структуры, переоснащение учебно-материальной базы, повышение профессионального уровня научно-педагогических кадров, усовершенствование самого процесса обучения. Высшая школа должна ориентироваться на подготовку специалистов будущего, которые смогут работать в новых социально-экономических условиях, в новых организационных формах связи науки и производства. Это должен быть специалист, способный не только производить новое знание, но и применять его на практике.

На работников высшей школы при этом возлагаются весьма сложные функции. Во-первых, специалист высшей школы должен быть высоким про-

фессионалом, и его труд должен включать в себя два главных компонента: педагогический и научный. Во-вторых, будучи специалистом в какой-то определенной и конкретной области знания, он должен готовить не менее высоких специалистов в иных областях знания. И, в-третьих, преподаватель вуза становится активным участником формирования личности будущего специалиста, целостности его интеллектуальных, духовных, социальных качеств, новой российской интеллигенции.

Оценить готовность вузовских работников к переменам в их деятельности становится первоочередной задачей, и этому в определенной мере сможет помочь анализ их профессиональной деятельности, начиная с момента осуществления ими профессионального выбора и включая исследование уровня их удовлетворенности трудом, а также удовлетворенности самих обучаемых.

Профессиональный выбор и уровень удовлетворенности профессорско-преподавательского состава, включая и научных работников высшей школы, предполагается оценивать с использованием данных по их самооценке, статистической информации и результатов различных социологических исследований, опубликованных в печати, что позволит также соизмерить уровень общественного сознания этой социальной общности в соотношении с объективными социальными процессами.

Умения и навыки, обеспечивающие оптимизацию профессиональной деятельности, способны не только совершенствоваться, но и подвергаться деструктивным процессам (разрушаться, искажаться, деформироваться) под воздействием разных субъективных и объективных факторов. Эти процессы сопровождаются выпадением элементов сформированной структуры профессиональной деятельности, разрушением структуры связей между элементами, изменением значимости отдельных элементов и т.д.

Развитые формы профессиональной деятельности предполагают непрерывное становление профессионала, его самодвижение и саморазвитие. Психологический механизм такого развития заключается в постоянно назревающем в процессе труда и требующем своего разрешения противоречии между ранее сформированными специалистом представлениями о способе деятельности и реальным содержанием выполняемых человеком профессиональных задач. При этом сформированная ранее и устаревшая ныне система представлений о путях решения профессиональной задачи вызывает стереотипизацию способов деятельности и применяемого арсенала средств, приводит к угасанию ориентировочной активности. В результате только при вовлечении всего индивидуального потенциала профессионального развития человека (на уровне индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности), т.е. всей психической активности, человек способен обеспечить его поступательное движение в процессе профессионализации.

Система психологических условий эффективной профессионализации должна быть направлена не столько на усвоение знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения заданных производственных функций, не столько на поддержание «профессионально важных качеств», сколько на формирование системы средств для активного поиска и порождения новых форм профессиональной деятельности. Профессионал (в любой области деятельности) может сохранить себя лишь в постоянном расширении своей активности. Это, однако, не исключает того, что для обеспечения самодвижения субъекта в профессиональной области, для самостоятельного выбора им конкретных форм деятельности в процессе профессионализации необходимо вооружить человека системой знаний, умений и методических приемов, необходимых для дальнейшего его профессионального развития.

Имеющиеся в психологии данные («кривые обучаемости» А.И. Галактионова, динамика психологических факторов сложности Ю.М. Забродина и В.Ф. Венды, исследования преобразующих аспектов профессиогенеза Е.П. Ермоловой и др.) свидетельствуют о том, что процесс профессионализации является существенно нелинейным и неоднозначным. На профессиональном пути человека возможны не только периоды, характеризующиеся профессиональным и личностным развитием по восходящей линии (прогрессивное развитие), но периоды, для которых характерна профессиональная стагнация или даже спады.

При этом профессиональные спады связаны с неудовлетворенностью человека результатами собственной деятельности, тем, что новые способы деятельности (стратегии), возникшие как результат «встраивания» объективно необходимых новых знаний и умений, приводят к снижению его эффективности (точности, скорости, результативности деятельности, повышения цены деятельности и др.). Эти периоды профессиональных спадов (кризисов) могут приводить к двум возможным вариантам развития событий. Первый вариант предполагает конструктивный выход из профессионального кризиса – личностный и профессиональный рост, выход на новые стратегии деятельности, новый, более высокий уровень профессионального мастерства. Второй вариант предполагает путь регресса – возвращение человека к более старой, привычной («докризисной») стратегии, устойчиво дающей хоть какой-то удовлетворительный результат, но не позволяющей продвинуться дальше.

Ю.К. Корнилов и А.В. Панкратов отмечают, что практически всегда на определенном этапе профессионализации у человека наблюдается уже независимое от текущей деятельности и от ее ситуативных проблем, но направленное на оптимизацию этой деятельности стремление понять, познать, осмыслить взаимосвязи, характеризующие объект труда и встречающиеся проблемные ситуации. О неоднородности, неравномерности процесса профессионального развития человека пишет Е.А. Климов. В этом процессе вы-

деляются качественно определенные этапы определенные этапы («циклы», «эпохи» или «фазы»).

Таким образом, процесс профессионализации включает в себя чередование цепи спадов, вершин и периодов стабилизации. И эти спады, вершины и периоды стабилизации отражают общие закономерности «встраивания» новых профессиональных знаний и умений в старую их систему и связаны с процессами развития профессионализма человека.

Литература

1. **Дружилов, С.А.** Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития / С.А. Дружилов. – Новокузнецк: ИПК, 2002.
2. **Красноженова, Г.Ф.** Высшая школа России. Проблемы сохранения интеллектуального потенциала / Г.Ф. Красноженова. – М.: Мысль, 1998.

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА: ДЕВЯТИПОЗИЦИОННЫЙ ИНДЕКС ЗНАЧИМОСТИ

КНЯЗЕВА В.В.

г. Оренбург, Оренбургский государственный педагогический университет

Отношение педагогической практики к науке усложняется. Сегодня вызывают долю здорового скептицизма используемые в исследованиях малоординарные шкалы, например, трехпозиционные, дающие при расчетах по современным меркам достаточно «грубый» результат. Наука поступательно движется к многопозиционным отношениям, когда внимание к изучаемому факту или явлению все больше детализируется, т.е. становится более точным, выпуклым и, следовательно, значимым.

В семье коэффициентов, рассчитывающих значения параметров, девятипозиционный индекс значимости (Y) В. Князевой (2003) занимает особое положение. Во-первых, здесь девять классов, и потому их оценки максимально минимизированы. Во-вторых, ввиду их множественности он почти вдвое относительно пятипозиционного индекса значимости А. Здравомыслова (1969) усиливает вес каждого показателя, способствуя более глубокому и, следовательно, качественному изучению явления.

Как известно, Y служит для выявления латентных сторон факта, умения, формы, метода и т.п. и дополняет процентные соотношения – подтверждает или опровергает их, так как проценты указывают лишь на количественную сторону объекта / субъекта. Индекс значимости позволяет выявлять качество, обращать внимание на то, что скрыто от глаза, внешнего восприятия. Сами по себе процентные соотношения обозначают в основном «лежащее на

поверхности». Посредством индекса мы имеем возможность «вскрывать» внутренние процессы, определять межуровневые границы с большим на то основанием.

Величины $\frac{n_i}{N}$, $i = 1, 2, \dots, 9$ устанавливают меру подмножеств исследуемого множества на основе правила сложения. Известно, что теория вероятностей, по А.Н. Колмогорову, – это теория нормированных мер. В нашем случае избираемый респондентом класс оценки представляет собой вероятность как меру. Для моделирования формулы девятипозиционного индекса значимости был использован классический способ подсчета вероятностей, где события (в нашем случае оценки) попарно несовместимы, а условия удовлетворяют 2-й (простая аксиома сложения — аксиома аддитивности) и 3-й (подмножество множества равно 1) аксиома А.Н. Колмогорова [3, с. 15]. Таким образом, формула девятипозиционного индекса значимости смоделирована формально логическим путем с использованием классического способа подсчета вероятностей. Так как у нас мера конечная, то очевидно выполняется условие $p(A_1) + p(A_2) + \dots + p(A_n) = 1$ [3, с. 20]. Классический способ подсчета вероятностей осуществляется по формуле $p(A) = k/n$, где вероятность события А равна отношению числа элементарных исходов (k), благоприятных для А, к общему числу элементарных исходов (n) [3, с. 21].

У отражает математическое ожидание исследуемой случайной величины. Исследуемая величина является в данном случае качественной, и ее количественное значение мы полагаем следующим:

$$Y = n_1 (+1) + n_2 (+0,75) + n_3 (0,5) + n_4 (+0,25) + n_5 (0) + n_6 (-0,25) + n_7 (-0,5) + n_8 (-0,75) + n_9 (-1) / N.$$

Здесь показатели обозначают:

$n_1, n_2, n_3, n_4, n_5, n_6, n_7, n_8, n_9$ — количество респондентов, избравших тот или иной класс оценки;

N — общее количество ответов;

$n_1 (+1)$ — абсолютно «да» (твердая уверенность);

$n_2 (+0,75)$ — «да» с повышением (больше «да», чем «нет»);

$n_3 (+0,5)$ — «да» (просто уверенность);

$n_4 (+0,25)$ — «да» с понижением («да», но с некоторой долей неуверенности);

$n_5 (0)$ — не знаю (отсутствие мнения);

$n_6 (-0,25)$ — «нет» с понижением («нет», но с меньшей долей уверенности);

$n_7 (-0,5)$ — «нет» (просто уверенность);

$n_8 (-0,75)$ — «нет» с повышением (больше «нет», чем «да»);

$n_9 (-1)$ — абсолютно «нет» (твердая уверенность).

Радиус диагностируемых параметров

Следует отметить, что в педагогике сфера применения индекса внушительна. Практически Y измеряется все, что можно так или иначе оценить в баллах и что поддается определению в процентах. Чаще всего выявление латентной сущности исследуемого выводится из анкетного опроса, беседы. Формула может применяться и при обработке данных экспертного суждения, прогноза и даже практического результата. Например, в балльной оценке можно представить ценностные ориентации, качества характера, профессиональные умения, элементы программы, дать оценку учебнику, выявить влияние математики на качество обучения русскому языку, определить готовность к службе в армии, степень сформированности коммуникативных умений, влияние культуры речи на общую культуру личности, меру уверенности, удовлетворенности в чем-либо, собственные чувства, реакции, их оттенки и т.д.

Приведем возможные вопросы исследования. «Физика мне интересна как метод познания мира»; «Мне нравится фантазировать»; «Я предпочитаю хорошее отношение учителя его требовательности»; «Хочешь ли быть первым учеником в классе?» и т.д.

Как рассчитывать индекс Y

Для удобства респондента и экспериментатора, которому еще предстоит расчеты, раздается анкета, в которой участники исследования отмечают параметр (параметры) оценки условным знаком, например, ставят «+» напротив избранной позиции (Табл. 1).

Таблица 1

Индивидуальное исследование

№	Оцениваемый параметр	Классы оценки								
		+1	+0,75	+0,5	+0,25	0	-0,25	-0,5	-0,75	-1
1	Я на уроке внимателен				+					
2	Я творческий человек					+				
3	Я умею рефлексировать									+

В этом анкетном листе также приводится трактовка избранного показателя (см. ниже), чтобы респондент мог соотнести избранный параметр с собственной интуитивной оценкой.

Учет данных также требует систематизации. В этом исследователю помогут индивидуальные, совокупные и сводные таблицы.

Примеры расчетов

Результаты систематизируются в специальных таблицах (Табл. 2).

Таблица 2

Систематизация данных исследователем

Кол-во уч-ков	Количество ответов по классу оценки									
	+1,0	+0,75	+0,5	+0,25	0	-0,25	-0,5	-0,75	-1,0	S
187	50	11	15	8	27	62	3	0	11	187
Итого	84				27	76				39,75
	Количество баллов по классу оценки									
	+1,0	+0,75	+0,5	+0,25	0	-0,25	-0,5	-0,75	-1,0	S
187	50	11	15	8	27	62	3	0	11	39,75
Итого	+50	+8,25	+7,5	+2	–	-15,5	-1,5	–	-11	
S	+67,75				0	-28				

И далее, $Y = 39,75 / 187 = 0,21$.

То есть на основе показателей девятипозиционного индекса выявлена незначительная степень значимости изучаемого параметра. В то же время процентные соотношения, полученные традиционным способом оценки «да», «нет», «затрудняюсь», иные: «да» – 44,9 %, «нет» – 40,6 %. Таким образом, внешний показатель оценки оказался несоответствующим расчетам по девятипозиционной шкале. Очевидно влияние латентных причин. Каких? Исследователь в ходе интерпретации должен найти на этот вопрос ответ.

Интерпретация результата

Диапазон оценок индекса — от +1 до –1.

Оценка, близкая к +1, – очень высокая степень значимости или выраженности.

+0,01 – +0,25 – незначительная степень значимости, очень низкая степень выраженности данной характеристики.

+0,26 – +0,50 – уровень значимости, выраженности ниже среднего.

+0,51 – +0,75 – средний уровень выраженности, значимости.

+0,76 – +1,0 – высокая степень выраженности, значимости.

0 – ситуация отсутствия определенности и очевидности.

Стремление к –1 – пропадание значимости, отсутствие выраженности данной характеристики.

–0,01 – –0,25 – незначительная степень пропадания, очень низкая степень отсутствия выраженности, значимости данной характеристики.

–0,26 – –0,50 – уровень пропадания значимости ниже среднего.

–0,51 – –0,75 – средний уровень пропадания значимости.

–0,76 – –1,0 – высокая степень пропадания, отсутствия выраженности, значимости данной характеристики.

Изучение проблемы с использованием индекса значимости (Y) в определенной мере объективизирует результат. Данный индекс рекомендуется использовать в составе комплекса методов как дополнительное средство достижения объективности показателей, как метод оценки качества (Табл. 3).

Таблица 3

Сводная таблица индексов значимости самооценки личности

Индекс значимости самооценки по классам обучения											
1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7
Осознаю полезность шахмат											
0,57	0,60	0,82	0,94	1	1	0,66	0,91	1	1	1	1
Умею хорошо играть в шахматы											
0,57	0,32	0,77	0,45	0,65	0,12	-0,07	-0,04	0	0,05	-0,26	0,17
Умею анализировать партии											
0,15	-0,04	0,55	-0,26	0,39	-0,12	0,52	-0,33	0,37	-0,25	0,01	-0,07

На основе данных выводим: объективная самооценка игровых умений и навыков учащихся зависит от года обучения шахматам и расширения специальных знаний. То есть самооценка тем объективнее, чем дольше изучается учебный предмет и выше игровые навыки детей. Из этого следует, что школьные шахматы увеличивают объективность оценки собственных умений и навыков: возвращая познавательный потенциал, они способны изменять отношение к предмету и к себе.

Еще один возможный вид оценки. В целях выявления латентных сторон показателей был рассчитан индекс значимости, а затем проведено его ранжирование. Это позволило, во-первых, определить меру вероятности влияния форм и видов работ на личностные характеристики, а во-вторых, установить скрытую приоритетность одного вида над другим (Табл. 4).

Таблица 4

Сводная таблица воспитания эластичности мышления различными формами, видами работы

№	Y	Виды и формы работ	№	Y	Виды и формы работ
1	-0,031	Блицпартии	11	0,813	Домашнее задание
2	0,292	Разбор сыгранных партий	12	0,821	Игра вслепую
3	0,385	Поиск аналогий	13	0,84	Раздаточный материал
4	0,514	Поиск вариантов	14	0,84	Решение комбинаций
5	0,649	Комментирование партий	15	0,845	Нетрадиционные шахматы
6	0,66	Сеансовые партии	16	0,873	Развивающие упражнения
7	0,665	Сказка	17	0,9	Сочинительство
8	0,711	Анализ отлож-ных партий	18	0,92	Решение задач
9	0,795	Разыгрыв-е учеб. позиций	19	0,93	Решение этюдов
10	0,809	Партии с вопросом	20	0,975	Консультационные партии

Сообразно полученным значениям учитель теперь имеет возможность избирать виды и формы работ, целенаправленно моделируя инструментальный комплекс воспитания гибкого мышления.

В следующем эксперименте выяснялось, помогает ли ученику знание о себе, влияют ли шахматы на преодоление негативных эмоций, если да, то каким образом (Табл. 5).

Таблица 5

Показатели индекса значимости испытываемых на шахматах эмоций

Эмоции	% от 100 %	Y	Желание играть
Волнение	77,1	0,479	Волнения в большинстве приятные. Хочется их переживать вновь и вновь. Ожидание удовольствия
Страх	12,6	-0,337	Боязнь проигрыша, ошибки. Страшно оказаться глупее соперника. Чувства неприятные, но в большинстве желаемые. Играть чаще всего все равно хочется
Удивление	82,8	0,59	Поражают собственные возможности. Замысловатость, сложность позиций. Возможности выхода из трудной ситуации, выигрыша, ничьей. Красота мысли.
Радость	87,7	0,5	Радостно, оттого что играешь. Можно проверить себя. Удовольствие. Творческие находки

Как видно из таблицы, ранжирование выдвинуло на первое место удивление (средний уровень выраженности), на второе – радость от игры в шахматы, на третье – волнение (обе позиции – уровень выраженности ниже среднего) и лишь затем следует страх (пропадание значимости или выраженности ниже среднего). Вскрытые таким образом латентные структуры, показывают: наиболее существенные положительные эмоции – радость и удивление, волнение от игры большей частью воспринимается как положительный момент, желание испытать остроту ощущений. Страх более выражен на начальной стадии знакомства с игрой (боязнь нового) и при умелом управлении процессом обучения, как правило, учащимися с течением времени преодолевается.

Пример из исследования Ю.А. Карягиной [1].

Вопрос 3: «Я признаю право другого человека на отличие, иное мнение и культуру». $Y = 0,3$ (Табл. 6).

Таблица 6

Классы								Всего	
5		7		8		9		Кол-во человек	Кол-во Баллов
Кол-во человек	Сумма баллов	Кол-во человек	Сумма баллов	Кол-во человек	Сумма баллов	Кол-во человек	Сумма баллов		
50	25,65	50	36,4	50	3,25	50	-1,25		
Y по каждому классу								200	64,05
0,51		0,72		0,06		-0,02			
Y по всем классам: 0,32									

Выявлен уровень выраженности ниже среднего. Причем, если в пятых, седьмых классах уровень значимости данной характеристики средний (0,51; 0,72), то в восьмых классах он незначительный, а в девярых – очень низкий. Как видно из таблицы, признание другого человека, его права на отличие,

иное мнение, культуру имеет среднюю степень выраженности в 5–7 классах, однако в более старшем возрасте (8–9 классы) это качество регрессирует и, как следствие, непризнание иной культурной специфики и культурный эгоцентризм способствует формированию негативной установки личности по отношению к Другому, в результате чего и снижается уровень межкультурного общения. Следовательно, эту возрастную закономерность необходимо учитывать при планировании образовательного процесса и, таким образом, усиливать, а не оставлять на прежнем качестве (тем более не ослаблять!) содержание культурного компонента, отвечающего за развитие ценностного отношения к другим культурам и эмоциональной сферы личности учащегося.

Таким образом, девятипозиционный индекс, являясь качественной величиной, делает возможным вскрывать внутренние процессы какого-либо явления и тем самым выходить на содержательно новый уровень теоретического обобщения.

Литература

1. **Князева, В.В.** Аспирантская практика / В.В. Князева, Ю.А. Карягина // Вестник ОГПУ, 2005.
2. **Князева, В.В.** Девятипозиционный индекс значимости / В.В. Князева // Качество профессионального образования: новые приоритеты, системы оценки: Материалы XXVI преподавательской науч.-практ. конф. – Оренбург, 2004. – С. 95–103.
3. **Солодовников, А.С.** Теория вероятностей / А.С. Солодовников. – М.: Просвещение, 1978.

ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

РАФИКОВА Р.С.

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

Современное образование все более ориентируется на утверждение личностного начала в человеке. Стратегия модернизации российского образования провозгласила общую направленность учебных заведений на развитие творческого потенциала личности обучаемого, что нашло отражение в разработке целей и содержания личностно-ориентированного обучения.

Личностно-ориентированное обучение – это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самоценность, где самобытный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования [1, с. 291]. Другими словами, личностно-

ориентированное обучение ставит в центр всей образовательной системы личность обучаемого, но оно не занимается формированием личности с заданными свойствами, а обеспечивает комфортные, бесконфликтные и безопасные условия для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций субъектов образовательного процесса. Личность обучаемого, в данном случае, не только субъект, но и субъект приоритетный, она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических системах образования); а личностные функции – это не характерологические качества ее, а те проявления человека, которые собственно и реализуют социальный заказ «быть личностью».

Обратимся теперь к анализу того, какова должна быть технология личностно-ориентированного обучения, т.е. к принципам разработки самого образовательного процесса. Технологизация личностно-ориентированного образовательного процесса предполагает специальное конструирование учебного текста, дидактического материала, методических рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля за личностным развитием ученика в ходе овладения знаниями. Только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектности образования, можно говорить о построении личностно-ориентированного процесса. И.С. Якиманская сформулировала ряд требований к разработке дидактического обеспечения личностно-ориентированного образовательного процесса:

- учебный материал должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта студента, включая опыт его предшествующего обучения;
- изложение знаний в учебнике (преподавателем) должно быть направлено не только на расширение их объема, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на постоянное преобразование наличного субъектного опыта каждого обучаемого;
- в ходе обучения необходимо постоянное согласование субъектного опыта студента с научным содержанием задаваемых знаний;
- активное стимулирование обучаемого к самоценной образовательной деятельности, содержание и формы которой должны обеспечивать ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения;
- конструирование и организация учебного материала, предоставляющие студенту возможность выбирать его содержание, вид и форму при выполнении заданий, решении задач;
- выявление и оценка способов учебной работы, которыми обучаемый пользуется самостоятельно, устойчиво, продуктивно;
- при введении метазнаний, т.е. знаний о приемах выполнения учебных действий, необходимо выделять общелогические и специфические предметные способы учебной работы с учетом их функций в личностном развитии;

– необходимо обеспечивать контроль и оценку не только результата, но главным образом процесса учения, т.е. тех трансформаций, которые выполняет студент, усваивая учебный материал;

– образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку учения, как субъектной деятельности [4, с. 37–38].

Итак, личностно-ориентированные технологии основываются на учете индивидуальных особенностей обучаемых, которые рассматриваются как личности, имеющие свои характерные черты, склонности и интересы. Обучение в соответствии с этим подходом предполагает: самостоятельность обучаемых в процессе обучения, что зачастую выражается в определении целей и задач курса самими обучаемыми, в выборе приемов, которые являются для них предпочтительными, а также в совместной с учителем разработке программы общения; опору на имеющиеся знания обучаемых в разных областях и привлечение этих знаний до того, как учитель объяснит материал; учет социокультурных особенностей обучаемых и их образа жизни; поощрения стремления быть «самим собой»; учет эмоционального состояния обучаемых, а также их морально-этических и нравственных ценностей; целенаправленное формирование учебных умений, соответствующих характерным для того или иного обучаемого учебным стратегиям; перераспределение ролей учителя и обучаемого в учебном процессе: ограничение ведущей роли учителя, присвоение ему функций помощника, консультанта, советника; использование аутентичных материалов в процессе обучения.

Элементарной технологической единицей личностно-ориентированного образования, по мнению В.В. Серикова, выступает диалог как специфическая форма обмена духовно-личностными потенциалами. Диалог в данном случае не синоним разговора, вербального общения (хотя это предполагает). Диалог – определенная коммуникативная среда, заключающая в себе механизм становления и самообоснования личности в условиях множественности культур. Диалог предполагает предмет или тему, размышления над которыми не приводят к простым эмпирически проверяемым истинам; это всегда разговор о смысле события для личности, о значимости самой личности для других людей и событий; это подтверждение для личности ее ценности [3, с. 102].

Выделяют следующие уровни сформированности учебного диалога: жестко детерминированное отношение студента к правильным ответам; обмен независимыми высказываниями; взаимослушание, взаимопонимание, стремление к самораскрытию; стремление к пониманию другого, к поиску новой истины.

Диалог не возникает спонтанно. Опыт диалогического общения накапливается постепенно и на начальных этапах неизбежно включает элементы формальной организации: изложение сценария, распределение ролей и т.п. Введение в ситуацию диалога предполагает использование следующих эле-

ментов технологии: 1) диагностика готовности обучаемых к диалогическому общению – базовых знаний, коммуникативного опыта, установки на самоизложение и восприятие иных точек зрения; 2) поиск опорных мотивов, т.е. тех волнующих вопросов и проблем, благодаря которым может эффективно формироваться собственный смысл изучаемого материала; 3) переработка учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов и задач, что предполагает намеренное обострение коллизий, возвышение их до «вечных» человеческих проблем; 4) продумывание разных вариантов развития сюжетных линий диалога; 5) проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, их возможных ролей и условий их принятия обучаемыми; 6) гипотетическое выявление таких ситуаций диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение его участников [2, с. 20].

Технологии личностной ориентации помогают найти методы и средства обучения, соответствующие индивидуальным особенностям каждого обучаемого, корректируют содержание образования. Были выделены требования к технологиям личностно-ориентированного образования: диалогичность, творческо-деятельностный характер, поддержка индивидуального развития обучаемого, предоставление ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов обучения и поведения.

Личностно-ориентированный подход акцентирует развивающийся потенциал обучения, направленный на обеспечение исследовательского характера учебного процесса, на формирование у обучаемых опыта самостоятельного поиска новых знаний, формирование опыта творческой деятельности, изменение позиций обучаемого, субъектность обучаемого, развитие рефлексивного творческого мышления, создание свободного творческого пространства для педагога и обучаемого.

Литература

1. **Андреев, В.И.** Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
2. **Сериков, В.В.** Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5.
3. **Сериков, В.В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999.
4. **Якиманская, И.С.** Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ ПЕДАГОГОВ

ШИРИНКИНА О.А.

г. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет

В управлении персоналом большое значение имеют вопросы, связанные с воздействием на трудовой потенциал работников в процессе их работы в целях достижения высокой производительности труда и развития работника как личности. Для этого в организациях должны быть определены мотивационные технологии управленческого воздействия, а также постоянно проводиться различные мероприятия, имеющие своей целью организацию труда коллектива, обучение новых сотрудников и повышение квалификации персонала. В свою очередь по итогам обучения следует проводить периодическую оценку деловых качеств и результатов труда работников, целью которой является обеспечение их профессионального и служебного роста. В организации следует выработать четкую мотивационную политику, включающую в себя стимулирование труда работников, направленную на повышение эффективности работы и самоотдачи.

Мотивация – это одна из основных функций современного менеджмента, направленная на повышение эффективности труда персонала всей организации. Она заключается в том, что оказывает влияние на трудовой коллектив организации в форме побудительных мотивов к эффективному труду, общественного воздействия, коллективных и индивидуальных поощрительных мер. Данные формы воздействия активизируют работу субъектов управления, повышают эффективность всей системы управления организацией. Сущность же мотивационных технологий заключается в том, чтобы коллектив организации выполнял работу в соответствии с делегированными ему правами и обязанностями, сообразуясь с принятыми управленческими решениями.

Осуществляемые в стране реформы не могут быть эффективно реализованы без создания действенных стимулов к труду и предприимчивости в сочетании с дисциплиной и организованностью. Реальная эффективность любых экономических мероприятий определяется их воздействием на отношение людей к труду. Изменить отношение людей к труду в законодательном порядке нельзя, так как это длительный эволюционный процесс, но его можно ускорить, если трезво оценивать конкретную ситуацию и учитывать причины, ее породившие. К сожалению, многие современные руководители редко принимают в расчет социальные последствия принимаемых решений, а сами решения часто носят не комплексный, а сугубо экономический или технократический характер.

Руководители всегда осознают, что необходимо побуждать людей работать на организацию, но при этом считают, что для этого достаточно простое материальное вознаграждение. В некоторых случаях такая политика бывает успешной, хотя по существу она не верна. При планировании и организации работы руководитель определяет, что конкретно должна выполнить возглавляемая им организация, кто, как и когда, по его мнению, должен это сделать. Если выбор этих решений сделан эффективно, то руководитель получает возможность координировать усилия многих людей и сообща реализовывать потенциальные возможности группы работников.

Люди, трудящиеся в современных организациях обычно гораздо более образованны и обеспечены, чем в прошлом, поэтому мотивы их трудовой деятельности более сложны и трудны для воздействия. Не существует единого рецепта выработки мотивационных технологий для эффективной работы в организации. Эффективность мотивационных технологий, как и другие проблемы в управленческой деятельности, всегда связаны с конкретной ситуацией. Мотивационные технологии можно определить по-разному. С одной стороны, мотивационные технологии – это область знаний, которая занимается вопросами управленческой деятельности, т.е. это побуждение себя и других к деятельности для достижения личных целей или целей организации. С другой стороны, мотивационные технологии – это описание, алгоритм осуществления управленческого процесса в организации, процесс сознательного выбора человеком того или иного типа поведения, определяемого комплексным воздействием внешних (стимулы) и внутренних (мотивы) факторов. В процессе деятельности мотивационные технологии позволяют работникам удовлетворить свои основные потребности путем выполнения своих трудовых обязанностей.

Мотивация труда – это стремление работника удовлетворить свои потребности (получить определенные блага) посредством трудовой деятельности. Мы рассматриваем мотивационные технологии как средства и методы удовлетворения работниками (коллективом) своих потребностей и ожиданий в ходе выполнения выработанной ими работы, осуществляемой в результате реализации их целей, согласованных с целями и задачами всей организации, и вместе с тем как комплекс мер, применяемых со стороны субъекта управления, для повышения эффективности труда работников. Переход к основам рыночной экономики в России определил необходимость преобразований в структурах и процессах управления. Развитие науки менеджмента, в свою очередь, предъявляет серьезные требования к изменению оценочной базы управленческих процессов, где речь идет уже не столько об измерении и оценке, сколько об управлении столь сложной категорией, как эффективность организации. Все возникающие в связи с этим проблемы невозможно решить

без современного профессионального менеджмента и высококвалифицированных специалистов в этой сфере.

Существует множество теорий о том, как устроена мотивация и как следует мотивировать персонал. Наиболее распространенным является определение мотивации, согласно которому последнее представляет процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей или целей организации. Разработка мотивационных технологий в ОУ требует решения ряда задач:

1. Необходимость выявления факторов, определяющих структуру мотивационных технологий.

2. Конкретизация их сущности в условиях определенной социальной среды, воздействие на мотивационные технологии факторов внутренней и внешней среды.

3. Определение возможности их самопроизвольного или намеренного изменения в соответствии с условиями развития образовательной системы.

4. Выбор соответствующих методов, их разумное комплексное сочетание.

5. Выбор соответствующего комплекта инструментов (на основе сочетания упомянутых ранее факторов) воздействия на трудовое поведение педагогического персонала.

6. Выработка принципиальных функций данного комплекса.

7. Выявление мотивационных ресурсов в управлении педагогического персоналом ОУ (организация педагогической деятельности, принципы социального партнерства, возможности социальной политики ОУ).

8. Оценка эффективности мотивационных технологий в управлении педагогическим коллективом ОУ.

Основное воздействие на формирование и реализацию мотивационных технологий оказывает педагогический персонал ОУ, так как именно педагоги являются объектом исследования и приложения мотивации труда. Квалификация педагогического персонала влияет на качественный уровень выпускников ОУ и одновременно на такую составляющую фактора безопасности, как потребность в обучении при недостаточном уровне образования и если работник (педагог) чувствует недостаточную степень квалификации при работе с учащимися, при освоении новых педагогических технологий, изменениях в законодательстве.

Эффективность педагогической деятельности педагогического коллектива может существенно влиять на удовлетворенность или неудовлетворенность педагогами условиями своего труда, графиком работы, формой оплаты труда.

Мотивационные технологии, разрабатываются и внедряются в русле общей стратегии ОУ. Следует помнить, что сама стратегия реализуется на

конкретных рабочих местах. И здесь необходим баланс между интересами ОУ в целом и отдельных сотрудников (педагогов). Мотивационные технологии должны корректироваться и доводиться до сведения каждого педагога. От работы руководителя (директора ОУ) во многом зависит, станут ли предлагаемые мотивационные технологии на самом деле мотивирующими или демотивирующими педагогов факторами.

Таким образом, основное назначение мотивационных технологий в управлении педагогическим коллективом ОУ состоит в том, что воздействие факторов внутренней среды оказывает большое влияние на вторичные, приобретенные потребности, такие, как самоуважение, самовыражение, социальные привязанности, потребность в причастности.

Литература

1. **Байгот, С.А.** Основы менеджмента / С.А. Байгот. – Минск: Сади, 1997.
2. **Гительман, Л.Д.** Преобразующий менеджмент: Учебник / Л.Д. Гительман. – М.: МГУ, 2001.
3. **Грачев, М.В.** Суперкадры: Психолого-педагогический аспект в управлении персоналом / М.В. Грачев. – М.: Дело Лтд, 2000.

ОСНОВНЫЕ ОРИЕНТИРЫ, ЛЕЖАЩИЕ В ОСНОВЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

ШЕФЕР О.Р.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

Государственная политика в области воспитания детей и молодежи нашла отражение в документах, которые появились после почти десятилетнего застоя в области разработки теоретических и практических проблем в плоскости воспитания и ослабленного внимания со стороны государства к воспитанию своих граждан. К таким документам относится, прежде всего «Программа развития воспитания в системе образования России на 1999–2001 годы», которая определила цели, задачи и направления совершенствования воспитания в системе образования на долгосрочной основе. Развитие идей, заложенных в «Программе развития воспитания...», нашло отражение в Федеральной программе развития образования, Национальной доктрине образования в Российской Федерации, государственной программе «Патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы», Федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005 го-

ды)», Концепции модернизации российского образования, в письме МО РФ 13-51-28/19 – 2002 г. «О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса в образовательных учреждениях», где отмечается, что «главная задача российской образовательной политики заключается в обеспечении современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства. Приоритет в образовании отдается воспитанию, которое должно стать органической составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития» [2, с. 255].

Анализ «Концепции модернизации...» показывает, какие новые социальные требования к системе российского образования предъявляет общество: «Школа должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности: предприимчивости, способности принимать ответственные решения в ситуации выбора и прогнозировать их возможные последствия, способности к сотрудничеству, мобильности, динамизма, конструктивности, высокой ответственности за судьбу страны» [1, с. 4].

Модернизация общеобразовательной школы предполагает «ориентацию образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей» [1, с. 4], а основой созидательных способностей любой личности являются сформированные у нее компетентности в сфере гражданственности, патриотизма и нравственности. В «Концепции модернизации...» подчеркивается, что «важнейшими задачами воспитания является формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативы, самостоятельности, толерантности и активной адаптации на рынке труда» [1, с. 3].

Успешное решение таких задач связано с формированием у школьников социальных компетенций. В число формируемых и развиваемых в школе компетентностей, вероятно, должны входить следующие:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе и внешкольных;
- компетентность в сфере духовно-нравственной, гражданской, социальной, патриотической деятельности;
- компетентность в трудовой сфере (в том числе умение анализировать ситуации на рынке труда, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношениях, навыки самоорганизации и оценивания собственных возможностей в учебно-трудовой и профессиональной деятельности);

– компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного быта и др.).

Развитие воспитания и создание условий для успешной социализации подрастающего поколения в условиях системного реформирования российского общества и государства, как отмечается в Программе «Развития воспитания детей в Российской Федерации до 2010 года», должно осуществляться на основе современных идей, подходов и принципов, адекватных новым условиям, российской ментальности, семейным, национальным, региональным и общероссийским культурным традициям. Особенность педагогической стратегии по развитию воспитания заключается в постоянной корректировке социальной ситуации, в которой осуществляется жизнедеятельность ребенка и его семьи, и педагогической ситуации, заключающей в себе прогностический элемент подготовки поколения к новому историческому этапу жизни общества.

Анализ документов, регламентирующих задачи, содержание и методику деятельности школы по воспитанию учащихся в условиях реформирования образования [4], работы институтов воспитания в нашей стране, результатов психолого-педагогических исследований и не решенных в этих исследованиях проблем, приводят к выводу об основных ориентирах, лежащих в основе организации воспитания подрастающего поколения. Обозначим хотя бы некоторые из них.

Первое направление связано с тем, что при воспитании устойчивых характеристик, являющихся структурообразующими новоприобретениями в личностном развитии или лишь фиксирующими процессы временного порядка, необходимо учитывать: состояние современной конкретно-исторической ситуации и особенности «психологического, личностного развития современного человека, прежде всего, ребенка живущего сейчас, сегодня и качественно отличающегося не только от того «Дитя», которое описывали Ушинский и другие великие педагоги прошлого, но и от ребенка 60–70-х годов двадцатого, только, что завершившегося века» [3, с. 4].

Второе направление связано с учетом влияния характера и особенностей воздействия социальной среды и системы воспитательных воздействий на специфику и механизм осуществления индивидуализации воспитания, социализации личности в современном мире.

Третье направление состоит в использовании многоплановых и многоуровневых форм развертывания отношений взаимодействия воспитателей и воспитанников для устранения социального инфантилизма и превращения социального опыта в опыт личный, что позволит молодому человеку в дальнейшем не только успешно функционировать в обществе, быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, не просто «вписываться» в социальную систему, но и творчески изменять ее, успешно адаптируясь на рынке труда.

Четвертое направление предполагает формирование сферы акме (состояние нравственного подъема, вершины проявления развития человека как воспитанной личности, патриота, гражданина), как потребности способности быть действенным субъектом, творческие усилия которого принимаются обществом и необходимы ему.

Пятое направление состоит в применении основ этнопедагогики и этнопсихологии, аккумулирующих в единстве лучшие черты этноса, российского народа в целом и общечеловеческих ценностей в целях профилактики этно- и ксенофобии, а также воспитания толерантности и правового самосознания у подрастающего поколения.

Шестое направление связано с тем, что современный подросток стремится к тому, чтобы состояться в жизни и быть успешным. Задача воспитателя заключается в поддержке его на этом пути, в оказании ему помощи в формировании социальных компетенций, социализации, ознакомлении с тем, каким должен быть молодой человек на выходе во взрослую жизнь, – не только какими знаниями, умениями, но и какими личностными качествами он должен обладать.

Седьмым направлением выступает проблема сочетания психолого-педагогической поддержки самовоспитания, самореализации растущего человека и воздействия на него новых молодежных субкультур, новых социальных связей ребенка в формировании духовного здоровья и жизненных смыслов ребенка, что раскрывает возможности «становления эмоционально-волевой стабильности растущих людей, с одной стороны, а с другой – восстановление критериев нравственности внутри детского сообщества» [3, с. 8].

Восьмое направление связано с организацией воспитательного воздействия на подростка с целью внушения (косвенного, понятного, на бессознательном уровне), что не модно: употреблять наркотики, алкоголь, проявлять нетерпение и агрессивность к окружающим.

Девятым по порядку, но важнейшим по сути выступает направление, связанное с формированием ценностной базы растущих людей, их нравственных установок, гражданской позиции, достойных человека ориентаций и потребностей, патриотических чувств и инъектированием в процесс образования компонента ожидаемого будущего, а также с преодолением инфантилизма, духовной опустошенности, тревожности.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. – 2002. – № 2.
2. О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях // Народное образование. – 2002. – № 8.

3. **Фельдштейн, Д.И.** Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований / Д.И. Фельдштейн // Бюллетень высшей аттестационной комиссии министерства образования Российской Федерации. – 2005. – № 6.

4. **Шефер, О.Р.** Обзор руководящих документов, регламентирующих задачи, содержание и методику деятельности школы по воспитанию учащихся в условиях реформирования образования / О.Р. Шефер // Модернизация системы образования современной России: состояние, тенденции и проблемы. – Пермь, 2005. – Ч. 1. – С. 78–83.

ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

БОРОВКОВ Е.А.

*г. Нижнекамск, Республика Татарстан,
Центр детского (юношеского) технического творчества*

Между опытом, имеющим неприемлемый
для общества характер, и нормальным опытом...
расстояние надо пройти как можно быстрее.
А.С. Макаренко

Наметившиеся в период государственных преобразований тенденции к изменениям в сфере образования, в частности, подготовки и повышения квалификации педагогических кадров давали основание надеяться на внедрение широкого спектра инновационных технологий в данной области. Тем не менее ожидаемый процесс на практике достаточно скоро приобрел замедленный характер, несмотря на то, что проблема часто и довольно широко обсуждается на различного уровня научных, методических и практических семинарах, конференциях, в печати. Одной из причин является то, что «реформа – это быстрые перемены, а не медленная, затяжная эволюция. В противном случае, если темп сбив, старая консервативная среда быстро приспосабливается, начинает эффективно противодействовать переменам» [2, с. 343]. Но есть и другие, не менее серьезные проблемы, носящие в том числе фундаментальный характер и требующие соответствующего решения.

Государству (точнее ряду «управленцев») не совсем выгодно, чтобы его население было достаточно широко образованно и информировано как в техническом, так и в гуманитарном плане. Во-первых, малограмотными легче управлять, проще направлять в политическом и производственном смысле в

нужное русло, главное – проще извлекать экономическую выгоду из результатов их труда. Запуганному, зажатому работнику можно платить мизерную заработную плату, можно заставлять его работать сверхурочно, причем – «за идею», можно ужесточать и расширять должностные обязанности – он не пойдет жаловаться или обращаться в суд, поскольку по жизненному опыту знает, что более высокие инстанции имеют те же управленческие цели (точнее именно они являются инициаторами данных целей), если не еще более жесткие. Иногда, правда, при критическом накоплении стихийного недовольства, надо давать небольшое послабление. Как, например, повышение зарплаты учителям процентов на 10–15 (в то время как они уже прожили год с повышением инфляции процентов на 15–20). В частных фирмах дела могут обстоять еще более жестко: выплата «в конвертах», уход от страховых обязательств и др. – имеют целью выбивание законодательных оснований из-под трудовых отношений.

Во-вторых, в условиях низких производительности труда и промышленного уровня, за счет увеличения доли «ручного» труда можно поддерживать высокую занятость рабочей силы. Тем самым снижая социальную напряженность в обществе. В среде образования этот процесс выражается в уменьшении требований к истинному качеству обучения, уменьшении предметных часов и, как следствие, снижении нагрузки учителей. Зачастую требования к труду, причем именно в педагогической области, основываются по-прежнему на советских принципах («надо», «давай», «ну ты же понимаешь» и т.д.), а оплата – уже на капиталистических: малейший недочет, неугождение руководству, даже просто имение собственного мнения могут вести к уменьшению денежного вознаграждения за свою работу.

Да, действительно, в педагогической среде осталось еще довольно много кадров, которые прошли становление в советские времена. И это не их вина, что они готовы работать почти даром – так их воспитывали долгие годы, и изжить это из себя большинству не удастся. Хотя по сути это – рабы, так как трудятся за еду и одежду. Вместе с тем именно учителя данного поколения являются носителями высоких и прочных знаний [3, с. 70–71], гуманистической нравственности, истинного патриотизма, огромного жизненного опыта.

В ближайшее десятилетие картина начнет меняться: старшее поколение учителей уйдет из школы, среднее – утратит активную позицию [6, с. 47], на смену придут работники новой формации – молодое учительство, воспитанное в «смутные» времена развития индивидуализма и коммерциализации трудовых отношений. Уже сейчас идет разговор о том, что данное поколение не имеет нравственного стержня и крепких моральных позиций. Думается, нельзя огульно вешать ярлыки на всех молодых представителей, но что возмущает еще более в постановке данного вопроса, так это намечаемая цель. Педагоги старой формации должны теперь заняться решением указанной

проблемы: воспитать в будущей смене и нравственность, и требуемую мораль, и новую национальную идею и ... опять своими средствами, на своем энтузиазме и т.п. Таким образом, когда в период реформирования и развала прежней страны широкие слои населения были доведены до нищенского состояния, на многих заброшенных социальных программах те же «управленцы» смогли высвободить огромнейшие средства (которые частично осели в их карманах). Теперь для восстановления ситуации, вероятно, необходимы даже более существенные затраты (никто ведь не подсчитывал), а вместо этого не только не выделяются средства, но даже и не ставится вопрос о данной стороне дела.

Еще одной формой ограничения образовательного уровня является введение системы платного повышения квалификации педагогическими работниками. С одной стороны, ряд творчески активных учителей, накопивших достаточный теоретический и практический опыт, достойных признания своих заслуг, но чаще всего из малообеспеченной среды, встают перед выбором: вкладывать ли ощутимые средства из своего бюджета (с командировкой – от 2000 до 5000 р.), чтобы иметь шанс после очередной аттестации получить прибавку порядка 150 рублей. С другой – учителя, более обеспеченные материально, хотя и менее достойные, имеют большие возможности роста профессиональной карьеры, продвижения по службе.

Здесь видится еще два аспекта, важных в свете дальнейшего развития образовательной системы и государства в целом. Рост карьеры работника, его представления к наградам различного уровня и аттестационной квалификации в огромной степени зависят от отношения с администрацией, уживчивости, степени подчиняемости. И, если учесть большую долю специалистов, подготовленную вузами на основе платной системы высшего образования (т.е. опять людей, имеющих возможности), то становится очевидным, что к управлению в следующем поколении (по крайней мере в процентном соотношении) приходят более слабые профессионалы, причем как в техническом, так и моральном смысле. А ведь они будут решать вопросы развития, в том числе педагогики, на следующих этапах. Тенденция имеет развитие: с этого года и дополнительное образование детей постепенно переводят на платную основу. Теперь получение не только знаний, но и практических навыков будет ограничено для широких слоев населения.

Если в былые годы показателем уровня подготовки школьников служила рейтинговая система, включавшая в себя результативность на олимпиадах, конкурсах, средний балл успеваемости и т.п., то сейчас те же данные вызывают сомнение, в том смысле, что они могут являться достаточными критериями качества работы учреждения. Подготовить одного-двух учащихся по предмету для выступления на высоком уровне – задача сложная, но не настолько, как обеспечение средних знаний всего потока. На современном этапе

возникла потребность (и она была решена) в специалистах, занимающихся с ограниченным количеством ребят и готовящих их к строго определенной цели – получению учебным заведением престижного места. Качество же обучения в среднем легко достигается снижением уровня требований. В свете снижения уровня физического и психического здоровья молодого поколения [4] многие из учащихся и не в состоянии освоить ряд дисциплин или тем. Провозглашенное общее среднее образование влечет за собой огромные материальные затраты, но, увы, не всегда достигает возлагаемых на него надежд – обеспечение среднего уровня базовых знаний, дающего фундамент для выдвижения значительного слоя населения на «инженерный» уровень («не менее 50 %» [5, с. 49]). Видимо, отменить данное положение не позволяют государственные (или чиновничьи) амбиции в свете возможности потери международного престижа. Тем не менее уровень знаний выпускников снижается.

Несмотря на указанное большое количество проблем, есть в образовательном процессе и обнадеживающие факты. За последние год-полтора стабилизировалось, пусть не в столь значительном объеме, финансирование учебных заведений как в области коммунального обеспечения, так и материальной поддержки непосредственно учебной деятельности. Для облегчения уровня затрат некоторые категории курсов повышения квалификации и аттестационные квалификационные испытания носят выездной характер к месту нахождения большого количества педагогических работников. Развивается дистанционное образование. Вводится практика присвоения грантов за выдающиеся достижения как среди учащихся, так и среди учителей, их подготовивших. Организуется огромное количество специализированных конкурсов, тематических конференций различного направления и т.п., где желающие могут проявить себя в той или иной степени. А стабилизация положения дает возможность отойти, хотя бы частично, от бытовых и социальных проблем и с оптимизмом взглянуть на будущее: может быть, все еще вернется на путь улучшения, «один-два» ратующих специалиста прорвутся и истинное реформирование ускорится.

Литература

1. **Макаренко, А.С.** О воспитании / А.С. Макаренко. – М.: Издательство политической литературы, 1990.
2. **Арбатов, Г.А.** Затянувшееся выздоровление (1953–1985 гг.). Свидетельство современника / Г.А. Арбатов. – М.: Международные отношения, 1991.
3. **Мухаметзянова, Ф.Г.** Использование опыта воспитательных систем прошлого / Ф.Г. Мухаметзянова и др. // Материалы VII международной научно-практической конференции. – Казань, 2000.
4. Материалы Августовской конференции учителей // Школьная панорама. – Нижнекамск, 2003.

5. **Жириновский, В.В.** Социальный кризис в России / В.В. Жириновский. – М.: Издание ЛДПР, 1997.

6. **Калугина, Д.А.** Содержательный аспект повышения квалификации / Д.А. Калугина // Материалы V Всерос. очно-заочной науч.-практ. конф. – Челябинск, 2004. – Ч. 1.

КОНСТРУИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

ГРОШЕВ И.Л., ГРОШЕВА И.А.

г. Тюмень, Тюменский юридический институт МВД России

Главные цели в образовательном процессе в специализированных учебных заведениях МВД России определяются спецификой правоохранительной деятельности, функциями, задачами и повышенной ответственностью сотрудников органов внутренних дел. В соответствии с этим воздействие на обучаемых строится в трех основных плоскостях:

1) внесение в сознание необходимой суммы знаний и способностей их интерпретации в соответствии с динамично изменяющимися условиями окружающей среды;

2) выработка навыков повседневной служебной деятельности, детальное знакомство с второстепенными, вспомогательными, обслуживающими функциями, правильное и адекватное восприятие требований приказов, распоряжений, нормативных актов;

3) формирование положительного, целостного мировосприятия, развитие и совершенствование нравственных качеств и свойств характера, активной жизненной позиции, устойчивых привычек и стимулирование стремления к нравственному самосовершенствованию и саморазвитию.

На примере Тюменского юридического института МВД России рассмотрим явления, выступающие диссонансом в процессе подготовки высококлассных специалистов органов правопорядка. С этой целью проведен опрос обучаемых в результате которого были выявлены основные негативные факторы и произведено их ранжирование. Опрос проведен в 2004–2005 учебном году, объем выборки составил 380 человек. Основной вывод получен при анализе причин, вызывающих профессионально-нравственную деформацию сотрудников ОВД (Табл. 1). В качестве рабочей гипотезы выдвинуто предположение о том, что деструктивные механизмы в сознании сотрудника формируются уже в процессе обучения в учебных учреждениях МВД.

Курсантам было предложено оценить по десятибалльной шкале наличие и важность (актуальность) факторов, составляющих две группы причин профессиональной деформации. Факторы первой группы обусловлены спе-

цифрой служебных коллективов органов правопорядка. Вторая группа – влияние внешней среды и, в данном конкретном случае, эта группа наименее готова к изменениям.

Таблица 1

Причины, вызывающие деформацию сознания обучаемых

Факторы	вес	
	ср. балл	ранг
Негативный пример руководства	6,52	IX
Перегруженность работой	7,10	V
Наличие «потолка» (предельного звания по должности)	3,58	XVIII
Низкая нравственная воспитанность коллектива	5,95	X
Низкая правовая культура коллектива, «правовой нигилизм»	5,63	XI
Низкий уровень воспитательной работы	5,51	XII
Негативное «воспитательное» воздействие преступной среды	5,44	XIV
Негативное воздействие семьи (там, где это есть)	1,37	XIX
Изолированность, ограниченность общения с культурной средой, определенная «кастовость» органов	7,07	VI
Неудовлетворенность материальной оплатой и другими формами материального стимулирования труда	6,63	VII
Неудовлетворенность условиями труда	7,10	V
Несоответствие уровня квалификации занимаемой должности;	6,63	VII
Конспиративность служебной деятельности (отсутствие, общественного контроля)	4,62	XVI
Социальная нестабильность	5,24	XV
Кризис социальных, идейных и нравственных идеалов	5,49	XIII
Коррупционированность чиновничества, сотрудников управленческих аппаратов	7,21	III
Правовой беспредел в обществе, война законов, расхождения в толковании законов, неисполнение законов	7,10	V
Преобладающая установка в обществе на прагматические приоритеты	4,30	XVII
Низкая социально-правовая и экономическая защищенность сотрудников правоохранительных органов	7,81	I
Негативное освещение деятельности правоохранительных органов в средствах массовой информации и в произведениях литературы и искусства	6,55	VIII
Низкий социальный престиж правоохранительных органов	7,60	II
Выполнение сотрудниками органов несвойственных им функций	7,16	IV
Ухудшение криминогенной ситуации в России	6,52	IX

Полученные результаты свидетельствуют о наличии в процессе обучения курсантов всех известных причин профессионально-нравственной деформации. Произведя группировку факторов в три ранговые группы с балльными интервалами: 0–3; 4–6; 7–10, охарактеризуем последнюю группу, принимая во внимание тот факт, что именно на базе этих достаточно устойчивых

воззрений в дальнейшем будут сформированы нравственные установки личности:

– Низкая социально-правовая и экономическая защищенность сотрудников правоохранительных органов (7,81). Речь преимущественно идет об отсутствии «морального, экономического и правового обеспечения» по выполнению тех высоких (зачастую жестких) требований к деятельности сотрудников ОВД. Наделение их все большими обязанностями при одновременном сужении их прав и возможностей самореализации. Это создает предпосылки для поиска новых видов своей профессиональной социализации.

– Низкий социальный престиж правоохранительных органов (7,6). С ростом самосознания человека престижность рода его занятий сказывается как на самооценке личности, так и занимаемо им статусе в обществе. В любом случае принадлежность к органам власти побуждает сотрудника к открытой демонстрации своего превосходства над остальными членами этого общества. Учитывая же наличие возможностей к силовому доминированию, именно это средство является типичным и определяющим в деятельности сотрудников милиции.

– Коррупционированность чиновничества, сотрудников управленческих аппаратов (7,21). Это явление в современный период приобретает масштабы «национальной эпидемии». В открытую, не боясь наказания и уж тем более морального осуждения, чиновники разных уровней и должностей строят свою деятельность в расчете на «дополнительное вознаграждение». Особенно эти явления значимы в своей деструктивности для молодых людей, чьи нравственные принципы находятся в «зачаточном состоянии». К примеру, размах этого явления представлен в Табл. 2.

Таблица 2

Формы поборов	никогда	1–2 раза	часто	регулярно
на ремонт	0 %	33 %	30 %	37 %
на благоустройство территории	4 %	56 %	20 %	20 %
на хоз. нужды	0 %	4 %	7 %	89 %
на подарки	13 %	58 %	17 %	10 %
на добровольные пожертвования	7 %	81 %	8 %	4 %
взятки курсовым офицерам	28 %	24 %	27 %	21 %
взятки преподавателям	39 %	30 %	15 %	16 %

Знаковым следует считать лояльное мнение опрошенных на эти поборы: «это неизбежно» – 33 %, «это необходимо» – 13 %, «другое» – 13 %. В позиции «другое» были представлены варианты согласия при определенных условиях, в частности подотчетности в использовании средств.

– Выполнение сотрудниками органов несвойственных им функций (7,16). Нередки случаи использования обучаемых (курсантов) в таких видах деятельности, которые не только не входят в сферу их функциональных обя-

занностей, но и напрямую дискредитируют правоохранительные органы. Все-го один пример, когда курсанты в форменной одежде (!) убирают мусор как в черте города, так и за его пределами.

– Правовой «беспредел» в обществе, война законов, расхождения в толковании законов, неисполнение законов; перегруженность работой; неудовлетворенность условиями труда (7,1). Отчасти эти факторы взаимосвязаны и взаимозависимы. Культивируемый СМИ правовой нигилизм оказывает эффект и на будущих сотрудников органов правопорядка.

– Изолированность, ограниченность общения с культурной средой, определенная «кастовость» органов (7,07). С одной стороны, существуют объективные причины (в том числе большое разнообразие обслуживающих функций, отбирающих значительную долю времени), с другой – отсутствие потребности в духовном совершенствовании, вызванной негативными установками руководства, низким культурным уровнем самих воспитателей.

Выходом из сложившейся ситуации нам видится в основном тотальный общественный контроль за деятельностью образовательных учреждений системы МВД России.

ОБРАЗОВАНИЕ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

ЛОМАКИНА Л.И.

г. Оренбург, Оренбургский государственный педагогический университет

Концепция постиндустриального общества возникла в результате развития и совершенствования идеи индустриального общества. Идея индустриального общества была разработана в середине XIX века в работах А. де Сен-Симона, О. Конта и Дж. Ст. Милля. Буржуазное общество рассматривалось в этих трудах как общество «промышленников».

Западные социологи XX века обратили внимание не на анализ классовых противоречий, а на выделение отдельных фаз на основе технологии жизнедеятельности общества. В результате анализ фаз экономического развития, производимый на основании эволюции отношений обмена и разделения труда, оказался соединенным с вычленением аграрного, индустриального и постиндустриального общества. Стали понятны роль и значение тех инструментов, которые общество вынуждено использовать для обеспечения своего прогресса. На этом направлении возникло учение Т. Веблена об институциональных факторах.

В свете исследований Т. Веблена стало ясно, что классовое противостояние было уделом общественных групп, не имевших серьезной исторической перспективы. Средневековый строй военной аристократии и зависимых

крестьян не возник из основных классов рабовладельческого общества, а именно рабовладельцев, свободных граждан и рабов, а заместил их. Таким же образом буржуа и пролетарии не были основными элементами средневекового строя. На наших глазах рухнул миф о возможности «победы» и «господства» рабочего класса. Западные общества разделились на меритократию (Д. Белл) и когнитариат (О. Тоффлер). Значение этих социальных групп было еще недавно минимально.

Примечательно, что первая работа, определившая будущее человечества как постиндустриальную цивилизацию, вышла в Лондоне в знаменитом 1917 году, когда большевики начали свой грандиозный проект (Penty A. *Old World for New: A Study of Post-Industrial State*. L., 1917).

Отметим, что методология теории постиндустриального общества близка диалектическому методу, примененному Марксом в «Капитале». Методология Маркса не была копией метода Гегеля, она включала элементы позитивистского метода, особенно применительно к философии истории. Именно благодаря этому Маркс разработал концепцию общественных формаций. Эта концепция позволила Марксу понять социальный прогресс как совершенствование форм и методов материального производства. Методология теории постиндустриального общества работает в этой же парадигме, т.е. продолжая осмысление степени совершенства материального производства. Если превосходство одного общества над другим марксисты оценивают по производительности труда, то постиндустриалисты – по источникам энергии и формам производственного процесса. Членение исторического процесса на периоды личной зависимости, вещной зависимости и свободной индивидуальности почти совпадает с выделением доиндустриального, индустриального и постиндустриального обществ.

Обе теории членят исторический процесс на три большие фазы. Марксисты различают архаическую, экономическую и коммунистическую общественные формации, а сторонники постиндустриализма – аграрное, индустриальное и постиндустриальное общество или первую, вторую и третью «волны» в истории цивилизации (О. Тоффлер). Каждое движение рассматривает предложенное им деление исторического процесса как работающую абстракцию. Так, Д. Белл рассматривает идею о постиндустриальном обществе как абстракцию, созданную для упорядочивания наших знаний о перспективах прогресса цивилизации. Переход от одной формации к другой рассматривается ими в качестве отдельной исторической эпохи (Маркс в письме к Вере Засулич). Обе парадигмы рассматривают переходы между общественными формациями как содержащие революционные изменения. В то же время характер революционных изменений будет различным между переходом от доэкономической к экономической формации и от экономической формации к

коммунистической или постиндустриальному обществу. Энгельс говорит об отличии политической и социальной революции.

Возможна аналогия между постиндустриальным и коммунистическим обществом. То и другое общество достигается на основе технического прогресса. Общество свободной индивидуальности, как характеризуют коммунистическое общество классики марксизма, можно считать дополненным развитием способностей человека, замещением трудовой деятельности проявлениями творческой активности, как характеризуют постиндустриальное общество его исследователи. В том и другом случае общество будет гуманистическим, его идеалы достойными целями человека.

Рассматривая постиндустриальное общество, исследователи с необходимостью обращаются к анализу социальных проблем. Дело в том, что отчуждение не только связано с экспансией индустриальной системы, но и непосредственно порождены ею. В условиях отчуждения, по Фромму, «человек не воспринимает себя активным носителем своих собственных власти и богатства, а чувствует себя усовершенствованной «вещью», зависимой от внешней силы, которая определяет смысл его жизни». Не массовое производство благ, а максимальное развитие и максимальное использование человеческого потенциала – вот к чему пришло современное западное общество. Экономические ценности все больше заменяются и замещаются приоритетами социологизированными. В западных корпорациях происходит замена материальных нужд потребностями человека. В результате общество становится способным к быстрому развитию через взаимодействие с преобразованной человеком природой, что характерно для общества индустриального типа, а «игрой между людьми» (Д. Белл).

С чего начинается разрушение индустриального общества? Оно происходит в сферах образования, труда и досуга. «Адаптивные корпорации» начинают отказываться от приоритета максимизации прибыли и поляризации социальных структур. В обществе повышается роль научно-исследовательских центров и университетов, вокруг которых группируется все возрастающее количество людей и где создается все большая доля национального продукта. Возникают неприбыльные организации, участие в которых носит добровольный характер и которые становятся важными центрами воздействия на остальные общественные институты. Эти сдвиги отражают переход от экономики, организованной на основании стихийных законов рынка, к хозяйству, носящему не плановый, но согласованный характер» (А. Винер).

Теоретики постиндустриального общества все чаще рассуждают о пределе рыночных отношений (О. Тоффлер, П. Дракер). В качестве основной черты современной экономики указывается на быстрое замещение труда знаниями. Утверждается, что развитие человека становится сегодня главным условием любого хозяйственного прогресса. В таком случае предполагается,

что возможна в массовом масштабе замена трудовой деятельности новым типом активности, отличающимся элементами творчества. Социологи отмечают, что все возрастающее число людей посвящают значительное количество времени семье, участию в общественных организациях, самообразованию, занятиям спортом. Меняется главный мотив деятельности. Место быстрого профессионального роста начинают занимать круг семьи и привычные увлечения. Понять такого рода изменения может лишь концепция, ориентированная на исследование социальных проблем.

Вполне понятно обращение исследователей к изменениям в культуре и социальной жизни. С начала 90-х годов большое влияние приобретает концепция постмодернизма. Здесь следует обратить внимание на пионерские работы Ж.-Ф. Лиотара.

В то время как весь мир выступает за отношения, которые выводят за рамки субъект-субъектных отношений с помощью информации и знаний, Россия сужает свое пространство, пренебрегая информацией и знаниями. Концепция «догоняющего развития», взятая нами на вооружение, должна быть оценена как принадлежащая индустриальной эпохе. Точно так же, как в то время, когда советские экономисты отвергали принципы рыночной экономики, а сейчас к этому пришли западные страны. Мы перестроились и направились путем, противоположным выбранному всем цивилизованным миром. Сторонники постиндустриального общества начали поиски общественных форм, которые способны заменить традиционное рыночное хозяйство еще в 60-х годах. Они пришли к выводу, что водоразделом между капиталистическим и социалистическим хозяйством является не отношение к рынку, товарному хозяйству или частной собственности, а допускаемая степень социальной и политической свободы. Еще до второй мировой войны П. Дракер писал: «Экономически эта система может демонстрировать чудеса эффективности и производительности, но вместо культивирования истинной свободы, социалистическое общество воспроизводит феодальные порядки, с той лишь разницей, что сербы постоянно провозглашаются истинными сюзеренами».

Однако демократия не является чисто политической проблемой. В основе демократии лежит равноправное взаимодействие – основа рыночного обмена. Именно коммерция заставила достигнуть равенства, отказавшись от иерархической системы. Основой этого уровня свободы была частная собственность, защищаемая от внешнего мира национальным государством.

Маркс указывал, что социум развивается в направлении обретения человеком все большей свободы и при коммунизме будут преодолены формы личной и вещной зависимости, и человек превратится в свободную индивидуальность. Новый тип свободы, по Марксу, приведет к преодолению рынка. Это положение игнорировалось советскими учеными. По Марксу, человек не

может стать свободным, не выйдя за пределы собственно материального производства.

Как же достичь состояния, когда индивидуальность станет важнее организации, и власть утратит свой прежний общественный характер? Достижение нового состояния можно лишь тогда, когда основой социального прогресса станет не массовое материальное производство, а индивидуализированное создание информации и знаний. По Д. Беллу, информация – основной производственный ресурс постиндустриального общества, она «рождает власть высшего уровня». Это не власть грубой силы и капитала, это наиболее демократичная власть.

На этой основе происходит трансформация общества: в производстве возникает новый тип работника, подрывающий основы частной собственности и принципы функционирования традиционной корпорации. Просто большинство уже не обладает ни достаточным моральным, ни достаточным экономическим правом принятия решений. В политической сфере информационная революция глобализирует происходящие процессы и радикально ограничивает возможности национального государства.

Каким же образом начинается в общественном производстве отход от традиционных принципов организации? Становление постиндустриального общества началось, по Д. Беллу, с экспансии экономики услуг. Другие исследователи указывают в качестве начала развитие информационного сектора. Обобщая, можно сказать, что переход от создания материальных благ начался с производства услуг и информации. В добывающей промышленности США занятость сократилась с 1980 по 1994 г. на 41 %, а занятость в сфере услуг повысилась на 78 %. Внутри фабричных цехов все меньшее количество рабочего времени приходится на производство в его традиционном понимании. На рабочем месте во все большей степени становится потребление информации и знаний. В США к 1995 г. было создано 20,7 миллионов рабочих мест на дому.

Результатом этих процессов становится размывание границ между производительным и непроизводительным трудом, между трудом по производству материальных благ и услуг, что приводит к устранению самой границы между производством и потреблением. В новом производстве большую роль играет потребление, а производственная деятельность начинает рассматриваться как разновидность досуга. О. Тоффлер в работе «Третья волна» отметил, что «рынок не является ни капиталистическим, ни социалистическим. Он является прямым, неизбежным последствием отделенности производителя. Там, где имеет место эта разделенность, возникает рынок. Там же, где разрыв между производителем и потребителем сужается, функции, роль и власть рынка оказываются поставленными под вопрос».

Как же быть с марксистским положением об уничтожении частной собственности как условия коммунистического общества? Переход от частной к коллективной, или общественной, собственности не решал проблему. Исследователи постиндустриального общества справедливо отмечали, что собственность превратилась в юридическую фикцию. Вопрос не в передаче частной собственности в руки мелких собственников, а в формировании собственности на информацию и знания. В таком случае невозможным становится отделение труда от капитала, а возникает соединение труда и средств производства.

На наших глазах в развитых странах возникают общества, в которых человек не зависит в той степени, как это было в индустриальной цивилизации, от собственности представителей господствующего класса на средства производства, так как главными из них становятся знания, не отделимые от человека, а условия их развития и применения оказываются все более доступными.

Не случайно в постиндустриальном обществе происходит глобальная модернизация социальных структур и резкое изменение общественных ценностей. При этом изменяется сама сфера применения человеческих способностей. Главным становится не физическая сила, а человеческие суждения, оценки, творчество, способность к инновациям. Соответственно, люди, вовлеченные в новое производство, утрачивают сугубо материальную мотивацию своих действий. Это историческое изменение не столько проистекает из применения технологических аспектов производства, сколько имеет экономическую природу. Человек, достигший материального благосостояния, может позволить себе поиски самовыражения вне традиционных стереотипов поведения. Поиски начинаются с обеспечения более высокого «качества жизни». Социологи отметили, что основным достоинством того или иного вида деятельности люди видели в чувстве удовлетворения от проделанной работы и контакты с людьми. Высокая зарплата ушла с первых мест в системе ценностей. На первые места вышли постматериалистические ценности, основанные на стремлении к самовыражению и саморазвитию. Развитие духовных потребностей потребовало радикальной перестройки экономики, традиционно ориентированной на материальные ценности. Управлять такого рода работниками можно, как если бы они были членами добровольных организаций. Возник новый социальный конфликт – противостояние между носителями материалистических и постматериалистических ценностей.

Новую корпорацию, которая соподчиняет свои цели со стремлениями своих работников, О. Тоффлер называет «адаптационной корпорацией». В такого рода корпорациях не разделены собственность и участие, деятельность и контроль, в них существуют большие возможности для проявления ответственности работников и обеспечения их саморазвития.

КУЛЬТУРНОЕ ВОЗРОЖДЕНИЕ СЕЛА КАК МИССИЯ ШКОЛЫ

МАЛЯКОВА Н.С.

*г. Псков, Псковский областной институт
повышения квалификации работников образования*

Обновление всех сфер жизни общества создает новую для России культурную ситуацию. Характерное для нашей страны поликультурное пространство еще более расширяется и усложняется. Теряется осознание ее корневых глубинных основ, разрушаются сложившиеся за века нравственно-этических нормы, традиции семейного уклада. В то же время во всем мире проявляется тенденция сохранения и активного использования сложившихся национальных традиций воспитания. Развитие национальных ценностей рассматривается как путь обогащения общечеловеческих. Каждая культура рассматривается как неповторимая уникальная модель (культурный релятивизм).

В программных документах Министерства образования Российской Федерации подчеркивается возрастающая роль этнического фактора. Государство ставит задачи сохранения и развития традиций отечественной культуры. Однако проведенные опросы о существующих проблемах воспитания среди руководителей образовательных учреждений Псковской области показывают недостаточность содержания образования в использовании культурных ценностей русского народа (31 %); в укреплении института семьи как ведущего фактора воспитания (45 %). И самое тревожное в том, что каждый опрошенный отмечает наличие активного процесса духовного обнищания нашего общества, снижение значения для человека духовных потребностей.

Особенно остро воспринимается эта проблема в сельской школе. Становление современной сельской школы имеет не только педагогический, но и социальный, и мировоззренческий характер. Во многом утрачены духовно-нравственные основы сельского образа жизни, чувство хозяйской ответственности за свою землю. В таких сложных условиях миссия современной сельской школы беспредельно высока – культурное, духовное, социальное возрождение русской деревни.

Несколько лет осуществляется опытно-экспериментальная работа по реализации модели сельской школы с этнокультурным компонентом в селе Глубокое Опочецкого района. Экономический расцвет села относят к середине XIX века, когда оно было одним из самых богатых хозяйств в Псковской губернии. Однако многое утрачено: разрушена церковь, забываются обычаи, традиции. В таких условиях школа с этнокультурным компонентом – это настоящий культурный центр села с ярко выраженными исследовательскими функциями.

Необходимость организации опытно-экспериментальной работы была вызвана потребностью более полного использования культурных ценностей русского народа в воспитании подрастающего поколения. Проблема воспитания на традициях русской культуры исторически вытекает из идеи народности в образовании. Основные ее положения, изложенные К.Д. Ушинским, не потеряли актуальности и по сей день: а) значение воспитания в нравственном развитии человека; б) отражение национальных особенностей в основных характеристиках человека; в) связь развития самосознания личности с развитием народного самосознания.

Пути решения проблем воспитания личности на культурных традициях русского народа основываются на идеях социальной детерминации личности. Они выявляют значение ценностей общества в развитии духовного мира человека (В.В. Зеньковский, В.П. Киреевский, А.Г. Ковалев, С.Л. Франк); в жизненном поиске своего места в мире (А.К. Абульханова-Славская, Е.В. Бондаревская, А.В. Кирьякова).

Школа с этнокультурным компонентом создает образовательную среду, которая способствует педагогической актуализации основных функций культуры: инструментальной, нормативной, познавательной коммуникативной и др.). Особое значение приобретает функция инкультурации как процесса «освоения людьми культурного пространства, функциональных объектов, способов деятельности, общения, норм» (этнология).

Основные принципы освоения этнической культуры в школе: принцип культуросообразности, определяющий необходимость обращения к духовно-нравственным ценностям русской культуры; принцип природосообразности как признание единства человека с окружающим миром; принцип народности, учитывающий национальные особенности ценностей общества и ценностей личности; принцип гуманизации, подчеркивающий значение личности в сохранении и развитии родной культуры.

В ходе опытно-экспериментальной деятельности разработаны программы дополнительного образования, которые раскрывают содержание народных календарных праздников, обычаев, игр, народной лексики, свадебного обряда; включают изучение строения и работы прялки, прядение волокна, льна, изучение технологических приемов обработки шерсти; введены темы по изучению особенностей Псковской росписи, включены мастер-классы с местными мастерами художественного творчества.

Элементы этнокультурного содержания введены в образовательную отрасль «Словесность». Разработана система заданий по морфологии, орфографии, синтаксису. Фольклорный материал вводится в содержание литературы. Дети изучают поэтику календарных и обрядовых песен, пробуют свои силы в сочинении в народном стиле. Этнокультурное содержание активно используется на уроках физической культуры. Введены народные игры, спо-

собствующие развитию двигательных качеств, ловкости, скорости, гибкости, а также развитию внимания. Используются игры, характерные для Глубоковской волости.

В школе создан фольклорный ансамбль «Глубочане» (рук. Н.В. Сергеевко), который добился высоких результатов своей деятельности, постоянно занимая призовые места на областных и всероссийских конкурсах народного творчества. Ребята знакомятся с фольклорными традициями Центрально-Псковского района и Псково-Печерского Обозерья, разучивают календарные и обрядовые песни. Большое место в репертуаре ансамбля занимают народные танцы, бытовавшие в Глубоковской волости.

Создан краеведческий музей (рук. Т.Н. Груздева). В нем развернуты экспозиции, показывающие природные, этнографические и исторические особенности села Глубокое, летописная история которого начинается с XV века. В ходе поисково-краеведческой работы учащиеся собрали богатый материал. Музей имеет обширные связи, ведет активную переписку, часто принимает гостей из области, России, из-за рубежа.

Для изучения процесса формирования духовно-нравственных качеств личности учащегося разработана программа, включающая в себя педагогическое наблюдение, анкетирование, интервьюирование и другие дополняющие методы. Изучение мотивационно-потребностной сферы учащихся показало, что этнокультурная деятельность способствует формированию потребностей в познании, в общении, эстетических потребностей. Учащиеся выделяют мероприятия этнокультурной направленности как события в жизни школы, имеющие личностное значение. Они способствуют формированию ценностного отношения к культурным традициям региона, духовного опыта, способствуют развитию эмоциональной сферы ребенка.

В школе создана учебно-методическая база для повышения квалификации: имеется литература, видеозаписи, создан кабинет народной культуры, музей, кабинет информационных технологий, разработаны лекции, семинары, имеются квалифицированные преподаватели. Накопленный опыт используется для повышения квалификации педагогов разных категорий.

Миссия сельской школы как воплощение ценностей всех участников образовательного процесса требует расширения ее функций, активного введения в жизнь школы содержания, отражающего духовные ценности народа.

Литература

1. **Садохин, А.П.** Этнология / А.П. Садохин, Т.Г. Грушевицкая. – М.: Академия, 2000.
2. **Громько, М.М.** О воззрениях русского народа / М.М. Громько. – М., 2001.
3. **Волков, Г.Н.** Этнопедагогика / Г.Н. Волков. – Чебоксары, 1974.

4. Историко-этнографические очерки Псковского края. – Псков: ПОИПКРО, 1998.

5. Школа с этнокультурным компонентом: Из опыта экспериментальной деятельности Глубоковской средней школы Опочецкого района Псковской области / Под ред. Н.С. Маляковой. – Псков: ПОИПКРО, 2005.

ВЛИЯНИЕ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ НА УСПЕШНОСТЬ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВОЗДЕЙСТВИИ

СЕРОВА Л.В.

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

Изучая язык в педагогическом ракурсе, необходимо рассмотреть роль, которую он играет в обществе и в общественных институтах. Известно, что посредством языка и речи в ходе общения происходит реорганизация общества, регуляция поведения друг друга, а через речевое общение – накопление и освоение ценностей культуры [8, с. 591].

Рассматривая культуру как комплекс форм, закрепляющих коллективный и исторический опыт и являющихся универсальным способом передачи памяти человечества, становится понятно, что культура также возникла посредством языка. Язык в данном контексте определяется как «средство материализации опыта, способ фиксации социальной памяти». Универсальной и первой естественной коммуникативной системой является именно язык, так как посредством его осуществляется взаимодействие как современников, так и поколений; благодаря развитию языка происходил процесс возникновения общества [1, с. 97]. Педагогическое воздействие и речевое поведение обусловливается нормами и ценностями, присущими данному типу культуры, индивид усваивает нормы и ценности различных аспектов поведения в процессе воспитания. Исходя из этих соображений, многие исследователи подчеркивают связь культуры с социальной активностью и определяют ее как порождение социально-исторического опыта [7, с. 51].

В педагогике язык рассматривается как явление, выступающее перво-степенным средством коммуникации. Важно подчеркнуть педагогическую сущность языка, что означает тесную взаимосвязь всех педагогических явлений и языковой структуры, интенсивное влияние трансформационных общественных процессов на язык нации. Основными педагогическими функциями языка являются коммуникативная, обучающая, объединяющая, конструирующая, регулятивная, социализирующая. Кроме того, коммуникативные процессы оказывают влияние на формирование различных общественных явлений,

а также осуществляют воспитательную функцию в процессах становления личности в социализирующих институтах, в том числе, в институте высшего образования. Языковая система отвечает за регуляцию общения в педагогическом пространстве. Понятие общения также нуждается в пояснении, так как часто оно отождествляется с коммуникацией. Нередко общение определяется как социально обусловленный процесс обмена мыслями, информацией, эмоциональным переживанием собеседников в различных сферах их познавательно-трудовой и творческой деятельности, реализуемой при помощи вербальных средств коммуникации [4, с. 7]. В лингвистике общение рассматривается как актуализация коммуникативной функции языка в разнообразных речевых ситуациях. Коммуникация же выступает как целенаправленное общение, реализуемое в конкретных ситуациях согласно нормам речевой деятельности. Функция общения в педагогическом взаимодействии состоит в конструировании этого взаимодействия, где опосредующим фактором регуляции деятельности партнеров выступает речь.

Таким образом, становится понятно, что для актуализации процесса общения коммуникаторам требуется наличие общей знаковой системы и социального опыта, представление о социальных знаниях друг друга, иерархическом соотношении своих статусов. Безусловно, существует множество форм общения, зависящих от различных факторов.

Речевое действие в рамках процесса общения, как и любое действие, основывается на мотивации его исполнителя, ставящего перед собой цель и осознающего необходимость последовательности действий для ее осуществления. Целями коммуникатора в процессе общения А.А. Леонтьев называет сообщение информации, достижение иного понимания известного и убеждение. В теории речевой деятельности на основе общепсихической теории деятельности он подтверждает тезис о том, что мотив и цель являются основополагающими факторами коммуникации как речевой деятельности [6, с. 217].

В процессе общения для достижения определенной цели требуется выполнение определенных условий. Очевидно, что цели общения можно считать достигнутыми в том случае, если партнеры состоят в отношениях координации. Это означает, что, например, субъект речевого воздействия не способен достигнуть своей цели императивным путем, а должен действовать посредством убеждения. Достижение целей речевой деятельности диктует выбор соответствующих языковых средств, а также принятие во внимание этических правил социального взаимодействия коммуникантов [10, с. 178].

Воздействие и взаимодействие являются функциями межличностной коммуникации, основанными на мотивационном принципе. Целью речевого воздействия на партнера является определенная организация его речевой деятельности. В процессе воздействия требуется знание когнитивного уровня коммуниканта, позволяющее выстроить структуру речевого поведения – его

смысловое поле, тональность, каналы передачи и восприятия. Цели воздействия достигаются в ходе построения коммуникативно-риторической стратегии, которая определяется как «развертывание и обоснование тезиса с целью оптимизированного раскрытия содержания, эффективного воздействия на слушателя, побуждения к действию» [3, с. 8].

Корректное речевое поведение человека формирует риторика. Риторика тесно взаимосвязана с культурой общения. Культура общения заключается в умении следовать нормам общения в различных коммуникативных ситуациях, что включает также соблюдение норм современного языка в зависимости от конкретной ситуации. Общение предполагает владение основами культуры речи. Речевая культура – широкое понятие, включающее язык в его социальной и функциональной разновидностях, формы воплощения речи, совокупность общезначимых произведений на данном языке, систему речевых событий и речевых жанров, обычаи и правила общения, закрепленная в языке картина мира, присущее данной культуре соотношение словесных и несловесных компонентов общения, способы передачи, сохранения и обновления языковых традиций, языкового сознания народа, науку о языке [9, с. 12].

Языковое явление отвечает литературным нормам в том случае, если оно соответствует структуре языка, регулярно и широко используется в процессе коммуникации, признано и одобрено в обществе. В случае адекватного использования индивидом языковых форм в данной коммуникативной обстановке можно говорить о его коммуникативной компетенции. Отметим, что каждый функциональный стиль и уровень языка обладает своими нормами.

Выделяются несколько уровней владения языком: 1) лингвистический уровень включает языковые умения говорящего, отражает свободное «манипулирование» языком безотносительно к характеру его использования в определенных сферах человеческой деятельности; 2) национально-культурный уровень предполагает овладение словарем, грамматикой, посредством которого происходит впитывание национальной культуры; 3) на энциклопедическом уровне человек владеет реалиями, связями между ними, фразеологией; 4) на ситуативном уровне важно учитывать следующие переменные: говорящий и его социальная роль, слушающий и его социальная роль, отношения между ними, стиль, цель, средство, способ, место общения [5, с. 9].

При исследовании речевого поведения в пространстве высшего образования мы имеем дело со специфической языковой системой, в которой ярко представлена молодежная языковая субкультура, требующая пристального изучения для выявления общих характеристик социального существования и деятельности молодежи. Молодежный жаргон выделяется наряду с профессиональным, социальным, привносящими новый смысл или форму известной лексической единице с целью ее эмоциональной окраски.

Итак, в ходе анализа теоретических и методологических подходов к исследованию речевого поведения, мы выяснили, что его структура напрямую зависит от педагогического воздействия, социальных взаимоотношений. Следовательно, изучение речевого поведения в образовательном пространстве также связано с изучением педагогических взаимоотношений в нем.

Литература

1. **Борев, В.Ю.** Культура и массовая коммуникация / В.Ю. Борев, А.В. Коваленко. – М.: Наука, 1986.
2. **Буева, Л.П.** Общественные отношения и общение / Л.П. Буева // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975.
3. **Зотов, Ю.П.** Коммуникативно-речевая стратегия ораторского текста / Ю.П. Зотов // Проблемы оптимизации речевого общения. – Саранск, 1989.
4. **Конечкая, В.П.** Социология коммуникации / В.П. Конечкая. – М.: Межд. ун-т бизнеса и управления, 1997.
5. **Крысин, Л.П.** Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л.П. Крысин. – М.: Наука, 1989.
6. **Леонтьев, А.А.** Основы теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
7. **Леонтьев, А.Н.** Культура, поведение и мозг человека / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1968. – № 7.
8. **Реале, Дж.** Лингвистическая теория Соссюра и Хомского / Дж. Реале, Д. Антисери // Западная философия от истоков до наших дней. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997.
9. **Русский язык: Энциклопедия** / Т.С. Аристова, М.Л. Ковшова, Е.Н. Рысева. – М.: Дрофа, 1997.
10. **Сорокин, Ю.А.** Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, А.М. Шахнарович. – М.: Наука, 1979.

СТАНОВЛЕНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В МОЛОДЕЖНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ

ФИЛАТОВ О.Г.

г. Норильск, Красноярский край, Норильский межотраслевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки

Духовно-нравственное становление личности связано с сознательным воздействием на условия, формирующие личность. Воспитание нравственных качеств молодого человека при этом требует не только благоприятных соци-

альных условий, целенаправленного влияния общества и его институтов, но и включения его как самостоятельной личности в активную трудовую и общественную деятельность.

В процессе духовно-нравственного воспитания формируется единство сознания и поведения, основу которых составляют убеждения, позволяющие личности совершать тот или иной поступок сознательно, т.е. с пониманием его целесообразности. Повседневная жизнь, учебная, общественная и трудовая деятельность молодых людей, те формы общения, которые складываются с товарищами, взрослым и внешним миром, составляют важнейшее условие для формирования их психики, нравственного облика. Именно через эти условия общество влияет на формирование личности. Особая роль в нравственном воспитании, формировании активной жизненной позиции принадлежит гуманитарной области человеческого знания. На примерах героев литературных произведений, при анализе законов и движущих сил социального развития формируется наиболее научное мировоззрение и нравственные убеждения.

Духовность является качественной характеристикой той стороны человеческой жизни, которая обозначается понятием «духовная жизнь общества». Она неразрывно связана с материальной жизнью и включает, наряду с идеями, взглядами, представлениями людей и производством духовных ценностей, их распространение и потребление, духовные отношения, внутреннее состояние на уровне сознания, подсознания, чувств и эмоций. Духовное обновление – это возрождение утраченных духовных ценностей и формирование новых, соответствующих требованиям современного общества, очищение существующих идеалов и принципов жизнедеятельности от деформаций, обогащение новым содержанием всех сторон духовной сферы.

В ценностном мире каждого молодого человека существуют некие основные ценности, которые являются «опорными» в любой сфере деятельности. К ним можно отнести порядочность, воспитанность, образованность, интеллигентность, трудолюбие, честность, духовность и ряд других.

По данным социологического исследования «Динамика ценностных ориентацией молодежи России XX века» на вопрос: «Какими ценностями руководствуется в жизни молодежь, ради чего они живут, к какому типу поколений они себя относят» – подавляющее большинство опрошенных (78,4 %) назвали себя представителями «поколения надежд», 21,6 % респондентов считают себя представителями «потерянного поколения». К сожалению, в начале XXI века эта тенденция несколько изменилась в худшую сторону. Проведенный нами среди студентов норильских вузов опрос показал соотношение «оптимистов» и «пессимистов» следующим образом: 74,5 % и 25,5 %. Интересным нам показались результаты анкетирования среди молодых участников общественного объединения «Молодая Гвардия» при местном отделении

политической партии «Единая Россия», а именно: примерно 98 % молодых людей надеются на позитивные перемены в жизни страны и в своей жизни, в частности.

На переломном этапе развития общества важно зафиксировать и понять ценности, которыми руководствуются молодые люди и которые во многом определяют обыденное сознание и повседневные представления о настоящем и будущем вступающих в жизнь подрастающих поколений. В каком соотношении находятся эти ценности сегодня? Какие ценности сегодня разрушаются, а какие остаются? Как происходит и насколько predeterminedены эти процессы? Означает ли это, что рушится мир ценностей вообще, или речь идет о временных явлениях? Ради чего живут сегодня молодые люди в России?

Основа жизни любого человека – трудовая деятельность. Но он становится источником внутренней удовлетворенности лишь только для людей, убежденных в следующем: работа – это самое главное в жизни; с точки зрения морали необходимо много работать, человек должен вести такой образ жизни, при котором важна самодисциплина, ценность человека определяется его трудом.

Социологические исследования последних лет констатируют, что в трудовой мотивации сегодняшней молодежи приоритет отдается не содержанию труду, а труду, направленному на получение материальной выгоды. «Большая зарплата» – этот мотив оказался решающим при выборе места работы (согласно опросу) для 59,9 % из числа 17-летних и 65,3 % – из числа 24-летних. Согласно мониторинговому опросу 56,8 % отметили, что главным для них в жизни ныне являются деньги. Мотив «большой зарплате» во многом определяет социально-профессиональные ориентиры молодых людей.

Рынок труда в наши дни характеризуется значительным переливом рабочей силы из государственного в негосударственный сектор экономики. Перемещаясь в сферу обслуживания на должности, не требующие серьезных профессиональных знаний, молодые люди (пока, наверное, неосознанно) рискуют своим будущим благосостоянием, не обеспечивая накопления интеллектуальной собственности – профессионализма. Заметим также, что данная сфера занятости характеризуется весьма высокой степенью криминализации. Происходит размывание представлений в глазах юношества о социально одобряемых и не одобряемых видах занятости.

Резюмируя, необходимо отметить, что значение работы как фактора удовлетворенности жизнью особенно ярко выступает в сопоставлении с негативным влиянием безработицы, этого социального бича современного промышленно развитого общества. Влияние безработицы невероятно губительно, так как связано не только и не столько с материальными, сколько с социально-психологическими факторами: потерей социального статуса, сокраще-

нием человеческих контактов, «расползанием» времени, ростом психологической напряженности в семье и так далее. Не случайно то, что именно безработные в более высокой степени подвержены психическим расстройствам и среди них особенно высок уровень самоубийств. Сейчас 34,4 % молодых жителей НПР уверены, что не будут безработными; 31,1 % считают это допустимым, но маловероятным и 20,8 % молодых норильчан говорят, что это вполне может быть.

Таким образом, каждый пятый не уверен в завтрашнем дне. Легко ли им жить? Ведь страшнее смерти может быть только ее ожидание. Кстати, при выборе работы в городе, куда раньше ехали за романтикой, первенство держит высокая заработная плата (7,5 % – в 1996, 9,9 % – в 1999, 12 % в 2005 году). Далее следует гарантированность работы, хорошие условия труда и приятный коллектив. Интерес же к работе попал лишь на пятое место.

Духовно-нравственное воспитание, как процесс, является крайне сложным, противоречивым явлением. Догмы, мифы, стереотипы, подлежащие пересмотру, искоренению, весьма живучи и во многом определяют позицию, поведение и деятельность человека. Именно в период молодости, когда человек ищет свое место в жизни, когда формируются его жизненные устои, происходит становление и развитие его духовно-нравственной культуры, необходима помощь и поддержка единомышленников. Разделяя или не разделяя политических убеждений своих сверстников, молодой человек тем не менее учится отстаивать свои взгляды, в том числе и духовно-нравственные принципы и установки.

Представить в наше напряженное время абсолютно аполитичного молодого человека практически невозможно: так или иначе жизнь заставляет сделать свой выбор. Задачей молодежных объединений является создание условий, при которых этот выбор должен быть позитивным, склоняться в сторону конструктивных общественных сил. С выбором активной общественной позиции и формирование духовно-нравственной культуры молодого человека становится целенаправленным саморегулируемым процессом, имеющим прочную мировоззренческую основу.

Приход к управлению социально-экономическим и политическим развитием России молодых людей, обладающих высоким уровнем нравственной культуры, обеспечит преемственность поколений в самом высоком значении этого слова, когда речь идет о сохранении и приумножении не только материальных, но и духовных ценностей.

РАЗДЕЛ 4

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

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

АФОНЬКИНА Ю.А.

*г. Мурманск, Мурманский областной институт
повышения квалификации работников образования и культуры*

В современном образовании обнаруживается ряд кризисных тенденций, замедляющих инновационные процессы, процессы профессионального становления, профессионального роста учителя, что приводит к нарушению психологического здоровья педагогов. Достаточно распространен высокий уровень тревожности и пессимистический социально-психологический климат в образовательном учреждении.

В качестве одного из путей преодоления данных противоречий является развитие у специалистов системы образования психологической компетентности в системе повышения квалификации. Задачи и направления ее развития определяются специфическими проблемами современной системы образования.

Во-первых, с 90-х годов постоянно уменьшается количество воспитанников, обучающихся с нормальным психофизическим развитием. Обнаружена тревожная статистика: только 14 % новорожденных детей не имеют отклонений в психофизическом развитии. К 7 годам этот процент снижается, по данным разных авторов, до 6–7 %. Процессы стихийной интеграции детей с огра-

ниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения повышают требования к профессиональной компетентности специалистов. Анализ обширных статистических данных позволяет выделить следующие группы воспитанников, обучающихся, организация педагогического взаимодействия с которыми требует особой подготовки педагога:

- дети с ограниченными возможностями психофизического здоровья, в том числе дети-инвалиды;
- дети групп риска, дети с синдромом посттравматического расстройства, в том числе ставшие жертвами терроризма, подвергшиеся насилию;
- дети беженцев;
- дети из алкоголизирующих семей;
- дети с психопатологическими чертами характера, с признаками выраженного утомления.

Во-вторых, педагоги, как правило, ориентированы на возрастные особенности воспитанников, обучающихся в ущерб их индивидуальным проявлениям, к которым, прежде всего, относятся типологические, характерологические, половые особенности, в том числе ведущая система анализаторов, особенности межполушарного взаимодействия, темп развития, соотношение психологического и биологического возраста, стиль поведения и деятельности. Педагог нередко ориентируется на то, каким должен быть воспитанник, обучающийся, исходя из хрестоматийного представления об определенном возрасте.

В-третьих, педагогическая оценка и отметка используется нередко как фактор психоподавления, что приводит к снижению мотивации достижения. Педагогическая оценка теряет свой развивающий смысл и не побуждает улучшать результаты своей деятельности. Негативное оценивание, приоритет вербальных оценок в ущерб невербальным средствам оценивания приводят к дисгармонии личности не только того, кого оценивают, но и того, кто оценивает.

В-четвертых, предметно-развивающая среда конструируется без учета психогигиенических требований. Зарубежные образовательные и социальные системы ориентированы на приспособление среды к ребенку. В отечественной практике образования ребенка пытаются «встроить» в имеющуюся среду. Задачи развития заменяются узкодидактическими задачами. Тем самым лишают ребенка возможности реализовывать свой собственный путь развития.

В-пятых, многие педагоги в отборе методов обучения и воспитания исходят из общепринятых представлений об их эффективности без учета условий их применения, категории воспитанников, обучающихся, квалификации педагога.

Таким образом, задачами повышения психологической компетентности педагогов в системе повышения квалификации являются формирование следующих умений:

- создания развивающей среды с учетом потребностей развития воспитанников;
- отбора методов и приемов на основе критериев действенности, простоты, разумности и приемлемости;
- обеспечения психогигиенических условий и психотерапевтического климата в образовательном учреждении, исключая боязнь ошибок, недооценку индивидуальных ресурсов, важности индивидуального стиля деятельности;
- стимулирования процессов самооценки, наряду с внешней оценкой,
- построения индивидуальных траекторий развития воспитанников, обучающихся, при необходимости – построения обходных путей развития с максимальной стимуляцией компенсаторных механизмов;
- содействия в осмыслении, отреагировании и переработки воспитанниками, обучающимися своего жизненного опыта, в том числе негативного;
- преодоления и профилактики конфликтов в образовательном процессе.

В качестве критериев успешной реализации поставленных задач могут быть рассмотрены следующие достижения: 1) создание типа позитивных отношений с людьми; 2) обеспечение психологической и физической безопасности; 3) саморегуляция психических состояний. В итоге обеспечивается освоение педагогом продуктивных способов профессионального самовыражения, творческого способа включения в профессию, а также созидательный характер профессионального движения и позитивная жизненная перспектива личности.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛ – ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

КОЛЕВАТОВ Н.М.

г. Киров, Вятский государственный гуманитарный университет

В соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. №1756-р об одобрении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., на старшей ступени общеобразовательного школы предусматривается профильное обучение. Согласно Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, утвержденной Приказом Министерства образования № 2783 от 18.07.2002, про-

фильное обучение является «средством дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющим за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования».

Вместе с тем в условиях современных образовательных сетей в силу целого ряда объективных причин (демографических, географических, кадровых и пр.) реализовать в полной мере идеи профильного обучения невозможно. В связи с тем, что запросы школьников 3-ей ступени достаточно разнообразны и связаны с их дальнейшими профессиональными планами, целесообразно говорить об организации индивидуального профильного обучения.

Организационной формой профильного обучения является индивидуальная образовательная траектория старшеклассника, основанная на выборе учащимся: а) содержания образования из числа обязательных предметов по выбору (систематических курсов, не вошедших в федеральный перечень обязательных предметов и предлагаемых образовательным учреждением на основе изучения запросов учащихся), элективных курсов (краткосрочных тематических курсов, предлагаемых образовательным учреждением на основе изучения запросов учащихся), модулей курса регионального компонента; б) уровня сложности освоения содержания обязательных предметов и обязательных предметов по выбору.

Содержание обязательных предметов и обязательных предметов по выбору может быть предложено учащемуся для выбора: на базовом уровне, на расширенном уровне, на углубленном уровне, на прикладном уровне. К предметам прикладного уровня относятся те, содержание которых, обеспечивая базовый минимум, расширено в сторону получения знаний, умений и навыков, необходимых для определенных сфер деятельности, в которых применяется данная дисциплина.

Реализация учащимся индивидуальной образовательной траектории, основанной на собственном ответственном выборе, заставляет образовательное учреждение перейти от классной к поточно-групповой форме организации образовательного процесса, при которой учащиеся посещают разные уроки в группах различного состава. В этих условиях класс сохраняется как единица учета и отчетности и, возможно, воспитательной работы.

Следует заметить, что качество образовательной услуги на старшей ступени тем выше, чем больше вариативность уровней, число предметов и курсов по выбору и чем больше они совпадают с запросами учащихся. С другой стороны, образовательное учреждение не может предоставить больше вариантов выбора, чем число условных классов-комплектов. Поэтому опти-

мальной формой организации профильного обучения является школа, в которой на старшей ступени обучается более 7 классов-комплектов в параллели.

Организационной формой для реализации идей индивидуального профильного обучения могут стать школы-образовательные центры, назначение которых заключается в удовлетворении разнообразных образовательных запросов старшеклассников. По своей сути, школы-образовательные центры являются многопрофильными в отличие от действующих в настоящее время лицеев, гимназий, школ с углубленным изучением отдельных предметов.

Создание таких школ является одним из способов повышения доступности качественного образования на основе концентрации и перераспределения ресурсов, в том числе в условиях муниципальной системы образования или образовательного округа.

Логика формирования учебного плана школы-образовательного центра выглядит следующим образом:

1. Исследование запросов учащихся.
2. Формирование модели учебного плана (на основе соотнесения запросов с ресурсом часов к финансированию).
3. Анализ ресурсов образовательного учреждения, обеспечивающих учебный план (кадровых, учебно-методических, материально-технических).
4. Формирование недостающих для реализации модели учебного плана ресурсов, повторный анализ.
5. Формирование учебного плана (ответственного предложения образовательного учреждения учащемуся).

На основе учебного плана образовательного учреждения учащийся 10-го класса формирует собственный профиль обучения. Выбор учащегося не является разовой акцией, его изменение происходит в соответствии с процедурой, установленной образовательным учреждением для ликвидации академических задолженностей и принятой в составе Положения о профильном обучении. При изменении выбора учащегося его нагрузка по предметам федерального и регионального компонента должна оставаться неизменной.

Таким образом, в школе-образовательном центре должна быть выстроена достаточно гибкая система, в центре которой оказывается ученик, постоянно находящийся в ситуации выбора и выстраивания собственной образовательной траектории. Задача поддержки самоопределения учащегося должна решаться средствами педагогического сопровождения, в процессе которого предпринимаются педагогические действия, нацеленные на формирование у учащегося умения делать ответственный выбор.

Важным условием эффективной деятельности школы-образовательного центра является достаточное ресурсообеспечение его деятельности, в том числе кадровое. Основным показателем готовности педаго-

гов к работе в условиях школы-образовательного центра является их профессиональная компетентность.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что в целом понятие «профессиональная компетентность педагога» разработано, осмыслено, значительных противоречий в его смысловом восприятии различными научными школами и учеными нет. Вместе с тем профессиональная компетентность педагогов, понимаемая большинством исследователей как их способность к реализации профессиональной деятельности, требует развития в связи с постоянными инновационными изменениями в деятельности общеобразовательной школы в условиях модернизации российского образования.

Общей технологией формирования и развития профессиональной компетентности педагогов, необходимой для реализации идей профильного обучения, может стать проектирование деятельности школы-образовательного центра, в процессе которой осуществляется обучение педагогов рефлексивным способам деятельности (самоанализу, самоцелеполаганию, самопланированию и пр.). С одной стороны, при каждом виде проектной деятельности в большей степени проявляется необходимость одного из способов рефлексивной деятельности: при проблематизации – самоанализа, при концептуализации – самоцелеполагания, при программировании и планировании – самопланирования, при реализации программ и планов в практической деятельности – самоорганизации, самоконтроля, саморегуляции, при рефлексии – самооценки. С другой стороны, каждая фаза жизненного цикла проекта (фаза проектирования, технологическая и рефлексивная фазы) требует применения всех способов рефлексивной деятельности – от самоанализа до самооценки.

Основные виды деятельности субъектов во время фазы проектирования: выявление противоречий между необходимыми результатами в деятельности школы-образовательного центра и имеющимися в реальной практике; формулировка проблемы как знания о незнании; выполнение целеполагания; моделирование; декомпозиция общей цели на отдельные подцели (задачи), которые, в свою очередь, разделяются на подзадачи; «расчленение» всего объема работ по достижению цели на отдельные виды конкретных работ, направленных на достижение подцелей (задач); согласование отдельных задач проекта и ресурсов, необходимых для их выполнения; исследование условий, при которых возможна реализация модели образовательного центра; построение программы, рассматриваемой как стратегический документ, определяющий основное содержание и сроки деятельности по реализации разработанной модели школы; разработка детального плана-графика (планов-графиков) работ по реализации стратегической программы; подготовка всех видов ресурсов, необходимых для реализации прогностической модели образовательного центра.

В технологической фазе проекта необходимыми умениями субъектов проектной деятельности являются самоанализ, самоконтроль, самооценка промежуточных результатов реализации программы, внесение необходимых изменений (регуляция и коррекция).

Рефлексивная фаза проекта включает следующие необходимые умения субъектов проектной деятельности: самоанализ, самооценку, самоэкспертизу результатов проектной деятельности.

О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ИНОЯЗЫЧНЫМИ ПАРТНЕРАМИ

МАКАШИНА И.И.

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

Неуклонный рост межличностных контактов как в деловой сфере, так и на уровне межличностных отношений является характерной чертой жизни современного общества. В связи с этим в настоящее время особенно обостряется потребность человека в умении общаться с партнером средствами иностранного языка без посредника. Общение с представителем другой культуры позволяет глубже понять собеседника и более успешно совместно решать различные практические задачи. Важность лингвистической подготовки будущего специалиста обусловлена временем.

На сегодняшний день около 75 % всех грузовых перевозок в мире осуществляется морским транспортом. Международный характер труда морских специалистов обуславливает необходимость знания иностранного языка. Потребность в умении общаться на иностранном языке с партнерами вышла на первый план. В современном мире иностранный язык, английский в частности, играет исключительно важную роль в различных областях человеческой деятельности, в том числе в морской индустрии. Он выступает в качестве рабочего языка абсолютного большинства судоходных, круизных, стивидорных, агентских компаний, осуществляющих деятельность в морской индустрии.

Возросший интерес к иностранному языку как учебному предмету среди специалистов морской индустрии, стремящихся к расширению международных контактов в различных сферах, способствует повышению роли профессиональной направленности в процессе обучения будущих специалистов иностранным языкам в вузе.

В программах по иностранному языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений указано, что к концу полного курса обучения сту-

денты, помимо обязательного лексического минимума (около 2500 единиц), должны усвоить словообразовательные морфемы и модели, характерные для подязыка изучаемой специальности, перечень которых устанавливается кафедрами иностранных языков. Такой объем нельзя назвать достаточным для овладения иностранным языком, особенно для профессий, где знание иностранного языка является залогом успешности выполнения деятельности.

Тематика чтения, перевода, говорения в программах морских вузов должна быть ориентирована на будущую специальность, на более последовательное отражение общекультурных запросов обучаемых, их профессиональных склонностей и запросов. Предлагаемые темы должны отражать следующие аспекты деятельности специалиста: управление морским транспортом, перегрузка и выгрузка грузов, организация труда плавсостава и береговых специальностей. Необходимо подчеркивать роль иностранного языка в культурной и профессиональной деятельности морских специалистов, научные, культурные связи между нашей страной и странами как изучаемого языка, так и возможных деловых партнеров.

Новые поправки конвенции STCW 1978/95 ставят новые значительно повышенные требования к знанию английского языка специалистами морского торгового флота, которые должны владеть английским языком в устном и в письменном виде в достаточной степени, чтобы выполнять свои должностные обязанности, характер которых определяется международным характером деятельности указанных специалистов.

Среди наиболее известных курсов, используемых для подготовки специалистов морского транспорта, являются интерактивный ПК курс морского английского языка шведской фирмы MARITIME EDUCATION, видеокурс морского английского языка фирмы INTEL, разнообразные учебные видеофильмы и аудиоматериалы, а также новый словарь-разговорник ИМО «IMO Standard Marine Communication Phrases». Представляют интерес учебные материалы и тесты фирмы Marlins.

Курс конвенционной подготовки моряков на основе поправок конвенции STCW1978/95 (100 часов). Курс предназначен для штурманов и механиков со средним или хорошим уровнем знания английского языка. Содержание курса определяется новым требованием конвенции знания английского языка, достаточным для осуществления обязанностей в условиях разноязычного экипажа и, в первую очередь, в аварийных ситуациях и для обеспечения безопасности. Курс включает несение вахтенных обязанностей, действия в аварийных ситуациях, прохождение инспекций, обеспечение безопасности труда, предупреждение загрязнения моря. Для судоводителей предусмотрена подготовка и проведение деловой игры по поиску и спасанию на тренажере NAVITRAINER TRANSAS MARINE на основе MERSAR 93.

Следующий курс – это подготовительный курс «Основы грамматики и морской терминологии» (120 часов). Курс предназначен для штурманов и механиков со слабыми знаниями английского языка. Содержание курса составляет освоение основ грамматического строя английского языка на морской лексике (элементы судна, основные судовые механизмы, структура экипажа, основные должностные обязанности, осуществление рейса). Кроме того, предусмотрено обучение элементарному общению на английском языке (приветствия, просьбы, получение информации). По желанию слушателей возможно включение основ письменного делового общения.

Курс морского английского языка – подготовка к работе в многоязычном экипаже (100 часов) – предназначен для штурманов со слабым знанием английского языка, не получившим подготовки по стандартной программе высшего инженерного морского заведения ММФ. Курс предусматривает ускоренную подготовку по традиционной программе судоводительского факультета (без дополнений, связанных с поправками конвенции STCW/95): устное деловое общение (лоцманская проводка, буксировка, швартовка, оформление прихода-отхода судна, грузовые работы), работа с штурманскими пособиями на английском языке (лоции, карты, извещения мореплавателям), письменное деловое общение, терминология, связанная с устройством судна и судовыми механизмами. Помимо традиционной программы предлагаются дополнительные блоки: общение с членами экипажа по вопросам несения вахты, организации грузовых работ, обеспечения безопасности выполнения работ и повседневное общение (*social communication*). В курсе предусмотрена систематическая отработка основных грамматических структур.

Представляет интерес для нашего исследования курс деловой переписки (30 часов). Курс предназначен в первую очередь для плавательных специальностей, но может быть адаптирован и для береговых. Он включает основы деловой переписки, правила оформления и построения различных видов устной коммуникации (письмо, телекс и т.д.), стандартные фразы. Предусмотрено целевое повторение грамматики.

Интенсивный курс радиотелефонного обмена (16 часов) разработан с целью интенсификации отработки ситуаций радиотелефонного обмена в условиях тренажера на основе требований SEASPEAK и нового словаря-разговорника ИМО. Курс включает как развитие общих навыков восприятия речи на слух, так и совершенствование и автоматизацию навыков общения в пределах рутинных ситуаций (вступление в связь, переход на рабочие каналы, связь с лоцманскими станциями и другими портовыми службами).

Ценность тестирования по программе «Marlins» состоит в том, что результаты теста признаются Международной федерацией судовладельцев (ISF) и агентством береговой охраны и безопасности мореплавания (MCA) Великобритании. В процессе тестирования проверяются: знания грамматики;

специальной терминологии; способности воспринимать речь на слух. Тест Marlins имеет следующие достоинства:

- объективность оценки знаний – преподаватели не участвуют в проверке или оценке результатов;
- признаваемость результатов известными судоходными компаниями;
- комплексность оценки – проверяются все составляющие знания морского английского языка;
- профессиональная ориентированность – производится тестирование по сугубо морским темам;
- универсальность – можно тестировать всех членов экипажа, независимо от должности на судне и положения в компании.

Сегодня речь идет о формировании коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять как непосредственное общение (говорение, понимание на слух), так и опосредованное общение (чтение с пониманием иноязычных текстов, письмо). Государственный стандарт определяет базовый, минимально достаточный уровень обученности, а также цели и задачи обучения иностранным языкам.

Необходимо помнить, что главная цель профессионального образования направлена на эффективное применение развитых на предыдущем этапе индивидуальных интеллектуально-познавательных способностей в деле максимально плотного усвоения и глубокого понимания определенного объема прошлых знаний, связанных в первую очередь, с будущей профессиональной деятельностью. В связи с указанной целью определяются основные задачи языковой подготовки студентов неязыковых вузов. Изучение иностранного языка в данном случае необходимо для освоения профессиональных знаний.

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

ОСИПОВА О.П.

*г. Челябинск, Институт дополнительного
профессионально-педагогического образования*

В Большом Толковом словаре русского языка компетентность (компетентный) от лат. *competens* (*competentis*) определяется как «соответствующий, способный, обладающий основательными знаниями в какой-либо области». В переводе с латинского *competentia* (компетенция) означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает знанием и опытом.

По мнению С.Г. Молчанова, профессиональная компетентность – это совокупность и «наполнение» образовательных, профессиональных, соци-

ально-профессиональных, социальных и личностных (профессионально-значимых) компетенций, идентифицирующих состояние образовательного, социально-профессионального статуса и профессиональной квалификации (профессионального статуса), а также личностных профессионально-значимых особенностей (способностей) относительно актуальных совокупных представлений об эффективной профессиональной деятельности.

Сегодня учитель нуждается в новых компетенциях в дополнение к их профессиональным. Ключевые компетенции проявляются в любой деятельности, но базовые компетенции – принадлежность специфики профессиональной деятельности. Базовые компетенции в педагогической профессиональной деятельности связаны с личностными качествами, с умением оказывать помощь ученику, выполнять роль педагога-наставника, умеющего вести за собой ученика; с умением выстраивать свои отношения. Информационная же компетентность указывает на уровень овладения и использования информации в образовательном процессе.

А.В. Хуторской отмечает, что компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. Согласно представлениям А.К. Марковой, профессиональная компетентность – это совокупность качеств, приобретаемых в процессе профессиональной деятельности, сочетаемых с индивидуальной ориентацией на эту сферу деятельности.

Информационная компетентность – важнейшее условие успешности профессиональной деятельности человека и показатель его возможностей. Информационную компетентность можно рассматривать как способность личности самостоятельно искать, выбирать, анализировать, организовывать, представлять и передавать информацию.

Под ИКТ-компетентностью О.И. Кочурова в своем исследовании понимает систему компьютерных знаний и умений, обеспечивающую необходимый в конкретной профессии уровень получения, переработки, передачи, хранения и представления профессионально детерминированной информации. Системообразующую цель текущего периода развития компьютерной подготовки взрослых автор определяет как формирование информационной компетентности в виде системы базовых, универсальных и специализированных компьютерных знаний.

ИКТ-компетентность учителя на этапе самоопределения (молодой специалист), на этапе самоутверждения (учитель – «технолог») и на этапе самореализации (учитель – «фасилитатор») будет иметь разный объем и содержание, разный характер проявления. Этот акцент нам представляется особенно важным, поскольку тогда у педагога любого уровня профессионализации есть шанс стать в полной мере компетентным в области ИКТ.

Ключевым моментом формирования любой компетенции является опыт деятельности. Освоение учителем-предметником ИКТ общего назначения должно осуществляться в ходе моделирования подготовки дидактических средств и проектирования функционально ориентированных компонентов образовательной деятельности. Образовательные программы повышения квалификации, предусматривающие формирование и развитие базовой ИКТ-компетентности учителя-предметника, должны предполагать реализацию компетентностного подхода.

Одним из средств формирования ИКТ-компетентности у работников образования становятся информационно-коммуникационные технологии. Как показало наше исследование, необходимость проведения мониторинга по данной проблеме требует некоторого уточнения понятия «ИКТ-компетентность учителя».

Мы согласны с мнением исследователей, которые отмечают, что ИКТ-компетентность работника образования имеет свои особенности и отличается от аналогичной компетенции любого человека – члена информационного общества. При этом предполагается, что ИКТ-компетентность учителя является его базовой профессиональной компетентностью (и, на наш взгляд, зависит от преподаваемого предмета).

Базовый уровень – инвариант знаний, умений и опыта, необходимый учителю-предметнику для решения образовательных задач средствами информационных технологий общего назначения.

Предметно-ориентированный уровень – освоение и формирование готовности к внедрению в образовательную деятельность специализированных технологий и ресурсов, разработанных в соответствии с требованиями к содержанию и методике того или иного учебного предмета.

Подтверждение нашей точки зрения мы нашли в исследованиях С.А. Жданова, который считает, что формирование ИКТ-компетентности у учителей имеет два аспекта: общеобразовательный (базовый) и профессиональный (предметно-ориентированный). Общеобразовательный (базовый) может содержать следующее: ввод текста с клавиатуры и приемы его форматирования; вставка и форматирование таблиц; подготовка простых текстовых документов, содержащих графические элементы, типовые приемы работы с встроенными инструментами векторной графики; вставка форм, формирование опросов учащихся; приемы подготовки педагогически целесообразных презентаций; работа в Интернете, электронная почта.

Профессиональный (предметно-ориентированный) аспект включает в себя, к примеру, для учителя истории следующее: владение навыками пользователя офисных технологий; приемы построения графиков и диаграмм; приемы сканирования и оптического распознавания текста; простейшие прие-

мы использования audio-video форматов в документах и презентациях; приемы работы в режиме рецензирования документа.

Владение базовыми Интернет-сервисами и технологиями (для учителя информатики) содержит следующее: приемы навигации и поиска информации в WWW, ее получения и сохранения в целях последующего использования в педагогическом процессе; приемы поиска, подбора и аннотирования Интернет-ресурсов предметного содержания; представления о Web-форумах и чатах, этике общения в Интернете; приемы работы с электронной почтой и телеконференциями и т.д.

Е.К. Хеннер и А.П. Шестаков определяют ИКТ-компетентность учителя как «совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения и самообучения информатике и информационным технологиям, а также способность к выполнению педагогической деятельности с помощью информационных технологий». В соответствии с этой точкой зрения ученые рассматривают ИКТ-компетентность как совокупность трех компонентов: знать, уметь пользоваться, уметь применять в учебной деятельности.

По мнению Е.В. Ивановой, информационная компетентность учителя понимается как особый тип организации предметно-специальных знаний, позволяющих принимать эффективные решения в профессионально-педагогической деятельности.

В.В. Алейников, исследуя возможность формирования процессуального (операционального) компонента готовности учителей через систему развития необходимых навыков и умений, выделяет три блока: 1) общеобразовательные знания и навыки; 2) умения работать с компьютерными технологиями; 3) психолого-педагогические умения применять компьютерные технологии в учебном процессе.

Как показали наши исследования, специфика обучения учителей заключается в том, что общеобразовательные и технологические умения использования ИКТ должны формироваться в неразрывной связи с психолого-педагогическими умениями применять компьютерные технологии в учебном процессе и с опорой на уже сложившийся профессиональный опыт учителя.

Анализ научно-методической литературы по данной проблеме позволил нам определить педагогическую ИКТ-компетентность учителя как сложный индивидуально-психологический комплекс на основе интеграции теоретических знаний и умений в области ИКТ (компьютерная грамотность) и значимых личностных качеств, обуславливающих готовность учителя к осуществлению педагогической деятельности на основе активного и эффективного использования новых информационно-коммуникационных технологий.

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ПРОХОРОВА Л.Н.

г. Владимир, Институт повышения квалификации работников образования

Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением.

Адольф Дистерверг

Развитие креативного потенциала личности является одним из приоритетных направлений в образовании, причем педагогам и психологам ясно, что формированием качеств творческой личности нужно заниматься начиная с раннего детства. В практике работы это направление может быть реализовано педагогами с достаточным уровнем профессиональной компетентности: пониманием общих психолого-педагогических проблем творчества, владением методами и приемами развития креативности детей, готовностью к такой работе и уровнем развития собственного творческого потенциала.

Высказывание Г.С. Альтшуллера о том, что стандартное образование готовит детей к запоминанию материала, в лучшем случае к пониманию, умению им оперировать, а не к сотворению нового материала, заставляет творческих педагогов искать пути, методы и технологии, способствующие развитию креативности. Нередко основной причиной трудностей в организации работы по формированию креативного потенциала детей является недостаточный уровень креативности педагогов. Известно, что только творческий педагог может воспитать творческую личность. Как помочь стать творческим педагогом – Педагогом с большой буквы – своим коллегам, слушателям курсов повышения квалификации?

Наиболее короткий путь изменения мышления педагогических работников и переориентация их работы с детьми, путь относительно быстрого «поворота» педагогов, психологов и родителей к проблемам творчества – это создание специальной программы повышения квалификации специалистов по развитию креативности дошкольников и младших школьников. Разработанная нами программа тематических курсов «Психолого-педагогические условия становления креативного потенциала личности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста» для системы повышения квалификации педагогических работников дошкольных учреждений, психологов, педагогов дополнительного образования успешно реализуется во Владимирском област-

ном институте повышения квалификации. Программа не имеет жестких рамок, она может трансформироваться в зависимости от состава слушателей, опыта и особенностей педагогов. Руководители курсов осуществляют дифференцированный подход при составлении учебных планов для каждой категории педагогических работников. Занятия проводятся в течение года по 2–3 дня в месяц. Программа курса включает, наряду с лекционно-теоретическими, в большей степени практические занятия (с применением активных методов обучения) и состоит из семи разделов: социально-философские проблемы творчества; психолого-педагогические аспекты развития креативности; психологические основы организации творческой образовательной среды; методы раскрытия креативного потенциала детей; организация системы методической работы в дошкольном учреждении; диагностика коррелятов креативности; тренинг креативности. В зависимости от индивидуальных запросов слушателей, от занимаемой должности в программе кроме инвариантной части предусмотрен вариативный блок, в котором предлагаются спецкурсы по выбору, индивидуальные консультации, стажировка в базовых дошкольных учреждениях.

Основываясь на многочисленных исследованиях, доказывающих, что развитие креативного потенциала личности на основе традиционных методов обучения не эффективно, мы использовали новые технологии, в том числе приемы теории решения изобретательских задач (ТРИЗ). Организация работы по повышению квалификации педагогов в данном направлении основана на принципах гуманистического взаимодействия (сотрудничество, диалог, понимание, принятие любых позиций слушателей, предоставление возможности выбора, создание ситуаций успеха каждому и т.п.). Это требовало выделения педагогических условий, при которых наиболее эффективно обеспечивается проявление креативного потенциала взрослых.

Повышение профессиональной компетентности педагогов становится более эффективным в условиях субъект-субъектного взаимодействия, приоритета поисково-исследовательских методов над репродуктивными. Использование интерактивных форм обучения, основанных на диалоге, представляет широкие возможности для раскрепощения личности и реализации ее творческого потенциала, активизирует самостоятельную исследовательскую работу педагогов. Особенно важным нам представляется то, что преподаватель выступает не ретранслятором знаний, а организатором, соучастником процесса обучения и развития. Наиболее оптимальные условия для развития креативного потенциала слушателей обеспечиваются подбором заданий, насыщенных исследовательскими элементами и направленными на обеспечение творческого поиска. Так, например, слушателям предлагается из текста, состоящего из 12–14 определений креативности разных авторов, выбрать и выписать 3 определения: наиболее понравившееся, удивившее, вызвавшее со-

мнения. После самостоятельной работы проводится групповое обсуждение, в ходе которого происходит не только обмен мнениями, но и уточнение представлений о теоретических подходах авторов.

Педагоги часто имеют ограниченные временные и ресурсные возможности для самообразования, не всегда находятся необходимые литературные источники, журналы. Поэтому среди активных форм работы во время повышения квалификации популярностью пользуется такая форма, как «Библиотека». Слушателей просят принести на занятие имеющиеся у них книги и журнальные публикации по творчеству – они составляют «фонд библиотеки», преподаватель тоже принимает участие в пополнении «библиотеки». В течение полутора часов педагоги знакомятся с литературой, выписывают цитаты, готовят презентацию понравившейся статьи или книги. В процессе такой работы слушатели не только обогащают теоретические знания, но и совершенствуют навыки публичного выступления. Наиболее эффективно использовать такую форму работы на завершающем этапе курсовой подготовки.

Выполнение педагогами в межсессионный период самостоятельной исследовательской деятельности повышает эффективность проводимой работы, способствует становлению субъектной позиции, создает условия для творческой самореализации. Изучая литературу по проблеме, проводя диагностические исследования, осваивая на практике методы развития креативности дошкольников, воспитатели творчески осваивают новое содержание образования, новые подходы к обучению и развитию, коренным образом преобразовывают образовательную среду. И что не менее важно, у педагогов вырабатывается сознательная установка на творчество.

С целью накопления, систематизации материалов семинара педагогами успешно применяется прием «портфолио» (папка достижений) со следующими примерными рубриками: теория творчества и креативности; глоссарий; методы развития креативного потенциала; диагностические методики и результаты исследований; творческие работы детей и педагога; игротка (игры, упражнения, тренинговые задания, используемые с целью развития креативности). Интерес вызывает выставка портфолио, организуемая по окончании курсов. Во время презентации педагоги делятся впечатлениями о том, что материалы портфолио использовались при общении с коллегами по работе, помогали им в работе с родителями и в процессе аттестации.

Результаты итогового анкетирования красноречиво свидетельствуют о том, что у слушателей возникает устойчивый интерес к изучаемой проблеме, происходит повышение профессиональной компетентности, критериями чего могут служить понимание психолого-педагогических проблем творчества, овладение методами и приемами развития креативности детей, мотивационная готовность к такой работе и уровень развития собственного творческого потенциала.

На вопросы: «Происходит ли, происходит что, происходит как?», слушатели отвечают так: «Расту, раскрепощаюсь; усиление креативности во мне; мыслю, фантазирую, мечтаю; переоценка своей работы, своего потенциала; ломаются стереотипы; бурление мыслей; «креатизация»; ненавязчивым путем усваиваются и принимаются новые взгляды на творчество; с удачным результатом; трудно, но интересно; путем усвоения прочитанного, увиденного, услышанного; легко и просто; активно; как в сказке; весело, интересно, познавательно; качественно; с удивлением и интересом; с помощью игровых упражнений и тренингов».

Когда педагогам было предложено выбрать наиболее впечатлившие их цитаты из материала лекций, в качестве оценки обучения на семинаре они предложили высказывание Я. Корчака «Здесь не работаешь, а радостно вершишь», а при определении дальнейших перспектив педагогической деятельности слова Г.С. Альтшуллера: «Нужны сотни и тысячи попыток, чтобы мысль, скованная привычными представлениями, преодолела психологические барьеры». Важным являются оптимистические взгляды педагогов на перспективу, выраженные в ответах на вопрос о том, что должно произойти в будущем?: «должна произойти «открытость» миру; взгляд на жизнь изменится, а смысл слова «свобода» примет другое значение; впереди жизнь и креативный взгляд на нее; инсайт; творчество; более глубокое освоение материала; надеюсь, эпидемия креативности; взрыв творчества у всех людей».

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ИННОВАЦИОННОГО ДОУ

ЯКОВЛЕВА Г.В.

*г. Челябинск, Институт дополнительного
профессионально-педагогического образования*

В последнее время все чаще заявляет о себе новая область педагогики – педагогическая инноватика. Современные требования к качеству дошкольного образования, заложенные в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, диктуют переход деятельности ДОУ из режима функционирования в режим развития. Все чаще говорят об инновационном дошкольном образовательном учреждении. А каковы же показатели, характеризующие ДОУ как инновационное.

Таковыми показателями являются, во-первых, реализация изменяющихся образовательных потребностей населения. Родители воспитанников предъявляют высокие требования к качеству и уровню образованности своих детей, поэтому современные ДОУ внедряют вариативные образовательные про-

граммы, парциальные программы нового поколения, педагогические технологии развивающего обучения. Вторым из показателей является превышения образовательного стандарта по некоторым из направлений деятельности дошкольного образовательного учреждения. А такое превышение, как правило, осуществляется по направлениям развернутой в ДОО инновационной деятельности. Третьим показателем инновационного ДОО является осуществление повышения качества образования воспитанников за счет базового компонента и дополнительных образовательных услуг. Педагоги инновационного ДОО готовы к реализации программ дополнительного образования, которое реализует запросы ребенка и его родителей на формирование творческих способностей, развитие таланта ребенка по определенным направлениям деятельности (в интеллектуальной сфере – это подготовка ребенка к поступлению в лицеи и гимназии, в художественно-эстетическом плане – обучение ребенка навыкам изобразительной деятельности через посещение студий и факультативов). Четвертым показателем является развитие ДОО как системы. Иными словами, управление таким дошкольным образовательным учреждением осуществляется на системно-синергетическом подходе и программно-целевом методе управления, имеется коллектив с высокой ответственностью и способный осуществлять поставленные перед ним сложные задачи, осуществление методической работы на диагностической основе, современная материально-техническая база учреждения.

К педагогам инновационного ДОО предъявляются более серьезные требования в плане их профессиональной компетентности, готовности к инновационной деятельности. На сегодняшний день образовательные учреждения либо реализуют в своей практике чужой позитивный педагогический опыт, т.е. внедряют новации, либо готовы к инновационной деятельности в более широком смысле, т.е. педагоги такого ДОО готовы к самостоятельной разработке авторских образовательных программ по тем инновационным направлениям, которые разворачиваются в учреждении, к разработке, апробации и внедрению педагогических технологий развивающего обучения, к тиражированию собственного позитивного педагогического опыта.

И если педагоги первой выделенной категории ДОО должны владеть для реализации новации организационными, коммуникативными и гностическими навыками профессиональной деятельности, то педагоги второй выделенной категории должны владеть в большей мере проектировочными и конструктивными навыками. И если в первом случае система методической работы должна обеспечить повышение профессиональной компетентности педагогов в целом, то во втором случае нужна система инновационной методической работы, формирующая методическую компетентность педагогов.

В этом случае нам представляется необходимым дать определение понятия «инновационная методическая работа», так как в педагогической нау-

ке и практике такого понятия нет. Инновационную методическую работу мы определяем как часть профессионально-педагогической (-управленческой) деятельности, сориентированную на содействие педагогам в овладении новыми, инновационными способами деятельности.

А что же понимается под методической компетентностью педагогов? По нашему мнению, это готовность педагогов самостоятельно отбирать направления и содержание инновационной деятельности, отталкиваясь от приоритетов города, района и муниципалитета, непосредственно образовательного учреждения; проектировать реализацию этого содержания через применение современных педагогических технологий, конструировать необходимую для реализации инновации методическую продукцию (перспективные планы, авторские программы, методические разработки, рекомендации и т.д.), разрабатывать и описывать критерии оценивания качества инновационной деятельности, то есть, разрабатывать авторские подходы к педагогической диагностике по инновационным направлениям и стандартизировать их.

Для формирования актуального уровня методической компетентности педагогов инновационного ДОУ необходимы, по нашему мнению, следующие условия: нормативно-регламентирующие, перспективно-ориентирующие, деятельность-стимулирующие, коммуникативно-информационные.

Раскроем несколько подробнее каждую из выделенных выше групп условий. Группа нормативно-регламентирующая включает в себя формирование базы документов, обеспечивающих правовое поле инновации. Это федеральные и региональные законы и положения, программы развития образования в регионе и муниципалитете, программа развития образования самого ДОУ. Это локальные акты, регламентирующие деятельность инновационных структурных подразделений (методических объединений педагогов, творческих и проблемных групп, школы профессионального мастерства, школы молодого воспитателя, школы воспитателей подготовительных групп и т.д.).

В состав перспективно-регламентирующей группы условий входят: Программа обновления методической и научно-методической работы ДОУ; Программа повышения квалификации педагогов; индивидуальный план работы с педагогами по реализации инновационных проектов; система методических мероприятий, направленная на повышение профессиональной и методической компетентности педагогов (это и проблемные семинары по направлениям инноваций, и проблемно-проектные семинары, на которых педагоги разрабатывают инновационные проекты, и педагогические чтения, где тиражируется позитивный педагогический опыт, и научно-практические конференции, результатом которых становится Программа инновационной педагогической деятельности ДОУ).

Деятельностно-стимулирующая группа условий содержит систему мотивации и поддержки творческого педагогического труда, основанную на ана-

лизе результатов педагогического мониторинга, в ходе которого выявляются уровень готовности педагога к инновации, уровень его профессиональной и методической компетентности. Система мотивации содержит содействие педагогам в организации самообразовательной деятельности, реализацию планов-проектов карьерного роста педагогов всех квалификационных категорий, систему доплат и надбавок за инновационную деятельность.

Коммуникативно-информационную группу условий составляет организация информирования педагогов об инновационных фактах и явлениях через систему наглядной агитации, организация медиатеки инновационных методических материалов и разработок, картотеки имеющейся литературы и периодических изданий, аннотация новинок литературы по вопросам инновационной деятельности, организация мастер-классов, педагогических гостиных, круглых столов для обсуждения педагогами результатов инновационной деятельности.

Все вышеперечисленные мероприятия входят в содержание инновационной методической работы, способной разрешить проблемы отбора и реализации содержания инновационной педагогической деятельности в ДОУ.

Таким образом, актуальный уровень методической компетентности педагогов инновационного дошкольного образовательного учреждения во многом зависит от реализации в практике выделенных выше групп условий: нормативно-регламентирующих, перспективно-ориентирующих, деятельностно-стимулирующих, информационно-коммуникативных.

ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ШЕМЯТИХИНА Л.Ю.

г. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет

Исследования ученых свидетельствуют о том, что успешность образовательного учреждения (ОУ) независимо от типа и уровня образования во многом связана с инновационным характером управленческой деятельности. С этой точки зрения целесообразным представляется анализ инновационной культуры руководителей ОУ и оценка ее влияния на деятельность педагогического персонала.

Одним из важнейших показателей инновационной культуры руководителя ОУ является его инновационный потенциал. Проведенный опрос руководителей ОУ, на факультете менеджмента, ПК и ПК УрГПУ, позволяет характеризовать данный потенциал как достаточно высокий. 76,2 % руководителей

отметили, что являются инициаторами инноваций; 54 % – поддерживают инновации персонала.

Вместе с тем следует предполагать, что инновационным потенциалом должен обладать и педагогический персонал. Как показал опрос педагогов и заместителей руководителей, около 30 % из них являются новаторами, хотя в процесс инновационных изменений «вовлеченными» оказываются более 86 % опрошенных. Это является подтверждением того, что подавляющая часть педагогического персонала самоотдалается от инновационной деятельности в учреждениях.

Социология делает попытки классифицировать субъектов, усваивающих новшества в зависимости от времени их готовности к освоению. Как же воспринимаются инновации в образовании педагогическим персоналом? Первая группа – новаторы. Обычно это 2,5 % коллектива. Они поглощены новшествами, и для них характерен дух авантюризма. Они всегда открыты к новому, извлекая его из любых контактов. Вторая группа – ранние реализаторы (13,5 %). Они следуют за новаторами, хотя и отличаются от них тем, что в большей степени интегрированы в свое местное объединение и тем самым сильно влияют на него. Обычно на «ранних» смотрят как на информаторов и советников, потому что они не рискуют, а только рассчитывают и поэтому ценятся как разумные реализаторы. Третья группа – предварительное большинство (34 %). Они осваивают новшества непосредственно после «ранних реализаторов», но до «средних», представляя очень значительную связь между предыдущими и последующими категориями. Отличаются свободой действий. Интенсивно общаясь с первыми группами, редко выступают в роли лидеров. Им требуется гораздо больше времени для принятия решения, они не хотят ни выступать вперед, ни плестись в хвосте у других. Четвертая группа – позднее большинство (34 %). Общая характеристика – скепсис. Они осваивают новшества, как «средние» субъекты, в результате оценки собственных потребностей, а также под давлением социальной среды, но только тогда, когда коллектив начинает ясно высказываться в их пользу. Пятая группа – колеблющиеся. Обычно это 16 %. Они последними осваивают новшества, поскольку ориентируются на традиционные ценности. Зачастую они социально изолированы. Решения принимают с учетом опыта предыдущих поколений, контактируя, в первую очередь, с себе подобными. Являются тормозом для распространения новшеств, ибо изменения в мире их не интересуют.

Школы находятся на разных этапах нововведений. Одни уже вышли на результат экспериментальной работы (описание, обобщение, рекомендации). Ну а то, что делают другие, иначе, как «симуляцией» новшеств не назовешь. Составленные учеными программы исследования «существуют сами по себе», а школа действует по старинке. Существуют различия между школами по

интенсивности перехода от «старого» состояния к обновленному. Неравномерно распределяются инновации и по различным направлениям поиска.

Все эти процессы тесно связаны с обновлением управленческой структуры школы. Если не модернизируется система управления, то, как правило, возникают затруднения в реализации нового. К сожалению, именно этот аспект инновационной деятельности исследован меньше всего.

Ряд школ имеет четкую концепцию преобразований, программу исследования и уже получает определенные результаты экспериментов: педагогические технологии, методические рекомендации, альтернативные дидактические материалы. Другие школы – в поиске своих концепций и стратегии обновления учебно-воспитательного процесса. Третьи ошибочно отождествляют инновации с опытной работой. Встречаются, к сожалению, и такие учебные заведения, которые берутся за новшество по чисто конъюнктурным соображениям. Внешне здесь как будто бы есть все: концепция, программа, различного рода показательные мероприятия, но одна только беда – работает школа, как и прежде, в традиционном режиме. Причина подобных явлений, на наш взгляд – отсутствие инновационной культуры. Такие руководители, даже если и осознают необходимость инноваций, не умеют ориентировать педагогов на достижение поставленных целей и создавать творческий коллектив единомышленников.

Неравномерно развиваются нововведения и по различным элементам педагогической системы. Более всего изменения (60 % всех инноваций) происходят в содержании образования, в формах и методах обучения и воспитания. Именно сюда направлено большинство поисков: нестандартные уроки, отдельные приемы модернизации обучения, игровые элементы. На первый взгляд, должна непременно повыситься результативность учебного процесса, но этого не происходит. Почему? Да потому, что за новшествами не стоит хорошая предметная и психолого-педагогическая подготовка учителя, а главное – отсутствует системное видение того педагогического процесса, которым он управляет. К тому же надо учесть еще тот факт, что вводимые вновь предметы недостаточно обеспечены методическими пособиями, дидактическими средствами.

Наиболее трудно поддающимся изменениям оказался управленческий блок. Введены дополнительные должности и в достаточном количестве. Если раньше в школе было три завуча, то теперь семь-восемь. Созданы новые формы организации и управления, но эффективные модели управления школой, работающей в инновационном режиме, находятся пока в стадии разработки. А ведь управление школой – система и изменение отдельных ее функций без целостного преобразования – не обеспечивает позитивного результата. Так, новое целеполагание ведет за собой изменения в аналитической дея-

тельности, планировании, внутришкольном контроле и форме организации работы педагогического коллектива.

Что же затрудняет инновационные процессы в образовании? Причины, как показывает проведенный нами анализ, следующие: отсутствие глубоких теоретических знаний по педагогике, психологии, социологии, управлению, а также недостаточная готовность администраторов и учителей к инновационной деятельности; руководители ряда школ недостаточно владеют умением организовывать совместную деятельность учителей и создавать творческую атмосферу для педагогического поиска. Они не видят перспективы школы и, как следствие этого, не готовы управлять в режиме развития; руководители не всегда могут увидеть, поддержать и поощрить учителей, способных самостоятельно что-то искать, пробовать, экспериментировать. Потому-то такие поиски и не оказывают существенного влияния на результативность деятельности школы; отсутствие у ряда руководителей гибкости в стиле, формах и методах управления школой.

Что необходимо сделать руководителю, чтобы инновации были приняты персоналом? Инновационный механизм развития образования, по нашему мнению, включает в себя: создание творческой атмосферы в ОУ, культивирование интереса к инициативам и новшествам; создание социокультурных и материальных (экономических) условий для принятия и действия разнообразных нововведений; инициирование поисковых образовательных систем и механизмов их всесторонней поддержки; интеграцию наиболее перспективных нововведений и продуктивных проектов в реально действующие образовательные системы и перевод накопленных инноваций в режим постоянно действующих поисковых и экспериментальных образовательных систем.

Выделяют ряд источников инновационных идей: 1) событие в отрасли; 2) несоответствие между реальностью и нашими представлениями о ней; 3) нововведения, основанные на потребности образовательного процесса; 4) внезапные изменения в структуре отрасли или рынка образовательных услуг; 5) демографические изменения; 6) изменения в восприятиях и ценностных установках потребителей образовательных услуг; 7) новые знания.

Если говорить о нововведении как процессе переноса новшества в сферу применения (образование), то нужно заметить, что оно включает в себя следующие стадии: зарождение нововведения – осознание образовательной потребности и возможность изменений, поиск и разработка новшеств; освоение нововведения – внедрение на объекте, эксперимент, осуществление изменений; диффузия нововведения – распространение, тиражирование и многократное повторение на других объектах (распространение нововведения – это информационный процесс, форма и скорость которого зависят от мощности коммуникационных каналов, особенностей восприятия информации субъектами, их способностей к практическому использованию этой информации).

Согласно теории Й. Шумпетера, диффузия нововведения – это процесс кумулятивного увеличения числа имитаторов (последователей), внедряющих новшество вслед за новатором в ожидании эффективности; рутинизация нововведения – нововведение реализуется в стабильных, постоянно функционирующих элементах соответствующих объектов.

Осуществляя инновационную деятельность, следует, перефразируя слова К. Д. Ушинского, переносить идею, а не сам опыт. «Слепое» же воспроизведение нового приводит, как правило, к противоположному результату. Успешное развитие ОУ и управление инновационными процессами требует продуманной и упорядоченной системы мер, которые предполагают знание сущности и содержания новшеств, их многообразия, стадий развития, результативности и перспектив.

РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОВЫШЕНИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРОВ

ГОРЯЙНОВА Н.М.

г. Челябинск,

Челябинский филиал Российской Академии предпринимательства

Наше время – время перемен. Общество по-прежнему переживает трудный, но исторически необходимый период перестройки и обновления. Система управления также претерпевает радикальные изменения. Старая модель номенклатурного механизма подбора, комплектования, расстановки и обновления кадров давно потеряла былую силу. Проходит период использования «каких-нибудь» специалистов, «кое-как» подготовленных в сфере управления. Подавляющая масса отечественных предприятий озабочена насущной необходимостью адаптации к динамично меняющимся экономическим условиям. В этой связи наиболее остро стоящая для них проблема – это необходимость использования всех возможностей для генерирования грамотных, работоспособных и культурных в самом широком смысле лидеров.

Развивающийся рынок требует серьезно подготовленных специалистов. Требования к менеджменту постоянно расширяются, поскольку непрерывно расширяется и усложняется структура рыночного хозяйства, а вот соответствующие способы разрешения этой проблемы на основе системного подхода до сих пор не найдены.

Переоценить роль управления в современном развитии нашей страны невозможно. Она определяется в первую очередь кризисом, который мы перманентно переживаем. Более того именно кризис управленческой культуры

был одной из причин, и едва ли не главной, системного экономического кризиса в России последней четверти XX века.

Сегодня компетентное управление на всех уровнях (федеральном, региональном, отраслевом, предприятий и организаций) способно вывести страну на новый цивилизационный уровень развития, если управленческие решения будут научно обоснованы и практически оправданы.

В современной России базовое образование в области менеджмента дают более 400 вузов, которые выпускают каждый год более 100 тысяч специалистов. Этого и достаточно и недостаточно. Насыщение рынка пока не происходит, но под этим дефицитом, на наш взгляд, следует видеть не количественную нехватку, а в первую очередь недостаточный уровень качества подготовки.

Увы, упреки к сегодняшним менеджерам нередки и обоснованны. Как очевидно, у нас подготовлено немало специалистов в области менеджмента, и подготовка их продолжается, но при этом добиться реального позитивного сдвига в экономическом развитии общество не может. «Революция менеджмента» пока не у нас. Чем это объяснить? Не так и не тому учим? Нет возможности реализовать полученные знания? Возможно, и так. Но главной причиной является недостаточная масса профессионализма. Именно этим, по мнению теоретиков и практиков менеджмента, можно объяснить существующую ситуацию в сфере менеджмента. Для возникновения необратимых изменений в управлении необходимо создать критическую массу профессионализма, т.е. дойти до его предельного потенциала.

В настоящее время среди специалистов в менеджмент-образовании не утихает дискуссия, смысл которой заключается в поиске ответа на вопрос: оправдывает или не оправдывает себя первое базовое образование менеджеров и может ли оно решить серьезные проблемы в сфере профессионализации менеджмента. Ведь вчерашний школьник не обладает необходимым жизненным опытом, у него существуют сложности практического освоения профессии в процессе обучения, да и характер профессии таков, что ей невозможно научить, ее надо освоить в практической управленческой деятельности. Таким образом, ориентироваться следует лишь на систему профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Это существенные аргументы в пользу дополнительного профессионального образования, но, с другой стороны, лишь глубокие фундаментальные знания, получаемые по программе комплексного обучения, являются главной базой профессионализма. Казалось бы налицо противоречие. Но это только кажущийся эффект. Главная же проблема менеджмент-образования сегодня состоит не в том, чтобы решить этот спор в чью-либо пользу, а в том, чтобы рационально соединить эти две практики в обучении на общее благо. Ведь отсутствие пока критической массы в профессии менеджера, о которой

говорилось выше, предоставляет возможность существования всем типам, формам и методам обучения, в которых сегодня нуждается профессиональный менеджмент.

Базовое образование – это необходимое, последовательное и предсказуемое формирование качеств человека, отражающих потребности и культуру страны, определяющих эффективность профессиональной деятельности в конкретных условиях развития. Базовое образование утверждает в практике управления менталитет профессионала.

Знания, полученные в вузе, мотивируют человека на профессиональный рост, создают основу для повышения их качества, воодушевляя в свою очередь на постоянное повышение квалификации. И здесь особое значение начинает приобретать система послевузовской подготовки специалистов. Сегодня жизнь предъявляет к ней высокие требования, поскольку непрерывно повышается качество базового образования. Ровно на столько должна повыситься и эффективность системы дополнительного образования.

В начале 90-х годов прошлого века, когда специалистов в области бизнеса надо было готовить в авральном порядке, а учить их практически было некому, спрос на всевозможные «модные» краткосрочные курсы подготовки был бешеным. Нынешняя ситуация кардинально иная. Ушла в прошлое система «стихийной» переподготовки, современные менеджеры хотят получать качественные дополнительные образовательные услуги, желательно на основе мировых бизнес-тенденций, поскольку интеграция России в мировое сообщество – это только вопрос времени.

Остановимся подробнее на тех факторах, которые влияют на смену парадигмы дополнительного профессионального образования.

1. Информатизация всех сторон общественной жизни ведет к повышению роли и значения информационных технологий управления, требующих профессиональных знаний и навыков в этой области деятельности. Меняется технологическая составляющая управленческой культуры, и немалая масса менеджерского корпуса, подготовленная 10–15 лет назад, нуждается в дополнительных знаниях и навыках в этой области. Разрешить эту проблему помогут среднесрочные курсы и специализированные семинары, организованные на высокопрофессиональной основе. В связи с этим остро встает вопрос подготовки преподавательского корпуса, способного работать в сложных условиях динамичной информационной среды.

2. Происходят заметные изменения и в области человеческих отношений. Организационное поведение человека в последние годы заметно изменилось под влиянием аксиологической переориентации производственной и экономической этики. Очевидна потребность в новой системе мотиваций. Оказать помощь в регулировании и согласовании деятельности людей менеджеру помогут корпоративные тренинги. Участие в них позволяет не только

выявить проблемы в организационных структурах, но и нацеливает коллектив на формирование корпоративных и личных ценностей. Менеджер получает возможность повысить уровень своей управленческой культуры, развив в себе такие качества, как толерантность, чуткость, умение работать с людьми.

3. Экономические условия управления тоже накладывают заметный отпечаток на деятельность менеджера. Рынок, конкуренция, необходимость использования цивилизованных форм деловых отношений, глобализация экономики предъявляют новые требования к управлению, заставляют учитывать при разработке управленческих решений неведомые ранее позиции. Справиться с такой задачей, опираясь лишь на классическое, фундаментальное знание, решительно невозможно. Только семинары, круглые столы, деловые встречи, тренинги могут обогатить менеджера новой информацией.

В этой связи интересен опыт ЧФ РАП, где в течение вот уже нескольких лет проводится тренинг «Управление предприятием в условиях российского рынка» в форме компьютерного моделирования, являющейся самым эффективным способом передачи опыта работы компании в рынке. Тренинг предназначен для повышения квалификации менеджеров в области стратегического и финансового менеджмента.

4. Особое значение сегодня приобретают проблемы взаимоотношения человечества со средой обитания. Часто ли прежде менеджер беспокоился об экологических последствиях деятельности предприятия или организации, волновали ли его проблемы синергии и урбанизации жизни? Вряд ли, но современную управленческую культуру невозможно формировать без учета этих моментов. Современный менеджмент нуждается в глубоких знаниях и профессиональных подходах в решении этих проблем.

Итак, важным результатом повышения квалификации менеджеров на данном этапе должно стать совершенствование их управленческой культуры, изменение характера и содержания управленческого труда.

ЛИДЕРСКИЙ ИМПЕРАТИВ В ПОДГОТОВКЕ И ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

АНАНЧЕНКО М.Ю.

г. Архангельск, Архангельский педагогический колледж

Российская система образования развивается в русле мировых тенденций. Наряду с гуманитаризацией, фундаментализацией, университазацией, глобализацией профессионального образования, созданием научных и учебных комплексов, повышаются требования к кадрам: от воспитателя, учителя, преподавателя, руководителя образовательного учреждения зависят

процесс формирования и развития личности, качество знаний выпускника. Современный педагог должен обладать целым рядом компетенций: информационной, психологической, коммуникативной, этической, методологической, методической и др.

Рассматривая специалиста системы образования как человека, изначально занимающего лидерские позиции в детском и молодежном коллективе, мы считаем лидерскую компетенцию педагога ведущей и полагаем, что в процессе подготовки и переподготовки кадров нужно уделять время не только информационной и методической составляющей, но и формированию и развитию лидерских габитусов субъектов образовательного процесса. Габитус лидера – система предрасположенностей к лидерской практике – складывается с первых лет социального взаимодействия. Это особенности когнитивных и мотивационных структур, проявляющиеся в условиях, адекватных их формированию. Создание ситуаций, в которых требуются лидерские умения, знание лидерских ролей и функций, поощрение к конструированию практики лидерства – путь, которым может идти педагог-лидер.

В программу повышения квалификации кадров системы образования необходимо вводить занятия по философии и практике лидерства. Знакомство слушателей с теориями лидерства, моделями его развития, покажет, что лидером можно стать. В процессе конструирования той или иной лидерской роли (инициатора, организатора, генератора идей, оратора, энергизатора и т.д.) формируются лидерские качества (любопытность, уверенность, ответственность и др.), умения и навыки (коммуникативные, принятия решений, др.). Понимая под лидерством позитивную социальную практику субъектно-субъектного взаимодействия и социально-эмоционального влияния посредством авторитета личности, мы полагаем, что при повышении квалификации кадров важно обращать внимание на этическую составляющую педагогической деятельности. Программа курсов повышения квалификации должна быть гибкой, позволяющей включить занятия на темы, интересующие слушателей. Отношение к другим участникам образовательного процесса как к равноправным его субъектам, имеющим право на свою цель и уважающим права других, безукоризненное следование нормам деловой и педагогической этики – характеристика этической и лидерской компетенции.

Лидерский императив – важная составляющая современного процесса подготовки и повышения квалификации специалистов системы образования. Его основные характеристики – субъектно-субъектное взаимодействие руководителей и работников, социально-эмоциональное влияние посредством авторитета личности, деловая, личностная и лидерская компетенции участников образовательного процесса. Лидерский императив в академическом значении касается бытия человека в мире организаций, имеет ценностную природу (лидерство – ценность современного человека и общества),

указывает на нравственный характер взаимодействия (лидерские отношения – субъектно-субъектные), необходимость развития всех профессиональных компетенций (деловой, личностной, лидерской). Он ориентирует как на логику (выбор цели, планирование, организация деятельности, контроль характеризуют деловую компетенцию работников, их деловую зрелость), так и этику (внимание к личности, ее целям, развитию, мотивации), указывает на необходимость привлечения всех субъектов образовательного процесса к определению целей.

Развитие лидерской компетенции организаторов и слушателей системы повышения квалификации, возможно, позволит преодолеть «каникулы лидерства» и даст импульс становлению будущих лидеров, зрелых в деловом и личностном отношениях, готовых принять ответственность за выбор целей и средств к их достижению.

Литература

1. **Ананченко, М.Ю.** Факторы и пути развития лидерского потенциала специалистов / М.Ю. Ананченко // Среднее профессиональное образование. – 2005. – № 4. – С.16–18.

2. **Ананченко, М.Ю.** Сущность и возможности развития лидерского габитуса / М.Ю. Ананченко // Философия и будущее цивилизации: Тезисы докладов и выступлений IV Российского философского конгресса (Москва, 24–28 мая 2005 г.). – М.: Современные тетради, 2005. – Т. 3. – С. 10.

3. **Кудряшова, Е.В.** Ценности лидерства и лидерство ценностей. Лидерство как предмет социально-философского анализа / Е.В. Кудряшова, М.Ю. Ананченко. – Архангельск: Поморский государственный университет, 2004. – 296 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БЕКЕТОВА Е.А.

*г. Армавир, Краснодарский край,
Армавирский государственный педагогический университет*

В современных условиях рыночные отношения изменили общественные установки на образ учителя. Актуализируются такие качества его личности, как компетентность, рационализм, расчетливость, предприимчивость, готовность идти на риск и отвечать за результат своей деятельности. В различных слоях общества повышается интерес к бизнесу и предпринимательст-

ву, прививаются новые нормы поведения, новое мировоззрение, в связи с чем возрастает влияние системы образования на процесс формирования личности учащихся, будущих активных участников свободного производства.

Анализ содержания образования свидетельствует о недостаточной гибкости российской профессиональной школы, невосприимчивости к происходящим глобальным переменам, старой системе подготовки учителя, при которой игнорируется формирование и развитие его предпринимательских качеств. Существующая практика показывает слабую реализацию личностно-креативного аспекта подготовки будущих учителей, необходимость реформирования и обновления содержания и системы образования, повышают требования к профессиональному облику учителя-предпринимателя, его способностям, деловым и личностным качествам.

Вопросы подготовки профессиональных кадров рассматривали многие ученые: В.В. Давыдов, И.С. Кон, Б.Ф. Ломов, А.А. Греков, В.П. Симонов, В.А. Сластенин и др. Проблема профессиональной адаптации педагогических кадров изучалась П.А. Атутовым, С.Я. Батышевым, Ю.К. Васильевым, Н.В. Кузьминой, В.А. Поляковым. Вопросы теории и практики высшего образования исследовались: Г.А. Бородовским, Ю.А. Захаровым, Н.Г. Свиридовым, В.М. Соколовой, Е.Н. Шияновым и др. Общие закономерности профессиональной подготовки учителя раскрывались в работах О.А. Абдулиной, Е.В. Бондаревской, К.М. Левитана, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и др. Вопросы предпринимательской подготовки учителя рассматривались Э.Д. Новожиловым, В.Д. Симоненко применительно к учителю технологии и предпринимательства, которые акцентировали внимание на формировании первоначальных навыков и умений в области предпринимательских дисциплин.

В современной ситуации перехода к рыночным отношениям и развития рынка труда проблема профессиональной предпринимательской подготовки выпускников педагогических вузов для повышения их конкурентоспособности остается актуальной. Необходимо помнить, что учитель может обладать высокими профессионально-личностными характеристиками, но быть невостребованным современной школой из-за своей низкой конкурентоспособности, отсутствия предпринимательской подготовки.

Согласно толковому словарю В.И. Даля предприниматель – это деятель в экономической, финансовой и других областях, предприимчивый и практичный человек. Это инициативная, творческая личность, признающая социально-этические нормы и требования, создающая что-то новое с целью получения экономической выгоды и личностного удовлетворения. Предпринимательство – это реализация профессиональных знаний, практических умений и навыков в личных и общественных целях.

Предпринимательская подготовка учителя предполагает формирование его волевых, аналитических, мотивационных, энергетических характери-

стик; поиск возможностей, инновационность, креативность (умение видеть и использовать новые и необычные деловые возможности); упорство и настойчивость (готовность к неоднократным усилиям, чтобы преодолевать препятствия, менять стратегии для достижения целей); готовность к риску; ориентация на эффективность и качество; целеустремленность (способность четко ставить цель, долгосрочное видение); стремление быть информированным; способность убеждать и устанавливать связи; независимость и уверенность в себе.

Особенно важна предпринимательская подготовка для учителя технологии и предпринимательства. Он может не обладать полным набором профессионально-значимых качеств учителя, выделяемых на страницах психолого-педагогической литературы, но с учетом специфики профессиональной деятельности должен иметь наиболее значимые личностные и деловые качества учителя-предпринимателя. Это деловитость, ответственность, предприимчивость, умение рисковать, самостоятельность, требовательность, инициативность, готовность к решению нестандартных проблем, стремление к успеху, стрессоустойчивость, оптимизм, быстрота реакции, коммуникабельность, инициативность, способность к импровизации, способность идти на риск, объективность, уравновешенность, уверенность в себе, способность к самоуправлению, объективность.

В настоящее время в образовательных учреждениях востребован учитель-предприниматель, обладающий прагматичным, деловым подходом к профессиональной деятельности. После окончания вуза учитель должен уметь: эффективно решать педагогические задачи, с учетом конкретных условий деятельности; адаптироваться в быстро меняющихся педагогических и житейских ситуациях, менять стратегии для достижения цели; видеть и использовать новые деловые возможности; сотрудничать, постоянно расширять совместную деятельность в целях эффективного решения задач; самостоятельно мыслить, критически анализировать и выделять главное, выдвигать гипотезу, делать обобщения; принимать на себя ответственность за результаты деятельности; четко ставить цель, проявлять долгосрочное видение; планировать и организовывать педагогическую деятельность; собирать информацию и грамотно с ней работать; применять полученные знания на практике; быть коммуникабельным, контактным совершенствовать комплекс индивидуальных особенностей личности, благоприятствующих построению личностного и делового общения; предотвращать и преодолевать конфликты; действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая внешние и внутренние трудности.

Поэтому в профессиональном педагогическом образовательном учреждении необходимо создать гибкую многостороннюю систему формирования привлекательной деловой личности учителя-предпринимателя. Это требует

изменения образовательной парадигмы для подготовки выпускника профессионально компетентного, авторитетного, способного налаживать гармоничные плодотворные отношения с коллегами, родителями, учениками, обладающего организаторскими, предпринимательскими, административными способностями, характеризующегося деловитостью, высокой нравственностью, работоспособностью.

Важнейшими компонентами успешной педагогической и предпринимательской деятельности являются самоконтроль, готовность к сотрудничеству, умение выражать свои мысли, владение техниками принятия решения, планирование карьеры [3]. Для определения программы формирования деловых качеств личности студентов необходимо определить профиль предпринимателя, выделить волевые, аналитические, мотивационные, энергетические характеристики личности [1]. Деловая активность характеризуется способностью рационально использовать время и силы, стремлением человека к испытаниям, проявлением заботы об окружающих, способностью к саморазвитию, обладанием четкими ценностями и установками [2].

Для реализации задачи формирования предпринимательских качеств необходимо: активно включать их в различные сферы и разделы учебной деятельности; планировать учебную деятельность в соответствии со способностями и потребностями студентов; обеспечить взаимосвязь учебной, внеучебной, дополнительной, самостоятельной деятельности в системе вузовского образования; обеспечить межпредметную связь всех компонентов учебного плана, блоков и дисциплин с целью направленного формирования деловых качеств личности; повышать роль коммуникативных дисциплин.

Таким образом, в формировании деловых качеств будущих учителей вуз ориентируется на конечный результат образования: качественную подготовку высококвалифицированного специалиста, профессионально компетентного, обладающего совокупностью деловых качеств, владеющего навыками предпринимательской и педагогической деятельности, гибко реагирующего на конкретные ситуации общения, обладающего организаторскими, предпринимательскими способностями, деловитостью, высокой работоспособностью.

Литература

1. **Агеев, А.** Предпринимательство: стратегия нового поколения / А. Агеев и др. – М.: Наука, 1991. – 112 с.
2. **Вернакова, Е.Д.** Социально-педагогические условия реализации воспитательных возможностей трудовой деятельности: Автореф. дис. ... докт. пед. наук / Е.Д. Вернакова. – Казань, 1990. – 42 с.
3. **Швальбе, Б.** Личность, карьера, успех / Б. Швальбе, Х. Швальбе: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1999. – 240 с.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СЕЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ

БОЧАРОВА О.В.

*г. Курган, Институт повышения квалификации и переподготовки
работников образования Курганской области*

Информатизация в системе образования – это стратегическая линия политики России. Реализации этой политики содействует ряд государственных программ, в том числе «Развитие информатизации в России на период до 2010 г.», «Развитие единой образовательной информационной среды Российской Федерации на 2001–2005 гг.», «Электронная Россия на 2002–2010 гг.» и др., а также разворачивающийся в настоящее время Национальный проект.

Вместе с тем эффект от вложений государственных средств в информатизацию образования, как показывают специальные целевые исследования, ниже ожидаемого. На практике количество обученных педагогов далеко не совпадает с числом тех, кто способен компетентно применять информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в образовательном процессе. Часто процесс освоения педагогами ИКТ «тормозится» на первом этапе – этапе овладения электронными средствами обучения (ЭСО), входящими в систему средств и способов ИКТ. Особенно это касается сельских учителей, специфика педагогической деятельности которых в недостаточной мере учитывается при разработке и реализации программ повышения квалификации в области информационных технологий.

Значительное число научно-педагогических исследований в области ИКТ посвящено проблеме повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов (Г.В. Абрамян, Н.Е. Астафьева, Г.Ю. Богдан, Л.Н. Горбунова, А.Л. Денисова, Г.А. Кручинина, М.П. Лапчик, Д.Ш. Матрос, С.В. Панюкова, Е.С. Полат, И.В. Роберт, А.М. Семибратов, А.Н. Смирнова, М.С. Чванова, Е.К. Хеннер, М.С. Цветкова, Е.А. Шухман и др.). Вопросами использования средств ИКТ в развитии и деятельности педагога занимались Е.А. Бондаренко, С.В. Волков, Б.С. Гершунский, А.П. Ершов, А.А. Журин, Г.М. Коджаспирова, В.С. Леднев, В.М. Монахов, В.К. Морозов, А.В. Осин, С. Пейперт, К.В. Петров, Н.Ю. Ротмистров, О.К. Тихомиров, А.В. Хуторской, С.А. Щенников и др. Однако освоение сельскими учителями ИКТ с учетом специфики информационных сред и ресурсов сельских школ, а в этом контексте – формирование готовности сельских учителей к использованию ЭСО остаются нерешенными в педагогической практике и проблематичны в педагогической науке.

Подрыв социокультурной сферы села повысил роль школы как основного культурного центра сельской жизни, поэтому так важно, чтобы сельский учитель был способен работать профессионально и в условиях становления

информационного общества. Специфика деятельности учителя сельской школы отражена в исследованиях М.П. Гурьяновой, П.А. Жильцова, А.Е. Кондратенкова, Г.Ф. Суворовой, Н.М. Холиной, С.М. Шарова, Л.С. Ягафаровой. Вопросы подготовки учителей для работы в сельской школе в условиях непрерывного образования исследованы П.А. Жильцовым, Н.А. Морозовой, С.А. Рогачевым, Р.М. Шерайзиной. Сельская школа как объект информатизации рассмотрена в работах Я.А. Ваграменко, Б.И. Зобова, Е.П. Андриановой, О.Н. Гева. Вместе с тем на пути информатизации сельской школы остаются проблемы, как в части информационного ресурса, так и в отношении технических возможностей для решения задач учебно-воспитательной работы.

В рамках нашего исследования была предпринята попытка поиска оптимальных путей решения следующей проблемы: каким образом в условиях дополнительного педагогического образования обеспечить становление и функционирование вариативной системы повышения квалификации, способствующей формированию готовности сельского учителя к применению ЭСО в профессиональной деятельности. Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают эффективность формирования готовности к использованию ЭСО, что, безусловно, связано с внедрением системы дифференцированной подготовки сельского учителя к данному виду деятельности на базе образовательного учреждения системы повышения квалификации.

Система дифференцированной подготовки сельского учителя к использованию ЭСО основана на андрагогических принципах обучения с учетом преемственного характера самообразовательной и образовательной деятельности обучающихся и выстроена по следующим основаниям: 1) учету выявленного уровня готовности сельского учителя к использованию электронных средств обучения и дифференцированной направленности на достижение проектируемого уровня; 2) распределению функций между преподавателями ИПКиПРО и сельскими учителями в зависимости от выявленного уровня готовности к уровню, к которому осуществляется переход и с учетом дифференциации; 3) изменению на каждом этапе подготовки педагогов (в зависимости от достигнутого уровня готовности) соотношения педагогического содействия и самостоятельной деятельности учителей по формированию и развитию готовности к использованию ЭСО.

Процесс формирования готовности сельского учителя к использованию ЭСО включает два взаимосвязанных процесса (подсистемы), для которых определены свои цели, содержание, структура и функции на каждом этапе прохождения педагогами курсовой подготовки. Нами выделены технические действия обучающего и обучающегося в соответствии с основными функциями формирования готовности сельского учителя к применению электронных средств обучения (диагностическая, адаптивно-валеологическая, дифференцирующая, мотивационная, образовательная, развивающая, проективная,

моделирующая, консультационная, системообразующая, рефлексивная, экспертная и функция организационного содействия). Выдвинуты и обоснованы критерии определения уровня готовности сельского учителя к использованию ЭСО.

В качестве главных компонентов системы выступают: педагогическое содействие и самостоятельная деятельность учителей по формированию готовности сельского учителя к использованию ЭСО. Подготовка педагогов к применению ЭСО осуществлялась дифференцированно: 1) по форме организации подготовки учителей (коллективная, групповая, индивидуальная); 2) по уровню использования ЭСО в образовательном процессе (общеобразовательная, профильная, предметная); 3) по степени подготовленности учителя к использованию ЭСО в педагогической практике (компьютерная осведомленность, компьютерная грамотность, компьютерная культура).

Обучение применению ЭСО в педагогической практике проходило в соответствии с программой повышения квалификации учителей «Подготовка учителя к использованию электронных средств обучения в образовательном процессе» (108 ч) и с учетом специфики педагогической деятельности сельского учителя: недостаточная оснащенность школ электронными средствами обучения; ИКТ-ненасыщенная среда в образовательном пространстве школы; отсутствие консультантов, компетентных в области ИКТ; низкий уровень информационной культуры в сельском социуме.

Организация подготовки учителя к использованию ЭСО включала следующие этапы:

1) диагностику актуального состояния (на входе) (проводится на уровнях: а) первичном – изучение методическими службами муниципальных отделов управления образованием потребностей, мотивации, проблем, ожиданий и интересов будущих слушателей; б) констатирующем – определение специалистами ИПК уровня информационной компетентности приехавших слушателей с помощью анкет, тестов, контрольных работ и др.);

2) систематизацию теоретических и междисциплинарных знаний с учетом применения ЭСО (необходимые для эффективного освоения ЭСО и адекватного применения ИКТ в педагогической практике знания по психологии, педагогики, информатики и методик преподавания отдельных дисциплин слушатели получают при педагогическом содействии специалистов ИПК и в процессе самостоятельной деятельности по формированию готовности к использованию электронных средств обучения);

3) реализацию индивидуальных и групповых планов слушателей курсов по применению ЭСО в образовательном процессе (в соответствии с поставленной слушателем целью саморазвития и индивидуальным образовательным маршрутом происходят «пробы» индивидуальных и групповых планов слушателей курсов по использованию ЭСО на практических занятиях,

мастерских, деловых играх, психологических тренингах, компьютерных практиках и др.);

4) практику по моделированию информационной учебной среды с использованием ЭСО (обучающиеся создают индивидуальные проекты «ЭСО в моей педагогической практике», разрабатывают образовательные программы спецкурсов с применением персонального компьютера (ПК) на уроках отдельных школьных дисциплин; моделируют ситуации с использованием ЭСО и др.);

5) диагностику актуального состояния (на выходе) (проводится на трех уровнях: а) итоговая оценка; б) оценка слушателями непосредственного восприятия курсов после их окончания; в) оценка учителями отсроченного эффекта их повышения квалификации в области применения ЭСО);

6) мониторинг дальнейшего профессионального развития учителя (семинары на базе ИПК и ПРО и МОО, патронат учителей квалифицированными консультантами, обобщение опыта на базе: образовательного учреждения, муниципальных органов образования и института повышения квалификации).

Таким образом, экспериментально проверенные на практике система дифференцированной подготовки сельского учителя к использованию ЭСО (в системе повышения квалификации) и программно-методические материалы могут быть использованы в процессе повышения квалификации педагогов и специалистов смежных профессий при овладении электронными средствами обучения, входящими в систему средств и способов ИКТ.

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ

ГУЛЕВИЧ Л.А.

г. Глазов, Удмуртская Республика,

Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко

Переход к профильному обучению ставит перед школой ряд проблем, которые ждут своего решения. В концепции о профильном обучении, утвержденной Министерством образования и науки РФ, говорится: «Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» [1, с. 13] .

Данной работе должна предшествовать предпрофильная подготовка, под которой подразумевается не только знакомство с миром профессий, рынком труда, но и обучение подростка умениям проектировать свою собственную образовательную траекторию. «Реализация идеи профилизации обучения на старшей ступени ставит выпускника основной ступени перед необходимостью совершения ответственного выбора – предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности» [2, с. 4]. Данная подготовка во многом созвучна с профориентационной работой, опыт которой накоплен в Советском Союзе и Российской Федерации и во многом утерян за последние 10 лет.

На современном этапе встает вопрос о возрождении лучших традиций нашей школы и о подготовке специалистов в данной области. До сих пор остается в известной степени спорный вопрос о том, кто должен заниматься предпрофильной работой. По данным социолога И.А. Беловой, в школах этим занимаются в основном учителя технологии и классные руководители, подключаются также учителя предметники и школьные психологи. Исследователь приводит мнение инспекторов, которые считают, что это дело в первую очередь психологов и социальных педагогов [3]. Тем не менее в общем ходе развернутой дискуссии просматривается мнение, что организацией и проведением предпрофильной работы должен заниматься сравнительно узкий круг подготовленных лиц, владеющий современными методиками и техническими средствами.

Опыт Франции, Великобритании, США показывает, что проблемы профориентации решаются в рамках государственных программ этих стран [4–6]. В Великобритании в каждой государственной школе есть профсоветник, в США на каждые 400 учеников есть такой специалист. Во Франции профсоветник входит в совет каждого класса средней и старшей ступени. Для работы в таком качестве подходит специалист, имеющий педагогическое образование и дополнительное образование в специализированных высших учебных заведениях по профориентации.

В истории нашей страны нет примеров подготовки таких специалистов. Тем не менее такая проблема назрела и ее надо решать. В Глазовском педагогическом институте имени В.Г. Короленко с 2004 учебного года на факультете социальных и информационных технологий на специальностях «социальная педагогика» и «психология» введен в программу курс «Основы профориентологии». Цель данного курса – изучение профессиографического, психологического и педагогического аспектов проблемы, наиболее необходимых в практической работе педагога, исполняющего роль организатора предпрофильной подготовки.

Результат изучения предполагает овладение знаниями:

- типичных проблем, возникающих при профессионально-профильном выборе и способов их решения;
- классификаций мира профессий по предмету, целям, орудиям, условиям труда и их требований к человеку;
- общих, профессиональных способностей и других критериев успешности профессиональной деятельности;
- системы школьной профориентации как условия успешного профессионального самоопределения.

Умениями:

- организации профвоспитания, профинформации, профактивизации учащихся;
- сбора информации о профессионально-важных качествах учащегося: интересах, мотивах, способностях и т.д.;
- интерпретации полученной информации о профессиональной направленности ученика для его последующей профконсультации.

Студенты факультета проявляют интерес к изучению данной дисциплины. На семинарских занятиях говорят с сожалением об отсутствии такой работы в их родных школах. Ряд студентов высказывают пожелание заниматься в школе данной проблемой. Такое мнение студентов подчеркивает необходимость и своевременность введения данного курса в педагогическом институте, тем более что эта проблема назрела в свете проводимой реформы в российской школе.

Литература

1. Об утверждении концепции профильного обучения на старшей ступени профильного образования: Приказ от 18.07.2002 № 2783 // Учительская газета. – 2002. – № 42.
2. **Болотов, В.А.** Перспективы перехода школы на профильное обучение / В.А. Болотов // Воспитание школьников. – 2004. – № 1.
3. **Белова, И.А.** Проблема профессиональной ориентации учащихся / И.А. Белова // Социс. – 2000. – № 5. – С. 105.
4. **Гриншпун, С.С.** Опыт создания государственной службы профориентации во Франции / С.С. Гриншпун // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 85–91.
5. **Гриншпун, С.С.** Организация профориентации школьников в Великобритании / С.С. Гриншпун // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 100–106.
6. **Шадура, А.** Из истории развития консультирования в США / А. Шадура // Управление школой. – 2004. – № 18. – С. 30–31.

ЗАКОН ПРОФЕССИОНАЛИЗМА КАК НОВЫЙ ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ

КИРИЛЛОВА О.Г.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

В условиях ускоренного развития информационных технологий в начале XXI в. трансформируется представление о профессионализме. Человек может приобрести это свойство в результате специальной подготовки и накопления опыта работы, а может лишь «числиться» профессионалом. В понятии «профессионализм» отражается такой уровень выполнения работы, который соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Новым инструментом УЧР является предложенный нами закон профессионализма как постоянное развитие профессиональных навыков специалистов (руководителей) с учетом практического опыта, непрерывного обучения и повышения квалификации на протяжении всей трудовой деятельности.

В условиях интенсивного развития науки, быстрого обновления техники и внедрения новейших технологий в организацию (предприятие) развитие профессионализма руководителей и специалистов должно происходить на основе принципов закона профессионализма:

- молодым руководителем (специалистом) считается работник (в любой должности и любом возрасте), который до назначения на новую должность ранее в этой должности не работал;
- молодой специалист только через год или в течение первого года (в зависимости от психофизиологических и профессиональных способностей) может стать профессионалом;
- продвижение профессионала по служебной лестнице возможно как по вертикали, так и по горизонтали;
- через два года, если специалист не отвечает должному уровню профессионализма, рекомендуется его замена или, если должность выборная, его переизбрание;
- после четырех лет работы в одной должности для дальнейшего творческого развития специалиста (руководителя) необходимо продвижение по служебной лестнице или смена места работы;
- спустя четыре года возможно повторное избрание на ту же должность на второй срок только при успешной аттестации;
- перед началом работы в новой должности необходимо пройти обучение на курсах повышения квалификации;
- руководитель обязан подготовить себе приемника.

При этом мы исходили из основных положений теории управления о том, что принципы это: а) функциональные основы управления; б) первоначальная руководящая идея, основное правило поведения; в) определяющие закономерности формирования управляемой системы.

Если развитие служебной карьеры будет происходить согласно закону профессионализма и его принципам, то действительно в течение первого года работы в зависимости от уровня знаний, квалификации и психофизиологических способностей молодой руководитель (специалист) будет адаптирован к новой работе. Этот срок вполне достаточен, чтобы определить уровень профессионализма и компетенции специалиста (руководителя).

Если в первый год работы на новом месте отводится на адаптацию молодого специалиста к труду в новой должности, то во второй год работы предполагается, что специалист должен проявить активность, творческий потенциал и т.д. Только после второго года работы проводится его аттестация на профессиональную пригодность. За четыре года работы на одном месте профессионал полностью осваивает свою специальность. Более того через пять лет работы в одной должности и на одном рабочем месте, как правило, снижается мотивация и исчерпывается поток творческих идей и пр., что подтверждается исследованиями целого ряда ученых.

При разработке планов повышения квалификации, развития служебной карьеры необходимо следовать принципам закона профессионализма. Кроме того, знание закона профессионализма необходимо учитывать и при оценке уровня квалификации. Уровень квалификации является одним из показателей деловой оценки специалистов (руководителей). Широко известна оценка уровня квалификации в зависимости от стажа работы, разработанная в НИИ труда.

Предлагаем в развитии данной методики при определении условной оценки стажа (особенно в интервале от 0 до 9 лет работы) использовать принципы закона профессионализма. В частности, при определении уровня квалификации для работников с высшим образованием целесообразно дифференцировать условную оценку стажа в пределах от 0,1 до 1,0, что соответствует уровню квалификации в пределах от 0,7 до 1,0. Тогда как по методике НИИ труда условная оценка стажа находится в интервале от 0,25 до 1,0 и соответственно уровень квалификации в пределах от 0,75 до 1,0. Для работников со среднетехническим образованием также рекомендуем дифференцировать условную оценку стажа. В таком случае уровень квалификации будет находиться в пределах от 0,37 до 0,67 (по методике НИИ труда – в пределах от 0,42 до 0,67).

Необходимо заметить, что при расчете деловой оценки специалиста (руководителя) важна каждая десятая доля, поэтому корректировка методики уровня квалификации весьма существенна.

Таким образом, закон профессионализма – это новый инструмент развития служебной карьеры, повышения квалификации и оценки уровня квалификации. Если использовать принципы закона профессионализма при разработке планирования карьеры, можно достичь положительного синергического эффекта.

ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

БАЖЕНОВА Е.А.

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

Современное понимание значимости музыкального искусства требует нового научно-аналитического взгляда на традицию его использования не только в обучении и воспитании молодежи, но и в подготовке педагогических кадров. Как показали наши исследования, для современной школьной практики недостаточно разработаны подходы к использованию музыкального репертуара, изучаемого студентами на специальных дисциплинах блока предметной подготовки на музыкально-педагогическом факультете, в эстетическом воспитании школьников [1]. В соответствии с определенной проблемой перед нами были поставлены задачи по ее решению, одна из которых формулировалась как определение основных критериев и показателей уровней профессиональной готовности будущих учителей музыки к эстетическому воспитанию школьников в процессе изучения специальных дисциплин.

В ходе исследования нами выделены следующие основные показатели готовности студентов к эстетическому воспитанию школьников в процессе изучения специальных дисциплин: наличие знаний, необходимых будущему специалисту в эстетическом воспитании школьников средствами музыкального искусства; сформированность умений и навыков, связанных с музыкально-эстетическим воспитанием подрастающего поколения; наличие профессиональной педагогической направленности у будущего учителя.

Анализ подходов педагогов-исследователей к определению готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, В.Г. Максимов, В.А. Слостенин, Н.М. Яковлева) показал, что она имеет уровеньный характер и на каждом из них претерпевает изменения. Разработанная нами теоретическая модель подготовки будущих учителей музыки к эстетическому воспитанию школьников в процессе изучения специальных дисциплин предусматривает четыре уровня готовности, в основе которых лежит подход

В.П. Беспалько, рассматривающего уровни деятельности через анализ процесса решения студентами педагогических задач [2].

Исследователем предложено четыре уровня: 1) репродуктивный с подсказкой, когда необходимо соотнести компоненты задачи (цель, условия, решение) и сформулировать вывод об их совместимости; 2) репродуктивный без подсказки (в этом случае студенту, зная цель, следует подобрать общеизвестные действия; при этом он должен уметь строить алгоритм поиска решения, основанный на понимании цели); 3) эвристический, характеризуется способностью дополнять ситуацию, подбирать способы действия для достижения цели, трансформируя ранее усвоенный опыт к нетипичным условиям; 4) творческий, свидетельствует о подготовленности студентов к решению проблемных задач в ходе исследовательской и изобретательской деятельности, завершающейся созданием новой информации. На основе вышеизложенного мы определили четыре уровня готовности будущих учителей музыки к эстетическому воспитанию школьников в процессе изучения специальных дисциплин, а также уточнили содержание подготовки будущих специалистов к данному виду деятельности.

Первый уровень. Теоретическая подготовка: слабое понимание педагогического потенциала музыкального искусства в эстетическом воспитании школьников; слабое представление о цели и задачах, принципах, формах и методах организации эстетического воспитания школьников на основе произведений, изученных на специальных дисциплинах; отсутствие интереса и мотивационной направленности на использование произведений, изученных на исполнительских дисциплинах, в эстетическом воспитании школьников; отсутствие умений анализировать произведения, изученные на специальных дисциплинах. Практическая подготовка: отсутствие навыков исполнения произведений под собственный аккомпанемент; неуверительное, невыразительное исполнение произведения; невладение приемами упрощения партии аккомпанемента, вокальной партии; неспособность эскизно освоить произведение в короткий срок; неумение на основе межпредметных связей составить грамотный рассказ о произведении для аудитории слушателей, дополнив иллюстрацией в собственном исполнении. Методическая подготовка: отсутствие умений самостоятельно прогнозировать и планировать учебно-воспитательную работу на основе изученных произведений на специальных дисциплинах; отсутствие умений организовывать эстетическое воспитание школьников средствами музыкального искусства на основе сочетания разнообразных форм и методов работы; отсутствие умений создавать эмоциональный настрой в работе с детьми, оценивать результаты своей деятельности и деятельности воспитанников; отсутствие умений использовать передовой педагогический опыт.

Второй уровень. Теоретическая подготовка: наличие бессистемных знаний о педагогическом потенциале музыкального искусства в эстетическом воспитании школьников; не умение правильно поставить цель, определить задачи, принципы, формы и методы организации эстетического воспитания школьников на основе произведений, изученных на специальных дисциплинах; слабый интерес и мотивационная направленность на использование произведений, изученных на специальных дисциплинах; анализ произведений, изученных на специальных дисциплинах, вызывает затруднения. Практическая подготовка: слабые навыки исполнения произведений под собственный аккомпанемент; недостаточное грамотное и маловыразительное исполнение произведений: страдает качество звуковедения, фразировки, дыхания, звукосоотношение партий голоса и аккомпанемента; слабое владение приемами упрощения партии аккомпанемента, вокальной партии; эскизное освоение произведения в короткий срок вызывает затруднение; составление грамотного рассказа на основе межпредметных связей о произведении для аудитории слушателей вызывает затруднение. Методическая подготовка: самостоятельное прогнозирование и планирование учебно-воспитательной работы на основе изученных на специальных дисциплинах произведений вызывает затруднения; организация эстетического воспитания школьников средствами музыкального искусства на основе сочетания разнообразных форм и методов работы вызывает затруднения; создание эмоционального настроения в работе с детьми, оценка результатов собственной деятельности и деятельности воспитанников вызывает затруднения; недостаточно умений в использовании передового педагогического опыта.

Третий уровень. Теоретическая подготовка: недостаточное владение знаниями о сущности музыкального искусства и его педагогическом потенциале в эстетическом воспитании школьников; недостаточно четкая постановка цели, определение задач, принципов, форм и методов организации эстетического воспитания школьников на основе произведений, изученных на специальных дисциплинах; недостаточный интерес и мотивационная направленность на использование произведений, изученных на специальных дисциплинах; недостаточно грамотный анализ произведений, изученных на специальных дисциплинах. Практическая подготовка: недостаточные навыки исполнения произведений под собственный аккомпанемент; грамотное, но недостаточно выразительное исполнение произведений; недостаточное владение приемами упрощения партии аккомпанемента, вокальной партии; недостаточные навыки в эскизном освоении произведения в короткий срок; недостаточно грамотное составление рассказа на основе межпредметных связей о произведении для аудитории слушателей вызывает затруднение. Методическая подготовка: недостаточные навыки в самостоятельном прогнозировании и планировании учебно-воспитательной работы на основе изученных на специ-

альных дисциплинах произведений; недостаточные навыки в организации эстетического воспитания школьников средствами музыкального искусства на основе сочетания разнообразных форм и методов работы; недостаточные навыки в создании эмоционального настроения в работе с детьми, оценки результатов собственной деятельности и деятельности воспитанников; некоторые затруднения в использовании передового педагогического опыта.

Четвертый уровень. Теоретическая подготовка: глубокие и всесторонние знания о сущности музыкального искусства, его педагогическом потенциале в эстетическом воспитании школьников; осуществление четкой постановки цели, определения задач, принципов, форм и методов организации эстетического воспитания школьников на основе произведений, изученных на специальных дисциплинах; ярко выраженный интерес и мотивационная направленность на использование произведений, изученных на специальных дисциплинах; грамотный анализ произведений, изученных на специальных дисциплинах. Практическая подготовка: грамотное и выразительное исполнение произведений под собственный аккомпанемент; грамотное и выразительное исполнение произведений; достаточно свободное владение приемами упрощения партии аккомпанемента, вокальной партии; достаточные навыки в эскизном освоении произведения в короткий срок; грамотное составление рассказа на основе межпредметных связей о произведении для аудитории слушателей. Методическая подготовка: самостоятельное прогнозирование и планирование учебно-воспитательной работы на основе изученных на специальных дисциплинах произведений; организация эстетического воспитания школьников средствами музыкального искусства на основе сочетания разнообразных форм и методов работы затруднений не вызывает; создание эмоционального настроения в работе с детьми, оценка результатов собственной деятельности и деятельности воспитанников затруднений не вызывает; использование передового педагогического опыта

Таким образом, в ходе исследования нами определены основные показатели и четыре уровня профессиональной готовности будущих учителей музыки к эстетическому воспитанию школьников в процессе изучения специальных дисциплин.

Литература

1. Педагогические условия подготовки учителя музыки к эстетическому воспитанию школьников в процессе изучения специальных дисциплин. – Чебоксары, 2005. – 165 с.

2. **Беспалько, В.П.** О критериях качества подготовки специалиста / В.П. Беспалько // Вестник высшей школы. – 1988. – № 1. – С. 3–8.

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ВОСПИТАНИЮ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К СЕМЬЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

ТЯГУНОВА Ю.В.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Задача уточнения понятия готовности учителя к воспитанию ценностно-го отношения учащихся к семье и выявление его объема, отличительных признаков понятия, установления связей с другими, родственными понятиями является одной из теоретических предпосылок в разработке модели управления становлением готовности учителей к воспитанию ценностного отношения к семье у учащихся и внедрении ее в практику образования. Определимся с понятием «готовность учителя к воспитанию ценностного отношения учащихся к семье».

В философии «готовность» рассматривается как мировоззрение и как один из компонентов мировоззрения. Более поздние работы преимущественно касаются вопросов готовности в образовании. Б.Т. Лихачев и П.И. Пидкасистый рассматривают готовность к деятельности, в том числе и педагогической, как психическое состояние. Готовность как психическое состояние – это настрой, актуализация и приспособление возможностей личности для успешных действий в данный момент. Готовность учителя – это его внутренняя настроенность на определенное поведение при выполнении различных задач, установка на активность и целесообразные действия. Состояние готовности – («настрой») включает следующие компоненты: познавательные, эмоциональные, мотивационные, волевые.

Опираясь на понимание готовности как интегративного состояния личности в трактовке Г.Н. Серикова, Д.Ф. Ильясова и др., выделим ее признаки: руководство определенными общественными регуляторами; системная характеристика, сумма компонентов; показатель активности личности; потребность в осуществлении деятельности (Д.Ф. Ильясов); динамическая структура; результат целенаправленной подготовки; признак установки; психологический настрой.

Готовность к воспитанию ценностного отношения к семье является частью готовности к педагогической деятельности и готовности к воспитанию. Поэтому будет целесообразно охарактеризовать и два этих родовых понятия, близкие к исследуемому. Трактовку понятия готовности к педагогической деятельности мы встречаем у Н.Л. Плетневой – это интегральное качество личности, проявляемое в стремлении к деятельности и в подготовленности к осуществлению этой деятельности на профессиональном уровне. С.А. Николаенко называет ее «интегральным показателем профессиональной подготовки и уровня мастерства в педагогической деятельности». В отношении

компонентов готовности мы стоим на позициях Г.Н. Серикова и других исследователей, которые отмечают, что компоненты готовности – мотивационный, оценочный, содержательный, процессуальный – составляют структуру профессиональной, в том числе и профессионально-педагогической готовности. Более узким понятием является по отношению к профессионально-педагогической готовности понятие готовности к воспитанию. Исследовали это понятие Э.Г. Юдин, В.Д. Бардина, Н.З. Еловая, А.И. Смоляр. В понимании Э.Г. Юдина, готовность учителя к воспитанию – это интегративное качество личности, включающее в себя профессиональные взгляды и чувства, опыт педагогической деятельности, оптимальную сумму знаний теории и практики, необходимую сумму практических умений и навыков.

Опираясь на анализ всех этих трактовок, можно уточнить понятие готовности учителя к воспитанию ценностного отношения к семье у учащегося – это состояние личности учителя, характеризующееся направленностью на воспитание ценностного отношения к семье, являющееся суммой социальных, нравственных и профессиональных взглядов и чувств, опытом педагогической деятельности, знаний теории и практики воспитания ценностного отношения к семье и практических умений и навыков организации деятельности учащихся, направленной на воспитание ценностного отношения к семье.

Нельзя не раскрыть свойств этого понятия.

Динамичность – обосновывается изменениями личности самого учителя в процессе приобретения знаний и опыта по воспитанию ценностного отношения к семье у учащегося, необходимостью совершенствовать уровень готовности в меняющихся условиях.

Вероятностность – обуславливается зависимостью этого состояния от множества факторов, кои в социальной среде все предусмотреть невозможно.

Этапность – в плане теоретической подготовки, которую учитель получает еще в вузе, будучи студентом, или позже на курсах повышения квалификации (надо отметить, что в этом случае учитель уже вооружен определенным багажом теоретических знаний), рассматривать готовность к воспитанию ценностного отношения к семье можно как элемент образованности будущего (или настоящего) учителя – I этап (возникновения и становления). В плане практической деятельности по реализации своих знаний о воспитании ценностного отношения учащихся к семье, готовность учителя можно трактовать как аспект его профессиональной квалификации, так как она предполагает наличие некоторого опыта педагогической деятельности, умений и навыков организации деятельности учащихся, направленной на воспитание ценностного отношения к семье – II этап (зрелости и дисгармонии). В таком понимании готовность к воспитанию ценностного отношения к семье можно рассматривать и как развивающую систему, которая, изменяясь, проходит этапы возникнове-

ния, становления, зрелости и дисгармонии и переходит в более качественное состояние.

К уровневым показателям готовности можно отнести достаточную степень выраженности ее компонентов – мотивационного, оценочного, содержательного и процессуального. Так как мотивационно-оценочный компонент отвечает за личные ценности учителя, его отношение к деятельности, уровень развития его эмоционально-волевого аппарата, то критерием сформированности этого компонента может быть воспитанное ценностное отношение самого учителя к семье на уровне действенности.

Содержательный компонент интегрирует усвоенные личностью знания, умения и навыки отраженные в социальном опыте по воспитанию ценностного отношения учащихся к семье. Б.Т. Лихачев и П.И. Пидкасистый в своих исследованиях делают вывод, что образование влияет на формирование мировоззрения и, следовательно, состояние личности. Сообразно с этим подготовка к деятельности, в том числе и становление готовности к воспитанию, может быть представлена исходя из категории «образованность». Профессиональное мастерство – умения и навыки организации деятельности учащихся, направленной на воспитание ценностного отношения к семье, в том числе и во взаимодействии с семьей учащихся, – описывает процессуальный компонент.

Понимая готовность к воспитанию ценностного отношения учащихся к семье в узком плане и также конкретно рассматривая квалификацию, можно с определенной долей условности данные понятия отождествить. Сходство сущностных характеристик понятий квалификации и готовности позволяет говорить о родстве этих понятий. Готовность описывается ценностным отношением, образованностью и профессиональным мастерством. Квалификация определяется профессиональной компетентностью (содержательный компонент готовности); педагогической нравственностью; инициативностью (мотивационно-оценочный компонент готовности); педагогическое мастерство (процессуальный компонент готовности).

Теоретические выводы легли в основу разработки модели управления становлением готовности учителя к воспитанию ценностного отношения учащегося к семье, в разработку диагностики уровня готовности учителя, в обоснование необходимости управленческих условий модели управления становлением готовности к воспитанию ценностного отношения к семье у учащихся.

Литература

1. **Дурай-Новакова, К.М.** Формирование профессиональной готовности к педагогической деятельности: Дис. ... канд. пед. наук / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 356 с.
2. **Дьяченко, М.И.** Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с

3. **Ильясов, Д.Ф.** Целевые программы повышения квалификации учителя в аспекте осуществления индивидуализации образования учащихся: Дис. ... канд. пед. наук / Д.Ф. Ильясов. – Курган, 1996. – 180 с.

4. **Николаенко, С.А.** Системный анализ профессиональной готовности учителя к педагогической деятельности: Дис. ... канд. пед. наук / С.А. Николаенко. – Киев, 1985. – 158 с

5. **Сериков, Г.Н.** Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.

ЭТИКА ОБЩЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ДЕЛОВОЙ (СЛУЖЕБНОЙ) ОБСТАНОВКЕ

ШИБАЕВ А.А., РОДИОНОВА Т.А.

*г. Вольск, Саратовская область,
Вольское высшее военное училище (военный институт)*

Взаимоотношения людей в процессе совместной деятельности, которой каждый человек посвящает значительную часть своей жизни, всегда вызвали особый интерес и внимание со стороны философов, психологов, социологов, а также специалистов-практиков, стремившихся обобщить свой опыт делового общения в той или иной сфере, соотнести его с выработанными человечеством нормами нравственности и сформулировать основные принципы и правила поведения человека в деловой (служебной) обстановке. В последнее время для характеристики всего комплекса вопросов, связанных с поведением людей в деловой обстановке, а также в качестве названия теоретического курса, посвященного их изучению, используется составной термин «этика делового общения». Выбор этого названия не случаен. Остановимся на его составляющей – этике.

Этика – философская наука, объектом изучения которой является мораль. В этике можно выделить два рода проблем: вопросы о том, как должен поступать человек, и собственно теоретические вопросы о происхождении и сущности морали. Исходя из первого рода проблем, становится очевидной практическая направленность этики, ее проникаемость во все сферы бытия, за что она и получила название «практической философии». Практическое значение этики проявляется в первую очередь в сфере человеческого общения, важной составляющей которого является общение людей в процессе совместной деятельности. Совместная деятельность людей не может быть нейтральной по отношению к нравственности. Умение вести себя с людьми надлежащим образом является одним из важнейших, фактором, определяющим шансы добиться успеха в бизнесе, служебной или предпринимательской деятельности. Дейл Карнеги еще в 30-е годы заметил, что успехи того или иного

человека в его финансовых делах даже в технической сфере или инженерном деле процентов на пятнадцать зависят от его профессиональных знаний и процентов на восемьдесят пять – от его умения общаться с людьми в этом контексте. Легко объяснимы попытки многих исследователей сформулировать и обосновать основные принципы этики делового общения или, как их чаще называют на Западе, заповеди *personal public relation* (весьма приближенно можно перевести как «деловой этикет»).

Опираясь на книгу Джена Ягера «Деловой этикет: как выжить и преуспеть в мире бизнеса», можно выделить шесть следующих основных принципов делового человека:

1. Пунктуальность (делайте все вовремя). Только поведение человека, делающего все вовремя, является нормативным. Опоздания мешают работе и являются признаком того, что на человека нельзя положиться. Принцип делать все вовремя распространяется на все служебные задания. Специалисты, изучающие организацию и распределение рабочего времени, рекомендуют прибавлять лишних 25 % к тому сроку, который, на ваш взгляд, требуется для выполнения порученной работы.

2. Конфиденциальность (не болтайте лишнего). Секреты учреждения, корпорации или конкретной сделки необходимо хранить так же бережно, как тайны личного характера. Нет также необходимости пересказывать кому-либо услышанное от сослуживца, начальника или подчиненного об их служебной деятельности или личной жизни.

3. Любезность, доброжелательность и приветливость. В любой ситуации необходимо вести себя с начальниками, подчиненными или сослуживцами вежливо, приветливо и доброжелательно. Это, однако, не означает необходимости дружить с каждым, с кем приходится общаться по долгу службы.

4. Внимание к окружающим (думайте о других, а не только о себе). Внимание к окружающим должно распространяться на сослуживцев, начальников и подчиненных. Уважайте мнение других, старайтесь понять, почему у них сложилась та или иная точка зрения. Всегда прислушивайтесь к критике и советам коллег, начальства и подчиненных. Когда кто-то ставит под сомнение качество вашей работы, покажите, что цените соображения и опыт других людей. Уверенность в себе не должна мешать вам быть скромным.

5. Внешний облик (одевайтесь, как положено). Главный подход – вписаться в ваше окружение по службе, а внутри этого окружения – в контингент работников вашего уровня. Необходимо выглядеть самым лучшим образом, т.е. одеваться со вкусом, выбирая цветовую гамму к лицу. Большое значение имеют тщательно подобранные аксессуары.

6. Грамотность (говорите и пишите хорошим языком). Внутренние документы или письма, направляемые за пределы учреждения, должны быть изложены хорошим языком, а все имена собственные переданы без ошибок.

Нельзя употреблять бранных слов. Даже если вы всего лишь приводите слова другого человека, окружающими они будут восприняты как часть вашего собственного лексикона.

Этика делового (служебного) общения в зависимости от обстоятельств может быть прямой и косвенной. Как в процессе прямого, так и косвенного общения используются различные методы влияния или воздействия на людей. Среди наиболее употребительных из них выделяются следующие – убеждение, внушение, принуждение.

Убеждение – воздействие посредством доказательств, логического упорядочения фактов и выводов. Подразумевает уверенность в правоте своей позиции, в истинности своих знаний, этической оправданности своих поступков. Убеждение – ненасильственный, а значит, и нравственно предпочтительный метод влияния на партнеров по общению.

Внушение, как правило, не требует доказательств и логического анализа фактов и явлений для воздействия на людей. Основывается на вере человека, складывающейся под влиянием авторитета, общественного положения, обаяния, интеллектуального и волевого превосходства одного из субъектов общения. Большую роль во внушении играет сила примера, вызывающая сознательное копирование поведения, а также бессознательное подражание.

Принуждение – наиболее насильственный метод воздействия на людей. Предполагает стремление заставить человека вести себя вопреки его желанию и убеждениям, используя угрозу наказания или иного воздействия, способного привести к нежелательным для индивида последствиям. Этически оправданным принуждение может быть лишь в исключительных случаях. На выбор метода воздействия на людей оказывают влияние разнообразные факторы, в том числе характер, содержание и ситуация общения обычная, экстремальная, общественное или служебное положение (властные полномочия) и личностные качества субъектов общения.

Личность обладает индивидуальными чертами и качествами – интеллектуальными, нравственными, эмоциональными, волевыми, формирующимися под воздействием общества в целом, а также в процессе семейной, трудовой, общественной, культурной жизнедеятельности человека. В общении большое значение приобретает знание и учет наиболее типичных черт поведения людей, свойств их характера и моральных качеств. Этика делового общения должна строиться на основе таких моральных качеств личности и категорий этики, как честность, правдивость, скромность, великодушие, долг, совесть, достоинство, честь, придающих деловым отношениям нравственный характер.

Существуют определенные общие правила, которых целесообразно придерживаться при ведении бесед в деловой и неформальной обстановке. Среди них можно выделить следующие наиболее важные. Говорить нужно

так, чтобы каждый участник беседы имел возможность легко вступить в разговор и высказать свое мнение. Недопустимо нападать с горячностью и нетерпением на чужую точку зрения. Высказывая свое мнение, нельзя отстаивать его, горячась и повышая голос: спокойствие и твердость в интонациях действуют более убедительно. Изящество в разговоре достигается через ясность, точность и сжатость высказываемых доводов и соображений. Во время беседы необходимо сохранять самообладание, хорошее расположение духа и благожелательность. Серьезная полемика, даже при уверенности в своей правоте, негативно сказывается на взаимопользных контактах и деловых отношениях. Необходимо помнить, что за спором идет ссора, за ссорой – вражда, за враждой – проигрыш обеих противостоящих сторон. Ни при каких обстоятельствах нельзя перебивать говорящего. Лишь в крайних случаях можно сделать замечание со всевозможными формами вежливости. Воспитанный человек, прервав беседу, когда в комнату вошел новый посетитель, не продолжит разговор, прежде чем не ознакомит вкратце пришедшего с тем, что было сказано до его прихода. Недопустимо в беседах злословить или поддерживать злословие в адрес отсутствующих. Нельзя вступать в обсуждение вопросов, о которых нет достаточно ясного представления. Упоминая в беседе третьих лиц, необходимо называть их по имени-отчеству, а не по фамилии.

Итак, формирование личности человека-коллективиста требует организации системы многопланового воинского коллектива, системы, а не конгломерата классов, групп, кружков, бригад и пр. При этом важно направленное включение каждого военнослужащего в развернутую социально одобряемую деятельность в системе именно такого специально заданного многопланового коллектива при соподчиненности целей каждого конкретного коллектива решению общих социально-значимых задач. Дальнейшую работу по разработке данной направленности необходимо вести в изучении различных аспектов поведения людей (позы, голоса, точки зрения, разговорного словаря и т.п.). Все эти способы общения если не универсальны, то, по крайней мере, помогут военнослужащим правильнее общаться и находить общий язык с социальными институтами гражданского общества.

Надо еще не забыть, что писал наш великий соотечественник Михаил Васильевич Ломоносов 230 лет назад: «...Когда к сооружению какой-либо машины приготовленные части лежат особливо и не которая определенного себе действия другой взаимно не сообщает, тогда все их бытие тщетно и бесполезно. Подобным образом, если бы каждый член человеческого рода не мог изъяснить своих понятий другому, то бы не токмо лишены мы были сего согласного общих дел течения, которое соединением наших мыслей управляет, но едва бы не хуже ли были мы диких зверей...».

РАЗДЕЛ 5

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ СО СЛУШАТЕЛЯМИ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

ЛУКИНА А.В.

*г. Мурманск, Мурманский областной институт
повышения квалификации работников образования*

Ресурсами развития общества на современном этапе развития являются знания, их производство, передача и усвоение. Специфика подготовки специалистов в системе повышения квалификации требует на сегодняшний день интенсификации образовательного процесса на основе внедрения в него интерактивных технологий обучения. Сегодня инновационная деятельность в образовании рассматривается не только как фактор повышения его качества и эффективности, основа развития всех сфер общественной жизни, но и как фактор повышения спроса на образовательные услуги и изменения мотивационной готовности взрослых к обучению. Таким образом, интерактивные технологии следует рассматривать как неотъемлемую составляющую процесса повышения квалификации.

Среди методов, активизирующих занятия и организационно развивающих слушателей, немаловажное место занимает интерактивная технология социально-психологического тренинга (СПТ).

Основная задача СПТ понимается специалистами как формирование межличностной составляющей профессиональной деятельности путем развития психодинамических свойств индивида и формирования социальных умений и навыков. При использовании в процессе обучения психотехнологий тренинга обычно предусматривается столкновение участников «с ситуациями,

релевантными возникающим в процессе их реальной профессиональной деятельности, но не разрешаемыми на основе использования стандартных, традиционно применяемых техник и тактик поведения» (А. Панфилова).

Разработчики отечественной теории и практики тренинга Ю.Н. Емельянов и Е.С. Кузьмин объединяют применяемые в СПТ активные групповые методы в три основных блока:

1. Дискуссионные методы (групповая дискуссия, разбор случаев из практики, анализ ситуаций морального выбора, моделирование практических ситуаций, метод кейсов и др.).

2. Игровые методы: дидактические, имитационные и творческие игры, в том числе деловые (управленческие); ролевые игры (интонационно-речевой и видеотренинг, игровая психотерапия, психодраматическая коррекция); мозговой штурм; контригра (трансактный метод осознания коммуникативного поведения).

3. Сенситивный тренинг (тренировка самопонимания, межличностной чувствительности и эмпатии к объектам интерперсонального поля).

В нашей практике нами была использована интерактивная технология СПТ в работе с учителями-предметниками: тренинг лидерства «Учитель и ученики» (разработка А. Панфиловой).

Работа рассчитана на группу свыше пяти человек, необходимое время – около 40 минут. Данный тренинг выстраивается по следующему алгоритму:

1. Введение: слушатели разбиваются на подгруппы (пары), задача каждой подгруппы – обучить чему-нибудь остальную группу, например, как выбирать вина, как быстрее дойти от университета до автобусной станции, что делать, если кому-то станет плохо на улице и т.д.

2. Подготовка: командам дается 15–20 минут, чтобы их члены решили, чему они будут учить, последующее выступление может быть построено в форме лекции, демонстрации, какого-то предписания.

3. Презентация: каждая команда должна в течение 3–5 минут представить свой материал (инструктаж остальной группы), по ходу выступления слушатели каждой команды делают пометки, касающиеся презентации, качества предоставления информации.

4. Дискуссия. Практически из всех технологий, используемых на тренинге, профилирующей является дискуссия. Для дискуссионного метода характерно приобщение участников к демократическому образу поведения, обучение методам разрядки групповой напряженности, анализ конкретных ситуаций выбора, обмен опытом. Дискуссия, как метод тренинга, специфична, так как имеет тенденцию ограничиваться лишь одним аспектом проблемы или одним вопросом и строится в определенном порядке. Учитывая этот аспект, после выступления всех команд целесообразно провести дискуссию на тему «Учителя-менеджеры и учителя-опекуны», целью которой является выявление

ние стилей преподавания, составление их характеристики по следующим параметрам: презентация, качество информации, способность мотивировать людей слушать и учиться.

В ходе подготовки к занятию нами был составлен примерный план будущей дискуссии, который включал в себя: 1) определение временных рамок дискуссии; 2) установление областей или вопросов обсуждения; 3) формулировку намерений и ожиданий от обсуждения; 4) подготовку ряда вопросов, стимулирующих активность и вовлекающих участников в разговор; 5) создание доброжелательной, неформальной обстановки; 6) подготовку пространственной среды (коммуникативного поля), чтобы поддерживать визуальный контакт между всеми участниками.

Отзывы участников позволили сделать вывод о том, что использование элементов интерактивной технологии (СПТ) позволяет внести момент новизны и неожиданности, создать психологически комфортную среду, обеспечивающую академические свободы преподавателю и слушателю в выборе образовательных форм и методов, переосмыслить опыт и техники поведения, имеющиеся в арсенале специалистов.

ПОЗИЦИЯ ТЬЮТОРА В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

КОСТИНА Н.А.

*г. Красноярск, Красноярский краевой институт
повышения квалификации работников образования*

Необходимость возникновения новой позиции (тьюторской) в системе повышения квалификации задается, с одной стороны, изменениями, происходящими в образовании, с другой – индивидуализацией образования, которая предполагает создание реальных условий для выхода каждого субъекта в процесс образования как в процесс управления своей собственной образовательной траектории. В связи с этим возникает новая позиция в работе методических служб – позиция тьютора, деятельностью которого является сопровождение профессионального развития педагогов.

Тьютор в переводе с английского «tutor» означает домашний учитель, репетитор, наставник, опекун. В соответствии с материалами исследования истории тьюторской системы И.Д. Проскуровской впервые тьюторство возникло в виде наставничества в Британских университетах – Оксфорде (XII век) и Кембридже (XIII век).

Сегодня тьютор является центральной фигурой, официально признанной частью английской университетской системы. Он определяет и советует

студенту, какие лекции и практические занятия ему лучше всего посещать, как составить план учебной работы, следит за подготовкой к экзаменам. Тьютор является самым близким советником студента и помощником во всех затруднениях. В нашей стране тьюторство представлено, прежде всего, в дистанционном обучении как преподавание-консультирование и в школе как сопровождение индивидуальных образовательных программ учеников.

В широком смысле тьютор определяется Т.М. Ковалевой как тот, кто сопровождает процесс освоения деятельности. В определении Н. Рыбалкиной тьютор – это позиция взрослого, который помогает учащемуся строить индивидуальную образовательную траекторию. В отличие от учителя (знающего конечную точку пути, путь и ведущего по нему), педагога (знающего путь и ведущего по нему) – это тот, «кто знает, как искать путь».

В Красноярском краевом институте повышения квалификации разрабатывается позиция тьютора в региональной системе повышения квалификации и реализуется ядерной группой проекта «Создание сетей профессионального развития работников образования» под руководством Г.А. Гуртовенко.

В нашем понимании, тьютор – это субъект, сопровождающий профессиональное развитие педагогов в процессе их образования. Это означает, что он, с одной стороны, является организатором сетей профессионального развития, с другой – иницилирующим и поддерживающим образовательный процесс другого. Как организатор сетей профессионального развития субъектов, тьютор работает с образовательными ресурсами, квалифицируя их, оформляя их и управляя движением ресурса (накоплением, организацией, мониторингом и употреблением). Как сопровождающий профессиональное развитие, тьютор организует ситуации самоопределения, самоосуществления, самореализации человека в профессии.

Позиция тьютора в Красноярском образовании возникает под решение задач, связанных с изменениями в педагогической деятельности, становлением новых норм в образовательных учреждениях, а также построением педагогами собственного профессионального образования, которое осуществляется ими по индивидуальным образовательным программам. Поэтому для решения каждой из этих задач тьюторы используют разные способы взаимодействия с педагогами.

Так, для осуществления изменения педагогами собственной деятельности тьютор включает их в такие виды деятельности, как проектную, исследовательскую, программно-организованную, за счет чего педагогам удается увидеть проблемы собственной практики, построить пути их решения, создать программы преобразований, связанных с повышением качества образования. При этом тьютор помогает педагогам в развитии потребности и осознании необходимости изменения своей деятельности и построении новой, в органи-

зации поэтапного построения педагогами новой деятельности, в организации ее анализа и рефлексии.

Для становления новых норм в деятельности педагогов тьютор помогает им анализировать, рефлексировать и конструировать свою деятельность с целью понимания педагогами своих достижений, осознания своих проблем, формулировки задач и корректировки своих действий. Для построения педагогами собственного профессионального образования тьютор помогает им разрабатывать индивидуальные образовательные программы.

Позицию тьютора может занимать методист, руководитель методического объединения, завуч, выполняющий методическую функцию. Целью его деятельности является обеспечение профессионального развития педагогов, способствование становлению их профессиональной субъектности, которая является характеристикой профессионально действующего человека, способного самоопределяться по отношению к своей деятельности и собственному профессиональному движению, способного реализовывать профессиональные способы деятельности, рефлексировать ее и занимать по отношению к своей деятельности управленческую позицию, самоосуществляться в профессии через собственное дело, демонстрируя свой ресурс.

Таким образом, предназначение тьютора в системе повышения квалификации определяется задачей подготовки педагогов-профессионалов.

Литература

1. Дайджест «Тьюторство в системе образования» // Сост. по материалам Всероссийских тьюторских конференций 1993–2002 гг.
2. **Железцова, Г.А.** Сопровождение: теория и практика / Г.А. Железцова // Практика развития образования. – Красноярск, 2004.
3. **Костина, Н.А.** Организация поддержки профессионального развития педагогов / Н.А. Костина // Практика развития образования: Науч.-метод. материалы. – Красноярск, 2004.

СПЕЦИФИКА УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ОБУЧЕНИЯ РАБОЧИХ И СПЕЦИАЛИСТОВ НА ПРОИЗВОДСТВЕ

ПОЛИНА Н.Н.

г. Оренбург, Центр по подготовке кадров ООО «Оренбурггазпром»

Глубокие социально-экономические перемены, происходящие в России, требуют новых подходов к управлению образовательными системами. Система обучения рабочих и специалистов на производстве – специфическая, имеющая свои особенности. Во-первых, она должна мгновенно реагировать

на все институциональные преобразования в экономике России, появление не существовавших ранее организационных структур. Во-вторых, учитывать новые принципы управления самостоятельными хозяйственными объектами.

В 1994 году на правительственном уровне была поднята проблема обучения на производстве, а кадровый потенциал предприятий России был объявлен важнейшим стратегическим фактором, определяющим успех проводимой экономической реформы. Усиливающаяся конкуренция на рынке труда повышает ответственность хозяйственных кадров за качество, обоснованность, эффективность принимаемых решений.

Недостаточный уровень квалификации рабочих и специалистов на предприятии является серьезным сдерживающим фактором экономических реформ и во многом не соответствует требованиям рыночной экономики. Отсюда особую роль играет система подготовки кадров на производстве

Организация обучения рабочих и специалистов в условиях производства требует применения иного подхода. Она не должна дублировать существующую в России систему профессионального обучения в начальной, средней и высшей школах и основывается на специфических дидактических принципах, особенностях управления учебным процессом, современных психологических и педагогических теориях и концепциях.

Прежде всего, речь идет о специфической науке для обучения взрослых – андрагогике, которой уделяют особое внимание в разных странах Европы, а также и в России. Приобщение к ней преподавателей, организаторов курсов подготовки и повышения квалификации рабочих и специалистов – одна из важнейших управленческих задач. Успешное ее решение влияет как на качество курсовой подготовки, так и на повышение экономических показателей предприятия.

Сущностью андрагогических исследований являются, прежде всего, принципы обучения взрослых [1, с. 22]:

1. Приоритет самостоятельного обучения: самостоятельная деятельность обучающегося является основным видом учебной деятельности взрослых.

2. Принцип совместной деятельности: члены учебной группы должны взаимодействовать между собой, развиваясь вследствие влияния личности на личность (по К.Д. Ушинскому).

3. Принцип опоры на производственный и личный учебный опыт обучающегося.

4. Индивидуализация обучения: обучаемый может создать для себя индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения, учитывающие опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности.

5. Системность обучения: соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивание результатов обучения.

6. Контекстность обучения (термин А.А. Вербицкого): обучение должно быть направлено как на совершенствование личности обучаемого, так и на учет условий, факторов обучения (профессиональных, бытовых).

7. Принцип актуализации результатов обучения или безотлагательное применение на практике приобретенных обучаемым теоретических знаний, сформированных профессиональных умений.

8. Принцип развития образовательных потребностей.

9. Принцип осознанности обучения: осмысление взрослыми обучаемыми всех компонентов учебного процесса (целей, способов, средств, результатов) и собственных учебных действий.

Литература

1. **Змеев, С.И.** Основы андрагогики / С.И. Змеев. – М., 1999.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ И МЕТОДОВ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ

АКСЕНОВА Л.Н.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Интерактивное обучение – обучение, погруженное в процесс общения. Чтобы процесс обучения был эффективным, в нем должны присутствовать все три стороны общения: 1) информативная (передача и сохранение информации); 2) интерактивная (организация взаимодействия в совместной деятельности); 3) перцептивная (восприятие и понимание человека человеком).

На деле же образовательная ситуация сильно деформирована: обучающийся ориентирован только на получение, сохранение и выдачу информации. Технология традиционного обучения практически не формирует навыков совместной деятельности (взаимодействия). Это касается и индивидуальной и фронтальной работы. К тому же и содержание изучаемого материала, особенно точных и специальных наук, не способствует развитию эмоциональной сферы, не содержит основы для сопереживания.

Интерактивное обучение в настоящее время может осуществляться по двум направлениям: 1. Введение специальных курсов «Культура общения», «Риторика» и т.д. 2. Максимальное использование учебных ситуаций, создания «поля общения» для обучающихся. Первый вариант обычно ложится на плечи одного учителя и, как показывает практика, не приносит ощутимых ре-

зультатов в общем культурном фоне вуза. Второй путь предполагает ежедневную работу всего педагогического коллектива. Но эта работа приносит гораздо больше результатов, так как у обучающихся вырабатывается активная позиция по отношению к обучению.

В интерактивном обучении при организации учебного диалога используются вербальные и невербальные приемы обучения. К невербальным относятся следующие:

1. Визуальные: выражение лица (заинтересованное, равнодушное и т.д.), позы и движения (располагающие к общению, угрожающие и пр.), контакт глаз (взгляд на собеседника, избегание прямого взгляда и т.п.);

2. Акустические: интонация (громкость, тембр, темп речи, высота звука), речевые паузы;

3. Тактильные: расстояние (далекое – близкое, т.е. способствующее или препятствующее контакту), прикосновения (одобряющие – агрессивные).

Среди вербальных приемов интерактивного обучения выделяют:

1. Умение задавать открытые вопросы, т.е. такие, которые заранее ориентированы не на единый – «правильный» – ответ, а на высказывание различных точек зрения по проблеме;

2. Определение педагогом собственной позиции не как определяющей во взаимодействии, но как нейтральной, что дает возможность обучающимся во время занятий высказывать и «правильные» и «неправильные» точки зрения без боязни, что их одернут, остановят и т.д.

3. Готовность педагога к анализу и самоанализу занятия, помогающих пониманию, что, как и почему происходило на занятии; где взаимодействие «зависало», с чем это было связано, как этого избежать в дальнейшем и т.д.

4. Ведение заметок, способствующих отслеживанию течения занятия, его кульминации, результативности.

Все это необходимо учитывать. Обычно педагог в аудитории вынужден стоять, таким образом возвышаясь над обучающимися, которые воспринимают эту ситуацию по-разному. Можно увидеть, как обучающийся, к которому педагог наклонился помочь, замыкается, отмалчивается, в итоге взаимодействия не происходит. Кроме того, аудитория для занятий обычно достаточно большая, поэтому педагог повышает голос, чтобы его услышали все обучающиеся. Но если у обучающегося ведущим является аудиальный канал восприятия, то содержание материала он понимает значительно хуже. Психологи отмечают, что низкая тональность, спокойные интонации оказываются более действенными, в то время как напряженный, резкий голос вызывает отчуждение. На неприятную жизненную ситуацию можно повлиять: в той или иной мере уйти от конфликта, ответить насмешкой и т.д. Но для курсанта ситуация обучения является обязательной: он вынужден вступать в совместную деятельность (с педагогом, другими курсантами) вне зависимости от того, нра-

вится ему это или нет. К тому же, если педагог не удовлетворен результатами учебного взаимодействия, он может высказать свое мнение (отметка, оценка, устное порицание и т.д.). Студент же в силу детерминированности ситуации оказывается только в «страдательной роли». Вот поэтому успех учебного взаимодействия зависит именно от педагога, от его умения создать условия для интерактивного процесса получения и освоения знаний.

Методы интерактивного обучения способствуют вовлечению студента в активный процесс получения и переработки знаний. К ним относятся работа в группах, учебная дискуссия, учебный диалог, игровое моделирование, «круглый стол», «заседание экспертной группы», «дебаты», «судебное заседание», «мозговой штурм», «сократические диалоги». Рассмотрим некоторые из них.

Работа в группах. Группа разбивается на микрогруппы по 4 человека. Каждая группа находит свое особое место в аудитории. Работу в группах можно разделить на несколько этапов:

1. Индивидуальная работа. Педагог предлагает задание (достаточно большое по объему): изучить и составить конспект по изучаемой теме; продумать вопросы к дискуссии по актуальной теме и т.д. На подготовку и выполнение данного задания дается 15–20 минут. Важно, чтобы к концу контрольного времени каждый член группы имел свой вариант выполненного задания.

2. Работа в парах. Каждый участник выбирает себе партнера. Задание по содержанию остается прежним. Но цель данного этапа заключается в нахождении общего решения между групповыми парами. Важно, чтобы найденное решение выражало мнение двух участников. Время – 10 минут.

3. Продолжение работы в парах. В четверках снова меняются пары. Содержание прежнее. Представители предыдущих пар сообщают новым партнерам свой путь решения и вновь ищут возможность обновления проблемы. Время – 10 минут. Таким образом, каждый участник группы имеет возможность выслушать чужое мнение, предложить свое понимание проблемы, поучиться отстаивать найденное решение.

4. Принятие группового решения. Каждая четверка собирается вместе. Поскольку все члены уже осведомлены о возможных способах решения, цель данного этапа заключается в выработке общих положений, при этом большое внимание уделяется не только содержательной части, но и форме ее исполнения (группы могут предположить решение в виде конспекта, рисунка, схемы, стихов и т.п.). Время на поиск – 10 минут.

Эта форма работы, помимо активного усвоения информации, позволяет выработать навыки совместной деятельности. Особенно она благотворно влияет на самооценку обучающихся. Но, как и у всякого метода, и у него есть свои недостатки. И один из них – это замыкание на одной микрогруппе, поэтому, когда работа в группе будет освоена, можно переходить к другой форме взаимодействия – «Мозаика». Смысл этой методики заключается в поиске

совместного решения не столько для одной микрогруппы, сколько для выработки общего мнения целого коллектива. Содержание (проблема, тема и т.д.) аналогично предыдущей методике. Однако суть заключается в поиске проблемы не внутри, а за пределами микрогруппы. Этапы «Мозаики»:

1. Внутри круга: прежде всего проблема решается внутри микрогруппы из 4 человек. Каждый участник к концу обсуждения (время – 15–20 минут) должен иметь общий для данной группы план решений.

2. В людях: первоначальные группы временно распадаются, но появляются новые. Каждый из участников новой группы привносит свой путь решения проблемы и знакомится с вариантами других групп. Выбирается общее или лучшее решение.

3. Поиск нового решения: восстанавливаются и объединяются первоначальные группы. Но участники приходят с обогащенным видением проблемы и пониманием многозначности решений. В таком совместном поиске найдется более объективное решение по сравнению с работой одной изолированной группы. Время – 15–20 минут.

Подобные занятия позволяют обучающимся самим решать трудные проблемы, а не просто быть наблюдателями. Они создают потенциально более высокую возможность переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в профессиональную, позволяют «сжимать» время и являются психологически привлекательными для обучающихся.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К СОЗДАНИЮ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛ

ЛАРИНА В.П.

*г. Киров, Кировский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования*

Деятельность школ в режиме развития определяет необходимость поиска инновационных подходов к созданию адекватных этой деятельности научно-методических условий. Специфика этих подходов связана с переходом от традиционных способов научно-методического обеспечения инновационной деятельности школы к ее научно-методическому сопровождению.

В нашем понимании научно-методическое сопровождение инновационной деятельности школ предполагает не простое унифицированное обеспечение образовательного процесса учебниками, учебными пособиями, программами, при котором ведущую роль играют разработчики учебно-методической и программно-методической продукции, а продуктивное творческое взаимодействие (со-творчество) всех участников инновационных процес-

сов – от ученых, руководителей всех уровней до педагогов, учащихся и их родителей. Принимаемое в этом смысле научно-методическое сопровождение инновационной деятельности школ является развивающим и развивающимся. Кроме того, термин «научно-методическое сопровождение» делает акцент на длительность, непрерывность, последовательность этого процесса.

Таким образом, под научно-методическим сопровождением инновационной деятельности школ мы понимаем управляемое специально организованное взаимодействие в целесообразных формах институтов управления развитием образования, образовательных институтов, профессиональных объединений педагогов, педагогических и руководящих работников, направленное на создание научно-методических условий (ресурсов) для эффективного протекания инновационных процессов в школах на всех их этапах – от этапа зарождения идеи до этапа внедрения новшества в массовую практику и замены его другим, более эффективным.

К рассмотрению проблемы научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ мы применяем системный подход как направление методологии научного познания и социальной практики. В связи с этим на первый план настоящего исследования выдвигается задача познания механизма отношений между компонентами системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ. С позиции теории менеджмента ее структура включает следующие компоненты: объекты (субъекты) – элементы; части (подсистемы); функции составляющих ее объектов (субъектов); отношения или взаимодействия, объединяющие систему в целое; наличие уровней иерархии и иерархию уровней.

К первой группе субъектов научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ мы относим учреждения и организации, подведомственные региональному органу управления образованием: учреждения дополнительного профессионального образования; учреждения среднего и высшего профессионального образования педагогической направленности, центры оценки качества образования; центры тестирования; центры мониторинга; пресс-центры; ресурсные центры и пр.

К другой группе субъектов научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ мы относим потенциальные организации, учреждения и сообщества, деятельность которых направлена на развитие образования (научно-исследовательские институты (филиалы); научные лаборатории; институты развития образования; центры модернизации образования; временные научно-исследовательские коллективы и пр.). Названные субъекты мы рассматриваем как потенциальные в связи с тем, что в отличие от субъектов первой группы их ресурсы для научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ могут быть использованы только при наличии адекватного механизма их задействования, в качестве которого мы

рассматриваем региональный заказ регионального органа управления образованием и его предъявление через торги, конкурсы и пр. Субъекты, принадлежащие второй группе, выполняют следующие функции: участвуют в конкурсах, тендорах, торгах, грантовых мероприятиях и т.п., направленных на выполнение регионального заказа в рамках стратегии развития территориальной системы образования; выполняют научные разработки, организуют исследовательскую, опытно-экспериментальную работу по приоритетным для региона направлениям инновационной деятельности (в том числе опережающего характера) и пр.; апробируют новшества на инновационных (опытно-экспериментальных) площадках; осуществляют научное консультирование субъектов инновационной деятельности; готовят научно-методические рекомендации по реализации инноваций и пр.

Поскольку деятельность первых двух групп субъектов направлена на научно-методическое сопровождение инновационной деятельности школ, последняя является объектом рассматриваемой системы научно-методического сопровождения. С другой стороны, школы по мере роста их инновационного потенциала все более сами становятся субъектами научно-методического сопровождения собственной инновационной деятельности, выполняя функции, связанные с участием в конкурсе на выполнение регионального заказа на инновационную деятельность; организацией инновационной деятельности в соответствии с приоритетными направлениями развития региональной и муниципальной систем образования (согласно региональному и муниципальному заказам), в соответствии с проблемами развития школы в условиях модернизации образования; формулировкой заказов ресурсным организациям, учреждениям, объединениям на осуществление научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ и пр.

В связи с тем, что система научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ в регионе проектируется в соответствии с заказом регионального органа управления образованием, важно сопровождать в первую очередь те школы, направления инновационной деятельности которых соответствуют стратегии развития образования региона. Вместе с тем в региональной системе научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ могут присутствовать механизмы, обеспечивающие поддержку школ, инновации которых направлены на решение проблем конкретной школы, не противоречащие при этом стратегии развития образования региона.

Поскольку система научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ является деятельностью, целесообразно говорить о субъект-субъектных отношениях между элементами и частями (подсистемами) этой системы и отношениях ее как целого, а также ее частей и элементов с внешней средой. Субъект-субъектные отношения являются следствием по-

нимания нами сущности термина «со-про-вождение». Наличие иерархии уровней и уровней иерархии является важным признаком любой системы. Существование иерархии уровней предполагает наличие уровней систем научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ – федерального, регионального, муниципального, школьного – и осуществления между ними взаимодействия в целесообразных формах. Наличие уровней иерархии предполагает внутри каждой из вышеназванных систем и их подсистем трех уровней: верхнего, выраженного в цели; среднего, определяемого подсистемой взаимодействия субъектов – элементов системы – и низшего, представленного результатами деятельности системы.

Под качеством системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ понимается совокупность характеристик, относящихся к ее способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности в ней заказчиков, поставщиков и потребителей. Поставщиками научно-методического обеспечения инновационной деятельности школ являются субъекты системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ, потребителями – школы; заказчиками – территориальные органы управления образованием и пр. Вместе с тем в соответствии с нашим пониманием сущности научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ как со-вместной деятельности всех заинтересованных в нем коллективных и индивидуальных субъектов границы понятий «поставщик» и «потребитель» научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ размываются.

В соответствии с требованиями к любой системе качества и с учетом специфики рассматриваемой системы нами сформулированы критерии качества системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ: адекватность системы научно-методического сопровождения планируемой и (или) осуществляемой инновационной деятельности школы; ее целенаправленность; целостность; полнота; вариативность; доступность; гибкость; полнота ресурсного обеспечения; эффективность; надежность; снижение инновационных рисков. Рассмотренные критерии могут быть положены в содержательную основу оценки системы научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ в системе образования региона. Создание систем научно-методического сопровождения, адекватных инновационной деятельности школ, обеспечит эффективность протекающих в них инновационных процессов и, как следствие, качество основного образовательного процесса.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БЕГУНОВ НА СРЕДНИЕ И ДЛИННЫЕ ДИСТАНЦИИ К ГЛАВНЫМ СОРЕВНОВАНИЯМ В ПРОЦЕССЕ УРОКОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ЮСУПОВ И.Ю., КОРЧИНСКИЙ Н.Н.

*г. Новый Уренгой, Ямало-Ненецкий автономный округ,
Филиал Тюменского государственного университета*

Известно, что систематические тренировочные занятия являются основной структурой для разносторонней физической подготовки спортсмена и, в частности, к главным соревнованиям. В ряде научных работ [1–4 и др.] часто отмечаются существующие различия в построениях тренировки в зависимости от возраста, подготовленности организма и классификации спортсменов по оптимальным вариантам, структурам занятий и соотношениям осуществляемых объемов, интенсивностей и направленностей тренировочных занятий данных микроциклов. Выносливость оказывает большое влияние на соревновательные достижения и улучшение скоростных возможностей. Поэтому следует обратить особое внимание на развитие аэробного и анаэробного режима энергообеспечения в беге на выносливость.

Целью исследования является определить способы подготовки спортсменов к соревнованиям в беге на средние и длинные дистанции на уроках физической культуры в общеобразовательной школе.

Результаты наших многолетних экспериментальных исследований показали, что длительность подготовки целесообразно планировать за 4–6 недель до начала главных соревнований с целью повышения общего объема пробегаемой нагрузки по аэробной и анаэробной производительности. В связи с этим следует планировать количество пробегаемых беговых отрезков на каждом уроке от 200 до 800 м на средние и от 400 до 2000 м на длинные дистанции и варьировать количество повторений соответственно до 20 раз на короткие и до 8 раз на длинные расстояния. При этом объем бега на развитие анаэробного режима работы осуществлять на средние дистанции увеличением до 10–15 %, на длинные – на 15–20 %, а скорость бега сохранять до 80–85 % от максимальных показаний в беге на 30 м с хода. Объем только аэробного режима работы сохранять до 60–75 % от максимальной скорости в беге на 30 м с хода. Объем смешанной (аэробно-анаэробного режима) нагрузки сохранять на уровне 15–20 и 20–25 % соответственно от общего месячного бега.

Исследования показали, что во время урока или тренировки при температуре воздуха плюс 25°C и выше, чем большей выполняемый объем и высокая интенсивность нагрузки (80 % и больше), тем быстрее проявляется ряд негативных факторов: ухудшение признаков функциональных показате-

лей, снижение уровня работоспособности, направленной на аэробное и анаэробное энергообеспечение, уменьшение объема беговой нагрузки и др. Поэтому при подготовке к соревнованиям следует учесть эти факторы, а затем спланировать оптимальный объем нагрузки, который способствовал бы, с одной стороны, укреплению состояния здоровья, а с другой – улучшению спортивных достижений в каждой возрастной категории, специализирующейся в беге на средние и длинные дистанции.

В возрасте от 9 до 12 лет планировать в неделю 2 урока, тренировочных занятий. Для этого возраста приемлемо до начала соревнований в течение четырех недель выполнять 4-6-тиразовую анаэробную работу с произвольной интенсивностью и с малой нагрузкой в пределах 10–15 % от недельного объема бега, т.е. 3–5 км, а остальные тренировки посвящать совершенствованию аэробной, силовой направленности и быстроте. Сроки соревнований учесть соответственно – 2 раза во второй половине апреля и в первых двух неделях мая перед завершением учебного года.

В возрасте от 13 до 14 лет проводить в неделю 2 тренировки. Вместе с тем до начала соревнований увеличить количество анаэробного режима работы до 10 раз и каждый раз объем бега сохранять до 40 % от недельной нагрузки (5–8 км), а интенсивность увеличить до 3–10 % от максимальной скорости в беге на 30 м с хода. Объем аэробного режима работы сохранить до 45 %, и объем смешанной (аэробно-анаэробного режима) работы до 20 % от недельной нагрузки.

В возрасте 15–17 лет необходимо сохранять количество циклов тренировок в каждой неделе по 2 раза, но из них обязательно отводить 2 тренировки анаэробному режиму работы, т.е. до начала соревнований 4–6 недель посвятить анаэробному режиму работы в количестве 10 раз и выполнять 45–50 % объема бега от недельной нагрузки (12–15 км) с интенсивностью от 5 до 12 % максимальной скорости в беге на 30 м с хода. Объему аэробного режима работы придерживаться до 30–40 %, и смешанного (аэробно-анаэробного режима) – до 15–20 % от недельной беговой нагрузки.

Следовательно, соревнования рассматриваются, с одной стороны, как развитие двигательной способности и тренированности спортсмена, а с другой – как выполнение уровня психологической, функциональной подготовленности и улучшение спортивных достижений в данном возрастном этапе. Следует отметить, что для роста достижений в начальной стадии подготовки к главному старту в каждом возрастном этапе необходимо планировать и осторожно повышать объем анаэробной беговой нагрузки при оптимальном уровне интенсивности (70–80 %) с целью избежания отрицательного воздействия нагрузки на здоровье спортсменов, а ближе к концу срока подготовки увеличить соревновательную скорость по специализируемым дистанциям.

Однако следует учесть, что одинаковый объем и интенсивность нагрузки при разных формах методики выполнения метеорологические условия позволяет решать задачи по-разному. Например, в беге на средние и длинные дистанции приемлемо выполнять в тренировочных занятиях на развитие специальной выносливости (при анаэробных возможностях) в первом варианте – бег 6–10 x 300–400 м со скоростью 70–80 % от максимальной скорости в беге на 30 м с хода. Или во втором варианте – бег в 2-х сериях по 5 x 300–400 м с такой же скоростью. Естественно, в первом варианте нагрузка больше способствует преждевременному повышению функциональных показателей от оптимальной нормы. Это сказывается на снижении уровня работоспособности, преждевременном наступлении явного утомления организма и незначительного улучшения анаэробных возможностей. Во втором варианте работы при выполнении нагрузки организм приобретает определенный отдых после первой серии работы, т.е. происходили восстановительные процессы функциональных показателей и энергетических ресурсов. Благодаря этому организм завершает запланированный объем работы с установленной интенсивностью, без явного утомления, без нарушения техники бега и психологического состояния, без резкого изменения функциональных показателей, и тем самым больше повышается анаэробная возможность, чем в первом варианте выполнения нагрузки.

Методику подготовки и улучшение уровня физической подготовленности организма к соревнованиям следует определить путем ежедневной количественной оценки реакции организма по функциональным показателям, по приростам двигательных качеств и по показателям результатов специализируемых видов спорта. Это обеспечит объективный учет объема тренировочных нагрузок и их оптимальное воздействие в целом на сдвиги объема и его интенсивности, позволит регулировать тренировочные нагрузки, избежать перетренированности, последующего ухудшения здоровья и проявления травм, что в итоге улучшит результаты каждого человека. При подготовке к соревнованиям следует осуществлять параллельно и развивать в комплексе с выносливостью и силы, скоростные и скоростно-силовые качества.

По результатам данного исследования установлено, что соотношение физических нагрузок в возрастном аспекте по этапам и периодам тренировки целесообразно отводить из общего годового времени 68 часов (в %) в следующем объеме: в возрасте 9–12 лет отводить на ОФП по 80 %, а для других качеств – 20 %; в возрасте 13–14 лет на ОФП – 75 %, а других качеств – 25 % и в возрасте 15–17 лет соответственно 70–65 % и 30–35 %.

Выполняемые объемы физической нагрузки, направленные на развитие двигательных качеств, должны возрастать на основе дидактических принципов с учетом возрастного деления и в зависимости от уровня подготовленности организма: с 9–12 лет отводить на общую выносливость до 30 %, на

быстроту – 20 % , силу и скоростно-силовые качества – 20 %, гибкость и ловкость – по 15 %. Для возраста 13–14 лет необходимо отводить время на общую выносливость до 35 %, быстроту – 25 %, силу и скоростно-силовые качества – 25 %, на гибкость и ловкость всего – 15 %. В возрасте 15–17 лет целесообразно увеличить объем физической нагрузки по общей выносливости до 35 %, по скорости – 30 %, силе и скоростно-силовым качествам до 30 %, а гибкость и ловкость относительно уменьшить до 5 %.

На основе результатов исследования следует заключение о том, что до начала подготовки к главным соревнованиям необходимо выполнить в количестве 8–10 тренировок и объем беговой нагрузки на развитие анаэробных возможностей на каждом занятии составлял 5–6 км в каждом возрастном этапе с разделением на несколько серий, с целью эффективного проявления специальной выносливости, повышения уровня работоспособности, укрепления состояния здоровья и улучшения спортивных достижений в беге на средние и длинные дистанции.

Литература

1. **Матвеев, П.Л.** Общая теория спорта: Учебник / П.Л. Матвеев. – М., 1997. – 350 с.
2. **Платонов, В.Н.** Общая теория подготовки спортсменов в Олимпийском спорте / В.Н. Платонов. – Киев: Олимпийская литература, 1997. – 584 с.
3. **Юсупов, И.Ю.** Периодизация и методика тренировки в беге на средние и длинные дистанции в условиях жаркого климата / И.Ю. Юсупов. – Екатеринбург, 2001. – 173 с.
4. **Никитушкин, Г.В.** Организационно-методические основы подготовки спортивного резерва / Г.В. Никитушкин и др. – М., 2005. – 230 с.

СОЗДАНИЕ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УЧРЕЖДЕНИИ НПО С УЧЕТОМ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРОГРАММ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ

САННИКОВА Н.В.

г. Киров, Профессиональный лицей № 18

Основной целью образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в ГОУ НПО Профессиональном лицее № 18 г. Кирова является создание условий по выявлению и развитию способностей каждого обучающегося, формирование прочных базовых знаний, умений и навыков, позволяющих им в дальнейшем адаптироваться (интегрироваться) в общество.

Принимая на обучение в лицей детей с ограниченными возможностями здоровья, мы столкнулись со следующими проблемами: а) несоответствие профилей обучения в специальных (коррекционных) школах той профессии, которую получают выпускники лицея; б) отсутствие учебно-программного материала; в) недостаточная нормативно-правовая база. В свете данных проблем были выделены три основных направления работы: 1) формирование нормативно-правовой базы; 2) подготовка кадров, способных вести обучение детей с ограниченными возможностями здоровья; 3) медико-психолого-педагогическое сопровождение обучения подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Сегодня остро стоит вопрос подготовки кадров, способных организовать процесс учебно-познавательной деятельности данной категории обучающихся, учитывая особенности развития и познавательные возможности детей с ограниченными возможностями здоровья.

В 2002–2003 году педагоги лицея начали работу по реализации программы комплексного реабилитационного сопровождения по обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Цель программы – обеспечить сохранение здоровья и функциональную адаптацию в условиях системы начального профессионального образования (НПО), в обществе, на будущем рабочем месте.

Основные задачи экспериментальной деятельности:

1. Воспитание социальной компетенции лиц с ограниченными возможностями здоровья.
2. Ориентация на профессиональную деятельность.
3. Формирование коммуникативных навыков обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (привитие навыков делового, профессионального общения).

Гипотеза: функциональная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях системы НПО, в обществе и на будущем рабочем месте возможно, если:

– профессиональное обучение будет вести педагогический коллектив, владеющий психолого-педагогическим аспектом коррекционного, развивающего обучения, а также техниками и технологиями коррекционно-компенсирующего обучения;

– будет создано учебно-методическое сопровождение экспериментального процесса (разработаны рабочие программы по предметам и профессиям, комплексно-методическое обеспечение предметов и профессий);

– будут реализованы идеи преемственности между специальной (коррекционной) школой и профессиональным лицеем по вопросам трудовой подготовки и содержательного наполнения общеобразовательных дисциплин.

Основные направления экспериментальной работы:

1. Психодиагностика, психолого-педагогическое наблюдение. Коррекционная работа, профилактика отклоняющегося поведения.

2. Учебная деятельность. Комплексное методическое обеспечение предметов и профессий в соответствии с категорией обучаемых (лица с ограниченными возможностями здоровья).

3. Методическая помощь педагогам по организации учебной и практической деятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Этапы экспериментальной деятельности:

1 этап: 2002–2003 гг. – теоретический. Цель – изучение литературы по специальной педагогике и специальной психологии, изучение опыта работы по данной проблеме других образовательных учреждений, организация работы проблемной группы, состоящей из педагогов-единомышленников. Выявление затруднений педагогов. Оказание методической помощи педагогам по организации учебной и практической деятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья.

2 этап: 2003–2004 гг. – организационный. Цель – создание рабочих программ по предметам и профессиям (в соответствии с учебным планом лицея) для обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья. Реализация на практике идеи преемственности в обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья между специальной (коррекционной) школой VIII вида и профессиональным лицеем, а также внедрение в практику работы педагогов лицея форм и методов работы, адекватных идеям коррекционной педагогики. Выявление промежуточных результатов эксперимента.

3 этап: 2004–2005 гг. – практический. Цель – апробирование разработанных учебных планов и программ, дидактических материалов и методического обеспечения уроков теоретического и производственного обучения в группах лиц с ограниченными возможностями здоровья, мониторинг текущих результатов обучения.

4 этап: 2005–2006 гг. – рефлексивный. Цель – подведение итогов работы, выявление реальных результатов эксперимента, соотнесение их с поставленными целями.

Ожидаемый результат – повышение качества обучения, подготовка конкурентоспособного выпускника, реализация идеи «самореализации», «самоадаптации» выпускников лицея с ограниченными возможностями здоровья в социальной и профессиональной среде.

В процессе творческой деятельности была выявлена проблема – отсутствие преемственности в работе специальных (коррекционных) школ города и системы начального профессионального образования. В частности, это проблема несоответствия профильной подготовки в школе перечню профессий, предлагаемых в лицее, проблема отсутствия преемственности в отборе учебно-программного материала. Для ее решения в 2003–2004 году в лицее

совместно с коррекционной школой VIII вида № 50 г. Кирова была организована работа творческой группы. Для реализации идеи преемственности ежегодно (в начале учебного года) в лицее проводится анализ вновь принятого контингента, рассматриваются особенности социально-трудовой адаптации подростков, особенности построения их трудовой и профессиональной подготовки; в соответствии с этими данными определяется адаптационное содержание профессиональной подготовки.

Также с учетом непрерывности и преемственности обучения (где это возможно) происходит предметное наполнение предметов.

Гуманитарный блок представлен предметами развивающей направленности. Например, История Отечества (школа-лицей: формирование простейших обществоведческих представлений: о религиях, структуре государственной власти, морали, этике, культурных достижениях общества и т.д.).

Основы правоведения (школа – в рамках Истории Отечества – первичное знакомство, лицей – базовые знания по уголовному, семейному, гражданскому праву).

Физическая культура (школа-лицей – решение оздоровительных образовательных и коррекционных задач; лицей – формирование и совершенствование двигательных умений и навыков, необходимых при овладении выбранной профессией).

ОБЖ (школа – обеспечение безопасности жизнедеятельности; лицей – постигают необходимые законы выживания).

Профессиональный цикл («Технология столярно-плотничных работ», «Технология отделочных работ», «Производственное обучение», «Производственная практика») (школа – профессионально-трудовое обучение, профильный труд; лицей – приобретение умений и навыков по профессии, усвоение основной профессиональной терминологии).

Однако если в разделе «Общеобразовательная подготовка» школьное содержание учебных предметов соответствует лицейским, то в разделе «Профессиональная подготовка» возникают трудности. Так на этапе входного контроля при изучении предмета «Строительное черчение» выясняется, что выпускниками специальных (коррекционных) школ не усвоены или усвоены слабо элементы геометрии; «Электротехника» (курс «Элементы химии», «Элементы физики» – химия, физика в быту и на производстве) – отсутствуют базовые знания. С целью ликвидации пробелов в лицее организованы подготовительные курсы для выпускников коррекционных школ по предметам «Черчение», «Химия», «Физика». Результат – профессионально ориентированный, подготовленный к обучению в системе НПО, «вооруженный» базовыми знаниями по предметам, которые не изучались в курсе обучения в специальной (коррекционной) школе, выпускник.

Важным направлением работы является создание нормативно-правовой базы. Педагогами лицея разработаны и введены в практику работы рабочие программы по общеобразовательным (факультативный курс), специальным дисциплинам, производственному обучению, составленные в соответствии с Государственными образовательными стандартами НПО, программами по профессии, скорректированными с учетом специфики контингента обучающихся.

В 2005–2006 учебном году коллектив лицея начнет работу над четвертым этапом экспериментальной деятельности – рефлексивным. На данном этапе планируется провести мониторинг результатов обучения, выявить готовность к профессиональному самоопределению учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

ИНФОРМАЦИОННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

ПОДОБЕД М.В.

г. Челябинск, Челябинский государственный университет

В России, переживающей сложный переходный период, поиск оптимальных форм управления, новых управленческих и самоуправленческих социальных технологий является актуальным и приоритетным направлением.

Специфика и сложность управления социальными системами, к числу которых относится и система образования, определяется необходимостью полноценного функционирования системы и создании условий, которые обеспечивают реализацию ее социальных функций. Смысл управления заключается в целенаправленном воздействии на динамическую систему для осуществления ней необходимых преобразований. Это воздействие достигается, прежде всего, доведением соответствующей информации до всех уровней образовательной структуры и считыванием результата этого воздействия на уровнях обратной связи.

Для осуществления управленческих функций, в основе которых информационное взаимодействие субъектов и объектов рассматриваемой системы, необходима объективная, достоверная информация, причем ее характер зависит от специфики объекта управления, от задач, которые перед ним поставлены, и от компетенции управляющего субъекта. Необходимо отметить также, что уровень взаимодействия объекта с субъектом зависит от уровня развития самого объекта [1].

Если объектом управления выступает многоуровневая образовательная система, а решение предусматривает преобразование ее существенных сторон, необходима комплексная информация о состоянии всех сфер и уровней образования: от федеральных структур до образовательного учреждения любого вида и еще ниже – до взаимодействия на уровне процесса развития и обучения. Информация должна отражать, прежде всего, состояние этой сферы. Для управления образованием – информация о потребностях населения и общества в целом в образовательных услугах нужна как приоритетная.

Всю информацию, циркулирующую в системе образования, можно подразделить на потоки внутри образовательной системы любого уровня, между ее компонентами (внутренняя информация), и потоки информации, циркулирующей между данной системой и внешней средой, с которой она состоит в функциональных связях (внешняя информация). Информация внутреннего порядка обеспечивает взаимодействие между звеньями системы, объединяет их в единое целое, обеспечивает их движение к стоящей перед системой общей цели. Информация внешнего порядка устанавливает коммуникации данной системы с другими системами, оказывающими на нее различного рода воздействия.

Особенно большое значение имеет циркуляция информации между объектом и субъектом управления. Информация этого рода включает два типа потоков: 1) потоки, циркулирующие по каналам прямой связи – от субъекта к объекту (прямая информация); 2) потоки, циркулирующие по каналам обратной связи – от объекта к субъекту (обратная информация).

Надлежащая организация прямой информации обеспечивает своевременное и качественное поступление на объект различного рода (исходных, корректирующих, контролирующих и т.д.) команд со стороны субъекта, а обратной информации – поступление в субъект данных о состоянии объекта и достижении (или недостижении) поставленной перед ним цели.

Оптимальным течением информационных потоков является в том случае, когда при минимуме первичной объективной информации достигается максимум полезной для управления информации, в результате чего обеспечивается эффективное функционирование социальной системы. Таким образом, главной проблемой эффективного управления становится обеспечение реально управляющей информацией субъекта управления.

В управлении любой сферой общественной жизни, любым объектом есть и организация труда людей – непеременных компонентов любой общественной системы. Поэтому управление обязательно предполагает сбор и переработку социальной информации, касающейся состояния отношений и больших групп людей и отдельных личностей. В образовании это особенно существенно, так как его целеполагание связано с развитием, воспитанием и обучением отдельной личности.

В управленческом взаимодействии человек выступает как субъект. В осуществлении его управленческих отношений выражается его субъектная сущность. Вступая в управленческое взаимодействие с другими субъектами управления, человек проявляет свои внутренние качества, свои способности, степень своей готовности к взаимодействию с другими людьми. Соответственно весь спектр этих проявлений человека оказывает влияние на содержательную сторону управленческого взаимодействия.

Направленность управленческого взаимодействия на общность целей, на согласованность целей, потребностей, интересов позволяет систематизировать управление образованием в целом. Основу такой систематизации составляет, в частности, интеграция субъективных сущностей участников управленческого взаимодействия, взаимосогласованность личных и социальных целей управления образованием, социальная и индивидуальная удовлетворенность содержанием, методами, средствами и формами образования.

Специальным предметом управленческого взаимодействия является подготовка кадров для системы образования, охватывающая: среднее профессионально-педагогическое образование; высшее профессионально-педагогическое образование; повышение квалификации кадров в системе дополнительного профессионального образования; повышение квалификации без отрыва от производства (в методической, исследовательской, инновационной деятельности и путем самообразования).

Отличительной чертой управления образованием является то, что в его основе лежит разносторонний и динамичный целевой заказ. Управление образованием осуществляется для того, чтобы удовлетворять разносторонние и развивающиеся образовательные потребности людей. Прежде всего, это следует относить к учащимся. Совершенно очевидно, что они хотели бы учиться в таких условиях, в которых учебная деятельность не является обременительной, а служит средством удовлетворения их потребностей и склонностей. То же самое можно сказать и про педагогических работников. Нужно создавать такие условия реализации профессиональной деятельности, в которых каждый педагог мог бы проявить себя как специалист, получал бы всемерную поддержку в развитии своей профессиональной квалификации.

Литература

1. **Ильясов, Д.Ф.** Теория управления образованием / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 344 с.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ВНЕДРЕНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

РОДИКОВА И.А.

*г. Томск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 25*

Попытки решить проблему сохранения и укрепления здоровья учащихся путем гигиенической регламентации учебного процесса (либо отдельных видов учебной деятельности), а также соблюдения санитарно-гигиенических норм при эксплуатации школьного здания, оборудования и мебели не дали должного результата.

Недостаточно эффективным является простое и количественное увеличение валеологических элементов в школьной образовательной системе: введение уроков валеологии, увеличение количество уроков физкультуры и т.д. Школьная образовательная система лишь в определенной мере адаптируется к ребенку и окружающей среде. Однако неизменными остаются содержательные и ценностно-ориентационные аспекты в деятельности педагогов и школьников. В этой связи экспериментальная работа по созданию школы здоровья на базе средней общеобразовательной школы № 25 г. Томска осуществлялась через создание модели непрерывного здоровьесберегающего образования на разных ступенях обучения.

На первом этапе экспериментальной работы было определено законодательно-нормативное обеспечение модели непрерывного здоровьесберегающего образования на разных ступенях обучения (Закон РФ «Об образовании», Санитарные нормы и правила, утвержденные совместным постановлением Министерства образования РФ и Госсанэпиднадзором, Приказ Минздрава России «Об утверждении Инструкции по внедрению оздоровительных технологий в деятельность образовательных учреждений» и др.).

На втором этапе сформулированы цели и задачи создания модели непрерывного здоровьесберегающего образования на разных ступенях обучения: 1) создание единого здоровьесберегающего образовательного пространства, включающего разные ступени образования; 2) сохранение и укрепление здоровья школьников; 3) решение проблемы преемственности при переходе детей на разные ступени образования; 4) формирование у детей ценностного отношения к своему здоровью; 5) воспитание личности, имеющей четкую жизненную позицию по вопросам вредных привычек и поведенческих рисков.

На третьем этапе были определены основные принципы построения модели непрерывного здоровьесберегающего образования на разных ступенях обучения:

- гарантированности (реализация конституционных прав детей на получение образования и медицинского обслуживания, выполнение государственных гарантий, направленных на укрепление здоровья подрастающего поколения);
- аксиологического подхода (человек является высшей ценностью, а основой его жизнедеятельности является освоение общечеловеческих ценностей, где здоровье выступает основной категорией);
- научности (подкрепление всех проводимых мероприятий, направленных на укрепление здоровья, научно обоснованными и практически апробированными методиками);
- активности и сознательности (участие всего коллектива педагогов и родителей в поиске новых, эффективных методов и целенаправленной деятельности по оздоровлению детей);
- комплексности и интегративности (решение оздоровительных задач в системе учебно-воспитательного процесса и всех видов деятельности);
- преемственности (поддержание связей между возрастными категориями).

В ходе опытно-экспериментальной работы над созданием и внедрением модели непрерывного здоровьесберегающего образования на разных ступенях обучения были определены основные направления реализации модели: организационное, лечебное и профилактическое. Каждое направление данной модели подразумевал определенный комплекс мер, реализуемых в учебно-воспитательном процессе средней общеобразовательной школы № 25 г. Томска.

Организационное направление предполагало изучение передового педагогического, медицинского и социального опыта по оздоровлению детей, отбор и внедрение эффективных технологий и методик, включало в себя определение готовности специалистов к опытно-экспериментальной деятельности, изучение основ психологической культуры, ознакомление с передовым педагогическим опытом в области здоровьесберегающего образования, освоение психолого-педагогических основ здорового образа жизни, отработку форм взаимодействия по линии медики – педагоги – психологи, изучение востребованности внедрения здоровьесберегающего образования в образовательном учреждении со стороны родителей. Кроме того, реализация организационного направления была неосуществима без повышения квалификации педагогических кадров.

Лечебное направление модели включало реорганизацию медицинского кабинета школы (осуществление ремонта, обеспечение лекарственными препаратами, оснащение медицинским оборудованием), проведение медицинских обследований и раннее выявление патологий у детей через скрининг-обследования школьников, лабораторные обследования, дегельминтизацию,

оказание скорой помощи при неотложных состояниях, а также мониторинг фактического состояния здоровья детей. В реализации лечебного направления модели важное место было отведено работе по предупреждению простудных и инфекционных заболеваний, осуществляющемуся через профилактические прививки, витаминизацию, проведение радиолекториев, мониторинг уровня заболеваемости.

Для достижения наибольшей эффективности осуществления данного направления производился отбор детей в медицинские группы (основная, подготовительная, ЛФК) через систему мероприятий: определение уровня физического и нервно-психического развития ребенка, установление наличия или отсутствия хронических заболеваний, определение степени сопротивляемости и устойчивости организма к болезням, выявление уровня физической подготовленности.

Профилактическое направление модели сочетало проведение планомерной работы по предупреждению дорожно-транспортного травматизма (школа оснащена уголком по изучению правил дорожного движения, площадкой для практических занятий по правилам дорожного движения; систематически проводились игры, конкурсы, выставки творческих работ, выпуск стенгазет) с решением задач сохранения и укрепления здоровья средствами оздоровительных физкультурных мероприятий (введение элементов закаливания, лечебной гимнастики на уроках физической культуры, проведение вводной гимнастики, физкультурных пауз на уроках, подвижных перемен, ведение спортивных секций, проведение недель и праздников здоровья).

Пропаганда здорового образа жизни и методов оздоровления в коллективе детей, родителей и сотрудников являлась важнейшим условием реализации эксперимента по внедрению модели здоровьесберегающего образования. Основными задачами были достижение следующих условий: осознание взрослыми и детьми влияния образа жизни на состояние здоровья, усвоение и использование детьми комплексов оздоровительных мероприятий с целью обеспечения оптимального двигательного режима, овладение навыками самооздоровления (самомассаж, закаливание, дыхательная гимнастика, соблюдение правил личной гигиены), осмысление значимости режима дня для сохранения и укрепления здоровья, уяснение отрицательного влияния вредных привычек на здоровье.

Значительная роль при организации экспериментальной деятельности по внедрению модели непрерывного здоровьесберегающего образования отводилась использованию кинезиологических упражнений, благоприятно влияющих на развитие межполушарного взаимодействия, мелкой моторики, памяти, внимания, речи, мышления. В ходе экспериментальной работы по реализации данной модели предполагалось организовать единое образовательное пространство, обеспечивающее сохранение и укрепление здоровья

обучающихся, повышение работоспособности у детей, снижение утомляемости, повышение качественной успеваемости.

Отслеживание динамики уровня валеологической грамотности школьников с 2002 по 2005 годы показывает рост знаний и умений учащихся в области культуры здоровья с 43 % до 93 %. Исследование состояния здоровья и развития обучающихся, проведенное с 2002 по 2005 годы, свидетельствует о положительной динамике. Так, наблюдается снижение заболеваемости среди учащихся по таким патологиям, как тубинфицированность, заболевания органов дыхания, хронический тонзиллит, органов пищеварения, ВСД, нарушения осанки и т.д. Уровень утомляемости снизился с 52 % до 25 %, уровень работоспособности увеличился с 58 % до 85 %, а качественная успеваемость повысилась с 30 % до 54 %.

Следует отметить также, что с 2004 г. на базе МОУ СОШ № 25 проходят конференции и семинары районного, городского и краевого уровней по проблемам педагогики здоровьесбережения.

ВНЕДРЕНИЕ PR-ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ

ЧЕРНЯК Е.Ф.

г. Кемерово,

Кемеровский государственный университет культуры и искусств

Public Relations (PR), или связи с общественностью, становятся все более значимой сферой деятельности российских государственных структур и общественных организаций. PR является средством стратегического управления поведением внешней среды и налаживания устойчивых информационных связей с партнерами. Такое управление предполагает установление и ведение целенаправленных коммуникаций с различными группами общественности – органами власти, финансовыми структурами, партнерами, средствами массовой информации.

В научной литературе достаточно публикаций по теме рекламы и PR. Описаны работы служб PR в крупных фирмах, корпорациях, учреждениях. PR-технологии внедряются в сферу гостиничного, туристического бизнеса, в работу строительных фирм, в фитнес-центры, в деятельность СМИ. Однако по-прежнему мало внимания в работах уделено внедрению этого опыта в практику организации связей с общественностью в образовательных учреждениях культуры и искусств. Проблемой здесь выступает наличие развитой информационной технологии, позволяющей создавать культурную информацию и

отсутствие коммуникативной технологии в социально-культурной сфере и на основе этой информации строить устойчивые социальные связи.

Практика показала, что PR могут обеспечить большой вклад в практику менеджмента учебного заведения. Залог успеха PR не только в полной информированности, но и в последовательной, непрерывной деятельности. неотъемлемой частью управления учебным заведением является позиционирование образовательных и творческих услуг. Это – формирование положительного общественного мнения о вузе культуры и искусств, создание информационного пространства для установления и поддержания связей со СМИ, формирование корпоративного имиджа, проведение и подготовку рекламных и PR-акций, позиционирование в Интернете, информационная реализация значимых образовательных, научных и творческих проектов.

Процесс позиционирования должен опираться на инновационные PR-технологии. Существуют различные модели управления мнением целевых аудиторий в системе PR: технологии использования кодов и адептов в соответствии с процессом и моделью коммуникации, teasing-технологии, технологии событийного менеджмента, сублимированные технологии. Важно уметь переносить их из одной предметной сферы в другую, учитывая общественные настроения и потребности эволюции аудиторий, мировоззренческие, эстетические, эмоциональные и творческие потребности современного человека.

Сферой реализации этих потребностей стала латинская школа коммуникации. Чем она отличается от американской? У американских теоретиков роль PR заключается в достижении общественного консенсуса, связанного с политической установкой мотивировать целесообразность системы американского капитализма, претензией на мировое доминирование. Франция реализовывала свое присутствие в мировом пространстве преимущественно средствами культурного влияния, традиционным авторитетом в международных отношениях, своей ролью в истории гуманистической мысли.

«Паблик рилейшнз» по-французски «ориентирован на достижение консенсуса – социального и культурного, и гармонии между ожиданиями индивидуума, логикой, определяющей деятельность организации, и ценностями общества, где все трое рассматриваются как партнеры процесса «паблик рилейшнз» [1, с. 41]. Именно такая трактовка целей PR соответствует миссии образовательного учреждения в сфере культуры и искусств. Выстраивая деятельность по конструированию отношений с общественностью, мы можем опираться на французскую школу PR с ее арсеналом новейших технологий.

Основой латинской модели коммуникации стало искусство персонализированной коммуникации. Именно различия позволяют дистанцироваться. А высший пилотаж в коммуникации – создание различий. Как позиционировать себя среди других вузов культуры и искусств?

Существовать рядом с другими – это значит в наши дни вести более сильную, чем другие, коммуникацию. И строить ее можно, выдвигая на первый план личность. Маркой или лицом вуза может стать человек и продукт его деятельности (научные достижения, творческие победы). Надо лишь усилить базовые атрибуты человека: физический образ надо сделать эффективным; характер – постоянным; стиль – способным удивлять. Так возникает «стратегия звездности» – определенный метод PR. Культура и искусство – сфера, где личность и индивидуальность первостепенны. С точки зрения технологии продвижения образа в широком общественном мнении возможны:

- создание рекламной продукции с фотографиями человека, его творческим или научным коллективом: календари, буклеты, афиши, блокноты, баннеры и т.д.;
- создание видеоматериалов о творчестве: концерты, гастролы, конференции, выставки и т.д. (в зависимости от области деятельности человека) и трансляция сюжетов на ТВ, во время презентаций и других мероприятий;
- информация в печатных СМИ о новых проектах и их реализации;
- творческие встречи с адептами коммуникации: школьниками, с коллегами из смежных областей, представителями администрации и т.д.

За счет форсированной кампании медиа-релейшнз любые эти средства становятся событиями. Вместе с продвижением имени происходит «коммерциализация» рекламной идеи для широкого общественного мнения.

Позиционирование вуза может осуществляться за счет событийного менеджмента с привлечением целевых аудиторий, их активной ролью в создаваемых событиях. Например, участие продвигаемой личности в составе жюри конкурсов либо его участие в праздничных мероприятиях, где его мнение о деятельности организации становится приоритетным.

Технология co-branding (присоединение сильной марки к слабой) позволяет открывать новые имена, продвигать новые спектакли, картины, творческие или научные проекты, фильмы, бренды или идеи. Движущим мотивом всех этих технологий является не денежные, а общественные интересы. PR-технологии по праву признают новой сферой реализации мировоззренческих, эстетических, эмоциональных и творческих потребностей современного человека.

Через сформированную функциональную PR-структуру, разветвленную сеть средств ее создания и массового распространения связи с общественностью все активнее интегрируются в социокультурные процессы, становясь неотъемлемой частью культуры россиян.

Литература

1. **Лебедева, Т.Ю.** Корпоративная и политическая режиссура / Т.Ю. Лебедева. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 350 с.

РАЗДЕЛ 6

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

ЕРМОЛАЕВ Ю.В.

г. Чита, Читинский государственный университет

Современное образование имеет своей целью обеспечение вхождения индивида в сферу производства и производственных отношений. Традиционное содержание учебного процесса достаточно жестко регламентируется. Но, как известно из психологии, не бывает мотивации на достижение чужих, навязанных целей. Одной из жизненных целей практически любого человека является профессиональный рост, карьера. В качестве одного из средств достижения этой цели выступает повышение (или получение другой, отличной от полученной ранее) квалификации.

С ростом профессионального мастерства неразрывно связано понятие профессиональной компетентности, в качестве составных частей которой можно понимать: персональную компетенцию, охватывающую личностные качества (самостоятельность, самоуважение, надежность, ответственность, чувство долга); академическую компетенцию, которую можно интерпретировать как владение методологией и терминологией, применяемым в данной области знаний, понимание действующих в ней системных взаимосвязей. В наше время наблюдается сдвиг от квалификационного подхода в профессиональном образовании к компетентностному. Эта тенденция выражается в том, что усиление когнитивных и информационных начал в современном производстве не «покрывается» традиционным понятием профессиональной квалификации. Более адекватным становится понятие компетентности.

Действительность предполагает выход в сферу производства системно организованных интеллектуальных, коммуникативных людей, способных в дальнейшем самостоятельно повышать свою профессиональную и социальную компетентности. Причем в эпоху информатизации рост коммуникативности и профессиональной квалификации часто связан с применением компьютерных технологий (КТ). Компьютерные технологии стремительно вошли в нашу жизнь. Их достоинства и преимущества известны и неоспоримы. Делаются попытки разработки и внедрения стандартов на образовательные информационные ресурсы (ОИР). Так, в качестве основы стандарта метаописания информационных ресурсов (ИР) принимается стандарт по Метаданным учебных объектов – Learning Object Metadata (LOM), созданный Комитетом по стандартизации обучающих технологий (LTSC) Института инженеров по электротехнике и электронике (IEEE), и спецификации IMS «Метаданные учебных ресурсов» (IMS Learning Resource Meta-data Specification Version 1.2.1 Final Release 1.10.2001) [1]. Но наряду с глубокими техническими и методическими проработками внедрения ОИР в систему образования, все чаще приходится сталкиваться с проблемами психологического характера. Компьютерные технологии (КТ) стремительно развиваются, но несмотря на это на данном историческом этапе все компьютерные наработки (электронные учебники, справочники) рассчитаны на людей, мыслящих преимущественно зрительными образами (визуалы) которые составляют 30–50 % от всех людей. Аудиосопровождение электронных учебников практически отсутствует. Существующие видеолекции, используемые при дистанционном обучении, никак не связаны с соответствующим компьютерным обеспечением, не имеют обратной связи с субъектом обучения и их нельзя отнести к КТ.

Психологические проблемы внедрения КТ затрагивают как обучаемых, так и обучающихся. Технологии развиваются в направлении адекватного отражения реального мира. Растет качество мультимедиа компонентов, расширяется возможности интерактива, растет сложность используемых моделей. Приближается эпоха внедрения виртуальных реальностей. Но уже в наши дни встают вопросы Интернет-зависимости, ухода от реальной действительности обучающихся. Поднимаются вопросы несовпадения внутренних биоритмов человека с ритмами компьютера. При чтении текстов с экрана это несовпадение незаметно, но при контакте с виртуальными объектами несовпадение ритмов может привести к явным или скрытым отклонениям в психике. Получая доступ к компьютеру, многие студенты и школьники не могут преодолеть соблазн виртуальной реальности. Как уже неоднократно бывало в истории развития нашего общества, мы с головой окунулись в «зарубежный опыт», часто выхватывая из зарубежной жизни некоторые аспекты, часто не подкрепленные финансово и психологически. Мы так и не научились использовать

чужой опыт, а только копировать его. Но над некоторыми фразами (приказами) необходимо задуматься уже сейчас.

Перспективным направлением развития методологии последипломной подготовки и переподготовки медицинских кадров является использование дистанционных образовательных технологий. Исходя из «Концепции развития телемедицинских технологий в Российской Федерации и плане ее реализации» (Приказ Министерства здравоохранения и РМН №344/76 от 27.08.01), дистанционное образование включает:

1. Повышение квалификации и профессиональную переподготовку врачей и медицинских сестер;

2. Теленаставничество – использование интерактивного контроля за действиями обучаемого во время проведения диагностических исследований или хирургических операций... [2].

Уважаемые коллеги, Вы не хотели бы быть прооперированы обучаемым, даже если за ним ведется интерактивный контроль? Дистанционное образование, вне всяких сомнений, имеет ряд преимуществ. КТ позволяют предоставить обучающемуся большое количество графического и видеоматериала. И на одно из первых мест поставлена экономическая целесообразность, но вряд ли необходимо внедрять дистанционное образование везде и всюду. Сегодня никто не предлагает повышать квалификацию летчиков и шоферов с использованием лишь компьютерных тренажеров. Использование мультимедийных технологий рассматривается в этих профессиях как часть, а собственно повышение квалификации – это привитие необходимых, часто рефлекторных навыков управления сложной техникой. Даже в областях, где, на первый взгляд, применение КТ весьма целесообразно (юриспруденция, экономика и т.д.), межличностное общение ни в коем случае нельзя снимать с повестки дня. Например, можно, используя компьютер, выучить все законы, рассмотреть массу уголовных дел, но если адвокат не умеет общаться с людьми, не может владеть аудиторией, то он просто не в состоянии вести дела в суде.

Педагогическая антропология – самостоятельная отрасль науки об образовании, целостное и системное знание о человеке, воспитывающем и воспитываемом, как субъекте и объекте образования; интегративная наука, обобщающая различные знания о человеке в аспекте воспитания и обучения. Рассмотрим высшее образование в разрезе педагогической антропологии. Под высшим образованием в широком смысле слова понимают процесс воспитания и подготовки специалиста в некоторой области науки, техники, медицины и т.д. В наши дни происходит всеобщее преклонение перед КТ и, как это всегда происходило, перед Западом. Как 50 лет назад, кибернетика и генетика подвергались гонению, являясь буржуазными лженауками, с такой же энергией, часто достойной лучшего применения, мы берем от Запада всё в области

образования, кивая на то, что «... вот там у них». Не отвергая достоинств КТ, вспомним о том, что говорят: «Такой-то является учеником (академиком, профессором, доктором...) N». Но никто не говорит: «Такой-то обучался компьютерной программой, разработанной...».

В научных центрах России с уходом из жизни в виду преклонного возраста одного ведущего ученого тут же закрывается целая лаборатория, в которой он работал до последнего вздоха, а вместе с лабораторией прекращаются исследования по целому направлению. Аналогичная ситуация происходит и на уцелевших предприятиях ВПК [3].

Актуальными становятся проблемы воспитания и привития патриотизма подрастающему поколению, но это нельзя сделать, отдав воспитательные функции компьютеру. Во все времена наибольшую воспитательную эффективность имели действия типа «делай, как Я». И воспитательные функции выполняли пионеры, комсомол, т.е. организации, состоящие из людей.

Из вышесказанного можно сделать вывод: широкое внедрение компьютерных технологий в учебный процесс неизбежно, и именно в области повышения квалификации кадров передовые информационные технологии имеют наибольшие перспективы, но их внедрение необходимо проводить планомерно, начиная с областей науки и техники, где широко используются компьютеры.

Литература

1. <http://www.imslobal.org/metadata>.
2. **Фролов, С.В.** Дистанционное образование в медицине / С.В. Фролов, М.С. Фролова // Открытое образование. – 2005. – № 4. – С. 78.
3. **Трошин, Е.В.** Подготовка кадров – основа возрождения России / Е.В. Трошин // Открытое образование. – 2005. – № 5. – С. 78.

ЦЕЛИ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

ОРОБИНСКИЙ А.М.

г. Ростов-на-Дону, Ростовский военный институт ракетных войск

Как известно, наряду с традиционными информационными ресурсами для обеспечения процесса дистанционного обучения используются приобретенные или разработанные организаторами переподготовки преподавателей и тиражируемые ими средства дистанционного обучения: электронные учебно-методические комплексы, включающие электронные учебники, учебные пособия, тренинговые компьютерные программы, компьютерные лаборатор-

ные практикумы, контрольно-тестирующие комплекты и др.; учебные видеофильмы, аудиозаписи; иные материалы, предназначенные для передачи по телекоммуникационным каналам связи.

При обучении студентов в качестве основного информационного ресурса в учебном процессе используются дидактически проработанные информационные базы знаний и базы данных дистанционного обучения, обеспечивающие современный уровень требований на момент их использования, по своему объему и содержанию соответствующие требованиям государственных образовательных стандартов образовательной программы определенного уровня.

При обучении преподавателей основной формой должно быть самообучение, при этом для эффективного решения проблемы достижения целей курсов повышения квалификации, например, преподавателей технических дисциплин, актуальной становится задача создания специализированных программных средств, позволяющих преподавателю-предметнику самому выстроить свою образовательную траекторию в рамках курса.

В современной системе повышения квалификации вузовских преподавателей основными целями должны являться:

- стимулирование саморазвивающей активности педагога;
- расширение диапазона его профессионального педагогического мышления, стремление к расширению его категориального, понятийного и концептуального аппарата;
- повышение уровня владения педагогом своим предметом, способность к трансформации предметного содержания в условиях нарастающего процесса информатизации образовательной системы;
- развитие способностей к критической оценке и интеграции личного и иного (отечественного, зарубежного, исторического, прогнозируемого) опыта деятельности в современной информационной среде;
- развитие мотивационной и практической готовности к обновлению педагогических функций;
- развитие и формирование личных творческих качеств, дающих возможность генерации педагогических идей в современной информационной среде с целью получения инновационных педагогических результатов, а также создание собственной инфосреды;
- повышение уровня общей коммуникативной (в том числе в области информационного взаимодействия посредством технических средств) культуры, теоретических представлений и опыта организации информационного взаимодействия;
- развитие рефлексивной культуры, потребности к саморефлексии и к совместной рефлексии с другими субъектами информационного взаимодействия в педагогическом процессе;

- повышение исследовательского потенциала преподавателя;
- освоение культуры получения, отбора, хранения, воспроизводства, преобразования, способов представления, передачи и интеграции информации (в том числе в рамках избранной предметной области);
- выработка способности к выработке парадигмально адекватного индивидуального стиля информационного поведения.

С учетом сформулированных целей в Ростовском военном институте были организованы пробные дистанционные курсы повышения квалификации преподавателей электротехники в области использования в образовательном процессе современных программных средств. Мощные интегрированные пакеты прикладных инженерных программ существенно расширяют возможности преподавателей и обучаемых в ходе изучения свойств электротехнических цепей и устройств, особенно в условиях, когда исследование реальных объектов невозможно. В основу построения курсов были положены эффективные принципы личностной креативной деятельности обучаемых, а именно формирование творческих качеств личности осуществлялось по методу проектов, согласно которому слушатели приобретали знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов. При этом обучаемый был вовлечен в создание реального конечного продукта: методической разработки практического или лабораторного занятия (цикла занятий) по электротехнике с применением компьютера.

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УРОВНЯ ПЕДАГОГОВ ПУТЕМ ОВЛАДЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЯМИ

МИНИНА Ю.Б.

*г. Норильск, Красноярский край, Норильский межотраслевой институт
повышения квалификации и профессиональной переподготовки*

Наше будущее, по мнению многих современных ученых-футурологов, во многом будет зависеть от двух фундаментальных процессов: развития информационных технологий и ужесточения конкуренции на рынках интеллектуальных услуг. В этой ситуации применение Интернет-технологий становится для нашей страны одним из важнейших факторов, позволяющих России преодолеть определенное отставание от других ведущих держав мира и стать современным передовым государством.

Использование Интернет-технологий в российском образовании делает его открытым и более эффективным, обеспечивает равный доступ россиянам к знаниям и передовым образовательным технологиям. Именно поэтому встает глобальная проблема не только формирования информационного простран-

ства педагога. Крайне актуально своевременно подготовить учителей к новым условиям жизни и профессиональной деятельности в высоко автоматизированной информационной среде общества. Необходимо приучить педагогов самостоятельно действовать в этой среде, эффективно использовать ее возможности и защищаться от негативных воздействий, обеспечить формирование новых знаний и умений, которые им потребуются в новой информационной среде обитания, а также нового, целостного миропонимания и информационного мировоззрения.

Проблемы поиска и отбора необходимой для педагогического исследования информации во многом зависят от умения осуществлять информационный поиск в Интернете. Сеть Интернет с ее специфическими особенностями возможно рассматривать и изучать как элемент социальной действительности, часть жизненной среды современного человека, которую Т.М. Дридзе определяет как «контекст, в котором протекает повседневная жизнедеятельность человека, кристаллизуется его ментальность, вырабатываются его мировидение, образ и стиль жизни», различая при этом несколько аспектов жизненной среды: природный – флора, фауна, вода, атмосферный воздух; рукотворный – плоды технико-технологической цивилизации; информационный – потоки знаков и символов, транслируемые в связывающие людей друг с другом коммуникационные сети; социопсихоантропологический – другие люди с их менталитетом, образом и стилем жизни и т.п. Сущность Интернет-общения заключается не только в переписке по электронной почте, но и в участии в конференциях, семинарах, «круглых столах» в режимах on-line и off-line. В настоящее время интерактивные формы делового общения развиваются достаточно активно. Например, всероссийские августовские педсоветы проводятся с использованием Интернет-технологий в режиме on-line.

Педагоги всей страны обсуждают самые насущные проблемы развития системы образования. Анализ участников этого виртуального педагогического совета показал большую географическую представленность участников совета. Это может говорить о том, что все большее число педагогов постепенно овладевает Интернет-технологиями и применяет их в своей работе, что очень важно для развития профессиональной и исследовательской деятельности среди учителей и учащихся.

Интернет-технология – это дистанционная образовательная технология, основанная на использовании глобальных и локальных компьютерных сетей для обеспечения доступа обучающихся к информационным образовательным ресурсам и для формирования совокупности методических, организационных, технических и программных средств реализации и управления учебным процессом независимо от места нахождения субъектов.

Дистанционные формы обучения учителей с целью повышения их квалификации завоевывают все более широкое признание в отечественной сис-

теме образования. Их внедрение сопряжено не только многоплановым обеспечением процесса обучения необходимыми информационно-технологическими средствами, отработкой организационных форм дистантного обучения, выявления дидактических и методических основ познавательно-образовательной деятельности учителя, но и с изучением самочувствия учителя при вхождении и работе его в дистанционном образовательном пространстве. Одной из ключевых методических задач, решаемых с помощью дистантных курсов, является освоение слушателями электронных средств связи. Дистантная форма повышения квалификации позволяет педагогу, а точнее, педагогическому сообществу педагогов фактически выйти за рамки задач, непосредственно решаемых в ходе стационарных курсов повышения квалификации. У обучающихся происходит интенсивная рефлексия своего опыта, которая, по существу дела, приближается к научно-теоретическому уровню.

Основные перспективы развития, как экономической сферы, так и всей России, прежде всего, связаны с использованием новейших технологий и людьми, способными не только их применять, но и продуцировать, поэтому совершенствовать систему подготовки учителей следует, исходя из понимания того, что одна из главных задач школьного образования сегодня – подготовить учащегося к быстрому восприятию и обработке больших объемов информации, вооружить его современными средствами и технологиями работы, сформировать у него информационную культуру.

Успешное решение задач информатизации школы и эффективность решения проблем овладения современными технологиями информационного поиска сети Интернет невозможно без соответствующего кадрового обеспечения и от включения этих вопросов в учебные программы повышения квалификации работников образования.

Преподавателями кафедры образовательных технологий Норильского межотраслевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки разработана программа обучающего семинара «Основы работы в Интернете», целью которой является организация обучения учителей Норильского промышленного района использованию Интернет-технологий в своей профессиональной деятельности и работе с детьми.

Программа рассчитана для слушателей, имеющих опыт работы с компьютером. Содержание программы построено по модульному принципу. Каждый раздел представляет собой законченный учебный модуль, предусматривающий контроль за его освоением. Описание каждого раздела включает в себя цели и структуру его изучения, аннотацию содержания, перечень знаний и умений, формируемых в ходе обучения. Характер содержания разделов позволяет формировать на их основе различные интегрированные учебные курсы повышения квалификации с зачетом по соответствующим темам. Это

позволяет организовать вариативный процесс повышения квалификации педагогов. При подготовке данной программы особое внимание уделялось усилению общеобразовательной функции курса через систематическое и последовательное изучение современных информационных технологий.

Возможность использования разных видов занятий (лекции, практические, самостоятельные, контрольные работы) при построении учебной программы обеспечивают создание педагогических ситуаций общения преподавателя и слушателей, в ходе которых каждый слушатель (независимо от его наличных возможностей) может проявить инициативу, творчество, исследовательский подход в ходе переработки учебного материала.

Успешная реализация образовательных возможностей Интернета будет способствовать оснащению российского педагогического сообщества современными информационными и образовательными ресурсами, цивилизованному приобщению детей и молодежи к Интернету и в конечном итоге формированию нового поколения граждан России, поколения XXI века – века информации и информационных технологий.

АДРЕСНЫЙ ПРОГРАММНЫЙ КОМПЛЕКС ДИАГНОСТИКИ И РЕГУЛИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

ЛАПИКОВА Н.В.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

На современном этапе развития России увеличивается значение образования как ведущего фактора, позволяющего создать предпосылки для ускоренного развития нашей страны. Так как основы интеллектуального и духовно-нравственного потенциала нации формируются в школьном возрасте, то возрастает роль ключевого звена системы образования – школы. Несомненно, школа не сможет улучшить качество подготовки учащихся без обеспечения качественного профессионального образования будущих учителей – студентов педагогических вузов. О неуклонном возрастании требований к профессиональному образованию выпускников образовательных учреждений, в том числе педагогических, говорится в нормативно-правовых документах. Качество высшего образования находится в центре внимания инициаторов и участников Болонского процесса, главная содержательная задача которого состоит в сохранении и повышении уровня этого качества.

Однако современное состояние профессиональной подготовки педагога характеризуется рядом проблем. В первую очередь, это «противоречия между содержанием современного педагогического образования и требова-

ниями, предъявляемыми в настоящее время школой, обществом и государством к личности и уровню профессиональной компетентности педагога» [4, с. 14]. К проблемам профессиональной подготовки относят «отсутствие эффективных механизмов повышения качества, а также научных и научно-методических основ диагностики качества педагогического образования» [там же].

В качестве одного из возможных путей решения проблем, стоящих перед профессиональной подготовкой педагога, в Программе развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 годы рассматривается «улучшение качества подготовки педагогических кадров; разработка научных основ и научно-практических методов диагностики качества подготовки педагогических работников» [4, с. 15].

Под качеством профессионального образования мы понимаем, основываясь на определении, данном Е.С. Шишовым и В.А. Кальней [5], совокупность оптимально сочетающих его важнейших компонентов, отражающих осуществление учебно-воспитательного процесса, созданных для него условий и достигнутых результатов, соответствующих потребностям в развитии и формировании гражданских и профессиональных компетенций будущего специалиста. В решении проблемы повышения качества образования особое место занимает управленческий аспект.

Одним из теоретико-методологических подходов, призванных отразить пути и приемы исследования, задать общую направленность научному познанию, для решения проблемы управления качеством образования является квалиметрический подход. Квалиметрия представляет собой область научного знания, изучающую методологию и проблематику разработки комплексных, а в некоторых случаях и системных количественных оценок качества любых объектов (предметов, явлений, процессов).

В настоящее время в педагогических вузах для управления качеством профессионального образования студентов в качестве возможностей, основанных на квалиметрии, применяется педагогический мониторинг, рейтинговая система контроля знаний. Другой путь обеспечения качества профессионального образования, основанный на идеях квалиметрии, связан с внедрением компьютерных оценочных средств, направленных на достижение установленных требований к качеству подготовки специалиста.

Сравнительный анализ известных комплексов тестирования: «1С: Репетитор», «Конструктор тестов», «Клиент рейтинговой системы», «Адаптивная среда тестирования» позволяет сделать вывод, что на современном этапе при обучении в основном используются комплексы, позволяющие только констатировать уровень обученности студентов. В настоящее время отсутствуют комплексные диагностические инструменты, позволяющие не только достаточно надежно и валидно изучать уровень обученности, но и

реализовывать коррекционно-компенсационные механизмы, исследовать трудность учебного материала.

Необходимость использования в настоящее время в процессе профессиональной подготовки студентов комплексных диагностических инструментов делает актуальной проблему конструирования систем диагностики и регулирования. Диагностическая система – сочетание системы «учитель–ученик» с диагностиками, связанными между собой определенными отношениями и общей целью [3]. Диагностическая линия – частный случай диагностической системы. На методологическом уровне диагностическая линия представляет собой систему, состоящую из инвариантной и вариативной части. Если к диагностической линии добавить механизмы регулирования, то она превращается в диагностико-регулирующую линию, которая допускает вмешательство в процесс посредством регулирования. Примером диагностико-регулирующей линии является так называемая «адресная модель». Основное свойство линии – эквивалентность, т.е. достижение уровня обученности не ниже запланированного. Инструментом диагностики является тест.

Объективная необходимость повышения эффективности образования приводит к необходимости использования средств организации труда. По мнению Б.С. Гершунского [1], к числу таких средств следует отнести средства компьютерной и информационной техники и технологии. Информатизация – одно из наиболее значимых в настоящее время направлений мирового научно-технического прогресса. В настоящее время процесс информатизации образования в России идет по следующим направлениям: а) использование информационных технологий обучения (ИТО); б) распространение дистанционного обучения; в) открытое образование.

Применение информационных технологий, без сомнения, будет эффективным для реализации систем диагностики и регулирования. Основные признаки современного комплекса диагностики и регулирования: свойство универсальности, свойство модульности, свойство централизованности, свойство защищенности, свойство адресности, свойство обработки результатов теста.

В связи с вышесказанным нами разработан программный комплекс на основе адресной модели диагностики и регулирования с использованием однопараметрической модели тестов Г. Раша. Данный программный комплекс реализован в среде программирования Borland C++ Builder 5.0, в качестве сервера базы данных использовался сервер InterBase. Адресный программный комплекс диагностики и регулирования обладает следующими возможностями: 1) управления пользователями; 2) управление тестами; 3) прохождение тестирования; 4) просмотр результатов тестирования; 5) поддержка адресной модели тестирования; 6) возможность создания итогового теста по линии; 7) возможность нелинейного ответа на предложенные вопросы;

8) поддержка вопросов открытого и закрытого типов, вопросов на установление соответствия и последовательности; 9) перемешивание вопросов и вариантов ответа к ним случайным образом; 10) отсутствие возможности запуска иных приложений во время прохождения тестирования. Адресный программный комплекс делится на две части: рабочее место учителя и рабочее место учащегося.

Анализ результатов проведенной диагностики включает в себя обработку результатов теста, реализованную на основе однопараметрической модели тестов Г. Раша [2]. Данный этап обладает следующими возможностями: 1) конструирование матрицы заданий; 2) расчет трудности заданий; 3) построение шкалы логитов, на которой изображается трудность заданий; 4) проведение анализа шкалы логитов; 5) расчет способности каждого учащегося в логитах и с помощью четырехбалльной системы; 6) построение шкалы способностей учащихся; 7) построение характеристической кривой, позволяющей прогнозировать с какой вероятностью будет выполнено задание определенной трудности.

Адресный программный комплекс был апробирован в Челябинском государственном педагогическом университете на факультетах информатики и подготовки учителей начальных классов. На основе обработанных данных можно сделать вывод, что в настоящее время для управления качеством профессионального образования студентов педагогических вузов может быть применен адресный программный комплекс диагностики и регулирования, разработанный с использованием однопараметрической модели тестов Г. Раша.

Литература

1. **Гершунский, Б.С.** Философия образования / Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.
2. **Дружинин, В.Н.** Экспериментальная психология: Учебное пособие / В.Н. Дружинин. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 255 с.
3. **Попова, А.А.** Теоретические основы подготовки учителя к диагностической деятельности: Дис. ... докт. пед. наук / А.А. Попова. – Челябинск, 2001. – 311 с.
4. Программа развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 годы // Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. Высш. и среднее проф. образование. – 2001. – № 8. – С. 3–19.
5. **Шишов, С.Е.** Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МУНИЦИПАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ЛИЦЕЙ № 88

НАЗАРОВА Л.С.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение лицей № 88

Муниципальное общеобразовательное учреждение лицей № 88 расположен в Металлургическом районе города Челябинска. С 1996 года в лицее реализуется информационно-технологическая образовательная программа. Материально-техническая база (3 компьютерных класса, оснащенных компьютерной техникой класса Pentium, и локальная сеть, которая связывает все службы лицея в единое информационное пространство) позволяет в процессе обучения внедрять компьютерные технологии и использовать компьютер в обучении информатике и ИКТ, математике, физике, химии, биологии, русскому языку, истории, обществознанию, а самое главное – совершенствовать методику изложения материала на основе анализов результатов периодического тестирования учащихся по каждой теме, широко используя при этом мультимедийную технику.

При отборе содержания образования в МОУ лицей № 88 особое внимание уделяется предметам физико-математической и технической направленности. Среди них немаловажное значение придавалось и преподаванию курса информатики. В 1990–1996 гг. начался процесс широкой информатизации образовательных учреждений города, в который МОУ № 88 включилось одним из первых. Приобретение персональных компьютеров нового типа и программного обеспечения к ним потребовало пересмотра содержания преподавания многих учебных дисциплин, вплоть до разработки новых авторских учебных программ. С другой стороны, использование информационных технологий позволило увидеть новые качественные перспективы управления информационными потоками как внутри образовательного учреждения, так и во вне его (оптимизация системы мониторинга в целом и управленческой системы в частности; включение образовательного учреждения в процесс обращения учебной и методической информации и т.д.).

На протяжении многих лет лицей № 88 является опорной площадкой. Последние два года опорная площадка работает по проблеме «Программно-методическое обеспечение управления качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга».

Большой опыт учителей информатики и ИКТ по созданию и использованию дидактического и методического обеспечения обучения информатике и ИКТ реализуется через работу районного методического объединения учителей информатики Металлургического района г. Челябинска, руководителем

которого является заведующая кафедрой новых информационных технологий Л.С. Назарова.

Вся работа опорной площадки и районного методического объединения учителей информатики направлена на распространение передового педагогического опыта по использованию дидактического и методического обеспечения обучения, формирование банка научно-методических разработок для применения НИТ в образовательном процессе, стимулирование внедрения новых информационных и коммуникационных технологий в учреждениях образовательной сферы района, систему организации цифровых образовательных ресурсов.

Приобретая опыт использования компьютерной и мультимедийной техники, информационных технологий, МОУ лицей № 88 выступил инициатором некоторых начинаний на уровне района и города, среди которых наиболее значимым является открытая городская олимпиада по компьютерной графике, проводимая совместно с Городским управлением образования и кафедрой графики ЮУрГУ. Ежегодно на базе лицея проводится районно-городская олимпиада по информатике. Успехи и наметившиеся перспективы в области информатизации объективно показали необходимость создания в лицее методической кафедры, курирующей не только процесс преподавания и методического обеспечения курса информатики и ИКТ, но и осуществляющей поддержку использования обучающих и других специальных программ в преподавании различных образовательных дисциплин и формировании системы внутришкольного мониторинга.

Анализ механизмов функционирования образовательного учреждения показал, что информационные и коммуникационные технологии жизненно необходимы при создании системы образования, оперативно реагирующей на изменения социального заказа на выпускника школы, что еще больше повысило значимость разработки методических вопросов использования компьютерной техники как в процессе обучения, так и в процессе управления учреждением.

Приоритетными направлениями реализации информатизации на кафедре новых информационных технологий являются: учебный процесс, научно-методическая работа, экспериментальная и научно-исследовательская работа, предпрофильное и профильное обучение, элективные курсы, научно-исследовательская работа учащихся, аналитическая работа, дополнительное образование.

За время существования образовательного учреждения практически все сотрудники лицея в той или иной мере столкнулись с использованием мультимедийной техники и информационных технологий, под руководством специалистов кафедры получили необходимый опыт работы, субъективно оценили значение информатизации процессов обучения и управления учреж-

дением. Постоянное внимание, уделяемое администрацией вопросам повышения квалификации сотрудников лицея, в том числе качеству информационной культуры, способствовало формированию творческого потенциала коллектива, перспективности информатизации учебно-воспитательного процесса. В лицее успешно работает ВНИК (временный научно-исследовательский коллектив) по созданию оптимальной модели автоматизированного рабочего места учителя-предметника.

В целях повышения эффективности работы по информатизации процессов обучения в лицее на базе кафедры НИТ используется следующее программное обеспечение:

- Инструментальная система педагогического назначения «Магистр».
- Программа «Армада» (автоматизированное рабочее место администратора).
- Программа «Алина» (автоматизированная лично-ориентированная интерактивная независимая аттестация).
- Программа «Библиотечный фонд».
- Программа «Шаг в будущее».
- Программа элективного курса «3-D Studio».
- Программа элективного курса «AutoCad».
- Программа элективного курса «CorelXara».

28 ноября 2006 года на базе лицея открылся Межшкольный методический центр Metallургического района в рамках проекта «Информатизации процесса образования» по подготовке педагогов к работе с компьютерными и коммуникационными технологиями. Сегодня лицей располагает более 100 лицензионных CD-дисков по различным предметам, которые с удовольствием используют в работе педагоги лицея. Кафедра новых информационных технологий приняла участие в городском конкурсе по созданию АРМ (автоматизированного рабочего места) учителя и стала его лауреатом. Созданный АРМ учителя биологии был рекомендован к использованию методистами ИДППО. На его основе создан АРМ психолога и ведется активная работа по созданию автоматизированного рабочего места других учебных предметов.

Информатизация системы образования, прежде всего, предполагает комплексную деятельность по использованию информационных ресурсов в педагогическом процессе с применением современных технических средств и технологий, направленных на достижение целей обучения и воспитания, совершенствования управления образовательным учреждением. Сегодня в лицее созданы все условия для успешного проведения научно-методической работы, проведения семинаров, конференций, конкурсов, олимпиад, как среди учащихся, так и среди педагогов района, города, области.

Главная цель внедрения в практику преподавания и управления информационных технологий и цифровых образовательных ресурсов – предос-

тавление возможности каждому ребенку получения качественного образования в области информационной культуры, учитывающего его интересы и потребности общества – позволяет сформулировать основные методические принципы как в области преподавания основ компьютерной грамотности, так и в области организации процесса обучения.

Литература

1. **Кузнецов, А.А.** Современный урок информатики – от элементов к системе / А.А. Кузнецов, С.А. Бешенков, Е.А. Ракитина // Информатика и образование. – 2004. – №1.
2. **Леднев, В.С.** Состояние и перспективы развития курса информатики в общеобразовательной школе / В.С. Леднев, А.А. Кузнецов, С.А. Бешенков // Информатика и образование. – 2004. – № 1.
3. Программа информатизации МОУ лицей № 88.
4. **Ракитина, Е.А.** Основы построения концепции непрерывного курса информатики / Е.А. Ракитина. – М.: Информатика и образование, 2002.

РАЗДЕЛ 7

РОЛЬ И ФУНКЦИИ МЕТОДИЧЕСКИХ СЛУЖБ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ В МЕЖКУРСОВОЙ ПЕРИОД

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИПК и ПРО КБГУ И МЕТОДИЧЕСКИХ СЛУЖБ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОРГАНОВ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

ЕМУЗОВА Н.Г.

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

Один из важных приоритетов в работе учреждений системы повышения квалификации педагогических кадров – методическая составляющая – может эффективно и результативно осуществляться только во взаимодействии с органами управления образованием и их методическими службами.

В настоящее время новая ситуация в образовании обозначила ряд проблем, решение которых возможно только во взаимодействии, среди них введение стандарта образования и его учебно-методическая поддержка, переход на новый БУП, введение ЕГЭ, информатизация образовательного процесса, предпрофильная и профильная подготовка, реструктуризация сети ОУ, нормативное финансирование, создание муниципальных округов, оценка качества образования, проведение мониторинга образовательной деятельности, определение его диагностической основы, создание системы, разработка и реализация программ развития непрерывного педагогического образования, аттестация педагогических и руководящих кадров, образовательных учреждений, повышение квалификации и переподготовка кадров ОУ всех типов и видов. Достижение эффективности в решении поставленных проблем возможно при четком разделении полномочий каждого из звеньев взаимодействия.

По инициативе Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Кабардино-Балкарского государственного университета была проведена работа по разграничению компетенций и определению конкретных мер по реализации поставленных задач.

Министерство образования и науки КБР обеспечивает стратегическое планирование процессов, происходящих в республиканской системе образования, осуществляет координационные функции, муниципальные органы управления образованием осуществляют оперативное управление процессами, происходящими на уровне районного, городского звена.

Основные мероприятия органов управления образованием, в рамках имеющегося функционала, предполагают информационно-аналитическое обеспечение всей системы образования, организацию издания учебной литературы предметов национально-регионального компонента; разработку базисных учебных планов и др.

Работа с педагогическими кадрами выстраивается в нескольких направлениях. Первое заключается в определении потребности в педагогических кадрах учреждений образования всех типов на текущий год и на перспективу и анализ качественного состава учителей. Второе состоит в организации подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и организации обучения группы резерва кадров. Данное направление требует координации усилий всех образовательных учреждений профессионального образования по переподготовке и повышению квалификации работников, специалистов и высвобождающегося населения. Третье подразумевает введение республиканского реестра учебных заведений, реализующих программы начального, среднего образования и соответствующего дополнительного образования. Четвертое заключается в деятельности по аттестации педагогических и руководящих кадров образовательных учреждений.

Соответственно образовательные учреждения системы повышения и переподготовки педагогических кадров в рамках собственной компетенции обеспечивают высокий уровень профессиональной компетентности педагогов, преподавателей, соответствующего требованиям модернизации современного образования.

Поиск собственной ниши в их реализации потребовал изменений в деятельности Института повышения квалификации, касающихся как организационных, так и содержательных сторон работы. Организационные изменения связаны с расширением контингента слушателей. В соответствии с различными запросами осуществляется работа с педагогами, не имеющими педагогического образования; повышение квалификации учителей, готовящихся к аттестации; работа с учителями, работающими в малокомплектной сельской школе, в лицеях, гимназиях; с детьми, имеющими проблемы со здоровьем, с учителями, ведущими экспериментальную работу, работниками органов

управления образованием, методистами, инспекторами, руководителями образовательных учреждений различного типа. Контингент слушателей расширяется и за счет педагогических кадров, осуществляющих воспитательную работу в образовательном учреждении, в том числе организаторов детского и молодежного общественного движения и ученического самоуправления.

В соответствии с требованиями модернизации современного образования существенные изменения происходят в содержательной составляющей деятельности института. Вся деятельность института ориентирована на конкретные потребности потребителя образовательных услуг – слушателей – как основного контингента обучающихся. Анализ показывает актуализацию экономических, правовых знаний, знаний в области новых современных технологий, в том числе и информационных и в области общей и возрастной психологии. Модульное построение обучения позволяет удовлетворять все запросы слушателей в профессиональной области.

Структура Института рассматривается как гибкая форма, позволяющая легко и оперативно реагировать на внешние изменения, внося соответствующие изменения сообразно требованиям времени.

Муниципальные методические службы как одни из субъектов взаимодействия находятся в более близком контакте с образовательными учреждениями, они выполняют, в некоторой степени, посреднические функции. Основные направления деятельности методических служб, существующих в различных формах, реализуются через информационно-аналитическую и экспертную работу, проектировочную и собственно-образовательную, осуществляемую в сотрудничестве с институтом. Единая база данных образовательных учреждений, осуществляющих экспериментальную работу; организация сетевого взаимодействия через создание школ педагогического мастерства, педагогические мастерские, конкурсы педагогического мастерства позволяют решить поставленные задачи и формировать новые.

Важно подчеркнуть, что во взаимодействии органов управления образованием, Института повышения квалификации и муниципальных методических служб определяются четкие линии действий, в которых Министерство образования и науки КБР выступает основным заказчиком научных исследований, экспертиз и разработок по обеспечению экспериментов; Институт и муниципальные методические службы являются основными исполнителями заказов. Для координации и корректировки действий субъектов взаимодействия результативной формой являются постоянно действующие семинары и совещания, круглые столы, дискуссии и другие формы совместной работы.

Опыт совместной работы подтверждает, что только согласование как метод взаимодействия дает возможность выстраивать перспективные линии в развитии всей системы образования республики и способствует успешной деятельности субъектов взаимодействия.

УПРАВЛЕНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИМ ПОТЕНЦИАЛОМ В РАМКАХ МУНИЦИПАЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

ЛАЗАРЕВА М.В.

*г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный
инженерно-экономический университет*

Без стремления к научной работе учитель неизбежно попадает
во власть трех демонов: механичности, рутинности, банальности.

Он деревенеет, каменеет, опускается.

А. Дистервег

В транзитивных условиях перед любым обществом встают, как минимум, два кардинальных вопроса: сохранение системы социальных институтов, обеспечивающих воспроизводимость идентификационных процессов, и развитие инновационных структур и программ, направленных на формирование новой социокультурной тождественности.

В то же время в период модернизации должны быть определены свойства и качества педагогических систем как основного звена преобразований. Реформирование территориальных систем должно исходить из потребностей обеспечения педагогической деятельности, т.е. все надсистемы должны быть лояльны к многообразию подсистем, и предоставлять педагогическим системам необходимую для нормального саморазвития степень свободы. Изменение социальных условий в процессе системных модернизаций, безусловно, предполагает реформирование образования как с содержательной, так и с формальной сторон.

В процессе модернизации претерпевают изменения образовательные системы всех уровней: федерального, регионального и муниципального. Общественная практика свидетельствует, что любые преобразования, в том числе и в педагогической сфере, не дают должного результата, если они проводятся методом проб и ошибок, без научно обоснованных подходов. Перемены в образовании, их осмысление и прогнозирование отстают от темпов изменения общества и от потребностей самого образования. Проникновение в сущность явлений, оценка прошлого и настоящего и прогнозирование будущих состояний общества составляют основную задачу познания и служат теоретической платформой для развития всех сфер человеческой деятельности.

В условиях реформирования образования магистральной линией является перевод образования в режим творчества и превращение творчества в базис образования нового типа. Это возможно в условиях, когда учитель об-

ладает высоким уровнем творческой. Это вполне понятно, потому что творца может воспитать только творец.

Преодолеть сложившийся кризис в рамках муниципальной методической службы можно, разработав научно обоснованную стратегию деятельности нового структурного элемента в муниципальной системе образования, которым может являться научно-методический центр.

Актуальными становятся проблемы выбора модели и программы развития школы, проблемы управления научно-методической работой в школах, освоения нового базисного учебного плана в связи с переходом на профильную школу, введения школьного и регионального компонентов учебных предметов, обеспечения преемственности образовательного процесса.

Показательным в этой связи является понимание того, что научно-методическое обеспечение образования на муниципальном уровне должно являться системой со следующими признаками: целенаправленность и управляемость, иерархическая структура организации, эмерджентность, многосвязность элементов, наличие информационных связей, круг специалистов, многокритериальность оценки результативности функционирования, многократность изменения и наличие возмущающих факторов, состязательных и конкурирующих сторон.

Приоритетное внимание в этой связи уделяется следующим направлениям деятельности:

- диагностика потребностей педагогических и руководящих работников в повышении квалификации;
- диагностика уровня педагогического профессионализма и качества образования;
- диагностика информационных потребностей педагогов;
- создание банка данных по вопросам теоретических основ и результатов творческой деятельности педагогов в области содержания и методов образования на базе муниципального, регионального, государственного и иностранного материалов с использованием всех современных видов носителей информации;
- создание проблемно-ориентированных баз данных по актуальным вопросам развития образования;
- методическое обеспечение освоения базисного учебного плана профильной школы;
- оказание научно-методической поддержки руководителям образовательных учреждений по переводу их школ в режим развития;
- дидактическое и методическое обеспечение нового содержания образования;
- экспертиза инноваций, организация научного кураторства экспериментальной деятельности;

- организация опытно-экспериментальной работы;
- организация методической работы с педагогическими кадрами инновационных учреждений;
- организация повышения квалификации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений через обеспечение системообразующей и интегрирующей базы для сознательного управления педагогом своим развитием;
- организация профессионального консультирования на местах по актуальным проблемам с приглашением представителей областных, государственных органов управления, ИПК, вузов, НИИ;
- организация рефлексивной деятельности педагога, приводящей к появлению микро- и макропрограмм работы над саморазвитием;
- участие в аттестации педагогических и руководящих кадров;
- участие в аттестации учащихся;
- участие в аттестации образовательных учреждений;
- осуществление издательской деятельности на основе использования интеллектуального продукта педагогических и руководящих работников города и района;
- организация дополнительных платных образовательных услуг по заявкам образовательных учреждений и на договорных условиях.

В контексте развития научно-методического центра представляется возможным говорить о функциональных звеньях управления муниципальной методической службой. Все функции взаимосвязаны и последовательно, поэтапно сменяют друг друга, образуя единый управленческий цикл. Недооценка какого-либо из функциональных элементов приводит к изменению всего процесса управления и снижению его конечных результатов, поэтому данная концепция направлена на реализацию следующих функций: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, плано-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулятивно-коррекционной.

Научно-методический центр в своей перспективной деятельности способен достичь следующих результатов:

- создание научно-обоснованной, гибкой и разветвленной системы непрерывного повышения квалификации работников образования города и района через развитие творческих способностей личности педагога как фактора совершенствования интеллектуального и духовного потенциала общества;
- создание банка данных по вопросам теоретических основ и результатов творческой деятельности педагогов в области содержания и методов образования на базе муниципального, регионального, государственного и

иностранных материалов с использованием всех современных видов носителей информации;

- обеспечение методических условий для реализации региональной программы развития образования;

- оказание практической помощи педагогическим и руководящим работникам в подборе и овладении актуальным содержанием образования и методами его реализации;

- создание творческой атмосферы в образовательных учреждениях муниципальной системы образования, культивирование интереса к новшествам, инициирование новшеств;

- приведение квалификации кадрового потенциала специалистов-педагогов к современному уровню требований (конкурентоспособность);

- создание сети экспериментальных площадок, авторских мастерских и студий, а также других профессиональных объединений педагогов по отдельным направлениям учебно-воспитательной и научно-методической работы, руководство, консультирование и координация их деятельности с целью разработки на их основе нового интеллектуального продукта в области содержания образования и методов его реализации;

- осуществление издательской деятельности на основе использования интеллектуального продукта педагогических и руководящих работников города и района;

- осуществление роли посредника в структуре отношений педагогической науки и практики;

- осуществление мониторинга организации и содержания учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях и разработка рекомендаций по его совершенствованию;

- оказание поддержки и помощи педагогическим и руководящим работникам образовательных учреждений в проведении итоговой аттестации учащихся 9, 11 классов, а также в подготовке педагогических и руководящих работников к аттестации;

- оказание влияния на формирование муниципальной системы образования, ее структуры, философии, содержания.

РАЗДЕЛ 8

МЕТОДИЧЕСКОЕ И ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

ВИДЫ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ И ИХ ДОСТОВЕРНОСТЬ

СИМОНОВ В.П.

г. Москва, Московский государственный областной университет

ДЕМЕНТЬЕВА Ю.В.

г. Москва, Российский новый университет

Рассмотрим существующую классификацию тестовых заданий по их основным видам, а также степень достоверности оценки уровня обученности тестируемого при их использовании. Как известно, цель проверки определяет содержание теста. Если, например, цель тестирования – отобрать определенное количество учащихся (студентов) на олимпиаду, то ясно, что необходимо составить тестовые задания повышенной трудности, так как только с помощью подобных заданий можно отобрать лучших. Если стоит цель – оценить обучающихся во всем диапазоне знаний, то в тест включаются легкие, средние (на проверку показателя «знания») и трудные задания (на проверку показателя «умения и навыки»), т.е. на уровне «запоминания», «понимания» и «элементарных умений и навыков» соответственно.

В основу здесь положена модель обученности личности, состоящая из пяти последовательных, давно и широко известных в педагогике и психологии показателей, которые на основании нашей авторской концепции и составляют идеальную модель обученности любого человека, в любой системе его образования в целом. Сутью предложенной математической модели является то, что обученность человека характеризуется пятью последовательно возрастающими показателями.

Данная модель позволила нам создать полностью положительную десятибалльную шкалу оценки качества обученности личности, которая вот уже восемь лет успешно применяется в целом ряде учебных заведений России, Белоруссии и странах Балтии. Использование данной системы позволяет легко интерпретировать полученные баллы в количественные характеристики обученности личности, ибо в этом случае она определяется по формуле $Y = X^2$, где Y – обученность, а X^2 – это полученный балл по более точной десятибалльной шкале. Дадим краткую характеристику этим показателям:

I. Различение (распознавание) – уровень знакомства с данным процессом, объектом или явлением – субъект отличает данный процесс, объект или явление только тогда, когда ему их предъявляют в готовом виде. Многие тесты, как показывает наш анализ практики, ориентированы на проверку именно этого показателя, что соответствует обученности всего лишь до 4 % (оценка от «1» до «2» баллов).

II. Запоминание как показатель количества усвоенной информации (механическое, неосознанное воспроизведение текста, правил, формулировок и т.п.), что соответствует обученности до 16 % (оценка от «3» до «4» баллов).

III. Понимание как характеристика осознанно усвоенной информации. «Запоминание» и «понимание» вместе характеризуются термином «воспроизведение», т.е. запоминание – это неосознанное воспроизведение (магнитофон, попугай, обучаемый «зубрилка»), а понимание – это осознанное воспроизведение. При этом показателе обученность в пределах до 36 % (оценка от «5» до «6» баллов).

IV. Элементарные умения и навыки – репродуктивный уровень применения теоретических знаний на практике (выполнение практических работ по шаблону, по образцу, по аналогии и т.п.). В этом случае обученность в пределах до 64 % (оценка от «7» до «8» баллов).

V. Перенос – творческий уровень реализации усвоенного теоретического багажа на практике (выполнение практических работ в пределах программных требований и выше), при этом показателе обученность человека может быть до 100 % (оценка от «9» до «10» баллов), но последнее бывает крайне редко и тестированием не проверяется, что свидетельствует об ограниченности его применения.

Рассмотрим теперь основные виды тестовых заданий, применяемых на практике, и степень достоверности каждого из них.

1.1. Тестовые задания открытого типа, где не используются готовые варианты ответов. Эти задания формулируются в форме вопросов или высказывания, здесь тестируемым предлагается продолжить или вставить недостающую часть утверждения. Достоинства этого вида тестирования – нет готового ответа, что тем самым лишает обучающихся возможности угадать правильный ответ (думают сами). К недостаткам можно отнести краткие форму-

лировки, которые трудно совместить с требуемой однозначностью системы «вопрос – ответ». В этом случае проверяются либо «Понимание» (максимальная оценка «6» баллов, обученность 36 % – по 10-тибалльной шкале), либо «Элементарные умения и навыки», в этом случае максимальная оценка «8» баллов (обученность 64 %).

Задания этого типа проверяют умение самостоятельно сформулировать краткий ответ, который необходимо выразить соответствующей записью в виде слова (например, право), словосочетания (например, социальный статус); набора букв или цифр (например, 1380). Их можно разделить на задания с кратким и развернутым ответом, которые являются заданиями повышенного уровня сложности (в этом случае проверяется репродуктивный уровень «Элементарные умения и навыки» – максимальная оценка 8 баллов, обученность 64 %). Включение таких заданий в тест повышает защищенность зачета или экзамена от возможностей подсказок и угадывания.

1.2. Задания с развернутым ответом включают в себя следующие разновидности, соответствующие различным видам деятельности, которую должны продемонстрировать экзаменуемые:

- задания на перечисление признаков какого-либо явления, объектов одного класса и т.д. (проверяется «Запоминание», максимальная оценка «4» балла, обученность 16 %);

- задания, требующие раскрытия какого-либо теоретического положения (понятия) на конкретном примере (проверяется «Понимание», оценка максимально «6» баллов, а обученность 36 %);

- задания-задачи, содержащие условие в виде ситуации или высказывания и вопрос(-ы) (предписания) к ним (проверяются, как минимум, «Элементарные умения и навыки» – максимальная оценка 8 баллов).

2. Тестовые задания закрытого типа, состоящие из основного текста иногда дополненного чертежами, графиками, рисунками и т.п. и различных вариантов ответов, где правильные варианты носят название «райтеры», а неправильные – «дистракторы». Это задания с выбором правильного или одного неправильного ответа. Второе, более корректно, так как в первом случае нарушается принцип научности обучения (нельзя обучать неверному), а при выборе неправильного ответа этот принцип как раз и реализуется в полной мере, ибо все остальное правильное и подлежит усвоению и закреплению.

По типу формулировки текста эти задания являются высказывательными, повелительными. Эти задания легко формулируются, легче понимаются испытуемыми. Основной недостаток – возможность угадывания ответа, к тому же в этом случае проверяется максимально уровень «Запоминание» (максимальная оценка «4» балла, обученность 16 %), а чаще всего лишь «Различение, распознавание», т.е. уровень «Знакомство» (максимальная оценка «2» балла, обученность всего 4 % по 10-тибалльной шкале).

3. Задания на установление соответствия (элементы одного множества требуется поставить в соответствие элементам другого множества). Эти задания активизируют самостоятельную работу испытуемых, а также исключают условия для списывания и позволяют проверить такой важный показатель обученности, как «Понимание», т.е. осознанность имеющихся у обучаемого знаний – максимальная оценка «6» баллов, обученность 36 %).

4. Задания на установление правильной последовательности (цель – формирование логического мышления, а также осознанных знаний, умений и навыков). Такие задания позволяют проверить степень «Понимания» теории, а также наличие подготовки на уровне «Элементарных умений и навыков», необходимых для установления правильной последовательности различных действий, операций, расчетов и т.п. Как уже это было сказано выше, баллы «9» и «10» при тестировании ставить нельзя, так как проверка творческого уровня «Перенос» при этом просто невозможна, а при трехбалльной (четырёхбалльной) шкале оценку «5» вынуждены ставить, что искажает общую картину обученности (качества подготовки) личности.

Каждый тест имеет несколько составных частей, которые и образуют структуру теста. Сюда входит: инструкция, тестовая тетрадь с заданиями и, если необходимо, лист ответов (для бланковых методик), шаблоны для обработки данных. Основные требования, предъявляемые к инструкциям: четкость, компактность, доступность пониманию обучающихся соответствующего возраста. Шаблоны для обработки данных – ключ к опроснику, позволяют произвести быструю обработку результатов тестирования. Эту работу выполняют проверяющие, ЭВМ или в определенных случаях сами испытуемые. Как правило, шаблоны для обработки данных находятся в конце тестового задания, где достаточно подробно описан алгоритм деятельности по обработке и интерпретации полученных результатов.

Проведенное нами исследование (1975–2005 гг.) показало, что достоверная оценка итогов учебно-познавательной интеллектуальной деятельности обучаемых невозможна при использовании формально пятибалльной, а фактически трехбалльной шкалы и что необходима, например, полностью положительная десятибалльная, только это и позволяет более достоверно и качественно оценивать результаты любого тестирования. В противном случае преподаватели вынуждены оценивать одними и теми же баллами разный уровень обученности личности, что нелогично и некорректно.

Новое общество требует и новых подходов к оценке результатов интеллектуального труда каждой личности, а бесконфликтное обучение уже имеется в тех учебных заведениях, где применяется полностью положительная 10-тибалльная шкала оценки знаний, умений и навыков личности. Как нельзя к крестьянской телеге приделать реактивный двигатель (от такой «модернизации» она просто сломается, а не поедет быстрее), так и невозможно

сделать качественное тестирование на основе архаичной трех-четырёхбалльной шкалы, ибо достоверность такого тестирования весьма сомнительна.

Литература

1. **Симонов, В.П.** Диагностика личности и деятельности преподавателя и обучаемых. Учебное пособие (Серия: Педагогический менеджмент. НОУ-ХАУ в образовании. – Книга третья) / В.П. Симонов. – М., 2005. – 181 с.

О ХАРАКТЕРЕ КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ПРОВЕРКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

ЛУГОВАЯ Л.И.

*г. Ставрополь, Ставропольский краевой институт
повышения квалификации работников образования*

Достижения в сфере лингвистики речи и психологии определили включение в школьные программы в 1970-х гг. специального раздела «Развитие речи». Но существенного влияния теория речевой деятельности и речевых актов, лингвистика текста на школьную практику не оказывают даже после введения в обязательный минимум содержания образования по русскому языку таких понятий, как речь, речевое общение, речевая деятельность, речевое поведение, правила и виды речевого общения, речевое взаимодействие, речевой этикет, текст как продукт речевой деятельности. Лингвориторическая культура ученика по-прежнему не позволяет говорить о сформированности умения осуществить коммуникацию, умения аргументировать поставленные тезисы, убедить. Совершенно очевидно, что в настоящее время возникло серьезное противоречие: русский язык остается одним из самых развитых языков мира, а культура пользования родным языком исчезает; ответственность за сохранение чистоты и красоты речи снижается не только в СМИ и политической жизни общества, но и в жизни школы.

На уроках развития речеведческих знаний учащиеся учатся писать изложения и сочинения различных функциональных стилей и жанров. Контрольные изложения и сочинения – традиционное средство выявления знаний, умений и навыков учащихся. Первым необходимым требованием здесь считается формирование умения воспроизвести или создать определенное сообщение. Уроки развития речи на практике чаще всего не связаны между собой: ставится цель воссоздать услышанный или прочитанный текст с различной степенью полноты его передачи (изложение); описать животное, ули-

цу, памятник архитектуры, составить рассказ или рассуждение о прочитанном, увиденном, услышанном (сочинение). Этому предшествует языковая подготовка (отбор лексики, составление рабочих материалов). Предыдущий урок при этом никак не работает на последующий. Каждый раз учитель начинает заново. Цель создания данного текста достигается, но речевого развития не происходит. И далее ученик каждый раз опирается только на собственный жизненный опыт, которым часто не располагает. Например, при ответе на вопрос «Какую жизненную мудрость можно извлечь из данного текста?» ученик начинает вновь пересказывать только что изложенный текст («В данном тексте говорится о ...»). Ученик не ставит задачу применить речевые механизмы при создании собственного текста.

С подобным приведенному выше родом речевой деятельности (описание животного, улицы, памятника архитектуры, составление рассказа, рассуждения о прочитанном, увиденном, услышанном) за порогом школы абсолютное большинство учеников никогда не встретятся. Очевидно, что изложения и сочинения – упражнения в развитии связной речи учащихся, – как и другие виды учебной деятельности, должны быть направлены прежде всего на поиск или проверку умения решения определенной языковой проблемы, задачи.

Анализ уроков русского языка показывает, что в вопросе качественного улучшения, интенсификации развития речи учащихся можно выделить несколько направлений: приведение в соответствие учебной цели конкретного урока и целей обучения русскому языку; ликвидация разрыва между теоретической и практической частями школьного курса; выработка опорных знаний и систематическая отработка их в течение всего периода обучения; формирование системного восприятия школьниками содержания раздела «Речевое общение» программы по русскому языку; организация самоконтроля и развитие умения редактировать собственный текст.

Методическое решение перечисленных задач зависит прежде всего от умения учителя правильно определить учебную цель урока, подчиняющую себе логику его построения, отбор учебного материала и организацию контроля за его усвоением. Правильное, четкое осознание учебной цели возможно лишь в случае, если учитель видит не только, чему учить (тема урока), но главное – для чего это делать (цель). Такой подход к обучению обеспечивает системное восприятие курса, позволяет опираться при изучении нового на уже полученные ранее знания. При этом учитель исходит из места данного урока в системе других уроков. Систематизация речеведческих понятий, установление внутрисубъектных связей позволяет представить получаемые знания не как сумму отдельных усвоенных тем, а как процесс.

Чтобы сформировать механизм говорения и письма, необходимо работать над умениями детей планировать и стилистически оформлять содержание высказывания. Тема, содержание высказывания определяют отбор и ор-

ганизацию языковых средств общения, характерных для речевого стиля, выбор которого, в свою очередь, зависит от таких внеязыковых факторов, как задача речи, сфера общения. Жанры соответствуют типическим ситуациям речевого общения, а значит, условиям общения, характеру отношений между говорящими, их количеству (официальное – неофициальное общение; публичное – непубличное), типическим темам, формулам речевого этикета. Жанровые различия вызываются стилевыми различиями и различиями построения, а в пределах одной темы также различиями приемов развития темы и основной мысли.

Овладение речеведческими понятиями происходит в процессе анализа и воспроизведения готового текста (подготовка и написание изложений). Ставя перед собой задачу создания текста (сочинение), ученик должен выстроить цепочку: целевая установка (задача речи) – сфера общения – ситуация общения – тип речи – стиль речи – жанр.

Школьное сочинение (в традиционном понимании как творческая работа на литературную тему, по картине, на основе собственного жизненного опыта и пр.) любого жанра обусловлено задачами сообщения (об увиденном, услышанном, прочитанном) и воздействия (образное описание чего-либо; доказательство, убеждение в чем-либо).

Сфера общения – учебно-научная, социально-культурная или общественно-политическая. Ситуация общения – это описываемая ситуация и ее тип: официальное, непубличное общение (ученик-учитель) или публичное (ученик – другие ученики – учитель). Тип речи – повествование, описание, рассуждение. Учебно-научной, социально-культурной и общественно-политической сферам общения соответствуют научный (учебно-научный), художественный и публицистический стили.

Выбор жанра школьного сочинения зависит от типа речи и его стиля. Повествовательными жанрами являются: научный отчет, реферат, аннотация (научный стиль); заметка, путевой очерк, репортаж, фельетон, письмо в редакцию, интервью (публицистический стиль); рассказ, басня, быль, летопись, сказка, сценарий, монтаж (художественный стиль). Жанры описания: описание предмета, портрет, статья в словаре, справочнике (научный стиль); описание обстановки, описание внешности, портретный очерк, листовка, обращение (публицистический стиль); пейзаж, портрет, загадка, стихотворение (художественный). Жанры рассуждения: научная статья, рецензия, резюме, отзыв (научный стиль); проблемная статья, литературно-критическая статья, проблемный очерк, заметка, статья в газету (публицистический стиль); басня, загадка, сказка (художественный стиль). Тип и стиль речи определяют построение и особенности языковых средств создаваемого текста.

Именно эту цепь действий ученика и должен иметь в виду учитель при подготовке к контрольному изложению и сочинению. Целью обучения и по-

следующего контроля при этом на разных этапах может стать любой аспект текстового компонента как результата коммуникации, включающего в себя содержание и смысл (тема, заглавие, границы темы, опорные слова, основная мысль, подтекст, микротема, абзац), оформленные определенным образом (тип, стиль, стилевые черты, языковые особенности, жанр речи). Предметом контроля при этом станет проверка речеведческих знаний и сформированности отдельных речевых навыков учащихся.

Учитель уйдет от бесконечной проверки сочинений, формы контроля станут разными: 1) отдельные задания, например: «Выписать опорные слова из прослушанного текста»; 2) ответ на вопрос, например: «Определить основную мысль и мысль скрытую (подтекст) в данном тексте»; «Определить стиль данного текста, назвать характерные стилевые черты и языковые средства»; «Каковы коммуникативные качества публицистического стиля, сферы его применения, назначение. Признаки, основные жанры публицистического стиля»; 3) составление таблиц, например: «Стили речи и сферы их применения»; «Жанры разговорного (официально-делового, публицистического, научного) стиля речи»; 4) анализ аннотаций, рецензий, языка СМИ и т.п.; языковых средств данного текста; 5) моделирование и участие в речевых ситуациях с использованием формул речевого этикета; 6) оценивание устных и письменных высказываний с точки зрения языкового оформления, уместности, эффективности достижения поставленных коммуникативных задач; 7) выполнение тестовых заданий; 8) редактирование собственного текста.

Предлагаемый подход к организации обратной связи (текущий контроль) на уроках развития речи усиливает взаимосвязь между практической и теоретической частями программы, строится на определении опорных знаний, систематической обработке практических умений и навыков в течение всего периода обучения.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ СБОРОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ДЛЯ УЧАСТИЯ ВО ВСЕРОССИЙСКИХ ОЛИМПИАДАХ ПО ИСТОРИИ

ОВЧИННИКОВА Н.П.

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

История является одним из наиболее важных предметов учебного плана общеобразовательных учреждений России. Эта дисциплина наиболее полно аккумулирует предшествующий опыт, выступая объединяющим элементом для гуманитарных дисциплин.

Настоящая программа предназначена учащимся 9–11 классов – призерам областной олимпиады для подготовки к участию во всероссийской олимпиаде. Цель программы – систематизация, обобщение материала по отечественной истории с древнейших времен до настоящего времени. Курс рассчитан на 24 часа (6 дней по 4 часа) и предполагает ознакомление учащихся с основными тенденциями в развитии различных сфер общественной жизни: политики, экономики, социальных отношений, культуры. Программа подготовлена с учетом требований Временного государственного стандарта исторического образования, ориентирована на более высокий проблемно-теоретический уровень изучения учебного материала.

Специфические задачи программы:

- считать нецелесообразным последовательное повторение материала, дублирование конкретных исторических тем;
- проследить основные тенденции, закономерности развития российского общества в социально-экономической, политической, культурной сфере;
- обеспечить учащихся знаниями новых подходов к историческим фактам, событиям, терминам;
- рассмотреть периоды отечественной истории с точки зрения их наполнения известными историческими персоналиями.

Основные методологические положения:

- направленность содержания программы на развитие патриотических чувств учащихся, формирование гражданских качеств;
- включение в содержание обучения широкого круга исторических источников, элементов знаний исторического и методологического характера, отражающих позиции общественных и государственных деятелей, историков, философов по важнейшим проблемам отечественной истории;
- использование интегративного подхода к ключевым идеям, явлениям, понятиям с целью целостного восприятия школьниками окружающего мира;
- знакомство учащихся с разными трактовками одних и тех же событий, привлечение их к обсуждению спорных вопросов;
- проведение параллелей между событиями, происходившими в истории нашего Отечества, с аналогичными явлениями в зарубежных странах.

Программа предполагает использование разнообразных форм организации учебного процесса: лекций с элементами беседы, практикумов, дискуссионного обсуждения, тестирования. При этом особое внимание уделяется индивидуальным приемам учебной деятельности.

К окончанию учебно-тренировочных сборов у кандидатов должны быть сформированы следующие умения:

– анализировать и обобщать исторические факты и явления, определять сущность важнейших понятий, устанавливать причинно-следственные связи;

– давать оценку историческим событиям, деятельности известных личностей, сопоставлять различные точки зрения на исторические события, обосновывать свое мнение;

– самостоятельно исследовать проблему, применять полученные знания при анализе основных тенденций развития общества (социальных, политических, экономических и т.д.);

– работать с различными источниками знаний: статистическими справочниками, энциклопедиями, периодической печатью, общественно-политической литературой, мемуарами, документами и учебными пособиями.

Организация учебно-тренировочных сборов в соответствии с предложенной программой должна способствовать решению основных задач профильной школы – дать учащимся прочную основу исторического образования, углубить их интерес к истории, способствовать формированию гражданских качеств.

Тематический план представлен в Табл. 1.

Таблица 1

Тематический план

№	Содержание занятий	Кол. час.	Форма занятий
1	Основные тенденции социально-экономического развития России с древнейших времен до начала XX в. (социальная структура общества, этапы закрепощения крестьянства, особенности феодально-крепостнической и капиталистической систем хозяйства, периодизация освободительного движения)	4	На занятиях используются разнообразные формы познавательной деятельности: лекция с элементами беседы,
2	Политическое развитие России с древнейших времен до начала XX в., внутренняя политика в период правления династий Рюриковичей, Романовых (Киевская Русь, удельный период, Российское централизованное государство, Российская империя; эволюция от сословно-представительной монархии к абсолютной)	4	практикум по анализу исторических документов, самостоятельная работа учащихся
3	Внешняя политика России с древнейших времен до начала XX в.: основные задачи, направления, итоги	3	по выполнению заданий всероссийских олимпиад 2000–2005 гг., тестирование.
4	Основные тенденции в развитии отечественной культуры. Влияние христианства на культуру Древней Руси. Подъем русской культуры после Куликовской битвы. Москва - центр складывающейся культуры великорусской народности. Начало книгопечатания. Строительство шатровых храмов. Обмирщение культуры в XVII в. Становление системы образования. «Век просвещения». «Золотой век» русской культуры (разнообразие стилей и жанров)	3	При этом учитывается уровень личных достижений каждого ученика

5	Выдающиеся общественные деятели России с древнейших времен до начала XX в. Киевская и удельная Русь: митрополит Илларион, Сергей Радонежский, Нестор-летописец и др. Россия XVI вв.: Ермак, А. Курбский, митрополит Филипп и др. Россия XVII в.: В. Голицын, А.Л. Ордин-Нащокин, К. Минин, Д. Пожарский, патриархи Гермоген, Никон и др. Эпоха Петра I: Ф.М. Апраксин, А.Д. Меньшиков, Б.П. Шереметьев и др. Эпоха Екатерины II: Г. Орлов, Г.А. Потемкин, Н.И. Панин, А.В. Суворов, Ф.Ф. Ушаков и др. Эпоха Александра I: декабристы, М.М. Сперанский, Н. Новосильцев, Н.М. Карамзин, М.И. Кутузов и др. Эпоха Николая I: Е.Ф. Канкрин, П.Д. Киселев, П.Я. Чаадаев, П.С. Нахимов и др. Эпоха Александра II: А.М. Горчаков, Д.А. и Н.А. Милютины, М.Т. Лорис-Меликов, С.С. Ланской, Я.И. Ростовцев, М.Д. Скобелев и др. Эпоха Александра III: С.Ю. Витте, К.П. Победоносцев, Н.Х. Бунге и др.	4	
6	Основные тенденции развития России в XX в. Экономическое, политическое развитие Социальное и духовное развитие Внешняя политика	6	

Литература

1. **Бодер, Д.И.** Все войны России / Д.И. Бодер. – М.: Грамотей, 2001.
2. **Драхлер, А.Б.** Отечественная история с древнейших времен до наших дней / А.Б. Драхлер. – М.: Владос, 2001. – (Вопросы к олимпиаде).
3. **Журавлева, О.Н.** История России. XIX–XX вв.: Контрольные и проверочные работы / О.Н. Журавлева. – М.: АСТ, 2002. – (Школьный зачет).
4. История для любознательных: Задачник. В 2 кн. – М.: Дрофа, 1998. – (Хочу все знать).
5. **Кишенкова, О.В.** Тесты. История России IX–XVIII вв. / О.В. Кишенкова. – М.: АСТ, 2002. – (Школьный зачет).
6. **Смирнов, С.Г.** Задачник по истории России / С.Г. Смирнов. – М.: Мирос, 1995.
7. **Степанищев, А.Т.** 300 задач по истории России с древнейших времен до наших дней: Дид. Материалы / А.Т. Степанищев. – М.: Дрофа, 2002.
8. Учебно-тренировочные материалы для подготовки к единому государственному экзамену. История / Л.Н. Алексашкина и др. – М.: Интеллект-Центр, 2005.
9. **Федорчук, И.А.** История. Интеллектуальные игры для школьников / И.А. Федорчук. – Ярославль, 1998.

ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

ТОКМАКОВА О.В.

г. Киров, Вятский государственный гуманитарный университет

Проблема проектирования образовательного процесса в деятельности педагогических коллективов привлекает в настоящее время внимание и ученых, и практиков. Проектирование можно рассматривать и как особый феномен, и как процесс, и как конкретную деятельность, и как ее этап. Проектирование как деятельность базируется на таких основных теоретических подходах, как системный, деятельностный и технологический.

В современной школе проектирование образовательного процесса требует разработки принципиальных основ, в качестве которых выступают принципы законосообразности, системности, центрации, рефлексивности, оптимальности, многофакторности, учета реальной жизнедеятельности учащихся, учета естественного социального развития учащихся, выборности деятельности и принятия решения учеником в образовательном процессе, «разворачивания» и конкретизации деятельности при создании «инструмента» деятельности и др. (Г.Е. Муравьева).

Рассматривая проектирование как вид управленческой деятельности, мы отмечаем, что в качестве управленцев могут выступать руководители образовательного учреждения, педагоги и сами учащиеся. Результатом такого проектирования является представление автора проекта о желаемом образовательном процессе, сконструированное на основе идеального образа этого процесса.

Соответственно, продукты проектирования на разных уровнях будут разными. Например:

- система образовательных маршрутов учащихся как результат проектирования образовательного процесса управленческой командой;
- проекты учебных занятий и тематическое планирование как результат проектирования педагогом образовательного процесса по предмету;
- индивидуальная самообразовательная программа как результат проектирования педагогом своей самообразовательной деятельности;
- индивидуальная образовательная программа как результат проектирования учащимся собственного образовательного процесса (совместно с педагогами и родителями).

Проектирование является необходимым условием организации профильной и предпрофильной подготовки в образовательном учреждении. Профильное обучение в социальной сфере является интегрирующими факто-

ром, связывающим воедино общеобразовательные учреждения, высшие учебные заведения, научные центры и даже предприятия.

В современной научно-педагогической литературе под профильным обучением, как правило, понимается открытая интегрированная образовательная система, обладающая следующими основными признаками: а) главные (ведущие) предметы имеют четкую профессиональную направленность; б) учебный план включает предметы специальные и факультативные, которые раскрывают содержание определенной линии в профессиональной деятельности; в) профессиональная подготовка осуществляется в тесной связи (договорные условия) с конкретными высшими учебными заведениями. Все эти признаки находят отражение в индивидуальном учебном плане, который разрабатывается на основе базисного учебного плана и устава образовательного учреждения.

Индивидуальный учебный план образовательного учреждения, как правило, состоит из трех частей: 1) обязательные общеобразовательные учебные предметы федерального компонента; 2) обязательные предметы лицейского компонента по выбору или с выбором программы обучения (т.е. с выбором профиля); 3) дополнительные занятия по выбору учащихся (для увеличения образовательного пространства).

Каждый ученик способен на этой основе ежегодно проектировать собственную образовательную деятельность с учетом своих интересов и склонностей. Продуктом проектирования в этом случае будет индивидуальная образовательная программа учащегося. Она, безусловно, должна быть согласована с родителями ученика и с педагогами. Общее количество часов в такой программе не может превышать максимально допустимой нагрузки на учащегося, предусмотренной индивидуальным учебным планом образовательного учреждения для конкретного возрастного периода. Проектируя собственную образовательную деятельность, учащиеся могут использовать право выбора одного из профильных направлений, конкретных спецкурсов, элективных курсов, факультативов, кружков, а также право на индивидуальные и групповые консультации по предметам всех образовательных областей.

Организация профильного и предпрофильного обучения на такой основе позволит расширить диапазон выбираемых профессий. Благодаря этому будущие специальности учащихся могут быть связаны не только с профильными дисциплинами. Это, собственно, и есть главный результат работы школьника по индивидуальным образовательным маршрутам – снижение ограничений в перечне возможных профессиональных направлений. Маршруты являются основой стратификации образовательного пространства школы. Благодаря им каждый учащийся лицея получает возможность определить и четко сформировать свою индивидуальную социальную и профессиональную

перспективу. Профиль образовательного учреждения не накладывает при этом никаких ограничений, а, наоборот, способствует ее осознанному выбору.

Все дети талантливы, их способности разнообразны. И любая реформа образования, если она претендует на адекватность современным условиям, должна способствовать индивидуальному развитию учащихся. Поэтому демократизация и гуманизация образования нам видится не только в возможности предоставления права выбора ученику образовательного учреждения, но и в создании условий для раскрытия и максимальной реализации внутреннего индивидуального потенциала каждого ребенка в выбранном им образовательном учреждении независимо от его профиля.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

ТИМОНИНА И.В.

г. Кемерово, Кемеровский государственный университет

Продуктивное мышление имеет большое значение в учебной деятельности школьников. Но при кажущемся обилии научного материала и практических наработок, позволяющих выстроить сам процесс обучения школьников подросткового возраста с учетом особенностей продуктивного (творческого) мышления, отсутствует определенная технология подачи учебного материала. Существует множество методических пособий по курсу математики (алгебра и начала анализа) в средней школе, где представлены задачи и задания, позволяющие развивать продуктивное мышление школьников. Но такой учебный материал носит фрагментарный характер.

В подростковом возрасте большее значение начинает приобретать теоретическое мышление, способность устанавливать максимальное количество смысловых связей в окружающем мире – в системе исторически обусловленной реальности человеческого существования. Подросток психологически «погружен» в реальности предметного мира, образно-знаковых систем, природы и социального пространства. Изучаемый в школе учебный материал становится для него условием для построения и проверки своих гипотез. Конечно, такое «погружение» в реалии человеческого бытия происходит постепенно, нарастая к концу подросткового – началу юношеского возраста, когда развивается способность действовать в логике рассуждения. Именно в этот возрастной период подросток может совершить гигантский по своему качеству скачок – он начинает ориентироваться на потенциально возможное, а не на обязательно очевидное. Стремление открыть реальное в возможном предполагает, что ученик смотрит на возможное как на совокупность гипотез,

требующих проверки и доказательств. Подросток уже способен, как это делает взрослый, подвергать сомнению стандартный вариант решения задачи и предлагать свои комбинации, выдвигать гипотезы.

Для развития творческого мышления в этой возрастной группе школьников необходимо применять проблемное обучение, которое отвечает специфике продуктивного мышления – направленность на открытие новых знаний, где решение задачи предполагает хотя и управляемый учителем учебный процесс, но позволяет проявить самостоятельный поиск еще неизвестных школьнику закономерностей, способов действия, правил. Такие задачи возбуждают активную мыслительную деятельность, поддерживаемую интересом, а сделанное самими учащимися «открытие» приносит эмоциональное удовлетворение и гораздо прочнее закрепляется в их памяти, чем знания, преподнесенные в «готовом» виде.

Выбор задач, позволяющих ввести элементы проблемного обучения, прежде всего зависит от специфики их содержания. Это могут быть задачи:

- на применение уже известных закономерностей в относительно новых условиях;
- предполагающие открытие новых для подростков причинно-следственных связей, закономерностей, общих признаков решения целого класса задач, в основе которых лежат еще не известные субъекту отношения между определенными компонентами исследуемых конкретных ситуаций;
- на использование противоречий, конфликта между усвоенными знаниями, знакомыми способами решения определенного класса задач и теми требованиями, которые предъявляет новая задача;
- с недостающими и избыточными данными, где необходимо найти ряд возможных вариантов решения и обоснованно выбрать наиболее эффективный.

Прежде всего, отметим, что научить учащихся решать задачи (в том числе и нестандартные) можно только в том случае, если у школьников будет желание их решать, то есть если задачи будут содержательными и интересными с точки зрения учеников.

В целях проведения эксперимента по применению элементов технологии продуктивного обучения на уроках математики учащимся было предложено решить тридцать задач, которые мы разделили на шесть циклов. Нечетные циклы имели по четыре задачи, а четные – по шесть. Нечетные циклы получили название наглядно-действенных, так как в них от ученика требовалось сделать практические действия с реальными объектами, проверить и обосновать правильность своего предположения. Четные циклы названы числовыми, так как в них учащийся имел дело только с числовыми данными, сопоставляя которые он высказывал свою гипотезу о наличии или отсутствии решения задачи и возможности ее решить несколькими способами. Каждый

школьник решал все задачи (учитывалось правильность решения, нестандартность и т.д.). Характеристика тех показателей, по которым было сделано суждение при анализе результатов эксперимента о продуктивности мышления школьников, позволяла судить об эффективности применения самой технологии в учебном процессе со школьниками подросткового возраста:

- самостоятельность ума определялась по тому, как справился учащийся с решением проблемы на основном этапе эксперимента, или ему потребовалась дополнительная помощь, предусмотренная на вспомогательном этапе, и какая именно. Было предусмотрено четыре степени помощи: от минимальной до максимальной;

- глубина ума, отражающая степень существенности абстрагируемых признаков и степени их обобщенности, которая определялась на основе анализа суждений подростков при их попытках сформулировать искомую закономерность;

- об осознанности мыслительной деятельности и характере ее реализации можно было судить по соотношению хода практического решения задач с высказываниями подростков о тех признаках, по которым они приходили к правильному решению и умению доказать и обосновать свой выбор такого решения;

- гибкость ума проявлялась в возможности формулировки двух-трех вариантов решения, обоснованности такой позиции на уровне более высокой степени обобщенности;

- нестандартность решения определялась по совокупной выборке отсутствия данного варианта решения у большинства учеников и обоснованностью такого подхода к решению задачи;

- экономичность мышления являлась суммарным показателем продуктивности мышления школьников, как краткость и рациональность пути к самостоятельному решению проблемы.

Показатели экономичности мышления располагались в интервале от 0 до 1, было выделено три уровня (на основе простого деления общего интервала на 3). К низшему уровню были отнесены показатели от 0 до 0,33; к среднему от 0,34 до 0,67; к высшему от 0,68 до 1,00. В ходе наблюдения и анализа эксперимента были получены следующие результаты положительной динамики: высший уровень – 21 % (ранее 15 %), средний уровень – 70 % (ранее 64 %), низший уровень – 9 % (ранее 21 %).

Мы понимали, что нельзя приучать учащихся решать только те задачи, которые вызывают у них интерес. Но нельзя и отрицать, что такие задачи учащиеся решают легче и свои успехи и интерес к решению одной или нескольких задач они могут в дальнейшем перенести на «скучные» при изучении любого учебного предмета, в том числе и математики. Любые задачи не должны быть слишком легкими, но и не должны быть слишком трудными, так

как учащиеся, не решив задачу или не разобравшись в ее решении, могут потерять веру в свои силы. Не следует также знакомить ученика сразу с готовым решением, лучше создать на уроке проблемную ситуацию, где мыслительная активность учеников будет направлена на «открытие», хотя и с небольшой помощью учителя.

Использование элементов технологии продуктивного обучения позволяет формировать продуктивное мышление на уроках математики у подростков. Но необходимо и далее разрабатывать приемы и методы подачи учебного материала в рамках данной технологии, осуществляя целенаправленное обучение школьников решению математических задач с помощью специально подобранных упражнений, учить их наблюдать, пользоваться аналогией, индукцией, сравнениями и делать соответствующие выводы.

КАКИМ МОЖЕТ БЫТЬ УРОК

МИХАЙЛОВСКИЙ О.С.

г. Санкт-Петербург, Государственное образовательное учреждение гимназия РАО № 157 им. принцессы Е.М. Ольденбургской

Урок должен быть пронизан творчеством и вместе с тем оставаться уроком.
С.И. Гессен

Современная школа должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны.

«С урока начинается учебно-воспитательный процесс, уроком он и заканчивается. Все остальное в школе играет хотя и важную, но вспомогательную роль, дополняя и развивая все то, что закладывается в ходе уроков», – так оценил урок Ю.А. Конаржевский в своем труде «Система. Урок. Анализ».

Типы уроков для учащихся старших классов

1. Урок-лекция – применяется для раскрытия сложного материала; для сообщения большого объема информации. Виды лекций – обзорные по всему разделу школьного курса (вводные в тему, заключающие тему), лекции по теме одного урока; проблемные. Особенности школьной лекции: проводится тогда, когда ученики готовы к ее прослушиванию и записи. Может включать

закрепление, решение проблемного задания. Обязательное выполнение опорных знаний урока и их фиксация урока на доске. Контроль за процессом прослушивания и записи. Техника чтения. Лаконизм, конспективность речи. Последовательность чтения – тезисы – аргументы – повторение тезиса. Выделение голосом (сила звука) и снижение темпа основного материала. Методические требования: определение темы, плана, указание литературы, постановка проблемы, организация записи материала, четкость следования по пунктам, наличие выводов по ним, использование наглядности.

2. Лабораторное занятие – тип урока, предполагающий самостоятельное выполнение учениками в процессе занятия познавательного задания (изучение определенной темы) на основе различных источников знаний (приборы, тексты, вещественная, условная и изобразительная наглядность и т.д.). Данный тип урока иногда именуют уроком-практикумом. Методические требования: постановка задания (учителем, учащимися), определение плана его выполнения по содержанию (учителем, учащимся), определение формы предъявления результатов, выбор (учителем, учащимся) и раздача источников, организация работы класса (пар, групп), коррекция, контроль (учителем, взаимоконтроль учащимися, самоконтроль учащихся) за ходом выполнения задания, контроль, помощь, подведение итогов, анализ результатов, их коррекция, выявление ошибок в знаниях и способах выполнения заданий, фиксация основного опорного материала и его закрепление.

3. Семинар – тип урока, предполагающий самостоятельное целостное изучение учащимися дома избранной темы всеми учащимися с последующим развернутым ее изложением на уроке. Во время семинара ученики, как правило, поочередно освещают вопрос, в это время класс готовится рецензировать и дополнять товарища, обменивается мнениями, фиксирует отсутствующие сведения, делает выводы. Учитель управляет деятельностью класса, определяет последовательность выступлений, корректирует процесс изложения материала, подводит итоги, анализирует результаты. Методические требования: заблаговременное объявление темы, плана, списка литературы (план и список литературы может составляться учащимися), определение формы предъявления результатов.

4. Конференция – тип урока, предполагающий самостоятельное изучение отдельными учащимися узких вопросов темы на основе расширенного круга источников и их изложение на занятии в форме доклада (сообщения). Во время конференции ученики слушают и фиксируют выступления докладчиков, ставят вопросы, рецензируют выступления (возможна заблаговременная подготовка рецензентов). Методические требования: заблаговременное объявление темы, плана, списка литературы (план и список литературы может составляться учащимися), назначение докладчиков, промежуточный контроль

за подготовкой докладов, консультации учащихся, определение формы предъявления результатов.

5. Дискуссия – тип урока, предполагающий целенаправленный обмен мнениями между учащимися по учебной проблеме при управлении процессом полемики со стороны учителя. Во время дискуссии ученики слушают выступления одноклассников, ставят контрвопросы, оппонируют выступления. Учитель управляют деятельностью класса, определяет последовательность выступлений, подводит итоги, анализирует результаты. Методические требования: заблаговременное объявление темы, выдвижение проблемы и подпроблем, списка литературы (план и список литературы может составляться учащимися), выявление альтернативных групп (опрос), промежуточный контроль за подготовкой групп, консультации учащихся.

Рассмотрим наиболее распространенные типы уроков, различающихся по формам организации учебного процесса.

Урок-экскурсия – в отличие от внеурочной экскурсии ее содержание соответствует теме уроков, требованиям учебной программы, проводится в сроки, определенные тематическим планированием, знания урока-экскурсии обязательны для усвоения и оцениваются в обычном порядке. Может проводиться экскурсоводом, учителем и старшеклассниками (внемузейные экскурсии). Разновидность – заочная экскурсия (по музею, по городу и т.д.), проводимая в аудитории с использованием средств наглядности.

Урок драматизации – инсценировка учащимися учебного программного содержания на основе готового текста (литературной композиции, фрагмента драматического произведения и т.д.).

Урок творчества – предполагает выполнение работ в области художественного или научного учебного творчества (создание собственных произведений литературы, изобразительного, музыкального искусства, решение нестандартных задач, гипотез и т.д.).

Урок-путешествие – близок по форме организации к заочной экскурсии, предполагает воображаемое путешествие в мир литературных героев, на машине времени, в мир природы, в страну Математики (Физики, Химии и т.д.), по странам и т.д. Условия игры предполагают соревнование учеников по группам на скорость преодоления препятствий в пути (выполнение заданий).

Игры-конкурсы – предполагают соревнование учеников: конкурс на лучшего оратора «о пользе изучения» физики (математики, литературы и т.д.); конкурсы проектов (фантастических, реальных и т.д.); конкурс на лучшую рекламу книги, изделия и т.д.

Ролевая игра – предполагает вхождение ученика в заданный (избранный им) образ и поведение (принятие решений) в заданной ситуации в соответствии с ролью. Условия игры могут предполагать локализацию событий, процессов, явлений во времени (определенный день, год, век) или в про-

странстве (страна, город и т.д.): Погружение в прошлое, например в Киев времен Ярослава Мудрого, Петербургский литературный (музыкальный, художественный) салон XIX века, Клуб знаменитых капитанов, Заседание правления банка, Пресс-конференция, Круглый стол ученых, политиков и т.д.

Предлагаем один из вариантов начала первого урока в изучении темы «Соединенные Штаты Америки» в 10 классе (второе полугодие. Раздел «Региональная география мира»).

Приступая к изучению темы «США», возникают вопросы: Как заинтересовать учащихся? Как направить их интерес на изучение страны, а не на критику и нежелание знакомиться с этим государством? Увы, после предпринимаемых американцами шагов на Балканском полуострове и на Ближнем Востоке, интерес к изучению США потерян, отношение негативное. Так как же организовать разговор об этом государстве со своеобразной природой (вспомнить на другом уровне материал, изученный в 7 классе на географии материков и океанов), с относительно короткой, но интересной историей, с мощной экономикой и огромным влиянием на мировое хозяйство? Как объяснить ребятам, что эта страна просто любопытна?

Мы пришли к выводу, что нужен урок, который бы пробудил интерес к США. Весьма важно начало изучения темы.

Ход урока

На доске – запись «Соединенные Штаты Америки (США)», карты США и политическая карта мира. Звучит мелодия из оперы «Порги и Бесс» Д. Гершвина – это настрой, фон, начало урока.

Учитель: Какие ассоциации возникают в памяти при прослушивании музыки популярного американского композитора, классика XX века Д. Гершвина? Запишите в тетради тему урока и 2-3 слова, которые вспоминаются первыми, ваши ассоциации, когда произносят «США»?

Учитель просит поделиться записанным. Учащиеся по цепочке читают свои записи вслух классу (чаще всего звучат слова: доллар, Америка, бакс, Ирак, Буш, Голливуд, ковбой, запад, джинсы и т.д., иногда звучат нелицеприятные высказывания), учитель тоже предлагает свой вариант.

Учитель: Большинство из нас никогда не были в США, но не имеющих ассоциаций, каких-то впечатлений, суждений об этой стране, а тем более не слышавших о ней нет.

Для дальнейшей работы участников можно посадить по группам (4–6 человек) вокруг столов. Учащиеся получают карточки с цитатами Вашингтона, Сент-Джона де Кревекера, Уитмена, Франклина, Маяковского, Стейнбека, Вайля.

Учитель: Об Америке, о стране, к изучению которой мы приступаем, говорили и будут говорить. Прочитайте и обсудите в группе полученные тексты.

Приготовьтесь выступить от группы и дать оценку высказыванию. Прочитайте вслух высказывание и расскажите о результате вашего обсуждения.

Вашингтон (I президент): «Какой бы конфликт ни возник между европейцами, если мы мудро воспользуемся дарованными нам географическими преимуществами, то, действуя осмотрительно, мы можем извлечь выгоду из их безумств».

Сент-Джон де Кревекер (фермер, отрывок из письма, конец XVIII в.): «Американец есть новый человек, руководствующийся новыми принципами; посему у него должны возникнуть новые мысли и новые мнения». «Здесь труд основан на заботе о личной выгоде».

Уитмен (поэт): «Америка – это тигель, где переплавляются все нации и рождается одна – американская».

Бенджамен Франклин (политик): «Все приходилось создавать из ничего: законы, администрацию, армию, флот...».

Джон Стейнбек (американский писатель XX в.): «Нью-Йорк... это уродливый город. Его климат – скандал. Его политика пугает детей. Его уличное движение – безумие. Его конкуренция убийственна. Но есть одна вещь: если вы жили в Нью-Йорке и он стал вашим домом, ни одно иное место вам не подойдет».

В.В. Маяковский (поэт):

«Я в восторге от Нью-Йорка города.

Но кепчонку не сдерну с виска.

У советских собственная гордость:

На буржуев смотрим свысока».

«Ну, американец...

тоже...

чем гордится...

Втер очки Нью-Йорком. Видели его

Сотня этажишек в него гордится

Этажи и крыши – только и

всего».

Петр Вайль (литературовед): «Во все времена в Америку ехали и едут за свободой и богатством, еще вернее за свободой богатства, за беспредельными возможностями на земле, расстилающейся вдоль и вширь чистым листом, куда следует вписать свое имя и ряд цифр с нулями».

На уроке завязывается дискуссия, ребята полемизируют. И получается как у Бориса Пастернака – «и творчество, и чудотворство». Конечно, полчаса хватило бы на то, чтобы выучить по учебнику этот материал, но тут-то мы и сталкиваемся с важнейшим философским вопросом, который задает себе

учитель: Какой ученик нам нужен – послушно заучивший заданное нами или думающий, ищущий?

На наш взгляд, такой подход побуждает к активной работе воображения и формирует у учащихся информационный запрос. Рождаются радость открытий, дарующая нам восторг собственного творчества и ощущение собственной значимости и уважения к неповторимости другого. Этот принцип радуги, многоцветия, где каждый цвет одинаково важен и не может быть заменен другим, контрастирует с ним и дополняет его. А истина, как белый цвет, дается лишь сложением всех цветов, ибо она есть целое.

Учитель может комментировать, дополнять ответы учащихся, обращаясь к учебнику, справочникам, картам, схемам, после дискуссии, дав под запись основные черты современной американской экономики, логично переходить к дальнейшему программному изучению темы («Традиционная экономико-географическая характеристика Соединенных Штатов Америки»).

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПРОЦЕДУРАМ ПОСТРОЕНИЯ УМОЗАКЛЮЧЕНИЙ

МОИСЕЕВА В.Н.

г. Волгоград,

Волгоградский государственный педагогический университет

Одной из целей школьного образования является развитие мышления учащихся, которое тесно связано с формированием приемов мышления в процессе их учебной деятельности. Обучение школьников основным приемам умственной деятельности будет способствовать формированию у них умения анализировать и сопоставлять факты, делать обобщения.

Мышление характеризуется тремя формами: понятиями, суждениями и умозаключениями [2]. Понятие считается усвоенным, если при встрече с соответствующим термином в сознании ученика отображаются все фиксируемые в определении свойства понятия и, наоборот, если при встрече объекта, имеющего все существенные признаки некоторого понятия, ученик распознает это понятие и называет его верным термином. Следствием такого усвоения будет способность учащегося применять данное понятие к решению задач, т.е. оперировать им.

Например, если ученик видит показательную функцию $y = a^x$, то в его сознании возникает определение этой функции, условие, что a – положительное число, свойства данной функции: область определения – множество действительных чисел, область значений – множество положительных действительных чисел, при условии $a > 1$ функция возрастает (возникает образ гра-

фика), а при $0 < a < 1$ – убывает, и выполняется пять свойств, связанных со степенными функциями.

Суждение доведено до сознания учащегося, если он сам замечает, что в данной ситуации имеет место соответствующее суждение (формула, теорема или свойство). Например, если ученик встречается в задаче конус, то в его сознании возникают все суждения, связанные с данной фигурой: это фигура вращения, полученная при вращении прямоугольного треугольника вокруг одного из катетов (в случае прямого конуса); образующая конуса – отрезок, соединяющая вершину конуса с точкой окружности основания; высота конуса – перпендикуляр, опущенный из его вершины на плоскость основания и т.д.

Умение выполнять умозаключения можно разделить на несколько уровней: 1) ученик может сам повторить ход изложенного (учителем или учебником) рассуждения; 2) ученик может сделать заключение, выводы в аналогичных ситуациях (возможно с помощью учителя); 3) ученик выполняет рассуждения самостоятельно в незнакомой ситуации.

Умозаключение – особая мыслительная деятельность, в результате которой возникает новое суждение [3, с. 452]. Для того чтобы ученик оперировал суждениями, он должен знать теоретический материал, т.е. необходимые определения, свойства, признаки, а также знать правила построения умозаключений. Тогда он сможет на их основе строить новые суждения.

При решении задач, доказательстве теорем можно выделить действия, с помощью которых строятся умозаключения, такие как: наблюдение; сопоставление, сравнение; выявление закономерности (если она есть); соотнесение с математическими законами; обобщение или конкретизация; формулировка гипотезы (план решения, доказательства); выполнение действий (на основе известных математических действий); самоконтроль. Выделенные действия назовем процедурами умозаключений.

Выполнение учащимися специально подобранных упражнений способствует формированию у учащихся умения высказывать утверждения обобщенного характера на основе рассмотрения нескольких частных случаев, воспитывает интерес к поиску закономерностей.

Например, предлагаем следующие задания:

1. Вычислите: 12; 112; 1112; 11112. Не вычисляя, запишите, чему равно 111 112. Свою догадку проверьте вычислением.

2. Рассмотрите таблицу:

1) $1 + 2 + 3 + 4 = (1 + 4) \cdot 2$;

2) $1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 = (1 + 6) \cdot 3$;

3) $1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 = (1 + 8) \cdot 4$;

4) $1 + 2 + 3 + \dots + 98 + 99 + 100 = (1 + 100) \cdot 50$.

Догадайтесь, к какому общему закону подводят эти примеры, выразите его в общем виде и докажете.

При работе с подобными задачами ученик сначала внимательно изучает условие, наблюдает что «замечательного» дано, затем (в примере 1), вычислив все четыре значения, сравнивает результаты, сопоставляет полученные факты и замечает, что существует некоторая закономерность: на концах полученных чисел стоят единицы, за ними следуют двойки и т.д. Далее ученик, обобщив факты, выдвигает гипотезу, что и требуемое число 111 112, будет иметь такую же структуру, а отличаться от предыдущих только количеством цифр (расположение их будет таким же) и в середине будет цифра на единицу больше. Записав свое предположение как ответ (123454321), учащийся приступает к проверке верности решения, т.е. возводит в квадрат данное число.

Если учащиеся не особо сильны в математике, то можно им предложить записывать результаты каждого вычисления в столбик:

```
1
121
12321
1234321
123454321
```

При такой записи сразу видна закономерность, по которой выстраиваются числа и курсивом записано предполагаемое число. После вычислений, учащиеся убеждаются в правильности гипотезы.

Можно обратить внимание школьников на то, что они получили треугольник Паскаля, но необходимо обобщить полученные результаты и сделать вывод о том, что при возведении числа, состоящего только из единиц, в квадрат, в результате получается число такого вида, т.е. крайние цифры числа – единицы, следующие две цифры – двойки и т.д.

Рассмотрим два вида умозаключений: дедуктивное и индуктивное. Так как дедукция – один из основных способов рассуждения (умозаключения) и методов исследования, доказательство или выведение утверждения из одного или нескольких других утверждений на основе законов логики, носящее достоверный характер, то дедуктивным называется умозаключение, в котором посылки и заключение находятся в отношении логического следования [4]. Индукция – это один из видов умозаключений, при котором из двух или нескольких единичных или частных суждений получают новое общее суждение (вывод) [1]. Средством формирования у учащихся умения выполнять дедуктивные умозаключения являются упражнения на доказательство. В курсе алгебры масса заданий, имеющих несложную логическую структуру, в которых требуется провести доказательство.

Приведем примеры, способствующие формированию индуктивных и дедуктивных умозаключений:

1. Докажите, что $17^6 - 17^5$ кратно 8. На первый взгляд сложная задача, так как имеем 5 и 6 степени, но проведем анализ задачи: «Требуется доказать, что заданное число кратно 8. Что нужно знать, чтобы доказать, что заданное число кратно 8? Необходимо, чтобы заданное число делилось на 8, для этого его нужно преобразовать. Пользуясь свойствами степени, преобразуйте выражение. Преобразовав, получаем: $17^6 - 17^5 = 17^5 (17 - 1) = 17^5 \cdot 16$, а полученное выражение делится на 8, так как 16 на 8 делится. Значит, $17^6 - 17^5$ кратно 8».

2. Используя распределительный закон умножения, найдите значение выражения: $0,712 \cdot 25,28 + 0,712 \cdot 74,72$. От учащихся требуется провести обоснование в развернутой форме: «Распределительный закон $ab + ac = a(b + c)$ справедлив для любых a, b, c – следовательно, он справедлив и для $a = 0,712$; $b = 25,28$; $c = 74,72$. Применяя его, получим: $0,712 \cdot 25,28 + 0,712 \cdot 74,72 = 0,712 (25,28 + 74,72) = 0,712 \cdot 100 = 71,2$ ».

Работа над подобными задачами способствует формированию у учащихся процедур построения умозаключений. Заметим, что добиться сразу высокого уровня умения выполнять умозаключения конкретного вида как приема умственного действия невозможно, ученику необходимо пройти все уровни постепенно, тогда можно говорить о надежном усвоении этого приема.

Литература

1. Колягин, Ю.М. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика. Учеб. пособие для студ. физ.-мат. фак. пед. институтов / Ю.М. Колягин и др. – М.: Просвещение, 1975.

2. Кондаков, Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 1976.

3. Философский словарь: Основан Г. Шмидтом. – 22-е изд.; Пер. с нем. / Общ. ред. В.А. Малмнина. – М.: Республика, 2003.

4. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987.

РЕФЛЕКСИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ «УЧЕБНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ» МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

УДАЛЬЦОВА И.А.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

В Концепции модернизации российского образования до 2010 г. определена основная цель – через обновление образования обеспечить существенное влияние на гуманизацию общественно-экономических отношений,

формирование новых жизненных установок личности. Программой развития воспитания обучающихся в системе начального профессионального образования определены основные концептуальные положения, одно из которых – становление компетентного человека, способного принимать решения в ситуациях морального выбора и нести за них ответственность.

Компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства [2, с. 138].

Вслед за А. Хуторским мы рассматриваем образовательные компетенции как качества ученика, развиваемые в ходе образовательной деятельности. Под компетенцией мы понимаем совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним [5, с. 58].

Компетентность – интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности [1, с. 139]. Ключевые компетенции основываются на свойствах человека и проявляются в определенных способах поведения, которые опираются на его психологические качества, включают широкий практический контекст с высокой степенью универсальности [2, с. 140].

Поскольку «учебная самостоятельность» все чаще рассматривается как черта личности и как свойство деятельности каждого учащегося, то мы будем рассматривать это понятие с точки зрения компетенции младшего школьника.

Главной задачей учителя при формировании субъекта учебной деятельности является воспитание у школьников учебной самостоятельности, которая проявляется в преодолении собственной ограниченности не только в области человеческих отношений, а также формировании у учащихся рефлексии как универсального способа построения отношений к собственной деятельности. В составе ключевых суперкомпетентностей она обозначена как автономизационная: способность к саморазвитию, способность к самоопределению, самообразованию, конкурентоспособности. Формирование данной компетенции происходит максимально эффективно лишь в условиях такой учебной деятельности, в которой ученик является субъектом.

Итак, рассмотрим, как трактуют понятие «субъект учебной деятельно-

сти» современные ученые.

Современная педагогическая энциклопедия дает следующее определение: «Субъект учения – это учащийся, т.е. учащий самого себя в контексте с учителем, который помогает ему осуществить это, он главный работник в процессе обучения, действующий осознанно и ответственно, значит, свободно. Ребенок становится субъектом учения лишь в том случае, когда он способен самостоятельно находить способы решения возникающих перед ним задач, а не тогда, когда это обеспечивает учитель. Субъектность учащегося проявляется в том случае, когда его учебная активность, сам процесс усвоения знания приобретает характер деятельности» [4, с. 219].

Наиболее подробно характеристика младшего школьника как субъекта учебной деятельности представлена в работах В.В. Давыдова, В.Т. Кудрявцева, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина.

Разнообразие изученных трактовок понятия свидетельствует о многогранности его сущности и многомерности, определяющих его качеств. При этом следует отметить, что, несмотря на различия во взглядах, все ученые отмечают, что самым значимым качеством младшего школьника как субъекта учебной деятельности является открытость к саморазвитию, самосовершенствованию, самостоятельности и самореализации как в текущей деятельности, так и в дальнейшей жизни. Особого внимания в отечественной педагогике заслуживает позиция К.А. Альбухановой-Славской и Ю.А. Кулюткина, которые рассматривают «деятельность» как изменение самого субъекта. Изменение качества деятельности неизбежно влечет за собой изменение качества самого субъекта. Этот процесс становится более управляемым с включением механизмов рефлексии, которые характеризуют самосознание человека, осмысление им оснований собственных действий и поступков. Более того в качестве исходного момента рефлексия предполагает наблюдение человека за самим собою, своей деятельностью и способами ее осуществления [3, с. 102].

Рассмотрим, что понимают в отечественной педагогике под рефлексивной деятельностью. На педагогическом уровне рефлексия включает научное знание о личности, формируемое в активной педагогической деятельности; овладение методами исследования самооценки и соответствующими умениями, самопознание на основе объективных методов; формирование адекватной самооценки. Современный педагогический словарь дает следующее определение понятия «рефлексия»: 1) размышление, самонаблюдение; 2) форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление собственных действий и их законов [4, с. 239].

Опираясь на точку зрения А.В. Хуторского, мы понимаем рефлексию как чувственно переживаемый процесс осознания своей деятельности [5, с. 113]. «Цели рефлексии: вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности – ее смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения,

полученные результаты и т.п. Рефлексия помогает ученикам сформировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь», – считает ученый [5, с. 120]. Рефлексивная деятельность позволяет ученику осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение, которые проявляются при анализе его деятельности и ее продуктов. Действительно, традиционный учебный процесс состоит в том, что учащиеся считают свою учебу неотделимой от преподавания. Дети настолько привыкают к учительским объяснениям, что не испытывают потребность осознать свое развитие или приращение. В результате такой деятельности развитие человека происходит для него неосознанно, а значит и неэффективно.

Иными словами, рефлексия младшего школьника, будучи органической составной частью его умственного и психического развития, связана со всей многогранной деятельностью личности и является своеобразным показателем его активности как субъекта учебной деятельности.

Таким образом, эффективность формирования компетенции «учебная самостоятельность» учащихся прямо зависит от условий, обеспечивающих способность учащегося к рефлексивным навыкам, которые проявляются в умении контролировать учебную деятельность, оценивать результат деятельности, корректировать и анализировать полученные результаты. Естественно, создание таких условий требует от преподавателя умения своевременно и правильно формулировать и трансформировать цели, мотивы, ориентиры и ценностные установки на учебную деятельность, организации такого учебного процесса, в котором каждый ученик является субъектом учения, планомерной и целенаправленной работы по формированию рефлексивных навыков.

Литература

1. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 139.
2. Компетенция и компетентность: Сколько их у российского школьника? // Народное образование. – 2004. – № 4.
3. **Кулюткин, Ю.Н.** Мышление учителя: личностный механизм и понятийный аппарат / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1990. – 102 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Дрофа, 2003.
5. **Хуторской, А.В.** Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58.
6. **Цукерман, Г.А.** Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ В.А. СУХОМЛИНСКОГО О ВОСПИТАНИИ НРАВСТВЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ПОДРОСТКА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

БИУШКИН Г.И.

*г. Оренбург, Оренбургский областной методический центр
народного творчества*

Системный кризис, разразившийся в России, в своей основе является кризисом духовности, приведшим к разрушению традиционной системы воспитания, утрате сформированных веками нравственно-этических понятий. Современное общество испытывает дефицит этической культуры, гуманных отношений, уважительного отношения подростка к предметному миру, людям и самому себе. Сегодня социальная среда не способствует формированию нравственной ответственности у молодежи, а дополнительное образование решает эту проблему бессистемно. В связи с этим возрастает ценность педагогических систем и технологий, выдержавших испытание временем, но недостаточно глубоко исследованных в педагогической науке и не нашедших использования в практике.

Гуманистические идеи В. А. Сухомлинского, во многом опередившие время, обусловили непрекращающийся интерес к ним как отечественной, так и зарубежной педагогической общественности. Их развитие получило в лично-ориентированном подходе в образовании в 80–90-х гг. XX столетия (Е.В. Бондаревская, В.В. Зайцев, А.Г. Козлова, В.А. Петровский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская). В.А. Сухомлинский строит свою теорию и практику лично-ориентированного образования в условиях дефицита психолого-педагогических исследований по этой проблеме: еще не было фундаментальных работ по психологии личности, в зачаточном состоянии находились деятельностный подход и учение о смысловой структуре личности А.Н. Леонтьева, не вышла книга о возрастном генезисе личности Л.И. Божович, отсутствовали фундаментальные исследования механизмов личностного развития Д.А. Леонтьева, В.А. Петровского, В.И. Слободчикова, Д.Б. Эльконина, не были изданы у нас труды западных педагогов-гуманистов [3, с. 332].

Особое место в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского занимают идеи о воспитании нравственной ответственности у подростков, доказавшие свою актуальность многолетней практикой работы Павлышской средней школы. В.А. Сухомлинский был сторонником ранней социализации ребенка, его раннего приобщения к нравственным ценностям: «Познание ребенком окружающего мира и самого себя не должно быть односторонним. Познавая мир и самих себя, дети обязаны по крупинке познавать свою ответственность

за материальные и духовные ценности, созданные старшими поколениями» [4, с. 213–214].

Вместе с тем анализ теоретических работ и педагогической практики показывает, что, несмотря на разностороннее изучение проблемы воспитания нравственной ответственности личности, до сих пор отсутствуют концептуальные ориентиры в ее решении. Несмотря на потребность общества в нравственно ответственной личности, идеи В.А. Сухомлинского о воспитании данного феномена применяются недостаточно.

Слово «ответственность» в советской педагогике означало лишь одно: идеально точное исполнение указаний. Быть ответственным означало отвечать официальным требованиям. Представление об ответственности в понимании В.А. Сухомлинского относительно официального взгляда имеет совершенно иной аспект. Источник ответственности находится не вне человека, а в нем самом. Источник поведения, которое можно назвать ответственным, находится в душе подростка – это его собственное стремление стать хорошим.

Исходной точкой педагогического мировоззрения В.А. Сухомлинского была задача воспитания у подростка личного отношения к окружающей действительности, понимание своего долга и ответственности перед родными, товарищами и обществом и, что главное, перед собственной совестью. «Одной из граней гражданского, политического сознания человека является его ответственность перед собственной совестью. Это вместе с тем и один из критериев воспитанности» [4, с. 286]. По В.А. Сухомлинскому, воспитание – это воспроизведение в душе подростка системы ответственностей.

Нравственный характер ответственности личности выступает основополагающим феноменом в философии М. Бахтина. По нему, принятие на себя ответственности за свое бытие всегда имеет в виду другого (других) [1]. В.А. Сухомлинский также рассматривал диалог как средство «духовного общения, обмена духовными ценностями», пробуждения взаимного интереса наставника и воспитанника, подростка и коллектива. В.А. Сухомлинский считал, что коллектив имеет четкую систему взаимозависимостей, сотрудничества, взаимопомощи, требовательности, дисциплины и ответственности каждого за всех и всех за каждого. «Ответственность человека за человека для жизни коллектива – это все равно, что цементный раствор для строительства здания из кирпича: нет раствора – не построишь здание, нет ответственности человека за человека – нет и коллектива» [4, с. 289].

Идеал гуманистической педагогики В.А. Сухомлинского – обоснование такого способа бытия человека, сущность которого составляет обретение смысла для себя через бытие для других, в самоутверждении личности как индивидуальности. Он считал, что человечность, требовательность, ответственность являются основой взаимоотношений педагога и воспитанника. Ответственности как таковой, вне бытия личности, не существует, в арсенал поня-

тия «нравственная ответственность личности» оказываются втянутыми субъекты («я отвечаю»), объекты («за что отвечаю») и инстанции («перед кем отвечаю»). Особое значение в понимании ответственности всегда придавалось инстанции ответственности, то, перед чем ответственен субъект. «Ответственность фактически существует лишь в том случае, если есть инстанция, перед которой я ответственен» [1, с.107].

Педагогические идеи В.А. Сухомлинского о воспитании нравственной ответственности у подростков представляет для современного общества несомненный интерес. Ш.А. Амонашвили, относя В.А. Сухомлинского к педагогам гуманистам, пишет о его педагогике: «Действительно гуманная педагогика – это та, которая способна приобщить детей к процессу созидания самих себя» [2, с. 14].

В.А. Сухомлинский экспериментально выявил, что подросток способен ситуативно ставить перед собой цели саморазвития, но из-за отсутствия достаточного индивидуального опыта в такой деятельности и вследствие дефицита глубинной педагогической помощи сводит ее к изменению привычек, характера, воли, что вне контекста духовного обогащения, самообразования, ценностного самоопределения невозможно.

Эффективным путем воспитания нравственной ответственности у подростка является совместный анализ его поступков и действий, особенно в ситуации выбора. Поступки можно считать весьма достоверным индикатором направленности личностных изменений. «Воспитание чувства ответственности требует большой самостоятельности: чтобы дать эмоциональную оценку собственному поступку, человек должен напрячь силу воли. Советы по самовоспитанию, подбор специальных упражнений – все это приложение к процессу становления нравственных привычек» [4, с. 425].

Наиболее существенными В.А. Сухомлинский считал следующие привычки: доводить начатое дело до конца; выполнять работу не как-нибудь, а только хорошо; никогда не перекладывать свою работу на других и не пользоваться плодами труда других людей; помогать старым, слабым, одиноким независимо от того, близкие это люди или «чужие»; согласовывать свои желания с моральным правом на удовлетворение желаний; никогда не допускать, чтобы, удовлетворяя желания подростка, родители в чем-то ограничивали себя или создавали для себя трудности; согласовывать свои радости, удовольствия, развлечения с потребностями других людей; не допускать, чтобы радости подростка доставляли кому-то заботы или боль; не скрывать своих предосудительных поступков, иметь мужество откровенно сказать о них тому, кому считаете необходимым сказать.

Как один из компонентов воспитания нравственной ответственности у подростков в дополнительном образовании детей следует рассматривать акмеологическую направленность, выделяя в ней внутриличностную рефлекс-

сию. Рефлексирующий подросток обращен к культуре, способен на преобразующую деятельность, на саморазвитие. Ситуация «Рефлексия» является основным приемом самореализации в проектировании творческой деятельности на заключительной рефлексивно-творческой стадии воспитания нравственной ответственности у подростка.

Реалии сегодняшнего дня свидетельствуют о необходимости глубокого изучения теоретического и практического наследия В.А. Сухомлинского с целью разработки и внедрения в практику дополнительного образования детей новых методик и рекомендаций по воспитанию нравственной ответственности у подростка в соответствии с требованиями современной гуманистической педагогики.

Литература

1. **Бубер, М.** Диалог / М. Бубер // Два образа веры. – М.: Республика, 1995. – С. 93–124.
2. Педагогика Ш. Амонашвили. Основные представления // Первое сентября. – 2000. – № 56.
3. **Сериков, В.В.** Проблемы методологии педагогического исследования в трудах В.А. Сухомлинского / В.В. Сериков // В.А. Сухомлинский и современная школа Урала, Сибири. – Оренбург, 2003. – Т. 2. – С. 332–333.
4. **Сухомлинский, В.А.** Избранные педагогические сочинения: В 3 т. Т.1 / В.А. Сухомлинский; Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979. – 560 с.

НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ПОДРОСТКОВОМУ ВОЗРАСТУ

ГРАЧЁВА Т.К.

г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение гимназия № 26

В процессе своего исторического существования человечество постоянно осознает неизбежность сосуществования каждого своего представителя не только с самим собой, но и с окружением (как социальным, так и природным). По мере соответствующего осознания вырабатываются специальные нормы поведения каждого человека по отношению к самому себе и к окружению. Такого рода нормы поведения человека базируются на так называемых социальных ценностях, Меняются социальные ценности, меняются соответствующие им нормы. Однако каждому из нас приходится иметь дело с какими-то нормами социального поведения.

В своей целостности нормы социального поведения личности составляют мораль. Если человек в своих проявлениях руководствуется моралью, то его поведение признается нравственным. Если же какие-то поступки человека не соответствуют морали (противоречат ей), то соответствующее поведение признается безнравственным. Учитывая зависимость поведения человека от собственной мотивации, следует признать существование внутренних источников, определяющих его поведение на основе отношений к морали. Социопсихическую составляющую внутреннего мира человека, базирующуюся на усвоенных им социальных ценностях и нормах социального поведения, назовем нравственностью.

В определенных обстоятельствах между духовностью и нравственностью человека достигается единение. Это свидетельствует о том, что нравственность человека может «срастаться» с его духовностью, что вполне объяснимо. Действительно, нравственность «базируется» на усвоении человеком неких моральных норм общественного поведения. В результате человек знает о них, понимает и осознает их роль в социуме, «видит» определенную необходимость руководствоваться ими в своём поведении. Другими словами, разум и сознание человека (как одно из оснований духовности) оказываются «наполненными» моральными нормами общественного поведения. Следовательно, эти нормы, будучи усвоенными человеком, становятся также одним из оснований его духовности.

Сама по себе нравственность направлена на приоритет социокультурных ценностей как ориентир поведения человека. В силу этого она побуждает человека к поиску внутренних резервов адаптации к установившимся нормам социального поведения. Найденные человеком формы нравственного поведения способствуют успеху его существования в социуме. Отклонения же от норм социального поведения ведут к обострению личных проблем человека в контактах с окружением.

Нравственное развитие применительно к подростковому возрасту (способности выносить моральные суждения) тесно связано с когнитивным развитием. Уровни нравственности (по Кольбергу) имеют следующую градацию:

Преднравственный уровень (до 10 лет) включает две стадии. На первой стадии ребенок оценивает поступок как плохой или хороший в соответствии с правилами, усвоенными им от взрослых, склонен судить о поступках по важности их последствий, а не по намерениям человека («гетерономная мораль»), суждение выносится в зависимости от того вознаграждения или наказания, которое может повлечь за собой этот поступок. На второй стадии суждение о поступке выносится в соответствии с той пользой, которую из него можно извлечь, и ребенок начинает судить о поступках по обусловившим их намерениям, понимая, что намерения важнее результатов совершенного поступка («автономная мораль»).

Конвенциональный уровень (с 10 до 13 лет) – ориентация на принципы других людей и на принятые законы. На третьей стадии суждение основывается на том, получит ли поступок одобрение других людей или нет. На четвертой стадии суждение выносится в соответствии с установленным порядком и официальными законами общества.

Постконвенциональный уровень (с 13 лет) – человек судит о поведении, исходя из собственных критериев. Безоглядное следование социально установленным нормативам может приводить к обострению противоречий человека с самим собой. Следовательно, правомерно констатировать, что усваиваемые человеком моральные устои могут противоречить ведущим основаниям его духовности.

Нравственность человека не следует представлять только как формальное соблюдение им определенных моральных норм. Нравственность включает в себя и какие-то личные нормы поведения как объективное следствие накопленного им опыта в контактах с собой и с окружением. Более того личный опыт человека может превалировать мотивации его поведения. Тогда субъективный аспект нравственности человека выражает его нравственную личную позицию как внутренний ориентир мотивации своего поведения. Для того чтобы найти достойную форму проявления себя, человеку нужно мобилизовать все свои внутренние резервы. Разум и сознание человека могут предопределить целесообразность поведения достойного проявления себя не во вред (не в ущерб) окружению.

В таких ситуациях большим подспорьем также может выступать духовность человека. Однако ее роль явно меняется. Дело в том, что между духовностью и нравственностью человека нет полного согласия. Иногда благодаря духовности человеку приходится искать пути выхода нравственности из кризисного состояния. Провозглашая согласие духовности и нравственности человека, не следует забывать об их взаимной направленности друг на друга и консолидированном проявлении каждой из них. При этом и духовность, и нравственность сохраняют свои специфические признаки как социопсихические образования. Духовность и Нравственность человека базируются на его биологической, биопсихической и социопсихической составляющих.

Таким образом, вступая друг с другом в согласие, Духовность и Нравственность человека предопределяют его целесообразное поведение в отношении как к самому себе, так и своему окружению.

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

ТИТОВА М.Г.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
начальная школа – детский сад компенсирующего вида № 440*

Изменившиеся требования к качеству и уровню дошкольного образования требуют от педагогов дошкольных образовательных учреждений перехода к развивающему обучению, построенному на технологии личностно-ориентированного взаимодействия взрослого и ребенка. Наиболее актуальными в современном дошкольном образовании становятся педагогические технологии, способствующие личностному развитию воспитанников, дающие в руки педагога инструменты для формирования познавательного интереса и умственной активности детей.

Одной из таких современных технологий развивающего обучения является метод проектов, все более широко используемый в дошкольных образовательных учреждениях. Основной целью проектного метода является развитие свободной творческой личности ребенка-дошкольника. Используется данный метод при решении конкретной проблемы, которую для ребенка определил взрослый, но которая решается в совместной деятельности ребенка и взрослого.

Метод проектов широко используется для решения задач экологического образования детей дошкольного возраста. Начинается эта работа с детьми трехлетнего возраста и меняется ее содержание в зависимости от уровня подготовленности детей и усвоенного запаса знаний.

В МОУ № 440 осуществляется система работы по экологическому образованию детей с использованием метода проектов. В группах для детей дошкольного возраста реализуются следующие проекты: «Экологический светофор», «Экологический театр», «Жалобная книга природы», «Книга о моих любимых животных», «Зеленая аптека», «Экологическая тропа», «Почемучкина поляна».

Мы представим систему работы по экологическому образованию через реализацию экологического проекта «Жалобная книга природы». Во второй младшей группе в работе с детьми по проекту «Жалобная книга природы» проводятся следующие акции:

- Операция «Сломанная ветка» – введение детей в проблемную ситуацию: как можно помочь дереву, если кто-то сломал у него веточку?
- Операция «Подкормка» – введение детей в проблемную ситуацию: зимой птицам трудно найти корм, как мы можем им помочь?

– Операция «Первоцветы» – введение детей в проблемную ситуацию: ранней весной появляются первые цветы, можно ли их рвать?

С помощью этих акций педагогу удастся привлечь внимание младших дошкольников к проблемам живой природы, начать формирование доброжелательного отношения к природе.

В средней группе содержание проекта усложняется. Вводятся следующие акции:

– Операция «Хризантема» – введение детей в проблемную ситуацию: можно ли продлить жизнь цветка, если осенью его перенести в теплое помещение и ухаживать за ним?

– Операция «Кормушка» – введение детей в проблемную ситуацию: зимой человек помогает птицам прокормиться, а какой корм любят разные птицы? Какие виды кормушек бывают?

– Операция «Птичья столовая» – введение детей в проблемную ситуацию: почему на деревьях с сохранившимися зимой плодами (яблоня, рябина) много птиц? Можно ли обрывать плоды с этих деревьев?

– Операция «Цветущая ветка» – введение детей в проблемную ситуацию: весной многие деревья цветут, что потом происходит с цветком? Почему нельзя обрывать цветущие ветки?

Система экологических акций во второй младшей и средней группах становятся основой для реализации содержания экологического проекта в старшей и подготовительной группах. В старшем возрасте используются следующие акции:

– Операция «Зимнее одеяло» – решение детьми проблемной ситуации: готовятся ли деревья к зиме, как человек может помочь дереву пережить холодную зиму?

– Операция «Подкормка» – решение проблемной ситуации: какую подкормку нужно предлагать разным видам птиц?

– Операция «Цветущая клумба» – решение проблемной ситуации: что может сделать человек, чтобы в большом сером городе стало больше цветников, клумб и газонов?

– Операция «Муравьиный дом» – решение проблемной ситуации: почему нельзя уничтожать муравьев, какую пользу они приносят природе?

Если в младшем дошкольном возрасте используются опытная работа и наблюдение, то в старшей группе используется поисковая и исследовательская детская деятельность. И задачей воспитателя является создание необходимых условий для организации этой деятельности: создание экспериментальных экологических лабораторий, подготовка материалов для экспериментов, создание проблемных ситуаций для детей.

В подготовительной группе весь предыдущий запас экологических знаний и представлений детей все более углубляется и расширяется. В подготовительной группе нами определены следующие экологические акции:

– Операция «Берегите лес!» – решение проблемной ситуации: как поведение человека может повлиять на состояние растений и обитателей леса?

– Операция «Дымоловка» – решение детьми проблемной ситуации: может ли человек повлиять на неблагоприятную обстановку по загрязнению воздуха в нашем городе?

– Операция «Чистый водоем» – решение проблемной ситуации: как поведение человека влияет на состояние водоемов, расположенных в черте города Челябинска (река Миасс и ее побережье)?

– Операция «Внимание, пожар!» – недопустимость лесных пожаров, вред, приносимый пожаром, экологически целесообразное поведение человека в природе.

В систему экологических акций вовлечены не только педагоги и дети, но и родители. С их непосредственной помощью создаются «Экологические молнии», «Экологические паспорта растений», праздники и развлечения по тематике проекта.

Результатом работы по проекту в подготовительной группе становятся стенгазеты «Помоги природе», выпуск авторских книжек-малышек по теме проекта, памятки для малышей о поведении в природе, зарисованные схемами и моделями, экологические праздники и развлечения.

Для реализации данного проекта в группе создается специальным образом организованная предметно-развивающая среда. В группе выделен специальный экологический уголок, куда входят: большого формата «Жалобная книга природы», где помещаются детские рисунки о природных проблемах и о тех действиях детей, которые помогли решить эту проблему (перевязка больных веток деревьев, окучивание стволов деревьев снегом зимой, посадка цветочной рассады, подкормка птиц зимой, сбор корма для птичьей столовой осенью и др.); схемы и модели о влиянии света и тепла на жизнь и рост растений, развернутые модели животных и разных видов птиц, календари наблюдений, индивидуальные дневнички детей, где они зарисовывают свои впечатления от общения с природой, альбомы с загадками и стихами о природе, настольно-печатные игры.

Такая система работы по экологическому образованию через метод проектов дает свои положительные результаты: у детей формируется не только необходимый запас биологических знаний, необходимый при подготовке к школе, но и экологически целесообразное поведение в природе. Результаты педагогической диагностики подтверждают правильность выбранного направления в работе, так как из года в год повышается уровень образованности детей и уровень их готовности к школьному обучению.

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАННОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ДОУ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

КОДУЛЕВА Н.А.

*г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
детский сад общего вида № 384*

В последние годы задачи общественного воспитания ребенка-дошкольника усложнились. Это вызвано не только социально-экономическими изменениями в обществе, но и повышением социальной роли дошкольных образовательных учреждений в новой роли.

В целях реализации образованности воспитанников основной задачей, стоящей перед образовательным учреждением, мы считаем организацию единого образовательного пространства посредством объединения усилий различных организаций (социальных, образовательных, культурологических и др. институтов). Анализируя данную задачу, мы принимаем за основу методологию системного подхода, нашедшую свое отражение в трудах Г.Н. Серикова, А.Н. Аверьянова, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королева, Л.И. Новиковой, С.А. Репина, Ю.А. Конаржевского и др.

Построение системно организованного образовательного пространства очерчено нами следующими аспектами;

1. Интеграция общественного и семейного воспитания (взаимодействие с семьей) и взаимодействие с другими образовательными и досуговыми учреждениями, т.е. взаимодействие с институтами (или образовательными системами), сходными с образовательной системой дошкольного образовательного учреждения по целям образовательных процессов.

2. Взаимодействие со сторонними организациями, или системами, которые наряду с реализацией своих функций при определенных условиях реализуют и образовательные.

Опишем практику решения поставленной задачи.

Дошкольное образование предполагает тесное взаимодействие всех участников педагогического процесса: детей, педагогов, родителей. Следовательно, детский сад и семья должны стремиться к созданию единого пространства развития и воспитания ребенка.

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением художественно-эстетического развития воспитанников второй категории № 384 осуществляет интеграцию общественного и семейного воспитания дошкольников со следующими категориями родителей:

– с семьями воспитанников МДОУ ДС ОБ № 384;

- с родителями, дети которых посещают адаптационную группу и группу кратковременного пребывания МДОУ ДС ОВ № 384;

- с семьями социума, имеющими детей дошкольного возраста, не посещающих дошкольные учреждения;

- с будущими родителями.

Основными направлениями этого взаимодействия являются:

- изучение потребности родителей на образовательные услуги для определения перспектив развития учреждения, содержания работы и форм организации. С этой целью проводятся анкетирование, опросы с привлечением районных организаций (ДГКБ № 4, ГКБ № 6, психологическая служба Калининского района г. Челябинска);

- просвещение родителей с целью повышения педагогической культуры.

Исходя из этих направлений, и осуществляется работа по взаимодействию с семьями дошкольников.

Изучая социум прилегающего микрорайона, мы выявили, что большинство родителей с детьми до 2-х лет находятся дома, что влечет за собой потребность общения родителей между собой, раннюю социализацию детей и необходимость получения консультативной помощи по вопросам воспитания и развития детей.

Поэтому при нашем ДОУ в 2004 году создана адаптационная группа, ставящая перед собой следующие задачи, которые определены в соответствующем локальном акте «Положение об адаптационной группе МДОУ ДС ОВ № 384, для детей не посещающих ДОУ»:

- обеспечить раннюю социализацию и адаптацию их к поступлению в МДОУ;

- обеспечить запросы родителей, не имеющих возможности или не стремящихся отдавать детей в МДОУ, по организации раннего сенсорного развития детей на основе индивидуальных занятий с учетом современной дидактики;

- включить родителей в развивающий процесс, обучая их педагогическим приемам.

Кроме того, повысить педагогическую культуру нам помогает работа по следующим направлениям:

- Изучение законов развития ребенка – особенностей его физического и психического развития на разных возрастных этапах (работа консультационного пункта узких специалистов ДОУ; тематические папки-передвижки в группах; работа стенда «Мамина школа»; семинар и лекторий на родительских собраниях);

– Пропаганда здорового образа жизни (консультации медицинских работников и инструктора по физическому воспитанию; Дни здоровья с домашними заданиями; рекомендации по режиму дня и питанию ребенка в семье);

– Содействие в приобщении детей к культурным и духовным ценностям (традиционные экскурсии по городу «Салют победа», «Музей старинных автомобилей»); сотрудничество с детской библиотекой № 16; традиции и праздники МДОУ).

По второму направлению аспекта: взаимодействие с другими образовательными и досуговыми учреждениями – мы работаем по следующему плану. Определив из опросов потребности родителей на образовательные услуги воспитанников, мы очертили круг организаций, с которыми сотрудничает в данный момент ДОУ. На постоянной основе (организации, сходные по целям образовательных процессов) в рамках основного образования выступают следующие организации: МОУ средняя общеобразовательная школа № 78 г. Челябинска; Детская городская библиотека № 16. В рамках организации дополнительного образования: Детский клуб «Мечтатель»; Челябинская региональная физкультурно-спортивная общественная организация «Федерация ЧЕРЛИДЕРС – группы поддержки спортивных команд» (с 2001 г.); Военно-спортивная школа У-ШУ (с 2005 г.).

По второму аспекту построения единого образовательного пространства у нас происходит разовое сотрудничество со следующими организациями (организации, которые наряду со своими функциями могут выполнять и образовательные): УГИБДД Челябинской области; Редакция журнала «Ты – водитель»; Туристическая фирма «Спутник»; различные театры, музеи. С организациями, сотрудничество с которыми носит постоянный характер, мы заключили договор, определяющий рамки и цели сотрудничества. На основе договора мы составляем примерный план мероприятий на договорный период по взаимодействию с той или иной организацией, в который мы включаем проработку вопросов, поставленных нами в годовом плане работы учреждения, а также пожелания коллег из сторонней организации.

Хочется отметить плодотворность сотрудничества с различными организациями: УГИБДД Челябинской области, автоцентр «Аспект», стали традиционными экскурсии в школу, библиотеку, зоопарк, музей; приносит свои плоды и сотрудничество педагогов по обмену опытом (детский сад – школа), действенную помощь в подготовке сценариев праздников и развлечений оказывают нам библиотекари; в 2004 году детская библиотека № 16 вышла на областной конкурс библиотек по сотрудничеству с образовательными учреждениями, в частности, рассматривалось сотрудничество с МДОУ ДС ОВ № 384; в 2003 году команда ЧРФСОО детского сада № 384 «Зарядка» участвовала в первом открытом фестивале Челябинской области по черлидинку «Движение-2003».

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Акимов С.В. 55
Аксенова Л.Н. 189
Ананченко М.Ю. 158
Аносов А.А. 25
Афонькина Ю.А. 132

Б

Баженова Е.А. 172
Баладина Е.А. 35
Бекетова Е.А. 160
Биушкин Г.И. 263
Боровков Е.А. 109
Бочарова О.В. 164

В

Василенко Н.В. 59
Вершинин М.А. 21
Вещева Н.В. 37
Волвенко И.В. 21
Вотинова Е.Г. 62

Г

Горайнова Н.М. 155
Грачёва Т.К. 266
Грошев И.Л. 113
Грошева И.А. 113
Гулевич Л.А. 167
Гуртовенко Г.А. 28

Д

Дементьева Ю.В. 235

Е

Евсеева Т.Т. 64
Емузова Н.Г. 228
Ермолаев Ю.В. 212

Ж

Жигалова О.В. 87

И

Иванов А.А. 31
Иванова З.И. 31

К

Кириллова О.Г. 170
Князева В.В. 92
Кодулева Н.А. 272
Кожевникова Ю.А. 89
Колеватов Н.М. 134
Конева Л.С. 42
Корчинский Н.Н. 196
Костина Н.А. 185
Куракова Е.В. 68

Л

Лазарева М.В. 231
Лапикова Н.В. 220
Ларина В.П. 192
Ломакина Л.И. 116
Луговая Л.И. 239
Лукина А.В. 183

М

Макашина И.И. 138
Малякова Н.С. 122
Маричев И.В. 18
Минина Ю.Б. 217
Михайловский О.С. 251
Моисеева В.Н. 256

Н

Назарова Л.С. 224
Нехороших Н.А. 45
Новоселов Г.А. 14

О

Обухова Н.В. 70
Овчинникова Е.Г. 49
Овчинникова Н.П. 242
Околелов О.П. 3
Оробинский А.М. 215
Осипова О.П. 141

П

Погорелова Т.М. 73
Подобед М.В. 203
Полина Н.Н. 187
Прохорова Л.Н. 145

Р

Рафикова Р.С. 98
Родикова И.А. 206
Родионова Т.А. 179

С

Сазонова Е.А. 76
Самойлова Л.Б. 11
Санникова Н.В. 199
Семенова В.Г. 11
Семенова Э.В. 79
Семченко М.В. 83
Серова Л.В. 125
Симонов В.П. 235

Т

Таратухина Ю.В. 10
Тимонина И.В. 248
Титова М.Г. 269
Токмакова О.В. 246
Тюрина Е.В. 14
Тягунова Ю.В. 176

У

Удальцова И.А. 259

Ф

Федоров В.М. 68
Филатов О.Г. 128
Филатова Л.Б. 6

Х

Хадеева Е.Г. 14
Хитрова Е.В. 52

Ч

Черняк Е.Ф. 209

Ш

Шемятихина Л.Ю. 151
Шефер О.Р. 105
Шибает А.А. 179
Ширинкина О.А. 102

Ю

Юсупов И.Ю. 196

Я

Яковлева Г.В. 148
Янов Г.В. 68

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АКИМОВ С.В., канд. техн. наук, доцент кафедры автоматизации предприятий связи Санкт-Петербургского государственного университета телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича, г. Санкт-Петербург.

АКСЕНОВА Л.Н., канд. пед. наук, доцент Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

АНАНЧЕНКО М.Ю., канд. филос. наук, зам. директора по научно-методической работе Архангельского педагогического колледжа, г. Архангельск.

АНОСОВ А.А., ст. преподаватель кафедры математического анализа и методики преподавания математики Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург.

АФОНЬКИНА Ю.А., канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой психологии и коррекционной педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования, г. Мурманск.

БАЖЕНОВА Е.А., канд. пед. наук, доцент кафедры сольного пения Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары.

БАЛАНДИНА Е.А., исполнительный директор Калининградского регионального общественного Фонда «Агитас», г. Калининград.

БЕКЕТОВА Е.А., преподаватель Армавирского государственного педагогического университета, г. Армавир Краснодарского края.

БИУШКИН Г.И., методист Оренбургского областного методического Центра народного творчества, г. Оренбург.

БОРОВКОВ Е.А., Почетный работник общего образования РФ, директор Центра детского (юношеского) технического творчества, г. Нижнекамск.

БОЧАРОВА О.В., доцент кафедры естественно-математического образования Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области, г. Курган.

ВАСИЛЕНКО Н.В., канд. пед. наук, доцент кафедры социального менеджмента Российского государственного университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

ВЕРШИНИН М.А., докт. пед. наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.

ВЕЩЕВА Н.В., зам. декана факультета повышения квалификации преподавателей Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

ВОЛВЕНКО И.В., преподаватель специальных дисциплин Волгоградского колледжа нефти и газа, г. Волгоград.

ВОТИНОВА Е.Г., канд. пед. наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, г. Кемерово.

ГОРЯЙНОВА Н.М., директор Центра дополнительного профессионального образования Челябинского филиала Российской академии предпринимательства, г. Челябинск.

ГРАЧЁВА Т.К., учитель Муниципального образовательного учреждения гимназия № 26, г. Челябинск.

ГРОШЕВ И.Л., канд. социол. наук, доцент кафедры ФИСЭ Тюменского юридического института МВД России, г. Тюмень.

ГРОШЕВА И.А., канд. социол. наук, доцент кафедры ФИСЭ Тюменского юридического института МВД России, г. Тюмень.

ГУЛЕВИЧ Л.А., преподаватель кафедры педагогики Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, г. Глазов.

ГУРТОВЕНКО Г.А., канд. филос. наук, доцент, Отличник высшей школы, первый проректор Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования, г. Красноярск.

ДЕМЕНТЬЕВА Ю.В., канд. пед. наук, начальник центра тестирования и оценки качества знаний Российского нового университета, г. Москва.

ЕВСЕЕВА Т.Т., преподаватель русского языка и литературы Профессionalного училища № 3, г. Омск.

ЕМУЗОВА Н.Г., докт. пед. наук, профессор, директор Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Кабардино-Балкарского государственного университета, г. Нальчик.

ЕРМОЛАЕВ Ю.В., канд. техн. наук, доцент, декан энерготехнологического факультета Энергетического института Читинского государственного университета, г. Чита.

ЖИГАЛОВА О.В., канд. пед. наук, ст. преподаватель Филиала Уфимского государственного нефтяного технического университета, г. Стерлитамак Республики Башкортостан.

ИВАНОВ А.А., Почетный работник общего образования РФ, директор Муниципального образовательного учреждения гимназия № 5, г. Саратов.

ИВАНОВА З.И., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов.

КИРИЛЛОВА О.Г., канд. экон. наук, доцент кафедры экономики труда и управления персоналом Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

КНЯЗЕВА В.В., докт. пед. наук, профессор кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург.

КОДУЛЕВА Н.А., зам. заведующей по учебно-методической работе Муниципального дошкольного образовательного учреждения № 384, г. Челябинск.

КОЖЕВНИКОВА Ю.А., канд. социол. наук, ст. преподаватель кафедры философии Уфимского государственного авиационного института, г. Уфа.

КОЛЕВАТОВ Н.М., соискатель кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета, г. Киров.

КОНЕВА Л.С., канд. пед. наук, доцент кафедры управления образованием Института повышения квалификации работников образования, г. Омск.

КОРЧИНСКИЙ Н.Н., преподаватель Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 13, г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого автономного округа.

КОСТИНА Н.А., ст. преподаватель кафедры философии, педагогики, психологии Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования, г. Красноярск.

КУРАКОВА Е.В., преподаватель Воронежского государственного технического университета, г. Воронеж.

ЛАЗАРЕВА М.В., канд. пед. наук, ст. преподаватель Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета, г. Санкт-Петербург.

ЛАПИКОВА Н.В., ассистент кафедры информатики и методики преподавания информатики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ЛАРИНА В.П., канд. пед. наук, проректор по научно-исследовательской работе Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Киров.

ЛОМАКИНА Л.И., канд. филос. наук, доцент кафедры философии, докторант Оренбургского государственного университета, г. Оренбург.

ЛУГОВАЯ Л.И., канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой филологии Ставропольского краевого института повышения квалификации работников образования, г. Ставрополь.

ЛУКИНА А.В., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования, г. Мурманск.

МАКАШИНА И.И., канд. пед. наук, доцент Морской государственной академии им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск.

МАЛЯКОВА Н.С., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры теории и методики воспитания Псковского областного института повышения квалификации работников образования, г. Псков.

МАРИЧЕВ И.В., канд. техн. наук, доцент, первый заместитель начальника Морской государственной академии им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск.

МИНИНА Ю.Б., ст. преподаватель Норильского межотраслевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки, г. Норильск.

МИХАЙЛОВСКИЙ О.С., учитель географии, зам. директора по научной работе Государственного образовательного учреждения гимназия РАО № 157 им. принцессы Е.М. Ольденбургской, г. Санкт-Петербург.

МОИСЕЕВА В.Н., аспирант кафедры методики преподавания математики Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград.

НАЗАРОВА Л.С., Почетный работник общего образования РФ, зав. кафедрой новых информационных технологий, учитель информатики и ИКТ Муниципального образовательного учреждения лицей № 88, г. Челябинск.

НЕХОРОШИХ Н.А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, г. Елец Липецкой области.

НОВОСЕЛОВ Г.А., канд. воен. наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, начальник учебного управления Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна, г. Санкт-Петербург.

ОБУХОВА Н.В., преподаватель Педагогического училища, п. Голышманово Тюменской области.

ОВЧИННИКОВА Е.Г., канд. пед. наук, доцент, зам. директора Филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Кемерово.

ОВЧИННИКОВА Н.П., канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, доцент кафедры отечественной истории, зам. декана исторического факультета по учебной работе Поморского государственного университета им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск.

ОКОЛЕЛОВ О.П., докт. пед. наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, профессор кафедры высшей математики Липецкого государственного технического университета, г. Липецк.

ОРОБИНСКИЙ А.М., канд. пед. наук, преподаватель кафедры электротехники Ростовского военного института ракетных войск, г. Ростов-на-Дону.

ОСИПОВА О.П., Отличник народного образования РФ, зав. лабораторией информатизации образования Института дополнительного профессионально-педагогического образования, г. Челябинск.

ПОГОРЕЛОВА Т.М., ст. мастер производственного обучения Центра по подготовке кадров ООО «Оренбурггазпром», г. Оренбург.

ПОДОБЕД М.В., аспирант Челябинского государственного университета, г. Челябинск.

ПОЛИНА Н.Н., директор Центра по подготовке кадров ООО «Оренбурггазпром», г. Оренбург.

ПРОХОРОВА Л.Н., канд. пед. наук, доцент, Отличник народного образования, зав. кафедрой дошкольного и начального образования Института повышения квалификации работников образования, г. Владимир.

РАФИКОВА Р.С., преподаватель кафедры иностранных языков Нижнекамского филиала Института экономики, управления и права, г. Нижнекамск.

РОДИКОВА И.А., зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 25, г. Томск.

РОДИОНОВА Т.А., канд. пед. наук, доцент, ст. преподаватель Вольского высшего военного училища тыла (военного института), г. Вольск.

САЗОНОВА Е.А., ассистент кафедры иностранных языков Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

САМОЙЛОВА Л.Б., канд. пед. наук, зам. директора по научно-методической работе Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан.

САННИКОВА Н.В., зам. директора по учебно-методической работе Профессионального лицея № 18, г. Киров.

СЕМЕНОВА В.Г., методист Колледжа педагогического образования, информатики и права, г. Абакан.

СЕМЕНОВА Э.В., зам. декана Поволжского регионального юридического института Саратовской государственной академии права, г. Саратов.

СЕМЧЕНКО М.В., преподаватель Белгородской сельскохозяйственной академии, г. Белгород.

СЕРОВА Л.В., соискатель кафедры педагогики Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов.

СИМОНОВ В.П., докт. пед. наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, профессор кафедры педагогики, декан ФПКП Московского государственного областного университета, г. Москва.

ТАРАТУХИНА Ю.В., канд. филол. наук, доцент центра ИН-ЯЗ Московского авиационного института, г. Москва.

ТИМОНИНА И.В., канд. пед. наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, г. Кемерово.

ТИТОВА М.Г., воспитатель Муниципального образовательного учреждения школа – детский сад № 440, г. Челябинск.

ТОКМАКОВА О.В., канд. пед. наук, ст. преподаватель Вятского государственного гуманитарного университета, г. Киров.

ТЮРИНА Е.В., канд. экон. наук, зам. начальника учебного управления Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна, г. Санкт-Петербург.

ТЯГУНОВА Ю.В., аспирант кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

УДАЛЬЦОВА И.А., аспирант кафедры педагогики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ФЕДОРОВ В.М., канд. пед. наук, профессор, Почетный работник высшей школы, декан факультета довузовского и дополнительного обучения Воронежского государственного технического университета, г. Воронеж.

ФИЛАТОВ О.Г., зав. информационно-издательским отделом Норильского межотраслевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки, г. Норильск.

ФИЛАТОВА Л.Б., докт. пед. наук, ректор Норильского межотраслевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки, г. Норильск.

ХАДЕЕВА Е.Г., главный экономист ООО «Юлия», г. Санкт-Петербург.

ХИТРОВА Е.В., ст. преподаватель Международного института рынка, г. Самара.

ЧЕРНЯК Е.Ф., начальник отдела по связям с общественностью и СМИ, ст. преподаватель кафедры режиссуры театрализованных представлений и праздников Кемеровского государственного университета культуры и искусств, г. Кемерово.

ШЕМЯТИХИНА Л.Ю., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры теории и практики управления в образовании Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

ШЕФЕР О.Р., докт. пед. наук, доцент кафедры теории и методики обучения физике Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ШИБАЕВ А.А., адъюнкт Вольского высшего военного училища тыла (военного института), г. Вольск.

ШИРИНКИНА О.А., учитель английского языка Муниципального образовательного учреждения гимназия № 25 г. Ревды Свердловской области.

ЮСУПОВ И.Ю., канд. пед. наук, доцент, ст. преподаватель Филиала Тюменского государственного университета, г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого автономного округа.

ЯКОВЛЕВА Г.В., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и философии образования Института дополнительного профессионально-педагогического образования, г. Челябинск.

ЯНОВ Г.В., канд. пед. наук, доцент Воронежского государственного технического университета, г. Воронеж.

О Г Л А В Л Е Н И Е

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование как тенденция развития современного общества	
Околелов О.П.	
Ориентированный на проблему подход в решении задач интеграции научных исследований в области педагогики.	3
Филатова Л.Б.	
Региональная специфика повышения квалификации педагогов и специалистов социальной сферы в Заполярье.	6
Таратухина Ю.В.	
Пути и методы прогнозирования развития педагогического пространства в России.	10
Самойлова Л.Б., Семенова В.Г.	
Повышение квалификации преподавателей как условие совершенствования профессиональной подготовки специалиста.	11
Новоселов Г.А., Тюрина Е.В., Хадеева Е.Г.	
Формы взаимовыгодного сотрудничества швейных предприятий и вузов при подготовке специалистов.	14
Маричев И.В.	
Информационное обеспечение как сущностный компонент образовательного пространства морского вуза.	18
Вершинин М.А., Волвенко И.В.	
Исторический обзор опыта технологической подготовки.	21
Аносов А.А.	
Подготовка и переподготовка педагогических кадров в сфере естественнонаучного образования в Оренбурге (конец XIX века)	25
Гуртовенко Г.А.	
Организация профессионального конкурсного движения как механизм становления профессионального сообщества территории.	28
Иванова З.И., Иванов А.А.	
Научно-учебно-методический комплекс на базе гимназии – результат интеграции образовательных учреждений.	31
РАЗДЕЛ 2. Содержательное и педагогическое обеспечение интеграции профессионального и дополнительного профессионального образования	
Баландина Е.А.	
Научные подходы в системе повышения квалификации работников сферы здравоохранения.	35

Вещева Н.В.	
К вопросу об оптимальной организации образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования.	37
Конева Л.С.	
Проблемы оценки эффективности курсов повышения квалификации педагогических кадров в учреждениях дополнительного профессионального образования.	42
Нехороших Н.А.	
Реформирование содержательного и организационно-педагогического обеспечения повышения квалификации учителей на современном этапе.	45
Овчинникова Е.Г.	
О некоторых факторах повышения эффективности образовательного процесса в системе повышения квалификации педагогов.	49
Хитрова Е.В.	
Результативность преподавания как значимый критерий квалификации педагога высшей школы.	52
Акимов С.В.	
Роль дисциплины «Общая теория структурно-параметрического синтеза объектов» в процессе формирования специалиста.	55
Василенко Н.В.	
Перспективы применения учебно-методических комплексов для повышения качества образования менеджеров.	59
Вотинова Е.Г.	
Создание опорных схем на практических занятиях по педагогике как средство систематизации знаний и формирования умений будущих специалистов.	62
Евсеева Т.Т.	
Методическое обеспечение уроков литературы в условиях учреждения начального профессионального образования.	64
Куракова Е.В., Янов Г.В., Федоров В.М.	
Методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся на основе комплекса проблемных задач.	68
Обухова Н.В.	
Реализация интегративного подхода на уроке музыки в педагогическом колледже.	70
Погорелова Т.М.	
Личностно-деятельностный подход к организации педагогической подготовки производственников-преподавателей учебного центра предприятия.	73

Сазонова Е.А.	
Компетентностно-деятельностный подход в профессиональной подготовке учителей.	76
Семенова Э.В.	
Алгоритм проектирования педагогических технологий контроля учебных достижений.	79
Семченко М.В.	
Проблема подготовки педагогических кадров для православных школ нового типа.	83
РАЗДЕЛ 3. Психолого-педагогическое и социальное сопровождение образующейся личности	
Жигалова О.В.	
Особенности профессионально-педагогической деятельности преподавателя технического вуза.	87
Кожевникова Ю.А.	
Особенности профессиональной подготовки преподавателя вуза. . . .	89
Князева В.В.	
Оценка качества: девятипозиционный индекс значимости.	92
Рафикова Р.С.	
Технологии личностно-ориентированного обучения.	98
Ширинкина О.А.	
Психолого-педагогический аспект управления профессиональной подготовкой педагогов.	102
Шефер О.Р.	
Основные ориентиры, лежащие в основе организации воспитания подрастающего поколения.	105
Боровков Е.А.	
Идеологические проблемы организационно-управленческого обеспечения повышения квалификации кадров.	109
Грошев И.Л., Грошева И.А.	
Конструирование образовательной парадигмы.	113
Ломакина Л.И.	
Образование в постиндустриальном обществе.	116
Малякова Н.С.	
Культурное возрождение села как миссия школы.	122
Серова Л.В.	
Влияние речевого поведения на успешность коммуникации при педагогическом воздействии.	125

Филатов О.Г.	
Становление духовно-нравственной культуры личности и проблемы ее формирования в молодежных общественных объединениях.	128
РАЗДЕЛ 4. Формирование и совершенствование профессионально важных качеств специалистов в системе непрерывного профессионального образования	
Афонькина Ю.А.	
Развитие психологической компетентности педагогов в современной системе повышения квалификации работников образования.	132
Колеватов Н.М.	
Развитие профессиональной компетентности педагогов в процессе проектирования деятельности школ – образовательных центров профильного обучения.	134
Макашина И.И.	
О формировании коммуникативной компетенции по взаимодействию с иноязычными партнерами.	138
Осипова О.П.	
Основы формирования ИКТ-компетентности работников образования	141
Прохорова Л.Н.	
Повышение профессиональной компетентности педагогов по развитию креативности детей дошкольного возраста.	145
Яковлева Г.В.	
Условия формирования методической компетентности педагогов инновационного ДООУ.	148
Шемятихина Л.Ю.	
Инновационная культура руководителя образовательного учреждения.	151
Горяйнова Н.М.	
Роль дополнительного образования в повышении управленческой культуры менеджеров.	155
Ананченко М.Ю.	
Лидерский императив в подготовке и повышении квалификации специалистов системы образования.	158
Бекетова Е.А.	
Формирование качеств личности учителя-предпринимателя в системе профессионального и дополнительного профессионального педагогического образования.	160
Бочарова О.В.	
Повышение квалификации сельских учителей в области применения ИКТ.	164

Гулевич Л.А.	
Опыт подготовки специалистов по организации предпрофильной подготовки учащихся.	167
Кириллова О.Г.	
Закон профессионализма как новый инструмент управления человеческими ресурсами.	170
Баженова Е.А.	
Характеристика уровней профессиональной готовности будущих учителей музыки к эстетическому воспитанию школьников в процессе изучения специальных дисциплин.	172
Тягунова Ю.В.	
Готовность учителя к воспитанию ценностного отношения учащихся к семье как педагогическое понятие.	176
Шибяев А.А., Родионова Т.А.	
Этика общения человека в деловой (служебной) обстановке.	179
 РАЗДЕЛ 5. Педагогические и управленческие инновации.	
Инновационные технологии в образовании	
Лукина А.В.	
К вопросу об использовании интерактивных технологий в работе со слушателями курсов повышения квалификации.	183
Костина Н.А.	
Позиция тьютора в региональной системе повышения квалификации	185
Полина Н.Н.	
Специфика управления системой обучения рабочих и специалистов на производстве.	187
Аксенова Л.Н.	
Использование приемов и методов интерактивного обучения в профессиональной подготовке специалистов высшей квалификации. . . .	189
Ларина В.П.	
Инновационные подходы к созданию научно-методических условий для инновационной деятельности школ.	192
Юсупов И.Ю., Корчинский Н.Н.	
Особенности подготовки бегунов на средние и длинные дистанции к главным соревнованиям в процессе уроков физической культуры в общеобразовательной школе.	196
Санникова Н.В.	
Создание адаптивной образовательной среды в учреждении НПО с учетом преемственности программ специальной (коррекционной) школы.	199

Подобед М.В.	
Информационное взаимодействие в управлении образованием как методологический подход к проблеме кадрового обеспечения.	203
Родикова И.А.	
Методическое обеспечение экспериментальной работы по внедрению здоровьесберегающего образования в школе.	206
Черняк Е.Ф.	
Внедрение PR-технологий в деятельность учреждений культуры.	209
РАЗДЕЛ 6. Дистанционное обучение и новые информационные технологии в образовании	
Ермолаев Ю.В.	
Современные информационные технологии в контексте педагогической антропологии.	212
Оробинский А.М.	
Цели дистанционного курса повышения квалификации преподавателей вузов.	215
Минина Ю.Б.	
Повышение профессионального уровня педагогов путем овладения Интернет-технологиями.	217
Лапикова Н.В.	
Адресный программный комплекс диагностики и регулирования как средство управления качеством профессионального образования студентов педагогических вузов.	220
Назарова Л.С.	
Некоторые итоги и перспективы информатизации образовательного процесса в Муниципальном образовательном учреждении лицей № 88.	224
РАЗДЕЛ 7. Роль и функции методических служб в повышении квалификации кадров в межкурсовой период	
Емузова Н.Г.	
Основные направления взаимодействия ИПК и ПРО КБГУ и методических служб муниципальных органов управления образованием.	228
Лазарева М.В.	
Управление научно-методическим потенциалом в рамках муниципальной методической службы.	231

РАЗДЕЛ 8. Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях	
Симонов В.П., Дементьева Ю.В.	
Виды тестовых заданий и их достоверность.	235
Луговая Л.И.	
О характере контрольно-измерительных материалов для проверки уровня сформированности коммуникативной компетентности учащихся по русскому языку.	239
Овчинникова Н.П.	
Организация учебно-тренировочных сборов старшеклассников для участия во Всероссийских олимпиадах по истории.	242
Токмакова О.В.	
Проблемы проектирования образовательного процесса в современной школе.	246
Тимонина И.В.	
Формирование продуктивного мышления у школьников подросткового возраста.	248
Михайловский О.С.	
Каким может быть урок.	251
Моисеева В.Н.	
Обучение учащихся на уроках математики процедурам построения умозаключений.	256
Удальцова И.А.	
Рефлексия как средство формирования компетенции «Учебная самостоятельность» младших школьников.	259
Биушкин Г.И.	
Развитие идей В.А. Сухомлинского о воспитании нравственной ответственности у подростка в дополнительном образовании детей.	263
Грачёва Т.К.	
Нравственное развитие применительно к подростковому возрасту.	266
Титова М.Г.	
Метод проектов в экологическом образовании дошкольников.	269
Кодулева Н.А.	
Реализация образованности воспитанников ДОО через организацию единого образовательного пространства. Из опыта работы.	272
Алфавитный указатель	275
Сведения об авторах	277

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

**Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции
Часть 1**

**Ответственный редактор Д.Ф. Ильясов
Корректор Л.Г. Махмутова
Технический редактор К.С. Буров
Дизайн обложки П.В. Федоров
Ответственный за выпуск Л.Н. Золотарева**

Изд. лицензия ЛР №040812 от 14 мая 1997 г.
Сдано в набор 23.01.06. Подписано в печать 06.02.06.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Arial.
Усл. печ. л. 18,06. Тираж 250 экз. Заказ № 440.
Цена договорная

Информационно-издательский учебно-методический
центр «Образование»
454048, г. Челябинск, ул. Каменный Лог, 11
тел.: (8–351) 266–82–16