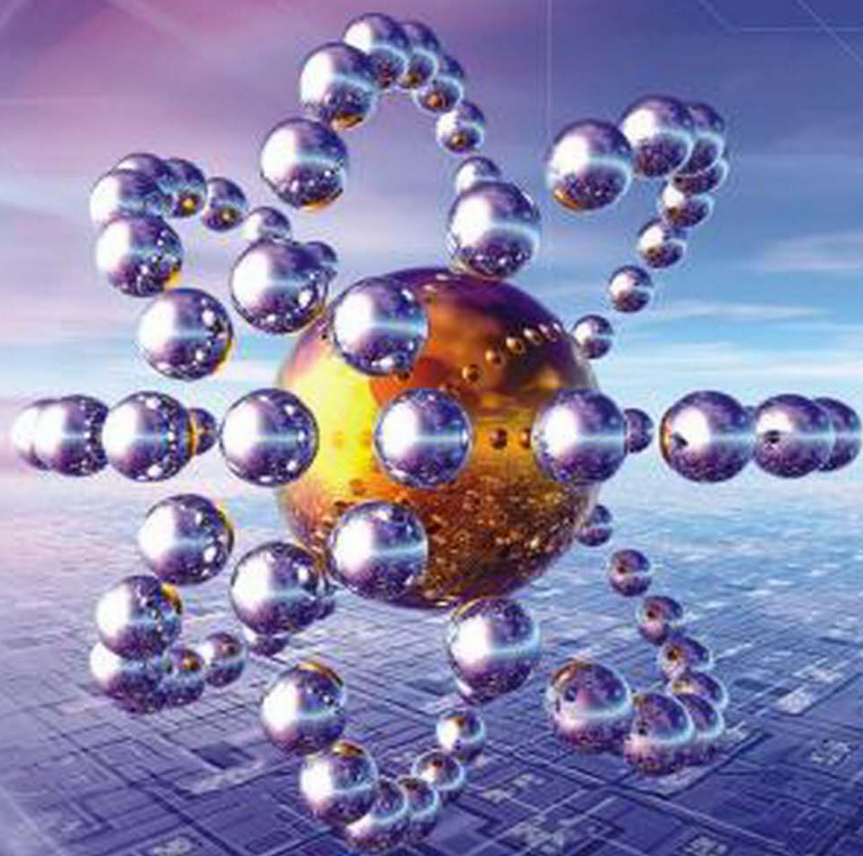


IX
Всероссийская
научно-практическая
конференция

16 апреля 2008 г.



ИНТЕГРАЦИЯ

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



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

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

Материалы IX Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 2

16 апреля 2008 г.

Москва – Челябинск

УДК 351/354
ББК 74.56
И 73

И 73 Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы IX Всероссийской научно-практической конференции : в 8 ч. Ч. 2 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ. ; Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : изд-во «Образование», 2008. – 339 с. ISBN 978-5-98314-279-4

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

В. Н. Кеспилов, М. И. Солодкова, А. Г. Обоскалов,
А. В. Щербаков, И. Б. Едакова, А. В. Кисляков,
О. А. Семиздралова, Е. В. Рябышева, А. В. Коптелов,
Л. Г. Махмутова, С. И. Мильковская

УДК 351/354
ББК 74.56

ISBN 978-5-98314-279-4

© Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2008.

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2008.

© Информационно-издательский учебно-методический центр «Образование», 2008.

Р А З Д Е Л 1

Непрерывное профессиональное образование как тенденция развития современного общества

АНДРАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

КУКУЕВ А. И.

г. Ростов-на-Дону, Педагогический институт
Южного федерального университета

В 1976 г. на XIX сессии Генеральной конференции Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры в Найроби было указано, что образование взрослых требует от лиц, работающих в этой области, независимо от их знаний и стоящих перед ними задач, специальной квалификации, знаний, должного понимания и отношения. В итоговом документе было высказано пожелание, чтобы эти лица тщательно подбирались в соответствии с их специфическими функциями и получали предварительную подготовку и подготовку в процессе работы с учетом, как их потребностей, так и интересов дела. Подготовка преподавательских кадров для системы образования взрослых должна включать все те аспекты профессиональных навыков, знаний, понимания и личного отношения, которые необходимы для этой деятельности с учетом общих условий, в которых протекает образование взрослых. Причем подготовка кадров сама по себе должна быть примером хорошей организации образования взрослых.

Известно, что одной из проблем современной российской школы является качественная подготовка конкурентоспособного, мобильного специалиста, способного эффективно решать профессиональные задачи. Однако нельзя рассчитывать на успех в подготовке таких специалистов, если не создать условия для самоорганизации их деятельности, чтобы «новое знание стало самостоятельно найденной ценностью, было открыто для себя» [3].

В настоящее время в помощи учителя нуждаются не только школьники, но и взрослые, которые не только имеют право, но и обязаны постоянно обновлять полученные когда-то знания. Но «учителя взрослых» должны понимать специфические цели, которые стоят перед разными категориями обучающихся, а также мотивы их образовательной деятельности. Взрослому человеку нужно уметь самостоятельно анализировать источники информации, ему необходимо стать «учителем для самого себя» и экспертом в оценке источников образования и получаемых знаний. Для тех, кто «идет своим путем, особое значение приобретает развитие креативного мышления» [3]. Поэтому подготовка специалиста, работающего с взрослыми, то есть андрагога, приобретает большое значение в современной России.

Подготовка специалиста, работающего с взрослыми, или андрагога, понимается в настоящее время как «андрагогическая подготовка». Представляется, что определение понятия «андрагогическая подготовка» должно складываться из определения понятия «подготовка», которое является ключевым, и «андрагог» как специалист определенного профиля, обладающий соответствующими качествами и отвечающий конкретным профессиональным требованиям.

В «Психолого-педагогическом словаре» находим определение понятия «подготовка»:

Подготовка – формирование и обогащение установок, знаний и умений, необходимых индивиду для адекватного выполнения специфических задач [7].

Авторы «Педагогического энциклопедического словаря» понятие «подготовка» связывают с понятием «повышение квалификации» и помещают оба понятия в одну словарную статью. Приведем выдержку из данной статьи, касающуюся понятия «подготовка»:

Подготовка и повышение квалификации научно-педагогических работников, система послевузовского педагогического образования. Подготовка ученых-педагогов и преподавателей высшего звена осуществляется в аспирантуре и докторантуре высших учебных заведений, научных учреждений или организаций, а также путем прикрепления к указанным учреждениям или организациям соискателей для подготовки и защиты диссертаций на соискание ученой степени кандидата или доктора наук; либо путем перевода педагогических работников на должности научных работников для подготовки диссертаций на соискание ученой степени доктора наук [6].

Если первое определение указывает на процессуальную сторону подготовки, не конкретизируя содержания, то второе подчеркивает формальную сторону получения определенной подготовки и оказыва-

ется свободным от содержательной нагрузки. В обоих случаях мы не находим ответа на вопросы, чему учить и как учить.

Обращение к «Современному толковому словарю русского языка» позволяет подойти к определению понятия «подготовка» с позиции смыслового значения данного слова. Так, в русском языке понятие «подготовка» имеет два значения. Первое из них непосредственно связано с глаголом «подготовить» в его первом значении, а именно: «Заранее привести в порядок все необходимое для использования, применения, употребления» [8]. То есть, «подготовка» есть приведение заранее в порядок всего необходимого для использования, применения, употребления.

Второе значение понятия «подготовка»: «Определенный запас каких-либо знаний, приобретенных в процессе обучения. Иметь хорошую подготовку к вступительным экзаменам» [8].

Сравнение обоих выявленных значений понятия «подготовка» применительно к сфере образования показывает, что в первом случае можно говорить о подготовке как тщательной разработке учебной программы, учебного плана, плана учебного занятия и т.п., то есть о подготовке педагога к учебному процессу. Во втором случае, очевидно, что речь идет о подготовке как о результате определенным образом реализованного учебного процесса, или обучения. С этой точки зрения, представляется возможным выделить две стороны подготовки: подготовка педагога, в том числе к учебному занятию, и подготовка учащегося. Причем педагог на определенных этапах своего развития также нуждается в подготовке. Во-первых, будучи студентом педагогического вуза и получая первоначальную профессиональную подготовку, будущий педагог выступает в роли ученика, который учится у профессионала. Во-вторых, будучи дипломированным специалистом и занимаясь профессиональной деятельностью, педагог должен постоянно работать над собой, развивать себя, чтобы качественно учить других, то есть своих учеников.

На будущего педагога непосредственное влияние оказывают компетентность работающих с ним педагогов-преподавателей, их профессионализм, знание предмета, используемые ими методы и приемы работы, и многое другое. Можно с уверенностью сказать, что качество подготовки выпускника вуза, в нашем случае будущего педагога, напрямую зависит от подготовки педагогических работников, то есть профессорско-преподавательского состава, вуза. При этом важнейшей характерной особенностью работы преподавателей вуза является то, что они имеют дело с взрослыми учащимися, студентами, поэтому каждый преподаватель вуза должен получить «андрагогиче-

скую подготовку», чтобы уметь работать с взрослой аудиторией, обладающей своими особенностями.

Возвращаясь к понятию «подготовка» в образовании, определим его следующим образом: подготовка представляет собой совокупность заранее спланированных и разработанных мероприятий (на уровне постановки целей, задач, подготовки учебной документации, учебных курсов и т.п.), направленных на организацию и осуществление обучения и воспитания специалистов определенного профиля.

Другим смыслообразующим понятием, необходимым для понимания и определения сущности понятия «андрагогическая подготовка», является понятие «андрагог».

В отечественной науке одно из исчерпывающих определений понятия «андрагог» принадлежит С. И. Змееву: андрагог – это специалист в области обучения, управления, консультирования, социальной, реабилитационной, коррекционной работы в среде взрослых людей [2].

Говоря об особенностях деятельности андрагога, принято указывать на необходимость освоения андрагогом соответствующих основ деятельности, опирающихся на понимание сущности идеи непрерывного образования как учения человека на протяжении всей жизни [5]. При этом существуют показатели правильно выбранной профессиональной позиции и образовательной стратегии андрагога. Среди них: открытость и доверие взрослой аудитории по отношению к преподавателю; высокая степень внутренней включенности слушателей в работу; устойчивость познавательной активности на протяжении всего периода занятий; благоприятная психологическая атмосфера, складывающаяся между слушателями; свободное предьявление собственной позиции и др. [5].

Как отмечают И. А. Колесникова и др., профессия андрагога многолика и имеет многообразие позиций. Эти позиции сложились в опыте человечества у лиц, осуществляющих обучение взрослых. К ним относят такие позиции, как тренер, инструктор, ментор, аниматор, медиатор, фасилитатор, координатор и ряд других.

Однако главным шагом в построении логики андрагогического процесса считается позиционирование в системе межсубъектного взаимодействия. Причем выбор позиции зависит от многих факторов: начальных целевых установок участников; характера подлежащего усвоению содержания; личностных особенностей андрагога; стиля профессионального поведения андрагога; степени владения содержанием и познавательно-коммуникативной ситуацией; особенностей субъекта учения и т.д. [5].

Чтобы деятельность андрагога оказалась успешной, чтобы вы-

бранная профессиональная позиция и образовательная стратегия оказались правильными, наконец, чтобы андрагог сумел адекватно позиционировать себя в системе межсубъектного взаимодействия, он должен быть соответствующим образом подготовлен.

Изложенное позволяет нам предложить следующее определение понятия «андрагогическая подготовка»: андрагогическая подготовка – это совокупность заранее спланированных и разработанных мероприятий по организации и осуществлению обучения и воспитания андрагогов. При этом существенное значение имеет содержательный компонент андрагогической подготовки.

Изучение литературы позволило выявить ряд практических научно-методических разработок, связанных с понятием «андрагогическая подготовка». Так, автор исследования, проведенного в Оренбургском областном институте повышения квалификации работников образования, руководитель ЦДИТ ООИПКРО В. И. Нефедова [4], рассматривая андрагогическую подготовку преподавателей, определяет ее как процесс, который, однако, имеет свои истоки: ощущение преподавателями неудовлетворенности своей деятельностью. Эта неудовлетворенность связана с потерей «смыслового контакта», когда не принята позиция преподавателя, а также с неумением преподавателя учитывать особенности взрослой аудитории, ее жизненного и профессионального опыта.

Исследование В. И. Нефедовой выявило проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели, работающие с взрослыми. Эти проблемы были в дальнейшем сгруппированы автором по блокам, которые выявили «болевы́е точки», типичные не только для преподавателей Оренбургского ИПКРО.

Такие «болевы́е точки» В. И. Нефедова описывает следующим образом: 1) в большинстве случаев преподаватели ограничиваются знаниями, умениями и навыками вне учета особенностей опыта, которым обладают слушатели; 2) преподаватели не умеют объективно оценивать свой уровень профессионализма; 3) преподаватели не владеют технологическими подходами, учитывающими особенности обучающихся как взрослых людей; 4) недостаточно высокий уровень языковой культуры мешает преподавателям устанавливать контакт с аудиторией; 5) у преподавателей отсутствует партнерский настрой в учебной деятельности; 6) совершенствование профессионализма и мастерства преподавателей ограничивается знаниями в области предмета.

Выявленные «болевы́е точки» позволили затем В. И. Нефедовой выделить три группы преподавателей:

Первая группа – преподаватели-информаторы: они отличаются стереотипом, который усложняет перестройку их внутренней позиции. Эти преподаватели уверены в собственных достижениях, причем эти достижения основаны на успешной передаче предметных знаний слушателям курсов.

Вторая группа – преподаватели-методисты: они осуществляют консультирование, наставничество, обсуждение технологий реализации учебного процесса с руководителями образовательных учреждений. На основе эмпирического опыта они развивают качества, необходимые для эффективного общения с взрослыми.

Третья группа – преподаватели-партнеры: они отличаются стремлением к использованию эффективных технологий организации учебного процесса. Акцентируют внимание на особенностях поведения руководителей как взрослых во время курсовой подготовки и в межкурсовый период. Они ищут пути установки партнерских отношений между преподавателем и слушателями, стремящихся к совершенствованию своего профессионального мастерства.

Очевидно, что позиция преподавателей первой и второй групп нуждается в изменении. Понимание этой необходимости заставило В. И. Нефедову искать пути перевода преподавательской деятельности из традиционной в андрагогическую. Основной целью исследования стало создание условий для саморефлексии преподавателя, что предполагает:

- приобщение преподавателей к активным формам обучения;
- привлечение внимания к жизненному и профессиональному опыту руководителей образовательных учреждений;
- формирование потребности в использовании ресурсов информационной образовательной среды.

В результате автором исследования был разработан процесс андрагогической подготовки, который был разделен ею на четыре этапа.

Первый этап – организация внутриинститутской учебы. Внутриинститутская производственная учеба стала эффективным средством объединения коллектива вокруг решения задач, связанных с особенностями системы образования и готовностью преподавателя к организации образовательного процесса, адаптированного к взрослому обучающемуся.

Второй этап – организация повышения квалификации преподавателей и методистов ИПК в формах, выходящих за рамки внутриинститутской учебы. Например, создание группы тьюторов; участие заинтересованной группы преподавателей в конференциях, конгрессах и т.д.; создание альтернативных форм повышения квалификации.

Третий этап – образовательный процесс, в ходе которого субъекты образования учатся друг у друга.

Четвертый этап – рефлексия.

Интересно отметить, что центральным в процессе андрагогической подготовки стало решение проблем, связанных с ориентацией преподавателя на самооценку.

Другое исследование, связанное с «андрагогической подготовкой», было проведено в Курганском государственном университете и посвящено повышению эффективности организации профессиональной подготовки в университете, одним из путей которого автор исследования Е. В. Худякова видит в осуществлении специальной андрагогической подготовки преподавателей университета [9].

В центре внимания данного исследования находятся специалисты с педагогическим образованием, занимающиеся на курсах профессиональной переподготовки. Как отмечает Е. В. Худякова, организация обучения этого контингента слушателей требует особого подхода, основанного на андрагогических принципах, однако андрагогический подход не находил реализации вследствие недостаточной андрагогической подготовки преподавателей, работающих на курсах.

Последнее проявлялось в том, что, как отмечали слушатели курсов, преподаватели: 1) «злоупотребляют» лекционной формой обучения; 2) не уделяют достаточного внимания проведению семинарских, практических занятий; 3) дают мало самостоятельности обучающимся в плане возможности самим моделировать занятия, активно участвовать в их планировании и проведении [9].

С другой стороны, не менее 80 % преподавателей, работающих на курсах, признали, что повышение уровня их андрагогической подготовки в значительной степени будет способствовать более эффективному обучению слушателей курсов профессиональной переподготовки [9].

В соответствии с полученными данными, автором проведенного исследования был выработан ряд конкретных мероприятий, способствующих повышению андрагогической подготовки преподавателей, работающих с контингентом специалистов с педагогическим образованием: 1) самостоятельное изучение преподавателями специальной литературы; 2) самостоятельная работа с информационным банком данных; 3) подготовка в рамках спецкурса «Профессиональная переподготовка специалистов с педагогическим образованием в университете» в форме проблемных семинаров, семинаров-тренингов, круглых столов, организационно-деятельностных игр [9].

В результате Е. В. Худякова предложила под андрагогической подготовкой преподавателей понимать наличие высокого уровня готов-

ности к андрагогической деятельности, включающей в себя: мотивы, знания, умения и навыки, способность к профессиональной рефлексии. С нашей точки зрения, данное определение под андрагогической подготовкой подразумевает результат специально организованного обучения, что не противоречит выводу, сделанному нами ранее в данной статье.

Е. В. Худякова выделила также основу андрагогической подготовки, включив в нее совокупность следующих компонентов:

- знание физиологических и психологических процессов, способностей интеллектуальной деятельности;
- знание факторов, которые способствуют или препятствуют процессу обучения;
- знание андрагогических принципов, основных андрагогических технологий и др. [9].

Итак, обобщая материал практико-ориентированных исследований В. И. Нефедовой и Е. В. Худяковой, можно сделать следующие выводы:

1. Андрагогическая подготовка – это не только совокупность заранее спланированных и разработанных мероприятий по организации и осуществлению обучения и воспитания андрагогов.

2. Андрагогическая подготовка – это процесс овладения преподавателем профессиональными навыками саморефлексии, состоящий из нескольких взаимосвязанных этапов и опирающийся на основу специфических андрагогических знаний, результатом которого является наличие высокого уровня готовности преподавателя к андрагогической деятельности.

3. В современных условиях андрагогическая подготовка необходима как преподавателям системы повышения квалификации, так и преподавателям высших учебных заведений, целевой группой которых являются взрослые учащиеся.

Литература

1. Андрагогика: учебный план и учебная программа [Текст] / Международная конференция «Образование взрослых – шаг России в XXI век. – СПб. ; Н. Новгород : Российская академия образования, Институт образования взрослых, 1999.

2. Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых [Текст] / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007.

3. Информационные технологии в управлении образованием: программа и методические рекомендации [Текст]. – М. : НФПК, 2006.

4. Нефедова, В. И. Андрагогическая подготовка преподавателей системы постдипломного образования [Электронный ресурс] / В. И. Нефедова // <http://www.manager.fio.ru>.

5. Основы андрагогики [Текст] : учеб. пособие / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др. ; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Изд. центр «Академия», 2003.

6. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. Б. М. Бим-Бада. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003.

7. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений [Текст]. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998.

8. Современный толковый словарь русского языка [Текст] / под ред. С. А. Кузнецова. – М. : Ридерз Дайджест, 2004.

9. Худякова, Е. В. Пути повышения эффективности организации профессиональной подготовки в университете [Текст] / Е. В. Худякова // Университеты и современная образовательная политика: материалы международной научно-практической конференции. – Курган : изд-во Кург. гос. ун-та, 2005.

10. Ширшов, Е. В. Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия [Текст] : словарь / Е. В. Ширшов ; под ред. Т. С. Буториной. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ КАТЕГОРИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

УДОТОВА О. А.

г. Магнитогорск, Магнитогорский государственный университет

Система образования на современном этапе становится все более динамичной, открытой и ориентированной на потребности рынка труда. Это отмечают многие исследователи. В свою очередь, рынок труда и современные технологии меняются так быстро, что специалист, работающий на высокотехнологичном производстве, должен проходить переподготовку как минимум раз в пять лет. Темпы изменений в окружающем нас мире настолько высоки, что даже для выпускников высших учебных заведений получаемые ими знания устаревают еще во время обучения. Не случайно фраза «учение как способ существования человека» стала лозунгом сегодняшнего дня. В этой ситуации возрастает роль непрерывного образования человека или образования «через всю жизнь».

Как известно, спецификой современного непрерывного образования (охватывающего весь период профессиональной деятельности

человека) является то, что оно не ограничено определенными сроками обучения и стенами учебных заведений, обретает черты процесса, обслуживающего образовательные потребности личности на протяжении всей ее жизни. А поскольку объектом профессиональной деятельности в данном случае выступает взрослый человек, который «оценивает, анализирует, отбирает знания и внутренне их корректирует на основе своего опыта, мотиваций, ценностных ориентаций, которые в свою очередь, обусловлены этапами взросления и социальным статусом человека» [4], необходимы принципиально новые подходы к организации и осуществлению обучения.

Согласно рекомендации генеральной конференции ООН по вопросам образования, методы образования взрослых должны учитывать: стимулы и трудности участия в процессе обучения, специфические для взрослых; опыт, приобретенный взрослыми при выполнении ими своих семейных, социальных и профессиональных обязанностей; обязанности семейного, социального или профессионального порядка, лежащие на взрослом, и возможные в этой связи утомляемость и отсутствие энергии; способность взрослого взять на себя ответственность за свое собственное обучение; культурный и педагогический уровень имеющихся преподавательских кадров; психологические особенности процесса обучения; наличие и особенности познавательных интересов; бюджет свободного времени [3].

Образование взрослых с каждым годом приобретает все большую значимость и является необходимым условием социально-экономического развития общества, об этом свидетельствуют работы ведущих исследователей в области андрагогики (С. Г. Вершловский, С. И. Змеев, Ю. И. Калиновский, Е. П. Тонконогая и др.).

Как показали наши наблюдения, при рассмотрении проблемы обучения взрослых слушателей, нельзя использовать стереотипы, привычные для обстановки школы или вуза, для педагогики, имеющей дело с детьми или подростками. Так, анализируя особенности восприятия учебного материала студентами, пришедшими в вуз «со школьной скамьи» и взрослыми слушателями, мы пришли к выводу, что молодые люди новый учебный материал легче воспринимают, если его изложение построить «от частного к общему», то есть на конкретных примерах (индуктивный способ обучения). Психологи (А. Г. Асмолов, В. П. Зинченко, И. А. Зимняя, Л. Ф. Обухова и др.) утверждают, что именно таким образом ребенок познает окружающий мир.

С возрастом у человека ухудшается память, однако он приобретает опыт логических, дедуктивных умозаключений. Поэтому для взрослого обучаемого в большей степени подходит обучение «от об-

щего к частному» с разъяснением внутренней логики построения учебного материала или выполнения отдельных операций. Кроме того, взрослый человек, в отличие от ребенка, любую информацию не принимает на веру. В процессе обучения он сознательно отбирает необходимые знания, анализируя и внутренне корректируя их на основе собственного опыта, ценностных ориентаций и мотиваций. Наш опыт и опыт других авторов показал, что при организации обучения таких слушателей следует учитывать индивидуальные особенности взрослого человека. Например, авторы издания «Требования работодателей к системе профессионального образования» специфические личностные особенности взрослого человека объединяют в три группы [4]:

Первая группа связана с процессом повышения компетентности. Это значит, что человек: 1) владеет определенным объемом и уровнем общих и профессиональных знаний в одной или нескольких предметных областях; 2) на основе сложившегося и развивающегося профессионального опыта работы осуществляет самоанализ и самооценку образовательной и профессиональной деятельности; 3) осознавая социальный детерминизм своей профессиональной деятельности, сознателен в развитии своей компетентности, обладает способностью к обобщению и постановке задач; 4) неоднозначен в самоанализе профессиональной и образовательной деятельности.

Вторая группа особенностей связана с личностным статусом: 1) осознание себя самостоятельной саморегулируемой личностью; 2) актуализированная потребность в самореализации, высокий уровень эмоциональной включенности во всевозможные жизненные реалии; 3) высокий уровень вербализации (умение выразить свое состояние словами); 4) осознание своей нравственной, правовой и социальной ответственности, компромиссность при принятии решений.

Третья группа особенностей связана с определенными барьерами восприятия образовательной деятельности: 1) усложнение с возрастом отношения к образованию (трансформация в процессе обучения сложившихся основных жизненных ценностей воспринимается болезненно); 2) трудность отказа от системы полученных ранее устаревших на данный момент знаний; 3) установка на стереотип (выставляются барьеры предубеждений против нововведений и перемен); 4) сложность смены наличного социального статуса (особенно у руководителей) на роль обучающегося; 5) внутренняя неуверенность при снижении своей профессиональной самооценки в процессе возникновения необходимости перестройки деятельности с учетом новых требований.

Исследование проблемы восприятия учебной информации обу-

чающимися разных возрастных категорий и «барьеров», мешающих эффективности процесса обучения проходило с 2003 по 2007 гг. на базе Магнитогорского государственного университета (МаГУ) и Южно-Уральского регионального центра Интернет-образования, созданного при МаГУ с целью повышения квалификации педагогических кадров общеобразовательных школ Челябинской области.

Практика показывает, что большую часть слушателей Центра составляют учителя-предметники, чье профессиональное становление проходило в то время, когда для основной части населения даже понятие «Интернет» было незнакомо. Поэтому такие педагоги, обладая большим профессиональным опытом, осознают пробелы в компьютерном образовании и испытывают неуверенность на начальном этапе освоения компьютерных технологий.

Для организации более эффективного общения в процессе обучения, при составлении графика работы Центра, слушатели объединяются в потоки с учетом преподаваемого ими предмета.

Отметим и то, что опыт работы нашего Центра показал, всякий метод обучения необходимо соотносить с возможностями слушателей. Поэтому обучение начинается с диагностики слушателей в форме анкетирования по нескольким направлениям. По результатам анкетирования обучаемые распределяются по группам с учетом их возрастных особенностей, интересов и уровня владения информационными технологиями, так как разнородность состава групп на практических занятиях может снизить уровень освоения материала. Слушатели с более низким уровнем владения компьютерными технологиями будут не только отставать от группы, но и испытывать психологический дискомфорт. Для слушателей же с достаточно высокой начальной подготовкой занятие будет неэффективным.

Кроме того, поскольку слушателями являются взрослые люди со своими сформировавшимися и устоявшимися взглядами, убеждениями, установками, личностными особенностями, обладающие определенным опытом и моделями обучения, возникла потребность, во-первых, отбора преподавателей, способных снизить уровень тревожности и ослабить «барьеры» восприятия субъектов образования. Отношения между обучающимися взрослыми и их преподавателями должны основываться на взаимном уважении и сотрудничестве. Во-вторых, подготовки разноуровневого методического материала, ориентированного на неодинаковую базовую подготовку слушателей в области информационных технологий.

В условиях диверсификации образования и увеличения объема информации становится вполне очевидной необходимость определе-

ния содержания образования и выбора образовательных технологий в области подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов в высшей школе.

В целях оптимального управления учебным процессом в МаГУ осуществляется теоретико-экспериментальное исследование влияния основного фактора – содержания учебного материала – на рациональный выбор форм и методов теоретического обучения субъектов образования, которое позволит не только стимулировать повышение качества профессионального образования и мотивацию обучающихся на саморазвитие, но и решить следующие вопросы [2]:

- осуществить оптимальный отбор учебных элементов, составляющих содержание учебного материала при составлении рабочих программ обучения и дидактического проектирования учебной литературы;

- определить уровень сформированности знаний, умений и навыков обучающихся перед каждым учебным занятием;

- выявить межпредметные и внутрипредметные связи;

- рационально выбрать методы, приемы и средства для дидактического оснащения каждого учебного занятия.

Как показало наше исследование, приступая к моделированию структуры содержания учебного материала, необходимо провести его логико-дидактический анализ, в ходе которого на первом этапе осуществляется следующее: 1) разложение содержания учебного материала на компоненты в соответствии с логикой учебного курса и учебного процесса; 2) установление причинно-следственных связей между компонентами; 3) графическое изображение структуры содержания учебного материала [2].

Для практического выполнения перечисленных операций необходимо произвести качественный анализ содержания учебного материала в следующей последовательности: 1) выделить основные элементы научных знаний, формулируемых при изучении данной темы (научные факты, понятия о свойствах тел и их характеристиках, законы, теории и др.); 2) выделить основные опорные и вспомогательные понятия по данной теме; 3) установить значимость выделенных понятий в системе профессиональной подготовки обучающихся.

Кроме того, при определении содержания учебного материала и разработке комплексного методического обеспечения учебного процесса для каждой из возрастных групп обучающихся необходимо использовать такую систему форм и методов обучения, которая бы позволила учитывать не только их возрастные и профессиональные, но и личностные особенности.

Траектория обучения должна выстраиваться в зависимости от начальных знаний слушателей. Организация поэтапного продвижения слушателя в процессе освоения учебного материала достигается многоуровневостью заданий, созданием в учебной группе психологического комфорта и ситуации успешности, проведением самостоятельной работы и консультирования таким образом, чтобы существовала возможность закрепления полученных навыков. Предлагаемые для этого практические задания должны быть актуализированы и ориентированы на практическую деятельность педагога, что также способствует поддержанию достаточно высокого уровня мотивации.

Поскольку курсы повышения квалификации носят кратковременный по продолжительности (две недели), но очень насыщенный по содержанию характер, обучение слушателей аудиторными занятиями не ограничивается. Обучающимся предлагается электронный учебно-методический комплекс «Информационно-коммуникационные технологии в педагогической деятельности. Базовый уровень» [1], позволяющий им не только закрепить полученные в Центре знания и навыки, но и самостоятельно освоить отдельные темы повышенного уровня сложности.

Под электронным учебно-методическим комплексом (ЭУМК) мы понимаем комплект учебных материалов, включающий программное средство учебного назначения, представленное на определенном носителе учебной информации (на дискете, CD-диске и т.п.) и средство сопровождения в виде методических материалов по работе с электронным комплексом, обеспечивающие наиболее эффективное с педагогической точки зрения усвоение конкретного вопроса или темы учебной программы.

Состав и структура комплекса могут быть гибкими и зависят от содержания предметной области. Последовательность освоения учебного материала дисциплины, как правило, задается жестко преподавателем. Последовательность же изучения учебных единиц в модуле или модулей в учебном курсе не является жесткой, и субъект образования имеет возможность строить свою индивидуальную траекторию обучения.

ЭУМК предназначен для самостоятельного накопления обучающимися знаний, навыков творческой и профессиональной деятельности как в условиях отсутствия непосредственного вербального общения с преподавателем, так и может быть использован на аудиторных занятиях, где преподаватель сможет дать необходимые разъяснения.

Основу учебного материала в мультимедийных компьютерных комплексах составляет гипертекст, позволяющий практически мгновенно перейти к любой части учебного материала. Он может содержать ссылки (специальным образом помеченные слова, словосочетания, символы) на различные объекты. Объектами могут быть: текст,

графическая иллюстрация, анимация, аудио- видеофрагмент, какая-либо программа. Кроме структурированного учебного гипертекста и различных мультимедийных иллюстраций, электронный учебно-методический комплекс должен содержать упражнения для компьютерного тренинга и контроля знаний.

Безусловно, новые образовательные технологии позволяют человеку не только накапливать знания, но и осваивать способы деятельности в условиях доступности любых информационных ресурсов: мультимедийных обучающих программ, Интернет и т.д. на протяжении всей его жизни. Однако, поскольку субъектом образовательного процесса в системе непрерывного образования могут выступать лица различных возрастных категорий, при организации любых форм обучения, создании и использовании новых перспективных средств представления и передачи информации необходимы серьезное методологическое, методическое и дидактическое обоснование, адаптация к конкретной аудитории, учет технических требований и ограничений у слушателей в процессе обучения. Кроме того, необходимо учитывать не только педагогический и мотивационный, но и психологический, физиологический и другие аспекты, способствующие развитию личности с учетом ее индивидуальных особенностей.

Таким образом, как показали наши исследования, при организации обучения в вузе, во-первых, нельзя игнорировать процесс непрерывного самообразования, охватывающий различные возрастные категории обучающихся. Во-вторых, непрерывное образование будет успешным лишь в том случае, если в учебном процессе закладываются основы обучения личности самосовершенствованию на протяжении всей ее жизни.

Литература

1. Информационно-коммуникационные технологии в педагогической деятельности. Базовый уровень [Электронный ресурс] : интерактив. учеб.-метод. комплекс / О. А. Удотова, В. П. Семенов, Н. Г. Корнешук, И. И. Боброва, Ю. В. Сапрыкина, Н. А. Русова. – Магнитогорск : МаГУ, 2006.
2. Найн, А. Я. Метод научного моделирования как основа повышения качества образовательного процесса в вузе [Текст] / А. Я. Найн, О. А. Удотова ; под ред. Г. Д. Бухаровой // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2007.
3. Рекомендация о развитии образования взрослых [Электронный ресурс] // <http://www.lexed.ru/mpravo/razdel2/?doc4.html>.
4. Требования работодателей к системе профессионального образования [Текст] / под ред. Т. Л. Клячко, Г. А. Красновой. – М. : МАКС Пресс, 2006.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

РОВЕНСКИЙ А. М.

г. Москва, Московский государственный технический
университет им. Н. Э. Баумана

ДЕНИСОВА А. Е.

г. Москва, Московский государственный
университет им. М. В. Ломоносова

Развитие профессионального образования в современной России, все более интегрирующейся в мировое пространство, неизбежно предполагает учет общемировых тенденций в этой сфере. Анализ накопленного опыта позволяет выделить следующие из них:

1. В условиях развития рыночной экономики в России человек выступает активным субъектом на рынке труда. Он свободно распоряжается своим основным капиталом – квалификацией. В этой связи значительной части молодежи в нашей стране трудно преодолеть психологический барьер перехода из позиции работника, нанимаемого государством к позиции активного субъекта на рынке труда, когда надо самому искать интересную и хорошо оплачиваемую работу, когда можно работать одновременно в нескольких местах, необходимо самому принимать решения. Многих (особенно людей в возрасте) пугает свобода выбора, поскольку они привыкли к устоявшейся системе, в которой за них все решали другие.

Если речь идет о формировании не просто квалифицированного специалиста, а творческой личности, то необходимо предоставлять учащимся возможности для самореализации. Курс на развитие творческой индивидуальности специалиста является одним из основных направлений перестройки всех звеньев профессионального образования. Одна из важнейших тенденций развития профессионального образования состоит в пересмотре самой концепции организации учебно-познавательной деятельности, а также педагогического руководства ею. От концепций жесткого, авторитарного управления, где учащийся выступает объектом обучающих воздействий, переходят к системе организации, поддержки и стимулирования познавательной самостоятельности субъекта обучения, созданию условий для творчества, работы в команде.

2. Рыночная экономика отличается динамичным изменением соотношения между спросом и предложением. Это приводит к тому, что человеку приходится часто менять место работы, а нередко и профессию, что немислимо без изменения у наших сограждан стереотипа,

когда хорошим считался работник, проработавший на одном месте много лет, что потеря работы – это трагедия. Между тем, социологические исследования показывают, что человек, потерявший работу, в 95 % случаев устраивается на более выгодное место. Во всем мире около 42 % выпускников профессиональных учебных заведений меняют профессию в течение первых двух лет после окончания учебы. Поэтому одной из важнейших тенденций дальнейшего развития профессионального образования является обеспечение такого базового образования, которое бы позволяло в будущем относительно легко осваивать новые, дополнительные профессии.

3. В условиях рынка изменяется структура производства, преимущественное развитие получают малый и средний бизнес, малое предпринимательство. Около 40 % рабочих мест на Западе создают сверхмалые предприятия. 70 % занятого населения трудится в сфере малых структур и лишь 30 % – в крупных фирмах, корпорациях. Отсюда можно сделать вывод, что одной из тенденций и стратегических задач системы профессионального образования является расширение профессиональной подготовки кадров для возможности работы в системе малого и среднего бизнеса.

4. Высокий уровень развития производительных сил в ведущих странах мира привел к высвобождению значительной части рабочих из сферы производства. Рост удельного веса сферы услуг в общественном производстве влечет за собой и структурную перестройку системы профессионального образования. В передовом опыте учебных заведений профессионального образования четко прослеживаются четыре фундаментальные идеи, охватывающие четыре основных субъекта, на которые направлены цели профессионального образования.

Это идеи гуманизации, демократизации, опережающего образования и непрерывного образования. Они охватывают соответственно личность, общество, производство и саму сферу образования.

Гуманизация профессионального образования предполагает его ориентацию на личностную направленность, рассмотрение профессионального образования как процесса профессионального развития и самоутверждения личности, как средства ее социальной устойчивости и социальной защиты в условиях рыночных отношений.

Гуманизация профессионального образования в современной педагогике осуществляется посредством реализации четырех принципов: гуманитаризации, фундаментализации, деятельностной направленности, национального характера.

Традиционное понимание гуманитаризации образования сводилось к усилению удельного веса гуманитарных предметов в учебных

планах. В современной литературе гуманитаризация профессионального образования трактуется как насыщение его компонентами этического (нравственного), эстетического, экономического и правового профессионального воспитания.

Профессионально-эстетическое воспитание предполагает ориентацию учебно-воспитательного процесса на формирование нравственной основы качественного труда. Выпускник профессионального учебного заведения должен не только знать и уметь, но и хотеть качественно выполнять работу. У него должна быть сформирована внутренняя потребность к такому труду.

Важным аспектом профессионально-этического воспитания является формирование коммуникативной культуры будущего специалиста. Коммуникативность в условиях рынка становится профессионально значимым качеством работника. Это качество оказывает влияние на эффективность профессиональной деятельности в трех разрезах: во-первых, общение внутри коллектива фирмы, предприятия, где работает специалист; во-вторых, общение специалиста с клиентами, представителями других предприятий и фирм, отношения с которыми должны быть не враждебными, а состязательными и доброжелательными; в-третьих, все больший удельный вес в профессиональной деятельности приобретает общение с иностранцами, людьми другой национальности.

В условиях рыночной экономики обязательным составным компонентом любой профессиональной деятельности становится ее экономический компонент. Поэтому экономическую подготовку должны получать все будущие специалисты. Можно выделить две модели осуществления этой подготовки.

При первой экономической подготовка сводится к включению в учебный план отдельного предмета или предметов. Вторая модель предполагает наряду с изучением общих теоретических основ экономики пронизывание большинства учебных дисциплин (по крайней мере, специальных предметов) экономикой, то есть речь идет об интеграции специального, технологического и экономического компонентов в содержании предметов.

В стенах учебного заведения студенты всех специальностей наряду с основной специальностью должны получать и определенную предпринимательскую подготовку – изучить основы маркетинга, финансов, бухгалтерского учета, менеджмента. Другими словами, чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда, выпускник должен быть специалистом широкого профиля, способным эффективно трудиться на предприятиях разных типов, разных форм собственности. Подго-

товка таких специалистов во всех учебных заведениях – ведущая тенденция развития профессионального образования в целом.

Фундаментализация профессионального образования – следующая тенденция его развития. До появления рынка выпускник рассматривался как наемный государственный работник. В условиях рыночной экономики акценты смещаются. Профессиональная квалификация становится личным капиталом граждан. А чтобы этим капиталом свободно распоряжаться, он должен легко находить себе применение, то есть быть конвертируемым. Одним из условий подобной конвертируемости, а значит конкурентоспособности специалиста, является фундаментализация профессионального образования. Под ней большинство исследователей понимают, во-первых, углубление теоретической подготовки студентов; во-вторых, расширение профиля их профессиональной подготовки.

Сегодня, в условиях оперативной перестройки производств, от работников требуется способность быстро переключаться на освоение новой продукции. Однако для того, чтобы человек мог достаточно успешно осваивать новые виды профессиональной деятельности, он должен иметь хорошую теоретическую подготовку, которая бы обеспечивала широту общего и профессионального кругозора, способность быстро ориентироваться в новых производственных, экономических, организационных условиях, оперативно осваивать новое содержание и формы профессиональной деятельности. Поэтому углубление общеобразовательной и теоретической подготовки студентов, ее фундаментализация рассматривается как важнейшая тенденция развития профессионального образования.

5. Переход на подготовку специалистов широкого профиля привел к тому, что в настоящее время укрупнены профессии и специальности, по которым осуществляется подготовка специалистов. Кроме обозначенной выше тенденции фундаментализации, выделяют еще одну, связанную с освоением так называемых «базисных квалификаций» (А. М. Новиков). Это знания, умения и навыки, которые нельзя однозначно и определенно отнести к тому или иному виду образования. Они имеют надпрофессиональный характер и являются необходимыми специалисту любого профиля и профессии. К таким квалификациям относятся умение работать на компьютере, пользование базами данных, знание и понимание экологии, экономики и бизнеса, коммерческая смекалка, навыки маркетинга и сбыта, правовые знания, знание нормативных условий функционирования предприятий различных форм собственности, знание иностранных языков.

Таким образом, освоение надпрофессиональных знаний, уме-

ний, навыков, являющихся инвариантными для всех профессий, – еще одна тенденция развития профессионального образования.

6. В последние годы внимание исследователей и практиков привлекает такая тенденция, как деятельностная направленность профессионального образования. Чтобы выпускник был конкурентоспособным, он должен иметь личный опыт в осуществлении целостной, интегративной деятельности, характеризуемой полнотой своего содержания. Последнее означает, что в его личном опыте целостной деятельности должны быть представлены в единстве все основные виды деятельности, выделяемые исследователями: познавательная, ценностно-ориентированная, преобразовательная, коммуникативная, эстетическая.

Деятельностная направленность профессионального образования в учебных заведениях профессионального образования может быть реализована в процессе теоретического и практического обучения. В теоретическом обучении для придания деятельностной направленности необходимо усилить ценностно-ориентированные, коммуникативные, эстетические компоненты учебно-воспитательного процесса. Этому способствуют подготовка студентами устных и письменных докладов; введение в учебный процесс лабораторно-исследовательских практикумов; применение деловых игр, игрового моделирования и других подобных форм учебных занятий.

Особенное значение для организации интегративной деятельности имеет практическое обучение, которое должно быть ориентировано на организацию собственного опыта студентов. При этом главная идея состоит в том, чтобы студент самостоятельно проделал полный производственный цикл: от поиска соответствующей «ниши» на рынке товаров и услуг, разработки замысла до изготовления продукта и его реализации.

7. В числе ключевых направлений перестройки профессионального образования – интеграция образования, науки и производства, переход к новым принципам их взаимодействия.

Сближение профессионального образования и производства, интеграция учебной, научной и производственной деятельности учащегося – это требование переходного периода к рыночной экономике, которое проявляется в появлении новых организационных форм и методов обучения: развивается сеть лабораторно-практических занятий, спецкурсов, привлекается производственно-технологический материал для создания проблемных ситуаций на лекциях и семинарских занятиях, осуществляется курсовое и дипломное проектирование, используются методы решения ситуационных задач, имитационное моделирование, разыгрывание ролей, деловые игры, конкурсы и т.п.;

подготовка и защита дипломов на актуальные темы и внедрение их результатов в производство. Такая интеграция требует разработки адекватных моделей.

8. Одной из ключевых тенденций развития профессионального образования является его демократизация. Демократизация и гуманизация – две взаимосвязанные стороны развития образования, в том числе профессионального. Если гуманизация профессионального образования – это взгляд на преобразование профессионального образования с точки зрения интересов личности студента, создание оптимальных условий для ее разностороннего развития, то демократизация образования – взгляд на его преобразование с точки зрения нормализации отношений между обществом, государством и учебными заведениями, между руководителями всех рангов и педагогами, между педагогами и студентами, и между самими студентами.

Важным аспектом демократизации профессионального образования многие считают вариативность, многообразие образовательных программ, содержания, форм и методов обучения. Примером демократизации в профессиональном образовании можно считать поэтапную подготовку, где каждая ступень являет собой законченный цикл и зависит от способностей и задатков учащихся. Тем самым она приближает учебный процесс к учащемуся, дает возможность гибко и оперативно реагировать на нужды предприятий, учебного заведения, родителей и самого ученика. Возможность включения учащихся в различные виды деятельности и общения является выполнением одного из главных требований демократизации в формирующихся рыночных отношениях.

9. Любое социальное окружение и взаимодействие оказывает воспитательное воздействие на человека, имеет учебно-воспитательный эффект. Проявляется новая тенденция смещения приоритетов в функциях: от чисто образовательной, профессиональной подготовки к общекультурному развитию личности, обеспечению процесса социализации, и ее взаимодействие с другими элементами системы. Моделирование социальной работы с учащимися позволяет замерять уровень сформированности психолого-физиологических качеств, определять фазу развития личности, научно обосновать ход социализации личности с учетом возрастных, профессиональных характеристик, вносить коррективы в данный процесс и оказывать своевременную помощь и поддержку.

Приоритетной здесь должна быть личностная сфера, на которую направлена социальная деятельность. Социальная работа может достигнуть поставленной цели, если будут созданы условия для проявления в социуме всех основных параметров для деятельности личности, ее отношений и общения.

10. Заметным явлением в практике профессионального учебного заведения стало использование новых педагогических технологий, которое способствует преодолению многопредметности учебного процесса и сокращению аудиторной нагрузки. Внедряемая система организации обучения призвана оптимизировать учебный процесс не только по «горизонтали» (то есть обеспечить включение студентов в различные виды деятельности), но и по «вертикали», что означает концентрацию во времени, которая, в свою очередь, невозможна без сокращения числа одновременно изучаемых дисциплин.

11. Еще одной тенденцией современного развития профессионального образования является его опережающий характер. Суть этой тенденции в том, что уровень образования работников производства должен опережать уровень развития самого производства. Это означает, что не производство должно диктовать свои условия системе образования, а наоборот, система профессионального образования должна выдвигать требования производству. Профессиональное образование может и должно быть мощным средством развития страны. С опережающей подготовкой связан и вопрос о том, по каким профилям специальностей следует осуществлять профессиональное образование.

12. В последние годы в теории и, особенно, в передовой практике профессионального образования четко обозначилась еще одна тенденция – интеграция профессиональных образовательных структур.

Некоторые профессиональные учебные заведения ввели у себя общеобразовательные отделения, стали тем самым выполнять функцию средней общеобразовательной школы. Они также активно включаются в профессиональную переподготовку взрослого населения по заявкам предприятий, служб занятости и т.д., то есть имеет место многофункциональность учебного заведения, где осуществляется ранняя профильная подготовка учащихся, учитываются интересы и индивидуальные особенности учащихся, удовлетворяются социально-экономические и культурные потребности, учитываются изменения в профессиональных потребностях формирующегося рынка труда. Развитие интегративных профессиональных образовательных учреждений вызывает необходимость их внутренних структурных изменений. В них появляются факультеты и кафедры, вводятся новые должности, создаются научно-методические лаборатории и т.д.

Острая конкурентная борьба между профессиональными образовательными учреждениями на рынке образовательных услуг ставит перед ними задачу развития образовательной инфраструктуры. Если раньше эта структура включала только одну службу – методическую, то в современных условиях создаются различные службы – маркетинга,

финансовая, качества, социально-педагогическая, психологическая, правовая, компьютерная, аттестации, по связям с общественностью и др.

Таким образом, предпринятый анализ позволил выявить и обобщить основные тенденции развития профессионального образования в условиях перехода к рыночному хозяйствованию. К их числу относятся: пересмотр концепции организации учебно-познавательной деятельности, курс на развитие творческой личности; обеспечение образования, позволяющего осваивать новые дополнительные профессии; расширение профподготовки для малого и среднего бизнеса; углубление теоретической подготовки, ее фундаментализация; освоение надпрофессиональных знаний, умений, навыков, являющихся инвариантными для любых профессий; личностно-деятельностная направленность профессионального образования; интеграция образования, науки и производства, переход к новым принципам их взаимодействия; углубление гуманизации и демократизации профессионального образования; использование новых педагогических технологий, обеспечивающих престиж профессионального образования; опережающий характер обучения; интеграция профессиональных образовательных структур.

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ

СОЛОВЬЁВА Ж. А.

г. Невинномысск, Невинномысский государственный
гуманитарно-технический институт

Общеизвестно, что воспитание – это важнейшая функция любого общества. В процессе воспитания происходит становление, обогащение и совершенствование субъективно-личностного и духовного мира человека. Оно складывается из целенаправленных влияний на поведение и деятельность человека воспитательных институтов общества, воздействия среды и активности самой личности как субъекта этого процесса.

Социальное (общественное) воспитание – это педагогически ориентированная и целесообразная система общественной помощи, которая необходима подрастающему поколению период его включения в социальную жизнь. Социальная микросфера является, с одной стороны, одним из важнейших фактором, ускоряющим или наоборот сдерживающим процесс самореализации личности, с другой стороны – необходимым условием успешного развития этого процесса.

«Под воспитанием, – писала Н. К. Крупская, – понимают весьма различные вещи. В узком смысле слова под воспитанием понимают то или иное преднамеренное и систематическое воздействие взрослых на поведение детей и подростков... Но воспитывают не только отдельные лица, воспитывает весь семейный, весь школьный уклад, воспитывает улица, воспитывают общественные учреждения, вся окружающая обстановка, весь общественный строй». Воспитание – это процесс социальный в самом широком смысле».

Социализация – это процесс усвоения индивидом на протяжении всей его жизни социальных норм и культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит. Однако наиболее интенсивно оно протекает в детстве и юности, именно в этот промежуток времени закладываются все базовые ценностные ориентации, усваиваются основные социальные нормы и отношения, формируется мотивация социального поведения. Социализация происходит также благодаря действию психологического механизма катектической оценки познания и усвоения ценностей. Познавательный механизм включает процессы имитации и идентификации, опирающиеся на чувства уважения и любви. Усвоение ценностей происходит за счет закладывания в структуре личности норм, которые свойственны семье в целом или отдельным ее членам (например, отцу).

Социальные факторы – это одно из немногих условий того или иного процесса. На социализацию человека влияет множество факторов, и они еще не все изучены и выявлены. Различают макро, мезо и микро факторы социализации личности. На социализацию человека оказывают влияние мировые, планетарные процессы – экологические, демографические, экономические, социально-политические, а также страна, общество, государство в целом, которые рассматриваются как макрофакторы социализации личности.

К мезофакторам относятся формирование этнических установок: влияние региональных условий, в которых живет и развивается ребенок, тип поселения, средства массовой коммуникации и др. Тип поселения (сельский или городской) – существенный мезофактор социализации личности. Одно дело – небольшая деревня в центре России или Севера, другое – это станицы Ставропольского края, Кубани или Молдовы. Свообразны и городские поселения: города-гиганты – Москва, Санкт-Петербург, крупные – Орел, Иркутск и т.д., средние – Кострома, Воронеж, малые – Ейск, Невинномысск.

Современный город – это сосредоточение материальной и духовной культуры общества. Город состоит из многочисленных социальных слоев и профессиональных групп, имеющих неидентичные

ценностные ориентации и стили жизни. Город резко увеличивает информационную мобильность людей. Сельские поселения продолжают оставаться весьма эффективным фактором социализации, поскольку в них сегодня, по сравнению с городом, силен социальный контроль за поведением человека. Это связано с тем, что жизненный уклад сел сохранил элементы традиционной соседской общины.

К микрофакторам относят семью, образовательные учреждения, группы сверстников, средства массовой коммуникации, религиозные организации. На социализацию подрастающего поколения огромное влияние оказывает духовный склад этноса, его менталитет, который является плодом исторического развития народов. Специфичность нынешнего менталитета нашего народа характеризуется «толпизмом», которому присущи некоторые общие черты: тоталитарность массового и индивидуального сознания, отчужденность от собственности и труда, пассивная социализация подрастающего поколения. Эти обстоятельства существенным образом влияют на современный процесс социализации.

Религия на протяжении всего времени существования человечества играла большую роль. В социализации подрастающих поколений религиозные организации были важнейшим после семьи институтом. В молодежной среде растет интерес к религии, и не учитывать это явление сейчас невозможно.

Общество сверстников также играет значительную роль в социализации личности. Рост числа однополовых и неполных семей, дезорганизация семьи повысили потребность искать общение вне дома, что компенсирует подростку дефицит эмоциональных контактов с родителями. Вследствие чего возросла автономия детей от родителей, а подрастающего поколения в целом от взрослых вообще. Возникает определенный рубеж между поколениями. Именно в обществе сверстников подростки учатся выполнять свои социальные роли. Достичь автономии и утвердиться как личность – важная задача подросткового периода развития личности. Основа общества сверстников – неформальные приятельские и дружеские группы, где можно «самовыражаться». На самом деле это не совсем так, в этих группах есть свои нормы, порой более жесткие, чем у взрослых. Также молодежные группы и группировки несут на себе печать социальной опасности.

Выше говорилось о том, что социализация индивида происходит в процессе усвоения им в течение жизни общественных социальных норм и культурных ценностей, причем базисной основой первичной социализации является семья. Если образно представить этот процесс как строительство дома, то именно в детстве происходит закладка фундамента и возведение всего здания. В дальнейшем производятся

только отделочные работы, которые длятся всю последующую жизнь. Современная семья переживает серьезный период изменений. Современная семья весьма существенно отличается от семьи прошлых времен не только иной экономической функцией, но и коренными изменениями в своих эмоционально-психологических проявлениях. Отношения детей и родителей в течение последних десятилетий меняются, то есть определяются глубиной и привязанностью друг к другу, так как именно дети становятся одной из главных ценностей жизни. Но это лишь усложняет современную жизнь семьи по следующим причинам: в семье происходит болезненная ломка привычных позиций. Отец, как правило, перестал быть ее экономической главой, современный быт выдвинул на первый план мать, авторитет родительской власти часто сегодня не срабатывает. На смену ему приходит авторитет личности родителей, так как дети нередко лучше образованы, чем родители, они все чаще проводят время вне семьи, а в обществе сверстников. Запреты становятся все менее контролируемы. Родители не всегда могут различить, что следует разрешать, а что следует просто запрещать. Все это усложняет ситуацию, где позиция отца и матери в отношениях с детьми нередко является драматичной.

К нестабильности семьи следует добавить и дезорганизацию, то есть увеличение конфликтных семей, где супруги не ладят между собой, следовательно, не могут найти общего языка в воспитании детей. Все это накладывает свой отпечаток на детей. У таких детей прослеживаются психастения, депрессия, психопатия, подозрительность и другие негативные состояния психики ребенка.

У родителей определенные установки и надежды в отношении ребенка складываются еще в то время, когда он находится в чреве матери. Их осуществление зависит от многих факторов: благополучности брака, отношений супругов, экономического статуса семьи, соответствия эмоциональных черт супругов. Именно родители закладывают основу будущей точки зрения ребенка на межличностные отношения. Если они разговаривают с детьми как с равными, отвечают на их вопросы, общаются, таким образом завоевывая авторитет в их глазах, создают возможность будущего успешного решения внутрисемейных жизненных проблем. К сожалению все это сегодня уходит на второй план в воспитании ребенка.

Однако ориентации на взрослые ценности и сравнение себя со взрослыми зачастую заставляют подростка видеть себя относительно маленьким, несамостоятельным. При этом подросток, в отличие от ребенка, уже не считает такое положение нормальным и стремится его преодолеть. Поэтому подросток претендует быть взрослым и в то же

время знает, что уровень его притязаний далеко не во всем подтвержден и оправдан. Именно в этот период развития ребенка особо остро стоит потребность в освобождении от контроля и опеки старших вообще, и родителей в частности. Существует несколько автономных психологических механизмов, посредством которых родители влияют на своих детей: поощрение правильного поведения и закрепление его определенных стереотипов; идентификация; понимание. На подходы к воспитанию подростков существенное влияние оказывает общее отношение к жизни родителей, культура их и оценка значимости человека в обществе.

Жесткость, авторитарность отношений родителей с подростками – выразительная особенность наших семей. Наша семейная система воспитания не ориентирована на такие качества ребенка как независимость, самостоятельность, опора на собственные силы и стремление стать самостоятельным человеком, который имеет самооценный мир, готовится к своей будущей жизни, и ориентирован на свою будущую профессию. Родители постоянно ориентированы на то, чтобы подростки избегали ошибок, не понимая, что человек в большей степени учится всему на своем собственном опыте.

Воспитательный потенциал семьи образуют следующие компоненты и факторы: биологический (наследственность, генетический код индивида); психологический (психологический климат в семье, состав семьи, уровень интеллектуального развития родителей); экономический (экономическое положение семьи, наличие жилья и других материальных благ); социальный (положение семьи, занимаемое в обществе, культурный и духовный уровень родителей).

Приведенная классификация может рассматриваться как один из важнейших вариантов трактовки воспитательного потенциала семьи. Каждый из перечисленных факторов оказывает позитивное или негативное влияние на воспитательный потенциал семьи. Немного еще остановимся на социальном статусе семьи и его влиянии на социализацию личности. Социальный статус семьи – это положение семьи, занимаемое в обществе в соответствии с возрастом, полом, происхождением, профессией. Различают два вида социального статуса семьи: прирожденный (социальное происхождение, национальность) и достижимый (образование, квалификация и т.д.). Статус определяет поведение человека в обществе в том смысле, что в определенных ситуациях личность ведет себя не просто так, как ей хочется, а в соответствии со своим статусом, по аналогии с тем, как ведут себя в подобных ситуациях другие люди. Важно также то, что и окружающие люди ожидают от человека в этих ситуациях определенного поведе-

ния. То есть человек как бы вынужден играть определенную роль. Поэтому такое ожидаемое поведение, обусловленное статусом человека, называется социальной ролью. Усвоение различных социальных ролей является важнейшей составляющей процесса социализации личности. Однако сложность заключается в том, что в обществе существуют статусы не только одобряемые им, но и такие, которые противостоят общественным нормам и ценностям. Поэтому в процессе становления и развития ребенок может осваивать как позитивные социальные роли (член семьи, член коллектива, потребитель, гражданин, специалист), так и негативные (бродяга, попрошайка, вор, наркоман).

Освоение ребенком механизма ролевого поведения обеспечивает ему успешную включенность в социальные отношения, поскольку дает ему возможность приспособливаться, адаптироваться в каждой новой для него ситуации или позиции на протяжении всей последующей жизни.

ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

ОСТРОЖНАЯ Е. Е.

г. Краснодар, Краснодарский кооперативный институт (филиал)
Российского университета кооперации

Перед высшей школой России поставлена задача подготовки специалистов, способных переключаться с одного вида профессиональной деятельности на другой, совмещать различные трудовые функции, обладать совокупностью знаний в области экономики, менеджмента, маркетинга, психологии и т.д. Эту задачу могут решить образовательные учреждения системы дополнительного профессионального образования (ДПО), в силу того, что им присущи: гибкость к изменениям, ориентация на существующий спрос, индивидуализация обучения, ориентация на последние достижения науки и техники, использование эффективных образовательных технологий.

В современных условиях изменений в системе и процессе образования на первый план выдвигаются такие актуальные его проблемы, как непрерывность, многоуровневость, стандартизация, компьютеризация и др. В то же время ряд традиционных педагогических проблем получает новое звучание. Среди них особое место занимает проблема ДПО. Возникновение этой проблемы связано с формированием не только сферы образования, но и сферы производства, перераспределения множества

профессий и профессиональной переориентацией специалистов, определяет особую актуальность исследования проблем ДПО.

Понятие «ДПО» в настоящее время все чаще используется как в педагогических исследованиях, так и в нормативно-правовых документах. В последнее время ДПО все чаще начинают воспринимать как параллельное к основному образованию – собственно дополнительное образование студентов, желающих получить вторую квалификацию. Оно рассматривается и как переподготовка специалистов с высшим образованием, решивших в силу объективных условий изменить специальность, профессию, вид деятельности.

С точки зрения выявления сущности ДПО наиболее актуальным представляется положение Федеральной программы развития образования в России, выражающей общую стратегию, которая заключается в сохранении и стабилизации высшей школы и системы дополнительного профессионального образования.

В опубликованном проекте Закона РФ «О дополнительном образовании» дается следующее определение: «Система дополнительного образования в Российской Федерации представляет собой совокупность образовательных учреждений дополнительного образования различных организационно-правовых форм, реализующих дополнительные профессиональные программы повышения квалификации и переподготовки руководителей и специалистов; под повышением квалификации понимается обучение по дополнительным образовательным программам с целью роста профессионализма и компетентности, освоения новых функциональных обязанностей без получения новой специальности и квалификации и под переподготовкой – получение новой специальности или квалификации путем освоения профессиональных или дополнительных профессиональных программ».

Ранее полученные знания могут быть получены много лет назад. В связи с быстрым развитием техники и технологии эти знания можно назвать очень устаревшими. Поэтому любые знания, которые предлагаются слушателям после 5 лет законченного профессионального образования (оно может быть средним профессиональным или высшим), являются уже не дополнительными, а новыми.

ДПО в настоящее время получают наряду со студентами вузов и взрослые люди, имеющие высшее или среднее профессиональное образование, по которому они не востребованы или которым не удовлетворены.

В настоящее время огромное внимание уделяется ДПО взрослых. Даже возникло новое направление, называемое андрагогикой. Сегодня взрослые, чтобы не отстать от жизни и более молодого поко-

ления, вынуждены постоянно получать все новые и новые знания. Такие знания можно получить только через систему ДПО.

Систему ДПО можно рассматривать и как подсистему более широкой системы. Эта система может включать: рынок труда, экономическую политику, технологические изменения, общественную организацию труда и др. Каждая подсистема имеет своего носителя: службу занятости, работодателя и др. Носители, выполняя свои роли, создают баланс интересов в социальной и экономической сферах общества, обеспечивают открытость системы ДПО.

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

Стремительное обновление профессиональной информации практически во всех профессиональных сферах обусловило необходимость активного продвижения программ ДПО на рынке образовательных услуг.

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

Согласно законодательству, оно может осуществляться на каждом уровне профессионального образования для того, чтобы обеспечить непрерывное повышение квалификации руководителя, рабочего, специалиста, служащего в соответствии с постоянным совершенствованием образовательных стандартов.

Обучение в системе ДПО может проходить по утвержденным учебным планам и программам в объеме от 72 до 1000 и более академических часов. При различной длительности обучения выдаются различные документы: от удостоверения о краткосрочном повышении квалификации до диплома о дополнительном профессиональном образовании.

Исходя из того, что многие члены общества получают ДПО, общество в целом заинтересовано в эффективной системе ДПО как образования через всю жизнь. Никто не может заранее знать, какое дополнение к имеющемуся образованию ему понадобится в жизни.

Имеющиеся планы и программы дополнительного образования должны изменяться в зависимости от запросов слушателей. Они не должны быть жесткими. Некоторые ученые, занимающиеся вопроса-

ми ДПО, предлагают строить образование по типу модулей. Слушателям предлагается модуль образовательных программ. Он может выбрать те направления, которые его интересуют. Программа его обучения строится таким образом, что прочитывается столько часов образовательной программы и те ее разделы, которые интересны слушателю, но количество часов должно быть соблюдено в зависимости от желания слушателя получить тот или иной документ государственного образца о полученном образовании.

Таким образом, для ДПО появляется новый, очень важный элемент – содержание.

В новых условиях, когда слушатель заказывает содержание знаний, которые он хотел бы получить, обязанность преподавателей ДПО быть очень квалифицированными. Они должны уметь создать определенный объем информации по заказанной программе в виде модуля, который исследован, изучен. Оформить модуль в учебную дисциплину, удобную для усвоения. Причем, собранные в модульную программу знания должны развивать у слушателя деятельностный подход к изучаемой дисциплине, коммуникационные, рефлексивные способности, ориентацию на самооценку полученного результата обучения. Работа с содержанием учебной дисциплины для каждого преподавателя системы ДПО – наиболее важный элемент его профессиональной деятельности.

М. Т. Громкова, профессор, председатель Научно-методического совета по проблемам образования взрослых Министерства образования России считает, что к достоинствам модульной системы обучения относятся: четкая структура предлагаемого курса обучения, упорядоченность; наглядность, осознание перспективы полученных знаний; индивидуальный подход к обучению каждого слушателя; гибкость представленной информации и возможность ее выбора; возможность самоконтроля и самооценки, ответственность слушателей за свой выбор содержания обучения.

Можно еще перечислять достоинства модульной системы ДПО.

Нужно помнить, что стратегические цели ДПО тесно увязаны с проблемами развития российского общества, такими как: преодоление социально-экономического и духовного кризиса, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности, утверждение статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики, создание условий для устойчивого социально-экономического и духовного развития России.

РАЗДЕЛ 2

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

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЕРАТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

ЛЬВОВ Л. В., ЗЫРЯНОВА М. А.

г. Челябинск, Челябинский государственный
агроинженерный университет

В целевой программе развития российского образования на период до 2010 года в качестве приоритетной задачи всей образовательной политики в стране названо «создание условий для развития конкурентоспособной личности. В условиях все более жесткой конкуренции в мире между государствами, крупнейшими монополиями и мировыми корпорациями, различными отраслевыми производствами мощным фактором социального прогресса является высокий уровень профессиональной культуры, профессиональной компетентности и конкурентоспособности будущих специалистов в области образования [3].

Поскольку организации и управлению сегодня отводится значительная роль в эффективности работы образовательных учреждений, мы хотели бы в своей статье более подробно остановиться на формировании организационно-управленческой компетентности, в частности на оперативной организационно-управленческой компетентности базового уровня.

В педагогической науке наблюдается разнообразие и разноплановость трактовок понятий «профессиональная компетенция» и «профессиональная компетентность» из-за различия научных подходов: личностно-деятельностного, контекстного, компетентностного, системного и др. подходов к исследуемым вопросам.

Однако, не отрицая ни одной из существующих точек зрения,

мы сформулировали следующие положения, позволившие позиционироваться в рассматриваемой проблеме следующим образом [2].

Профессиональная компетенция – это диагностическая система профессиональных знаний, умений, навыков и обобщенных способов профессиональных действий, необходимых для удовлетворительного выполнения стандартных требований и разрешения типовых проблемных ситуаций в профессиональной деятельности в соответствии с предоставленными полномочиями.

Организационно-управленческая компетенция – это система знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для удовлетворительного выполнения стандартных требований и разрешения типовых проблемных ситуаций в организационно-управленческой деятельности.

Различают компетенции базового, ключевого и специального уровней. Мы остановимся на изучении компетенций базового уровня (табл. 1).

Таблица 1

Содержательные уровни системы профессиональных компетенций и компетентностей

Уровень компетенций и компетентностей	Профессиональная компетентность			
	Профессиональные компетенции			Профессионально важные качества
	Знания	Умения	Обобщённые способы профессиональных действий	
Ключевой (универсальный)	+	+	+	+
Базовый (общепрофессиональный)	+	+	+	+
Специальный (профессионально-специальный)	+	+	+	+

Базовые (общепрофессиональные) организационно-управленческие компетенции – это способность (знание, умение, владение) выполнять целеполагание, принятие решения и планирование; организацию и исполнение; мотивацию и контроль в соответствии с предоставленными полномочиями выпускника как педагога низшего звена.

Профессиональная компетентность – это интегративное качество личности специалиста (способность и готовность эффективно выполнять профессиональную деятельность), состоящее из системы про-

явленных в деятельности профессиональных компетенций, включающих подсистемы адекватных знаний, навыков, профессиональных умений, освоенных обобщенных способов профессиональных действий, а также профессионально важных качеств.

Организационно-управленческая компетентность является видом профессиональной компетентности и представляет способность (знание, умение, владение) и готовность (бытие) эффективно выполнять деятельность по организации управления в сфере профессионального образования.

Организационно-управленческая компетентность включает следующие компоненты: 1. Мотивационно-ценностный; 2. Когнитивный; 3. Операционно-деятельностный; 4. Эмоционально-волевой; 5. Поведенческий [2]. Уровень сформированности компонентов позволяет судить о степени сформированности организационно-управленческой компетентности в целом.

Однако наибольший интерес у нас вызывает изучение оперативной организационно-управленческой компетентности, представляющую собой способность (знание, умение, владение) и готовность (бытие) эффективно выполнять деятельность по организации управления образовательным процессом на занятии в зависимости от конкретных условий и сложившейся ситуации в реальном масштабе времени [2].

Организационно-управленческая деятельность рассматривается нами с помощью различных методических подходов. С позиции компетентностного подхода организационно-управленческая деятельность представляет собой совокупность четырех организационно-управленческих компетенций, соответствующих определенным этапам управления: планирование, организация, мотивация, контроль.

При формировании оперативной организационно-управленческой компетентности в процессе освоения дисциплины «Методика профессионального обучения» следует сформировать определенные компетенции и соответствующие ей профессионально-важные качества.

В качестве оперативных организационно-управленческих компетенций мы выделяем: 1. Компетенцию целеполагания, принятия решения и планирования; 2. Компетенцию организации и исполнения; 3. Компетенцию мотивации; 4. Компетенцию контроля.

В процессе формирования компетенции целеполагания, принятия решения и планирования будущему педагогу необходимо:

Знать: сущность организационно-педагогической деятельности педагога; сущность тактического и оперативного управления образовательным процессом на занятии; уровни управления педагогическими системами; закономерности, принципы, методы и формы органи-

зации педагогической деятельности; этапы принятия решения и планирования тактического и оперативного управления.

Уметь: использовать (систематизировать, анализировать, обрабатывать) оперативную информацию об образовательном процессе во время занятия; принимать педагогические оперативные управленческие решения; планировать деятельность педагога на лекциях и семинарах.

Владеть: алгоритмом (нормативно-одобренным способом деятельности) принятия решения и планирования деятельности обучения педагогом на лекциях и семинарах.

Быть (иметь ПВК): способным к вариации, быть активным в любой ситуации.

В процессе формирования компетенции организации и исполнения будущему педагогу необходимо:

Знать: структуру педагогической системы как организации и объекта управления; сущность организаторской деятельности педагога как руководителя; сущность организационной культуры педагога; стили деятельности педагога.

Уметь: определять стиль деятельности педагога в зависимости от сложившейся ситуации на занятии; эффективно организовать исполнение педагогических управленческих решений на лекциях и семинарах.

Владеть: алгоритмом (нормативно-одобренным способом деятельности) организации педагогического процесса педагогом на лекциях и семинарах.

Быть (иметь ПВК): принятию оперативных управленческих решений, адекватность форм организации, ситуативная активность, разнообразие, точность и эмоциональность речи.

В процессе формирования компетенции мотивации будущему педагогу необходимо:

Знать: сущность основных теорий мотивации применительно к образовательному процессу на занятии; методы морального и материального стимулирования обучающихся педагогического процесса на занятии.

Уметь: определять направленность личности обучающихся педагогического процесса на занятии (ценности, потребности, мотивы, убеждения и профессиональные интересы); применять методы морального и материального стимулирования субъектов педагогического процесса педагогом на лекциях и семинарах.

Владеть: Способами морального и материального стимулирования обучающихся педагогического процесса педагогом на лекциях и семинарах.

Быть (иметь ПВК): ситуативно-активным, способным оперативно мыслить, решительным.

В процессе формирования компетенции контроля будущему педагогу необходимо:

Знать: сущность контрольной, оценочной и корректировочной деятельности педагога на занятии; функции, методы, виды и формы проведения контроля педагогического процесса обучающим.

Уметь: применять основные методы контроля для реализации его функций; выполнять действия по диагностике и оцениванию результатов проведения лекций и семинаров.

Владеть: алгоритмом (нормативно-одобренным способом) контрольной, оценочной и корректировочной деятельности педагогом на лекциях и семинарах.

Быть (иметь ПВК): способным оперативно мыслить, способным к вариации, ситуативно-активным [2].

Для оперативной деятельности педагога ситуационный подход, является основным подходом и представляет собой общую методологию, способ мышления в области организационных проблем концентрируется на том, что пригодность различных технологий управления образовательным процессом определяется конкретной ситуацией. С точки зрения ситуационного подхода оптимальные приемы и способы, которые должен использовать педагог для успешного управления своей деятельностью на уроке, не могут носить общий характер, так как решение определенной задачной ситуации обусловлено конкретными условиями, в которых находятся обучающиеся [4].

Таким образом, взяв за основу ситуационный подход, мы предположили, что, решая учебные ситуации, соответствующие формируемым организационно-управленческим компетенциям, можно развить адекватные им профессионально-важные качества, а значит тем самым и сформировать оперативную организационно-управленческую компетентность.

С учетом рекомендаций Э. Ф. Зеера, мы определили необходимое количество профессионально-важных качеств равное восьми [1]. Профессионально-важные качества были выявлены нами в результате исследовательской работы с помощью анкетирования, проводимого среди студентов и преподавателей во время прохождения педагогической практики в Челябинском государственном профессионально-педагогическом колледже. В анкетировании принимали участие двадцать педагогов различных дисциплин с педагогическим стажем от пяти лет и больше и двадцать студентов пятого курса. Участникам анкетирования было предложено проанализировать предложенные профессионально-важные качества и выразить в процентном соотношении их зна-

чимость.

Полученные нами результаты были обработаны при помощи метода экспертной оценки, после чего нами были сделаны следующие заключения: педагоги наиболее важным качеством для своей профессиональной деятельности считают умение принимать оперативные управленческие решения, у студентов же на этот счет совсем другое мнение, они присвоили данному качеству лишь пятое место; таким качествам, как ситуативная активность и адекватные формы организации, и педагоги, и студенты единогласно отдали второе и четвертое места соответственно; по мнению студентов, педагогу в первую очередь необходимо быть способным к вариации, в ответах педагогов данное качество занимает третье место. Также удивило, что такое качество, как точность, занимающее третье место, по мнению студентов, гораздо важнее оперативного мышления; педагоги же отдают предпочтение оперативному мышлению; образность и эмоциональность преподаватели и студенты поставили на последние места.

Точка зрения педагогов для нас является более весомой при оценивании значимости профессионально-важных качеств оперативной организационно-управленческой компетентности, поскольку для студентов, даже пятого курса, характерен незначительный практический опыт, иная система ценностей, а также незаконченное профессиональное самоопределение, в то же время мы не могли не учесть мнение студентов – будущих специалистов образовательной сферы.

Полученные нами результаты были сведены в таблицу 2.

Таблица 2

Структура профессионально-важных качеств оперативной организационно-управленческой компетентности

Преподаватели	Студенты
Профессионально-важное качество / весовой коэффициент	Профессионально-важное качество / весовой коэффициент
1 ранг Принятие оперативных управленческих решений / 0,154	1 ранг Способность к вариации / 0,149
2 ранг Ситуативная активность / 0,139	2 ранг Ситуативная активность / 0,143
3 ранг Способность к вариации / 0,134	3 ранг Точность / 0,130
4 ранг Адекватные формы организации / 0,133	4 ранг Адекватные формы организации / 0,127
5 ранг Оперативное мышление / 0,116	5 ранг Принятие оперативных управленческих решений / 0,125
6 ранг Образность / 0,112	6 ранг Оперативное мышление / 0,124
7 ранг Точность / 0,109	7 ранг Образность / 0,102
8 ранг Эмоциональность / 0,103	8 ранг Эмоциональность / 0,0996

Проводя экспериментальное обучение в Челябинском государственном профессионально-педагогическом колледже, мы применяли различные практические ситуации, одной из которых была следующая: «Снижение активности одного или нескольких обучающихся». Данное обучение способствовало и развитию творческих способностей будущих педагогов, поскольку им было предложено самостоятельно сформулировать педагогические ситуации и найти наиболее оптимальные и эффективные способы решения.

Формирование оперативной организационно-управленческой компетентности у будущих педагогов в процессе обучения весьма важно, поскольку компетентный специалист при осуществлении своей деятельности способен среди множества решений выбирать наиболее оптимальные, аргументировано опровергать ложные решения, подвергать сомнению эффективные, но не эффективные, то есть обладает оперативным аналитическим и критическим мышлением. При этом оперативная организационно-управленческая компетентность педагога предполагает постоянное обновление знаний, умений, владение новой информацией необходимой для успешного решения управленческих задач в зависимости от возникающей ситуации на уроке. А это позволяет нам сделать вывод о том, что в процессе обучения у будущих преподавателей необходимо формировать оперативную организационно-управленческую компетентность, а также такие личностные структуры и способности, которые позволили бы ему самостоятельно ориентироваться в многообразии ситуаций на занятии, повысить качество обучения и успешно выстраивать вектор своего профессионального и карьерного роста [3].

Литература

1. Зеер, Э. Ф. Инновации в профессиональном образовании [Текст] : учеб.-метод. пособие / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков. – Екатеринбург : изд-во РГППУ, 2007.

2. Львов, Л. В. Технология формирования учебно-профессиональной компетентности (концепт) [Текст] / Л. В. Львов. – Челябинск : ЧГАУ, ЮУНОЦ РАО, 2007.

3. Мезинов, В. Ориентация педагогического образования на подготовку конкурентоспособного учителя [Текст] / В. Мезинов // Высшее образование в России. – 2007. – № 4.

3. Никитина, Е. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы [Текст] / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева. – М. : МАНПО, 2006.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

БОРИСОВА Л. Г.

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

Современная ситуация характеризуется компетентностным подходом к профессиональному образованию, цель которого – формирование компетентностей, обеспечивающих специалисту профессиональную реализацию, в состав которых входит коммуникативная компетентность как способность решать коммуникативные задачи в общении: устном, письменном; диалог, монолог; порождение и восприятие текста; его преобразование.

Анализ ГОСа ВПО выявил сферы профессиональной деятельности: образовательная, управленческая, рекламная, информационная, редакторская, документационная, требующие для реализации функций сформированных коммуникативных умений для сбора информации, её анализа, оценки, оформления по законам нормотворчества – филологическую составляющую профессии. Возрастание роли филологии как методологической основы гуманитарных наук и одной из практических служб обеспечения полноценной коммуникации в современном обществе актуализирует новые подходы к формированию коммуникативных компетенций на этапах школьного и вузовского филологического образования.

Формирование коммуникативных компетенций в рамках школьного филологического образования направлено на овладение видами речевой деятельности и культурой речи. В Методическом письме «Об использовании результатов ЕГЭ 2006 г. в преподавании литературы в средней школе» отмечено, что процент выполнения заданий, связанных с ответом на проблемный вопрос с учетом позиции автора текста, составляет 18 %; из них по произведениям первой половины XIX в. – 24 %, второй половины XIX в. – 50 %, XX в. – 26 %. Данный факт свидетельствует о несформированности умений логико-аналитического и речевого характера, необходимых для письменного ответа на проблемный вопрос. С точки зрения образовательной коммуникативной стратегии углубление эмоциональной рефлексии школьника требует организации урока как коммуникативного события, когда происходит актуализация факторов художественного впечатления в тексте и интенсификация процессов самоактуализации чи-

тателя, что возможно только при целостном подходе к тексту.

Выявим содержание профессиональной подготовки учителя-словесника по формированию коммуникативных компетенций на основе интегрированного подхода к тексту, обеспечивающего становление позиции читателя.

Какова роль рефлексии в формировании коммуникативных компетенций читателя-школьника?

В теории обучения рефлексию определяют как умение субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия. Субъект может рефлексировать: знания о ролевой структуре и позиционной организации взаимодействия; представление о внутреннем мире другого человека и причинах его поступков; свои поступки; знания об объекте и способы действия с ним.

Различаются: кооперативный; коммуникативный; личностный; интеллектуальный типы рефлексии.

В переосмыслении и перестройке субъектом своего поведения с целью целостного отношения к окружающему миру выделяется 5 этапов (фаз): 1) актуализация смысловых структур «я» при вхождении субъекта в проблемную ситуацию и при её понимании; 2) исчерпание этих актуализированных смыслов при задействовании различных стереотипов опыта; 3) их дискредитация в контексте обнаруженных противоречий; 4) инновация принципов конструктивного преодоления противоречий; 5) реализация замысла через последующую реорганизацию содержания личного опыта [1]. В процедурах понимания происходит смена осуществления «я» репродуктивного, регрессивного, кульминационного, прогрессивного, продуктивного.

Применительно к становлению субъектной позиции читателя-школьника формирование коммуникативных компетенций в процессе решения коммуникативно-учебной творческой задачи (по сути, проблемное обучение) можно представить как последовательное включение в процесс интеллектуальной, личностной («горизонт ожидания»), коммуникативной и кооперативной рефлексии, что в итоге создаёт условия для формирования эстетической рефлексии, фиксирующей уровень понимания литературного текста. Таким образом, при реализации образовательных коммуникативных стратегий будут задействованы все типы рефлексии, что обеспечит формирование компонентов коммуникативных компетенций.

Каковы возможности учебного диалога с литературным текстом в формировании коммуникативных умений, обеспечивающих текстовосприятие?

Известно, в речевой коммуникации формой общения с активной

«обратной связью» является диалог, который строится по правилам, определяющим смысл обсуждаемого. С позиций формальной логики процесс диалога характеризуется с помощью понятий стадий диалога, цепи аргументов. Под стадией диалога имеется в виду любое количество выражений, которое произносит сторона, выступающая в роли говорящего. Тогда диалог может быть представлен как некоторое число расположенных в хронологическом порядке стадий, где каждая стадия принадлежит по меньшей мере одной цепи аргументов, и если две хронологически следующие одна за другой стадии не принадлежат одной и той же цепи аргументов, то переход от одной стадии к другой санкционирован соответствующими правилами избранной системы.

В словаре литературоведческих терминов «автор» определяется как создатель (творец) произведения литературы, чьи представления о мире и человеке отражаются во всей структуре создаваемого им произведения; идейность – свойство художественного произведения – выраженность позиции автора по отношению к изображаемому. В программе по литературе для общеобразовательной школы зафиксировано понятие выразительных средств жанра, используемых автором для реализации его замысла и выражения авторской позиции. Позиция автора в диалоге с читателем раскрывается в тексте-«рассуждении», который строится по единой логической схеме: тезис, включающий в себя предмет речи; аргументы как доказательства тезиса, вывод, в котором содержится оценка изображённого.

Содержание отношений между участниками коммуникации: говорящим, слушающим или пишущим, действительностью и высказываниями о ней можно рассматривать через способы выражения гносеологической (логической) модальности, которая означает способ понимания, суждения об объекте, явлении, событии.

В языкознании категория модальности выражает отношение говорящего к сообщаемому или сообщаемого к действительности. Разграничиваются модальные значения: 1. Значения объективно-модальные – значения реальности и ирреальности (через наклонения глагола); 2. Субъективно-модальные значения оценки; 3. Слова, своим лексическим значением выражающие возможность выполнения действия. Согласно концепции Ш. Балли, в любом высказывании можно выделить основное содержание (диктум) и его модальную часть (модус), в которой выражается интеллектуальное, эмоциональное или волевое суждение говорящего в отношении диктума.

При таком подходе возникает возможность отнесения средств субъективной модальности к динамике, процессу образования высказывания, а средств объективной модальности – к планируемому ре-

зультату этого процесса. Применительно к тексту субъективную модальность можно назвать сегментной и поскольку все средства обратной связи являются регулятивными – регулятивной: она обуславливает приемы диалогизации содержания текста, место, характер авторских отступлений, имеющих цель установить эмоциональное соавторство с коммуникантом и взаимодействие с ним. Применительно к тексту объективная модальность имеет проективный характер и является суперсегментной, так как планирует результат авторского отношения к действительности [2]. Таким образом, диалог автора с читателем, который строится по правилам, определяющим смысл обсуждаемого (в нашем случае авторскую концепцию, позицию автора) через языковые и литературоведческие средства выражения модальности позволяет сформировать эмоциональную рефлексию.

Какие коммуникативные компетенции необходимы для текстопорождения и текстовосприятия?

Стремление автора быть максимально точно и полно понятым заставляет его отбирать определенные средства для воплощения замысла и определенным образом располагать их по тексту произведения. Поскольку писатель создает концепт, который обладает потенцией своего развертывания у читателей (Д. С. Лихачев), то общение с воображаемым читателем происходит у писателя с момента зарождения замысла и до его претворения. Писатель ориентируется на определенную модель восприятия и использует риторические техники программирования выхода читателя в рефлективную позицию: техники метафоризации, техники экспликации и импликации, техники актуализации, техники «минус приёма».

Метафоризация помогает автору отразить в художественном тексте множественный, уплотненный художественный смысл, метафору можно рефлексивно представить как языковую разновидность аналогии.

Экспликация с точки зрения влияния на процессы рефлексии и понимания ведет к избыточности, а импликация – к компрессии, где под избыточностью понимается тенденция к увеличению языкового плана; под компрессией – тенденция к свертыванию языкового плана, сопровождающегося сокращением текстового объема.

Актуализация представляет собой использование языковых единиц, которые усиливают эмоциональную напряженность текста, стимулирует рефлексию, где средства текстообразования выступают как маркеры риторической ситуации, отображенной в тексте.

«Минус приём» (М. Ю. Лотман) как риторическая техника построения текста состоит в намеренном отказе автора текста от включения в ткань текста тропов и фигур.

Перечисленные риторические техники являются предметом рассмотрения в курсе лингвистических дисциплин вузовского филологического образования как техники извлечения содержательно-фактуальной, содержательно-концептуальной информации из текста.

На наш взгляд, к риторическим техникам программирования выхода читателя в рефлексивную позицию необходимо отнести технику выявления точек модальности текста через языковые и литературоведческие средства выражения модальности, в которых автор актуализирует эмоциональную рефлексию читателя в соответствии с авторским замыслом, предусматривает отзыв на сообщаемое с точки зрения формирования ценностного опыта. Таким образом, выявление риторических техник программирования выхода читателя в рефлексивную позицию обеспечивает адекватность восприятия и толкования текста, формирует навыки рефлексии, в том числе эмоциональной рефлексии, обогащает коммуникативные умения приёмами выражения позиции автора.

Постановка коммуникативно-познавательных задач задает извне определенную систему смысловых связей, отражающих действительность, определяет отношение субъекта к предмету высказывания и задает «программу» и «способы» выполнения ответной речевой деятельности.

Для выявления позиции автора необходимо владеть стратегией диалога, руководствуясь которой выявлять в авторском тексте-рассуждении тезис – утверждение, цепь аргументов, вывод. Овладению стратегией диалога помогут упражнения на восстановление семантико-синтаксических связей, чтобы текст был понятным, логичным, непротиворечивым; упражнения на осознание структуры рассуждения: определение тезиса, доказательств, выводов, переходов от одной мысли к другой, фиксация недостающих элементов рассуждения; упражнения на определение из некоторого количества утверждений верных; на упорядочение элементов рассуждения; на восстановление правильного порядка предложений, обнаружение предложений с явно нарушенной смысловой связью и восстановление её; правка текста методом устранения повторов.

Для выявления позиции автора необходимо находить в тексте точки модальности. Определение точек модальности связано с умением определять фоновые знания в тексте, понимать характер авторских отступлений, выявлять языковые и литературоведческие средств выражения авторской модальности в структуре текста, в характеристике персонажей, в речи героев; с умением выявлять модальные контексты в произведениях разных исторических эпох, в национальных традициях.

Для формирования субъектной позиции читателя необходимо решение коммуникативно-познавательных задач на понимание текста,

в которых формируются рецептивно-коммуникативные умения: понимать текст, интерпретировать, формулировать вопросы, анализировать особенности языка, делать выводы, понимать мотивы, понимать подтекст высказываний, а затем и составлять систему учебно-филологических задач на понимание текста, формирующих навыки рефлексии актуализирующих ценностный опыт читателя.

Таким образом, одним из аспектов профессиональной подготовки учителя-словесника является овладение методическими приёмами формирования компонентов коммуникативных компетенций: мотивационного, когнитивного, поведенческого, ценностно-смыслового, эмоционально-волевой регуляции процесса их проявления на основе интегрированного филологического подхода к тексту, позволяющего активизировать процессы рефлексии и актуализировать ценностный опыт субъекта образовательной деятельности, что делает процесс формирования коммуникативных компетенций эффективным.

Как нам представляется, дидактическое обеспечение уроков развития речи по изучению диалога литературными текстами, демонстрирующими коммуникативные стратегии авторов, и подборка для уроков анализа позиции автора текстов, демонстрирующих модальные контексты в произведениях разных исторических эпох и национальной культуре, представляет интерес для учителей-словесников.

Литература

1. Степанов, С. Ю. Психология рефлексии [Текст] / С. Ю. Степанов, И. Н. Семёнов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3.
2. Мещеряков, В. Н. К вопросу о модальности текста [Текст] / В. Н. Мещеряков // Филологические науки. – 2001. – № 4.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

ИЛЬЧЕНКО О. М.

г. Челябинск, Челябинская государственная академия
культуры и искусств

Теоретико-методологические аспекты профессионализма и профессиональной компетентности отражены в работах В. А. Адольфа, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, А. К. Марковой, Е. И. Огарева, М. В. Рыжова, С. Е. Шишова и др. Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил выделить различные подходы к пониманию

сущности профессиональной компетентности, одним из которых является функционально-деятельностный подход, рассматривающий компетентность как единство теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности, к выполнению профессиональных функций, при котором основные параметры профессиональной компетентности задаются функциональной структурой деятельности, включающей ряд теоретических и практических умений: аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных, организаторских, коммуникативных и др.

Е. Е. Федотова отмечает, что в зарубежной литературе имеется целый ряд определений профессиональной компетентности и связанных с данным понятием реалий. Австралийский исследователь Т. Хоффман считает, что понятие профессиональной компетентности операционализируется в настоящее время тремя способами:

- как видимые и фиксируемые результаты деятельности, что связано с оценкой результатов решения определенного круга задач и организацией программ ее развития;

- как некоторые стандарты выполнения тех или иных видов работ, что рассматривается в качестве инструмента внутрифирменного управления человеческими ресурсами;

- как личностные свойства, определяющие эффективность той или иной деятельности, то есть характеристики субъекта с позиции знаний, умений и личностных диспозиций, необходимых для успешного функционирования в рамках той или иной позиции (профессиональной, ролевой, межличностной), в этом случае в состав компетентностей может быть включена любая индивидуальная характеристика, поддающаяся достоверному измерению и подсчету, характеристика, которая отличает лучших исполнителей от средних.

Специалистами Центра профессионального образования и подготовки к занятости Университета штата Огайо компетентность (competency/competence) понимается как конкретные, хорошо диагностируемые знания, умения, навыки и понимание/отношение, необходимые для эффективной (профессиональной) деятельности в выбранной области, что может выступать прогностической функцией.

Британский философ и социолог К. Уинч считает, что профессиональная компетентность основывается на поведении/деятельности, определенными какими-либо условиями, способностями выполнять задание в соответствии с заданными параметрами в конкретной ситуации – аналитическая функция. Как утверждает Л. А. Петровская, аналитическая функция также может проявляться в решении конфликтов, конфликтная компетентность сегодня – это прежде всего

освоение позиции партнерства, сотрудничества на фоне владения, конечно, и другими поведенческими стратегиями.

По мнению американского исследователя Р. Мейтерса, компетентность относится к способности человека выполнять задания в заранее определенных условиях на компетентных уровнях, принятых в производстве, либо соответствующих какой-либо другой официальной стандартизации. Компетентность подразумевает не только соответствие определенным деятельностным критериям, но и демонстрацию выполнения поведенческих задач. Компетентность включает в себя умение понимать и выполнять задание, а также способность переносить его в другие условия. Человек либо компетентен, либо не компетентен по отношению к требуемому уровню исполнения, а не по отношению к достижениям других, тогда идет речь о проявлении исполнительской функции.

Организаторская функция рассмотрена Д. С. Савельевым, который под профессиональной компетентностью подразумевает способность должностного лица успешно решать относящиеся к его компетентности задачи.

Поскольку не наблюдается не стабильность, не устойчивость профессиональной компетентности, то выделяется биосоциальный подход к профессиональной компетентности, так как она всецело зависит от потоков, которые ее поддерживают и «стоков», через которые она теряется. Как считают И. Н. Трофимова, Ф. Ш. Терегулов и др., потоками в данном случае выступают: энергетические характеристики организма; они изменяются с возрастом, а также под воздействием биологических (например, болезни), психологических (например, стрессы или достижения успеха) и социальных (например, войны) факторов; информационные характеристики среды, на основе которых субъект формирует свою мотивацию, спектр целей и задач – все то, что выступает стимуляцией его деятельности; с освоением активности по достижению своих целей субъект формирует то, что составляет его опыт – функциональные системы в виде навыков, оценок, установок и поведенческих стратегий.

«Стоками» (условиями) потери компетентности являются: ограничения со стороны организма на поддержание и развитие компетентности (снижение работоспособности при нагрузках и в силу возрастных причин; забывание, заболевания); дефицит квалификационной среды; дефицит задач, в том числе недостаточная мотивированность в деятельности; редукция компетентности за счет внутренних закономерностей упорядочивания знаний: происходит объединение элементов в одну единицу.

В контексте аксиологического подхода (К. А. Абульханова-Славская, Б. С. Гершунский, В. Г. Воронцова, Н. С. Розов и др.) компетентность есть образовательная ценность. Профессиональная компетентность предполагает введение человека в общекультурный мир ценностей и именно в этом пространстве человек реализует себя как специалист и профессионал. В профессиональной компетентности выделяют ценности характерные для различных специальностей (М. Е. Дуранов).

Универсальный подход к пониманию сущности профессиональной компетентности состоит в том, что данная категория однозначно не соотносится ни с общим, ни с профессиональным образованием. Компетентность (Ю. Ф. Абрамов, Ф. Г. Зиятдинова, В. Н. Кудашов, Л. Н. Лесохина, Н. П. Пахомов, Н. С. Розов, Ю. В. Тупталов и др.) связана с базисной квалификацией и в то же время позволяет человеку ориентироваться в широком круге вопросов, не ограниченных узкой специализацией, что обеспечивает социальную и профессиональную мобильность личности, открытость к изменениям и творческому поиску, способность к самовыражению и самосозиданию, готовность и способность обновлять свои знания.

Так, Е. Е. Федотова под профессиональной компетентностью понимает совокупность интериоризированных (универсальных) способностей, освобожденных от какого-либо психологического и педагогического контекста, в котором они возникли. Освоение индивидом каких-либо систем действий, способов применения знаний для эффективного и адекватного использования их вне зависимости от условий, свидетельствует о сформированности компетентности. Компетенция же определяется автором как область ответственного применения компетентности человека.

Все названные подходы к исследованию профессиональной компетентности, преломляются в личностно-деятельностном подходе направлении изучения феномена компетентности. Б. С. Гершунский, характеризуя структуру личности (образование как иерархическая образовательная «лестница» восхождения человека ко все более высоким образовательным результатам), выделяет: грамотность – образованность – профессиональную компетентность – культуру – менталитет.

«Профессиональную компетентность» как знания, умения, а также способы и приемы их реализации в профессиональной деятельности, общении, профессиональном развитии (саморазвитии) личности характеризует Л. М. Митина. Такое определение, как подчеркивает Л. М. Митина, дает возможность представить в структуре компетентности конкурентоспособной личности две подструктуры: деятельностьную (знания, умения и способы осуществления профессио-

нальной деятельности) и коммуникативную (знания, умения, и способы осуществления делового общения).

Для рассматриваемого явления также характерен креативный подход. Мы обращаемся к исследованию О. Б. Ховова, который рассматривает профессиональную компетентность как уровень творческой реализации профессионализма, социо-коммуникативных способностей и автономности, понимаемой как самостоятельность, право и ответственность за принятие независимых решений в своей профессиональной деятельности, поскольку творчество является основным видом деятельности.

Изучая профессиональную компетентность как явление многомерное, В. А. Наперов определяет ее на четырех уровнях: мировоззренческом, теоретическом, практическом и творческом.

Мировоззренческий уровень обуславливает наличие профессионального самосознания, профессиональной эрудиции, кругозора, адекватной самооценки.

Теоретический (когнитивный) уровень – совокупность профессиональных знаний и умений, приобретаемых во время профессионального обучения и практической деятельности.

Практический (операционный) уровень предполагает анализ структуры потребностно-мотивационной сферы личности, профессионально важных качеств личности.

Творческий уровень свидетельствует о росте профессионального мастерства, его составляющими можно считать творческий нестандартный подход в решении профессиональных задач, интеллектуальную лабильность, умение ориентироваться в нестандартных ситуациях.

По мнению В. А. Адольфа, в настоящее время компетентным следует называть не только специалиста, хорошо знающего и владеющего методикой, но и четко определившего свое отношение к тем или иным методическим системам, творческого, обладающего своим индивидуальным стилем.

К раскрытию профессиональной компетентности также применяется культурологический подход. Интересную трактовку компетентности с позиции профессиональной культуры представляют А. А. Бодалев, В. А. Слостенин. Они считают, что компетентность можно рассматривать как часть профессиональной культуры. С этой точки зрения, к наиболее важным компонентам профессиональной культуры относят: системное мировоззрение и модельное мышление; профессиональное творчество в процессе деятельности; праксеологическую, рефлексивную и информационную вооруженность; компетентность деятельности, общения и саморазвития; конкретно-предметные знания. Исходя из этого, компетентность деятельности,

общения и саморазвития специалиста составляют основу компетентности как компонента профессиональной культуры.

Мы согласны с мнением Н. О. Епихиной, что «профессиональная культура личности» характеризуется достаточно высоким уровнем развития соответствующей компетентности, выражающейся в различных проявлениях, продуктивно реализуемых и развивающихся в индивидуальной профессиональной деятельности, а также в различных сферах культурной жизнедеятельности. Становление профессиональной культуры личности рассматривается как процесс обретения личностью профессионально-культурных качеств, характеризующих соответствующую компетентность. Тем самым профессиональная культура личности понятие более широкое, чем компетентность, так как предполагает наличие соответствующей компетенции.

Таким образом, профессиональная компетентность специалиста социокультурной сферы рассматривается нами как интегральная характеристика профессиональных и личностных качеств, обуславливающих высокие результаты социокультурной деятельности специалиста. Основой профессиональной компетентности специалиста социокультурной сферы служат знания, умения и навыки, полученные в результате обучения и активной деятельности студента.

Литература

1. Дуранов, М. Е. Управление профессиональным образованием будущего специалиста в высшей школе (социокультурный аспект) [Текст] / М. Е. Дуранов. – Челябинск : ЧГАКИ, 2006.
2. Зеер, Э. Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно-ориентированном профессиональном образовании [Текст] / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2000. – № 3.
3. Ломакина, И. С. Теоретико-аксиологические основы формирования профессиональной компетентности специалиста в вузе: (социокультурный аспект) [Текст] / И. С. Ломакина. – М. : Моск. гос. открытый пед. ун-т, 2003.
4. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности [Текст] / Л. М. Митина. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2002.
5. Hoffman T. The meanings of competency // Journal of European Industrial Training. 1999. Vol. 23. № 6.

КОМПЛЕКСНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

БОЧАРНИКОВА С. В.

г. Старый Оскол, Филиал Воронежского
экономико-правового института

Соответствие образования современным высоким требованиям как ведущий фактор его конкурентоспособности выделил президент В. В. Путин в своем выступлении на VIII съезде Российского союза ректоров в июне 2006 г. Разнообразные международные контакты в области экономического и технологического сотрудничества осложняются, однако, языковыми барьерами. Сложившаяся сегодня в России социально-экономическая обстановка заставляет систему высшего образования учитывать тот факт, что именно владение иностранным языком открывает современному специалисту широкие профессиональные возможности, делает выпускника вуза востребованным на рынке труда. Проблема повышения качества профессиональной подготовки специалистов обуславливает необходимость компетентностного подхода к языковому образованию.

Иноязычная профессиональная компетентность имеет комплексный характер и включает в себя следующие компоненты:

- лингвистическую компетенцию – знание системы языка; умение применять имеющиеся знания для достижения поставленных целей общения;
- коммуникативную компетенцию – способность коммуниканта употреблять языковые средства для продуцирования иноязычных высказываний адекватно ситуации общения;
- социокультурную компетенцию (как составляющую коммуникативной компетенции) – знание социокультурного контекста страны изучаемого языка; умение использовать имеющиеся знания адекватно интеркультурным ситуациям;
- стратегическую компетенцию – умение выстраивать собственную линию поведения адекватно условиям и целям общения; формирование профессиональной позиции;
- дискурсивную компетенцию – умение аргументировать свою точку зрения;
- предметную компетенцию – знание специализированной терминологии; умение использовать имеющиеся знания на практике;
- информационную компетенцию – знание особенностей иноязычного общения посредством компьютера.

Одним из организационно-педагогических условий эффективно-го формирования иноязычной профессиональной компетентности является комплексность учебного процесса. Дидактическая реализация комплексного подхода в содержании и организации учебного процесса – явление сложное. Комплексный подход предполагает взаимодействие между разными дидактическими приемами, создание ситуативных дидактических условий, обеспечивающих целостность педагогического воздействия на личность студентов, уровень их развития и индивидуальные свойства. Дидактическое влияние и его результативность зависят не только от того, насколько организованные педагогом внешние воздействия соответствуют компонентам личности, но и от того, как будут реализованы связи между структурой процесса обучения и структурой личности.

Комплексное воздействие на когнитивную, эмоциональную и практическую сферы личности студента – это обеспечение подлинной целостности формирования его профессиональной воспитанности, его нравственно-эстетического отношения к действительности, к реалиям профессионального бытия.

Важнейший признак комплексного подхода – это его интегративный характер. Интегративность является результатом взаимодействия входящих в систему обучения компонентов, зависящих от уровня ее целостности.

Для комплексного подхода определяющим моментом является постановка цели обучения, то есть определения заданного состояния, в которое должна прийти система. Именно цель предопределяет направление системы. Цели выступают в качестве значимых результатов намеченной деятельности будущих специалистов. Комплексной дидактической целью является обучение адекватному иноязычному профессиональному общению. Интегративность данной цели проявляется во взаимосвязи и взаимообусловленности трех её аспектов: прагматического (практического), когнитивного и педагогического.

Прагматический аспект связан с формированием у студентов коммуникативной компетенции, когнитивный аспект – с использованием иностранного языка в качестве познания иной лингвокультуры и, следовательно, средства развития межкультурной компетенции и личности в целом. Педагогический аспект призван определить модус внелингвистического существования личности. К внелингвистическим качествам личности, способной общаться в ситуациях межкультурного взаимодействия, относятся ее самостоятельность, активность, эмпатия. В основе последней лежит опыт эмоционально-оценочного отношения индивида к лингвоэтнокультурному взаимодействию и его субъектам.

Комплексный подход сочетает собственно лингвистическую подготовку и знания социокультурного контекста изучаемого языка.

Комплексный подход осуществляется посредством коммуникативно-речевого вживания в иностранную среду стран изучаемого языка, развития всех составляющих коммуникативной компетенции, социокультурного развития студентов в контексте европейской и мировой культуры с помощью страноведческого, культуроведческого и лингвокультуроведческого материала, формирование умения представлять родную культуру и страну изучаемого языка в условиях межкультурного общения. При этом в центре внимания – развитие культуры письменной речи на иностранном языке, углубление культуроведческих знаний об образе и стилях жизни в стране изучаемого языка.

Ядром комплексного подхода, средством обучения является учебно-методический комплекс, который непосредственным образом связан с учебным предметом и основывается на принципах последнего. Учебно-методический комплекс является по существу микромоделлю системы в целом, отражает все компоненты и принципы системы, на которых они основываются.

Учебно-методический комплекс на начальном этапе обучения призван решить целый ряд воспитательных, развивающих и учебно-познавательных целей.

Воспитательные цели: воспитание у студентов интереса к изучению иностранного языка, доброжелательного отношения к другим народам, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности.

Развивающие цели: развитие мышления, эмоций, воображения, памяти, а также познавательной и языковой способностей, формирование осознанного отношения, как к родному, так и к иностранному языку; формирование навыков межличностного общения, навыков самоконтроля и контроля других студентов.

Учебно-познавательные цели: формирование навыков самостоятельного решения коммуникативных задач на английском языке, приобретение страноведческих знаний.

Комплексный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности основывается на следующих принципах:

– принципе профессиональной направленности, который предполагает отбор учебных материалов, способствующих углублению познаний студентов, стимулирующих их мыслительную деятельность и помогающих формировать профессионально значимые для студентов знания и умения. При соблюдении данного принципа практические занятия опираются как на изученный материал, так и на фоновые знания студентов;

– принципе ситуативно-тематической направленности, который реализуется путем отбора и организации учебного материала на основе ситуаций и проблем иноязычного общения. Ситуации, заранее определенные и отобранные из предлагаемой сферы коммуникации, создаются разными средствами, в том числе и иллюстративной наглядностью;

– принципе функциональности, который служит критерием отбора языкового и речевого материала. Он подразумевает отбор лексики соответствующего понятийно-тематического направления на основе частотности употребления, характерной для данной языковой задачи в данной ситуации, и основных проблем для обсуждения. Слова нельзя усваивать в отрыве от их форм существования. Слова и их грамматические формы усваиваются сразу в деятельности.

Следовательно, дидактическое воздействие должно быть комплексным, ориентированным на структуру личности. Комплексный подход признан одним из ведущих методологических принципов. Он подразумевает включение студентов в многостороннюю учебную деятельность, характеризующуюся системой методов познания, видов учебной деятельности, которые организуются на основе целенаправленного управления педагогом учебными действиями, а также уровнем восприимчивости студентов к новым знаниям и умениям.

СТРУКТУРА ЯДРА СОВРЕМЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

ВЕНДИНА О. В.

г. Ставрополь, Ставропольский государственный университет

Переоценка приоритетных целей образования состоит в том, что его результаты признаются значимыми не столько в качестве показателей успешности учебного процесса, сколько в качестве инструмента успешной деятельности за пределами системы образования. Известно, что важнейшим документом, определяющим подготовку студентов в рамках любых специальностей, является учебный план. Единицей содержания профессиональной подготовки в логике компетентностного подхода является профессиональная задача. Совокупность профессиональных задач образует «ядро» содержания, а этапы становления профессиональной компетентности определяют логику «развертывания» содержания. Таким образом, в логике компетентностного подхода ведущими принципами отбора содержания вместо принципа науч-

ности становятся принципы социокультуросообразности и практико-ориентированности.

Программы учебных дисциплин проектируются на основе набора задач, направленных на становление компетентностей специалиста. Тогда при создании программ на первое место выносятся характеристики компетентностей как целей программы, затем предлагаются способы их формирования и становления, далее производится отбор информации, которая способствует решению конкретных задач и развитию компетентностей.

Компетенция – это интегративная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, это способность человека реализовывать на практике свою компетентность. Не следует противопоставлять компетентности знаниям или умениям и навыкам. Понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя. Следовательно, понятие компетентности будет объединять не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, эстетическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др.

Проблема отбора базовых (ключевых, универсальных, переносимых) компетентностей является одной из центральных для обновления содержания на всех ступенях (дошкольного, общего среднего, начального и высшего профессионального) образования. Все ключевые компетентности имеют следующие характерные признаки:

- ключевые компетентности многофункциональны. Компетентности относятся к ключевым, если овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни;

- ключевые компетентности метапредметны и междисциплинарны, они применимы в различных ситуациях, не только в школе, но и на работе, в семье, в политической сфере и др.;

- ключевые компетентности требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.;

- ключевые компетентности многомерны, то есть они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.).

Определение дисциплин, составляющих тематическую область компетенции, можно осуществить на основе анализа учебных планов и содержания дисциплин. Сложность выявления тематических областей в рамках существующих ГОСов связана с многообразием наиме-

нований учебных дисциплин с близким содержанием в образовательных стандартах различных специальностей.

При выборе подходов к пониманию «компетенций», разработчики проектов ГОС ВПО третьего поколения – Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) остановились на терминах и понятийной основе компетенций, предложенных европейскими экспертами в результате выполнения многолетнего (с 2000 г.) международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» (TUNING). В соответствии с этими предложениями разработчиками было решено использовать понятия общих и профессиональных (специальных) компетенций.

Компетенция включает следующие составляющие:

1. Когнитивную – знания, опыт;
2. Функциональную – умения, владение;
3. Личностную – предполагающую поведенческие умения в конкретной ситуации;
4. Этическую – предполагающую наличие определенных личностных и профессиональных ценностей.

Компетенции определяют принцип отбора тех знаний, которые отвечают конкретным целям обучения, которые указаны в ФГОС ВО.

К общим компетенциям отнесены:

1. Общенаучные (фундаментальные), в том числе гуманитарно-социальные и экономические, включающие базовые знания в области математики и естественные наук, гуманитарных и социально-экономических наук; базовые компьютерные и лингвистические навыки; способность понимать и использовать новые идеи и др.;
2. Социально-личностные и коммуникативные, включающие способность к критике и самокритике, терпимость, умение работать в коллективе, общую культуру, приверженность к этическим ценностям;
3. Организационно-управленческие, в том числе системные, включающие способность организовать и спланировать работу; способность применять навыки на практике; умение извлекать и анализировать информацию из различных источников; способность адаптации к новым ситуациям; знание организационно-правовых основ своей деятельности.

К профессиональным (специальным) компетенциям причислены: 1. Базовые общепрофессиональные знания в избранной сфере деятельности; 2. Профессионально профилированные (специализированные) знания в соответствии с конкретной профилизацией или специализацией выпускника.

В ФГОС ВО набор общих компетенций для одного направления

образования, как правило, одинаков, а наборы профессиональных (специальных) компетенций для бакалавра, специалиста и магистра, – отличаются по объему: количество компетенций возрастает при увеличении уровня образования.

Профессиональные компетенции выражаются через личные возможности выпускника, позволяющие ему самостоятельно достаточно эффективно решать задачи, формулируемые им самим или руководством организации, с которой он заключил трудовой договор, путем применения известных теоретических моделей при анализе конкретных ситуаций, выработки алгоритма принятия решения, умения делать логические обобщения и выводы, используя доступную информационную базу.

Для усиления практической направленности в подготовке выпускников и повышения их профессиональной компетентности, необходимо использование в учебном процессе активных методов обучения, направленных на формирование умений и навыков системного мышления и разрешения реальных проблемных ситуаций.

Информационная компетенция проявляется в степени информационной культуры, освоении информационного пространства, ресурсов сети Интернет, умении делать краткие, но емкие презентации с использованием современных медийных средств, а также формировать информационную базу для разработки планов организации и прогнозов на микро- и макроуровнях.

Коммуникативные компетенции развиваются в процессе социально-психологических тренингов, овладения различными формами социокультурного взаимодействия, умении вырабатывать собственную позицию и отстаивать её в публичной полемике, соотносить собственные оценки с оценками других участников полемики, комплексно осмысливать предлагаемые варианты и достигать компромисса, а также в постижении коммуникативной культуры.

Социально-личностные компетенции формируются у выпускников путем создания необходимых условий для развития всех их потенций путем воспитания свободной личности, способной к самореализации и самообучению на протяжении всей жизни. Это приводит к необходимости обучать студентов таким принципам, моделям и методам работы, которые в дальнейшем должны использоваться ими при изучении других дисциплин, а по окончании вуза – при решении поставленных перед ними задач или анализе конкретных ситуаций.

Таким образом, единицей содержания профессиональной подготовки в логике компетентностного подхода является профессиональная задача. Совокупность профессиональных задач образует «ядро» содер-

жания профессиональной подготовки, а этапы становления профессиональной компетентности определяет логику «развертывания» содержания обучения. Данные положения, в свою очередь, определяют:

– принципы отбора содержания обучения, логику и последовательность освоения умений решать профессиональные задачи разного уровня и овладения базовыми теоретическими понятиями, которые необходимо использовать при решении задач;

– выбор средств обучения и методов обучения (преимущественно активных, в том числе решение задач, работа в группе, метод проектов и др.), наиболее ярко отражающих инновационную составляющую и подходящих для реализации принципов обучения в логике компетентностного подхода.

РОЛЬ РЫНКА ТРУДА В ОПРЕДЕЛЕНИИ ОСНОВНЫХ СТАНДАРТОВ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

ГУРА В. С.

г. Владикавказ, Владикавказский институт моды

В условиях динамично меняющихся рынков труда процесс глобализации современного мира выдвигает на первое место требование к конкурентоспособности специалиста. Решение этой задачи может быть достигнуто только при комплексном использовании личностно-ориентированного обучения и внеаудиторной воспитательной работы, для организации и реализации которой предлагается использовать широко применяемый в настоящее время компетентностный подход. Практическая подготовка студентов и их связь с производством является одним из главных показателей качества профессиональной подготовки специалистов.

Учебные заведения призваны выполнять заказ общества на удовлетворение потребности в высококвалифицированных специалистах. Конечным результатом деятельности учебного заведения является подготовка специалиста, владеющего системой знаний, умений и навыков, необходимых для его профессиональной деятельности. Об эффективности этой работы вуза свидетельствует уровень подготовки и компетентности его выпускников. В российском образовании приоритетным сегодня можно считать направление, которое дает возможность педагогическим коллективам учебных заведений самостоятельно определять модель педагогического процесса, разрабатывать различные варианты его содержания, использовать возможности современной дидактики

для повышения эффективности образовательных структур, а также практически обосновывать новое содержание и технологии.

В настоящее время ушли в прошлое распределение выпускников. Специалист с высшим образованием становится интеллектуальным товаром, имеющим вполне определенную и различную цену. На рынке труда вуз является производителем не выпускников, а образовательных программ, в том виде, в котором они освоены его выпускниками. В результате освоения образовательных программ выпускники приобрели нужные знания, умения и навыки рынку труда. Чем сильнее проявляются в профессионально значимых качествах и характеристиках выпускника особенности потребленной образовательной программы, тем точнее эти особенности соответствуют требованиям предприятий – работодателей, тем больший отклик получает вуз от целевого сегмента труда, который нанимает его выпускников.

Некоторые работодатели сами стараются наладить взаимоотношения с институтами, хорошо зарекомендовавшими себя. Если выпускник вуза отлично справляется с работой в фирме, тогда на следующий год ее директор сам обратится в тот же вуз за новыми сотрудниками. Вуз заинтересован в том, чтобы его образовательные программы как можно полнее соответствовали требованиям рынка труда.

Перспектива трудоустройства является важным мотивом, обуславливающий выбор образовательных продуктов потребителем. Следовательно, достоверная информация о рынке труда, представляемая вузом покупателям его образовательных продуктов, может увеличить спрос на те продукты, которые повышают возможность успешного трудоустройства в будущем. Рынок труда определяет основные стандарты качества образования в виде изменения спроса на тех или иных специалистов, уточнения знаний и умений, которыми должны обладать претенденты на определенные вакансии.

На основе результатов исследования рынка труда вузу необходимо скорректировать требования к знаниям и навыкам, которыми обязан обладать выпускник. Исходя из этого, все образовательные программы, их содержание и структура должны быть, направлены на то, чтобы соответствовать этим требованиям и в конечном итоге, чтобы выпускник обладал квалификацией, позволяющей получить желаемое место работы.

Содействуя трудоустройству своих выпускников, институт, университет, академия могут ставить перед собой некоторые задачи, заключающиеся в установлении и поддержании обратной связи с потенциальными работодателями, что будет облегчать трудоустройство выпускников и повышать имидж вуза, а также получение от потенциальных работодателей средств на развитие.

Что касается престижа и признания дипломов, на встрече министров образования европейских стран в Берлине Россия официально вступила в Болонский процесс. Ее цель – к 2010 г. добиться гармонизации систем высшего образования в Европе, повысить их конкурентоспособность и привлекательность на мировом рынке. Конечным результатом указанного процесса должна стать конвертируемость, то есть признание дипломов российских вузов в Европе, возможность для россиян без помех как учиться, так и преподавать за границей, а также устраиваться там на работу по специальности.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

КОЖЕВНИКОВА Ю. А., МАРКЕВИЧ А. Г.

г. Уфа, Уфимский государственный авиационный
технический университет

Известно, что мотивационная сфера занимает важное место в структуре личности и играет ведущую роль в регуляции ее поведения. Проблема мотивов является важным предметом социологии, так как они определяют сущность ценностных ориентаций субъекта, а, следовательно, выступают в качестве главной детерминанты характера его социальной роли в системе общественных отношений.

Определяя понятие «мотив» как «предметное содержание потребности, для удовлетворения которой субъект осуществляет активную, направленную деятельность» [3], мы обратили внимание на взаимосвязь мотивов и потребностей, которая определяется прежде всего сходством сущностей. Потребность как состояние личности всегда связана с наличием у человека чувства неудовлетворенности, ощущения дефицита того, что требуется в данный момент [1]. Мотивы возникают, развиваются и формируются на основании потребностей, однако последние не могут строго определять совокупность мотивов.

Имея в основе одни и те же потребности, люди могут руководствоваться разными мотивами. Рассмотрение потребностного характера мотивов связано с пониманием социальной обусловленности потребностей. Мотивы, как и лежащие в их основе потребности, есть результат социально обусловленной деятельности людей, и вместе с тем они сами влияют на эту деятельность. В широком спектре потребностей личности выделяется потребность в образовании. Человечество вступает в век знания и образования, поэтому ключ к решению современных и буду-

щих социальных проблем лежит, прежде всего, в развитии образовательной потребности всех социальных общностей, в постоянном повышении уровня образованности людей. Проблемы формирования, развития, удовлетворения потребности в образовании смыкаются с проблемами развития общества в целом, деятельности его социальных институтов и, в первую очередь, социального института образования.

Проблемность сегодняшней ситуации, связанной с формированием потребности человека в непрерывном образовании (ПНО), состоит в том, что эта индивидуальная потребность не сопровождается реальным, фактическим запросом общества на непрерывное образование человека, вследствие чего развитие ПНО тормозится. Такой запрос выступает лишь декларативно, не подкрепляясь объективными, внешними стимулами непрерывной интеллектуализации процесса общественного производства, а значит, и не вызывает у человека материальной и моральной заинтересованности в непрерывном повышении своего образования, в его адекватной применимости в профессиональном труде и в многоаспектной социальной жизни.

Наличие потребности в образовании как со стороны общества, так и со стороны самого человека является одним из важнейших критериев прогрессивности общественных отношений. ПНО стимулируется прежде всего профессионально-трудовой деятельностью человека [2].

Общественные отношения (их система) служат системообразующим фактором мотивационной структуры личности. Связь общественных отношений с мотивацией прослеживается несколькими путями:

- связи между общностями как общественные отношения осуществляются через членов этих общностей, то есть людей, являющихся носителями, с одной стороны, особенностей этих общностей, с другой – мотивации;
- поскольку общественные отношения являются связями не только между общностями, но и внутри них, то, следовательно, они выступают и как связи между личностями, составляющими эти общности;
- мотивация возникает как отражение окружающей действительности, частью которой являются общественные отношения;
- еще нагляднее связь общественных отношений с мотивацией выступает при рассмотрении потребностей, которые возникают вследствие «присвоения» личностью потребностей общества; именно посредством потребностей общественные отношения преобразуются в мотивацию;
- если потребности выступают как форма существования общественных отношений, то мотивы – как форма их проявления;
- связь общественных отношений с мотивацией проявляется и

в отношениях людей, которые являются как бы преобразованными общественными отношениями и одновременно следствием «интегрированной» мотивации, как бы ее равнодействующей [1].

По своей масштабности систему мотивов получения образования можно считать социальной проблемой высшего уровня, поскольку она затрагивает интересы всего общества в целом. Важный момент в формировании мотивов – осознание личностью существующих общественных отношений. Являясь условием формирования мотивации, осознанность позволяет человеку определить свое положение как члена общества, свою принадлежность к данной социальной группе.

Необходимым условием движения личности в сфере общественных отношений является ее включенность в данную систему. Такая диспозиция необходима для более полного отражения действительности, отражения ее с позиций большего числа или всех существующих общностей. Усвоение социального опыта включает усвоение опыта развития общества, отраженного в общественных отношениях.

В свою очередь, вся совокупность представлений человека об организации общества, о законах и перспективах общественного развития, о социальных ценностях и нормах, о своем положении в социальной системе и т.п. – является социальной ориентацией. Говоря о молодежи как большой общественной группе, хотелось бы вспомнить определение Ф. Р. Филиппова, который под социальной ориентацией молодежи понимает «осознание молодыми людьми своего места в социальной структуре общества, выбор будущего социального положения, путей его достижения и возможного в дальнейшем изменения». Частью социальной ориентации является ориентация профессиональная. Соответственно Ф. Р. Филиппов определяет ее как «выбор профессии, путей ее приобретения и возможной в дальнейшем перемены» [4].

Профессиональную ориентацию также можно рассматривать как один из видов ценностных ориентаций. Причем здесь, вероятно, было бы уместнее говорить о профессиональной ориентированности субъекта, то есть о его сформировавшемся отношении к определенным профессиям, о предрасположенности или готовности выбрать некоторую профессию.

Если рассмотреть модель профессионального развития, предложенную Д. Сьюпером, мы видим, что он уделяет главное внимание субъективным факторам выбора профессии и профессиональной деятельности: соотношение «Я-концепции» и образа профессионала, идентификации «Я» с образом профессионала. Именно степень идентификации, по его мнению, и определяет выбор данной сферы деятельности, при этом образ профессионала выступает эталоном. Дина-

мика соотношения образа идеального профессионала и образа «Я», степень их идентификации – важный фактор динамики мотивационной сферы личности в процессе профессиональной подготовки.

Но, безусловно, существует и ряд объективных факторов, влияющих на выбор человеком пути профессионального развития. В связи с этим мы рассматривали в целом мотивационную сферу личности как основу профессионального самоопределения учащихся.

Как известно, главная особенность профессиональной подготовки – в ее подчиненности профессиональной деятельности. Следовательно, мотивационная сфера личности, зависящая от условий профподготовки, должна иметь двухуровневую структуру: первый из которых – структура мотивов профессиональной деятельности, второй – структура мотивов профессиональной подготовки, при этом последний во многом детерминирован первым.

Очевидно, что для эффективности профессионального обучения должна формироваться мотивационная сфера, адекватная содержанию профессиональной подготовки и тем социальным условиям, в которых она протекает.

Литература

1. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности [Текст] / В. И. Ковалев. – М. : Наука, 1988.
2. Петров, А. Ю. Формирование потребности личности в непрерывном образовании [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук / А. Ю. Петров. – Екатеринбург, 1991.
3. Российская социологическая энциклопедия [Текст] / под ред. академика РАН Г. В. Осипова. – М. : Издательская группа НОРМА, 1998.
4. Черноволенко, В. Ф. Престиж профессий и проблемы социально-профессиональной ориентации молодежи [Текст] / В. Ф. Черноволенко, В. Л. Оссовский, В. И. Паниотто. – Киев : Наукова думка, 1979.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КОЛОСОВА И. В.

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

Среди основных направлений стратегии разработки содержания образования, определяемых проектом государственного стандарта по дошкольному образованию, одно из центральных мест занимает рабо-

та по речевому развитию детей в дошкольном учреждении, что объясняется важностью периода дошкольного детства в речевом становлении ребёнка. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития навыков речевого общения детей, развития речи в тесной взаимосвязи с развитием мышления ребёнка, осознания себя и окружающего мира.

Поскольку своевременное речевое развитие ребёнка в дошкольном детстве является залогом успешного развития его личности, качественной подготовки его к обучению в школе, целесообразно говорить о целенаправленной профессиональной подготовке педагогов к организации речевого развития детей в ДОУ, предполагающей формирование системы знаний и умений в области речевого становления дошкольников.

В процессе профессиональной подготовки в педагогических колледжах и вузах большое внимание уделяется вооружению будущих воспитателей дошкольных учреждений теоретическими знаниями в области речевого развития детей дошкольного возраста.

Знание педагогами задач и принципов развития речи детей дошкольного возраста имеет большое методическое значение, поскольку от этого зависит правильная организация работы по развитию речи и обучению родному языку детей в дошкольном образовательном учреждении.

Современная стратегия речевого развития детей представлена в исследованиях Е. М. Струниной, О. С. Ушаковой, авторов Программы развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. Данная программа нацеливает специалистов дошкольного образования на развитие лексической, фонетической и грамматической сторон речи детей, что в конечном итоге приводит к развитию связной, образной речи дошкольников.

Молодой воспитатель, начиная работать с детьми дошкольного возраста, зачастую имеет достаточно прочные знания об особенностях речевого становления дошкольников, об основных направлениях руководства речевым развитием детей.

Вместе с тем анкетирование педагогов дошкольных образовательных учреждений города и области позволило выявить ряд проблем:

- имеющиеся знания педагога не всегда приводят к качественному результату работы, воспитатели порой испытывают трудности в практической реализации задач речевого развития дошкольников;

- педагоги отмечают недостаточно высокий уровень собственных умений владеть речью и невербальными средствами общения, что также негативно сказывается на результатах речевой работы с детьми.

Изучение состояния рассматриваемой проблемы в педагогической теории и практике свидетельствует о том, что речевое развитие

детей дошкольного возраста является одним из сложных направлений деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Разделяя точку зрения современных исследователей на формирование профессиональной готовности воспитателя к речевому развитию детей дошкольного возраста, мы отмечаем значимость его речеформирующих умений.

Речеформирующие умения воспитателя ДООУ – это сложные и осознанные действия, основанные на теоретических знаниях и практической подготовленности педагога к работе по речевому развитию детей дошкольного возраста.

Основываясь на анализе квалификационных характеристик воспитателя ДООУ, учитывая мнение педагогов-практиков, были выделены речеформирующие умения, которые вызывают наибольшие затруднения у воспитателей ДООУ:

- обследовать и выявлять особенности речевого развития детей дошкольного возраста, составлять характеристики их речи;
- создавать развивающую речевую среду, условия для практического овладения детьми словарем, фонетикой, грамматическим строем родного языка, связной речью;
- отбирать содержание, методы и приемы работы в соответствии с возрастом детей и уровнем их развития;
- выявлять, анализировать и оценивать результаты педагогического воздействия и др.

С целью формирования данных умений и совершенствования готовности педагогов ДООУ к речевому развитию детей разработан модуль образовательной программы «Речеформирующие умения воспитателя ДООУ», реализация которого предусмотрена в процессе повышения их квалификации.

ТВОРЧЕСКАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СИСТЕМА ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

КУЗНЕЦОВА А. Н.

г. Екатеринбург, Муниципальное общеобразовательное учреждение
гимназия № 155

В новых социально-экономических условиях образовательные системы высшей школы ориентируются на новейшие информационные технологии. Приоритетными становятся средства актуализации и

интенсификации самостоятельной творческой деятельности и поиска новых, оригинальных идей, замыслов, решений задач и проблем. Итогом является овладение целостным опытом самостоятельной творческой личности профессионала. Изучение личности профессионала в любом временном периоде связано с необходимостью разработки так называемой «модели специалиста», под которой исследователями (Р. Петрунева, Н. Дулина, В. Токарев и др.) понимается своеобразный идеал, наиболее полно соответствующий требованиям профессиональной деятельности, а также современному уровню производства и социальных отношений. В отличие от традиционной «модели специалиста» (В. Карпов, М. Катханов, Г. Мигиренко, Н. Рейнвальд, Н. Талызина и т.д.) личностно-ориентированная модель творческого профессионала в нашем понимании является и профессиональной, и личностной, и собственно творческой составляющими. К главным особенностям творческой личности профессионала мы относим: способность к творческому применению профессиональных знаний в решении практических задач и проблем, умение обновлять и совершенствовать технику и технологии; творческая смелость как личностная характеристика и способность к обоснованному риску; высокий уровень мотивации профессиональной деятельности, достижения успеха в ней, приобретения знаний в новых достижениях науки и техники; высокий уровень профессиональной компетенции, оригинальное мировосприятие, активная профессиональная позиция; открытость и коммуникабельность, воля и работоспособность, эмоциональная отзывчивость, целеустремлённость и решительность, активность и инициативность, высокий уровень эстетической культуры и как одно из главных качеств, присущих креативной личности, – творческая самостоятельность.

С целью раскрытия природы творческой самостоятельности, её характеристик и обоснования правомерности использования этого понятия, рассмотрим два его составляющих компонента.

Изучая проблему творчества и самостоятельности, ряд исследователей (М. Дьяченко, Л. Кандыбович, А. Леонтьев, И. Лернер, А. Матейко и др.) указывали на их тесную связь, которая позволила интегрировать эти два понятия в категорию «творческая самостоятельность». Правомерность использования данного понятия обоснована самой спецификой предмета исследования, а именно: формирование творческой самостоятельности будущего специалиста. Качественная профессиональная деятельность немислима без творчества, а оно, в свою очередь, необходимо и тесно взаимосвязано с самостоятельностью субъекта в ней. Действительно, разработка и внедрение новейших технологий; поиск оригинальных решений различного рода проблем; создание новой

техники, механизмов и материалов; внесение рациональных предложений и патентных новшеств по совершенствованию способов и методов производства и т.д. – любой творческий акт в различных видах деятельности невозможен без самостоятельности человека в нём: осмысления и осознания проблемы; поиска, выбора путей и способов решения; апробации и внедрения; совершенствования созданного.

Раскрытие взаимосвязей творческой самостоятельности субъекта с его базовыми личностными функциями (рефлексия, ответственность, самореализация), позволило заключить, что творческая самостоятельность будущего специалиста является единой, целостной системой его личностных и профессиональных качеств, проявляемых им в ходе профессионального становления.

Творческая самостоятельность представлена нами в виде полифункциональной структуры, объединяющей в себе несколько взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностный, включающий рефлексию собственной системы ценностей, творческое отношение и интерес к будущей профессии, ориентацию на достижение высоких результатов в ней, систему смыслов личности, уровень её целей и притязаний; когнитивный, включающий интеллектуально-познавательные качества личности, техническое мышление и проективное воображение, механизмы понимания, осмысления и рефлексии; коммуникативный, в составе которого коммуникативные функции личности, готовность к сотрудничеству, к гибкому и конструктивному ведению диалога; эмоционально-волевой, в котором представлены нравственная рефлексия, проявление личной ответственности за применение полученного опыта, потребность в самостоятельном преодолении трудностей и противоречий творческих задач и проблемных ситуаций; креативно-деятельностный, включающий разнообразные способы творческой деятельности в различных сферах.

Для развития мотивационно-ценностной и эмоционально-волевой областей необходимо актуализировать:

- опыт осознанной мотивации достижения личной ответственности за результаты собственных действий;
- опыт самообразования и профессионального общения;
- опыт формирования нравственного отношения к творчеству и его гуманистических ориентирах (приоритет личности, гуманитарное мышление, культура труда и т.д.);
- отношение к Родине как ведущей ценности, воспитание национального патриотизма;
- опыт выработки самоконтроля собственного поведения и действий, сознательного выбора более трудных задач и возврата к не-

успешно выполненным, самостоятельного поиска своих ошибок и неудач, их анализ и самооценка;

- полипарадигмальность – знание и способность к восприятию;
- множественности истины и ценностей у разных социальных субъектов.

В конгитивно-операциональной и коммуникативной сферах в структуру включены:

- владение культурой демократического и делового общения, развитие коммуникативных качеств личности обучаемого в области науки, техники и производства;
- опыт творческой самореализации индивидуальных способностей, возможностей, стремлений;
- опыт самостоятельного выбора целей и рефлексия своих действий;
- оценка и самооценка реализованности личностно-творческого потенциала будущего специалиста;
- коммуникативные, диагностические, конструктивные, аналитические, проективные умения.

Процесс формирования творческой самостоятельности будущего специалиста представляет собой, таким образом, систему специально сконструированных учебных ситуаций самостоятельной творческой, профессиональной деятельности: ситуации эвристического поиска, самостоятельного выбора и принятия решения, творческой самореализации. Эти ситуации предстают как логика развёртывания процесса подготовки специалиста, ориентированного на творчество.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КУСАКИНА Е. П.

г. Снежинск, Специальная (коррекционная) общеобразовательная
школа-интернат VIII вида № 128

Кадровые проблемы были и остаются наиболее приоритетными. За сравнительно короткое время сформировались соответствующие кадровые ресурсы, обеспечивающие функционирование рыночной экономики. Потребность в развитии, совершенствовании своих навыков, приобретение новых знаний и умений стали основной опорой в адаптации к новой системе ведения хозяйства.

Россия вступила в важный для ее граждан период адаптации к

новым социально-экономическим отношениям, в процессе которого осваиваются новые навыки, технологии работы, создается новый менталитет, формируется современный образ жизни.

Увеличение числа компетентных, конкурентоспособных профессионалов является значимым фактором социально-экономического развития общества. С другой стороны, развитие конкурентоспособности будущего специалиста в ходе профессионального образования является фактором его личностно-профессионального развития и успешной жизнерализации. Из этого следует, что становление конкурентоспособного, самостоятельного, профессионально компетентного специалиста как целостной, жизнеустойчивой, творческой личности является неотложной задачей образования, ориентированного сегодня на обеспечение самоопределения личности и создание условий для ее самореализации.

Несмотря на то, что в отечественном образовании имеются определенные достижения в рассмотрении вопросов оценки качества профессиональной подготовки, данную проблему пока нельзя считать решенной. В связи с этим возникает необходимость обращения к опыту оценки качества подготовки конкурентоспособных специалистов в других странах. Анализ исследований американских авторов и изучение опыта США открывают широкие возможности для обогащения современного российского вузовского образования.

При изучении опыта другой страны американскую систему контроля и оценки качества образования нельзя слепо копировать и переносить в Россию без адаптации и апробации этого опыта. Условиями такого применения являются: обучение преподавателей технологиям оценки качества конкурентоспособности будущих специалистов, мотивация студентов в необходимости оценки своей конкурентоспособности, анализ локальных экспериментов по использованию частных методик. Стратегия и тактика российской системы высшего образования должна базироваться как на учете прогрессивных мировых достижений в оценке качества подготовки конкурентоспособного специалиста, так и на богатейшем социально-педагогическом опыте и культурно-исторических традициях подготовки специалистов в России.

Интересен опыт американской системы образования в выборе методик оценки качества подготовки конкурентоспособного специалиста. Одной из методик является портфолио (паспорт профессиональной карьеры), который выдается всем выпускникам системы высшего профессионального образования в США. Портфолио представляет собой индивидуальный портфель официальных документов, отражающих знания, умения и навыки студента, которые могут быть востребованы

на рынке труда. Основное назначение паспорта – помочь выпускникам совершить переход от теоретической к практической деятельности, представить работодателям наиболее полные сведения о квалификации, академических знаниях, умениях и навыках молодых людей, претендующих на рабочее место. Портфолио в упорядоченной форме показывает, какие профессиональные и академические знания, умения и навыки приобрели студенты в процессе обучения, трудовой практики и вне профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется оцениванию так называемых «навыков подготовки к занятости» (Employability skills), которые являются общими для всех профессий и представляют собой общетрудовые и социально-психологические умения и навыки, способствующие успеху на рынке труда.

Таким образом, портфолио имеет большое значение для всех участников процесса подготовки и использования рабочей силы на современном рынке труда. Так, для выпускника системы профессионального образования паспорт несет психологическую нагрузку, способствует развитию его самооценки и самоанализа и повышает шансы на получение рабочего места.

Можно дать следующее определение конкурентоспособности специалиста как социально-педагогической категории: конкурентоспособный специалист – это специалист, способный достигать поставленных целей в разных, быстро меняющихся образовательных ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач.

Конкурентоспособность можно отнести к числу стратегических ценностей, которые наряду с ориентацией на собственные силы и предприимчивость способствуют преодолению индивидуального психологического барьера, подавленности, пессимизма, неопределенности в жизненной перспективе, упорядочивают всю систему жизнедеятельности в условиях перехода к новым рыночным отношениям.

Рассмотрим формирование личности профессионала и его основные этапы.

Знание закономерностей развития профессиональной деятельности позволяет эффективнее решать проблемы, связанные с работой, карьерой. Профессиональное становление личности осуществляется в четыре основных этапа (уровня). Первый этап связан с овладением системой знаний, умений и навыков, составляющих основу профессии. Второй этап выделяет специалистов, способных к методической, педагогической, консультативной, руководящей деятельности. Третий этап предполагает такой уровень развития профессионализма, который предполагает высокую результативность творческой деятельно-

сти. Четвертый уровень – это личности, деятельность которых преобразует мир. Они – организаторы крупного бизнеса, которым удается довести изобретение для массового потребителя, сделать ведущей и конкурентоспособной свою отрасль, способны выстоять в кризисных ситуациях.

Специалисты делятся на три основных типа. К первому типу относятся специалисты, которые осуществляют постоянное совершенствование своей деятельности и осуществляют основные перемены в учреждении, предприятии. Это «динамические личности», которые стремятся к быстрому профессиональному росту, думают, о собственной карьере и проявляют заинтересованность в развитии учреждения, предприятия. Именно люди этого типа обладают значительным творческим потенциалом и продвигаются на третий и четвертый уровни.

Ко второму типу относятся специалисты, которые способны к овладению квалифицированными знаниями, которые перерастают в навыки, но затем их работа в большей степени связана с выполнением деятельности, соответствующей этим навыкам. Этот тип «статичных личностей», которые если и совершенствуются, то крайне медленно, в основном опираясь на навыки, которые они наиболее прочно освоили.

Третий тип людей – «вариабельные личности», которые способны совершенствоваться, однако делают это либо в кризисных ситуациях, либо в результате существенного давления на них обстоятельств, либо их квалификация совершенствуется в достаточно узкой сфере деятельности.

Психологические различия между людьми составляют частую причину конфликтов в учреждениях. Так, люди статичного типа обычно пытаются заключить в жесткие рамки деятельность людей динамичного типа. В связи с этим одной из ведущих проблем для профессионализации личности является выбор коллектива или команды.

Сплоченность команды – это признание ведущих целей учреждения как своих личных, что возможно, если создается соответствующий моральный климат, при котором каждый специалист ценит учреждение, в котором он работает, и способен прикладывать усилия для того, чтобы совершенствовать свое профессиональное мастерство.

Так или иначе в стране сложилась система определения качества подготовки специалистов. Возможно, что эта система еще недостаточно совершенна, однако стремление людей к получению образования, непрерывному обучению, освоению новых областей знаний стали ведущей потребностью, что позволяет отечественным кадрам заполнять имеющиеся проблемы в знаниях и уверенно развивать рыночные отношения.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У РУКОВОДИТЕЛЕЙ СФЕРЫ ТУРИЗМА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

ЛУТОХИНА М. А.

г. Самара, Образовательная компания «FLECS»

Современная ситуация в мире характеризуется значительным расширением масштабов экономического и межкультурного взаимодействия в условиях постиндустриального общества, что актуализирует проблему формирования социальных компетенций. Запросы развития экономики, социальной сферы, рынка труда и перспективы их развития выступают в качестве основного фактора обновления профессионального образования, цель которого – формирование социально-профессиональной компетентности.

По данным статистики, ведущие позиции на международном рынке труда занимает профессиональное туристское образование. Сегодня туризм создает в мире 10 % рабочих мест, в России – 3 %; Федеральной программой развития туризма потребность в профессиональных кадрах определена в 2,5 млн. человек.

В условиях глобализации прослеживаются тенденции проектирования содержания профессионального туристского образования: рост конкуренции; распространение новых технологий в области информационных сетей и телекоммуникаций; высокая мобильность капиталов и рабочей силы; развитие сферы услуг, индустрии туризма, культуры и отдыха; рост туристских потоков предполагает наличие единых профессиональных квалификаций туристской деятельности, то есть знание языка, культуры, экономики, социальной систем стран-партнеров, соблюдение единых правовых, технологических и гуманитарных норм.

Подготовка специалистов сферы туризма к реализации профессиональной деятельности: сервисной, организационно-управленческой, образовательной, научно-исследовательской реализуется в рамках направления специальности «Менеджмент» (профиль «Менеджмент туризма»). В соответствии с Постановлением Правительства РФ «О лицензировании туроператорской и турагентской деятельности» (2002 г.) на основании установленных квалификационных требований к профессиям туристской индустрии проводится профессиональная переподготовка специалистов сферы туризма. Разработаны дополнительные профессиональные образовательные программы: «Менеджмент туризма», «Менеджер по маркетингу и рекламе», «Менеджер по

работе с клиентом», «Технология экскурсионного обслуживания», рассматривающие правовые и экономические основы деятельности; теорию и практику управления в сфере туризма и услуг; психологические аспекты работы с людьми; использование современных информационных технологий. По результатам опроса слушателей курсов повышения квалификации, основным критерием выбора программы обучения выступает её содержание (28 %); более востребованы темы, имеющие отношение к проблемам конкуренции (32 %).

На наш взгляд, содержание профессиональной переподготовки специалистов турбизнеса должно исходить из того, что специалист сферы туризма реализует его основную функцию – аксиологическую, расширяя аксиологическое пространство личности, причём не только на уровне функций: менеджерской, воспитательной (социальной рекреационной), но и на уровне образовательной. Учитывая то, что социальный туризм, в том числе детско-юношеский туризм, занимает в выездах россиян второе место – 4,191 млн. (для сравнения: с целью туризма РФ посетило 2,380 млн. иностранных граждан), определим содержание профессиональной переподготовки руководителей сферы туризма в контексте национального проекта «Образование».

Известно, что формирование комплексного образовательного результата обеспечивает эвристическая деятельность. В методике продуктивного обучения условием становления субъекта учебной деятельности является переход от репродуктивной к эвристической деятельности. В эвристической деятельности проявляются качества личности: 1. Когнитивные (познавательные); 2. Креативные (творческие); 3. Методологические (оргдеятельностные), которые в совокупности обеспечивают умение вести диалог с изучаемым объектом, выбирать методы познания, адекватные объекту, способность к нормотворчеству, рефлексивное мышление [1].

Исходя из этого, воспитательная функция педагогики в сфере туризма может быть усилена, если в целях социального формирования личности использовать средства туризма, причём образовательная деятельность должна содержать последовательность освоения субъектом аксиологического пространства: псевдотуристское пространство; квазитурристское пространство; виртуальное туристское пространство; реальное туристское пространство; конструктивное туристское пространство; идеальное туристское пространство [2].

Организация педагогического аксиологического пространства обеспечивается уровнем включенности личности специалиста в туристскую деятельность: допрофессиональный (потребитель); исполнительский; супервайзерский; менеджерский; педагогический; научный.

Таким образом, для реализации образовательной функции специалист сферы туризма должен овладеть технологией организации аксиологического образовательного пространства и сформировать необходимые профессиональные качества, обеспечивающие три высших уровня при условии последовательного освоения всех уровней включённости личности в туристскую деятельность.

Профессионально важным качеством для осуществления педагогической деятельности является профессионально-педагогическая культура, компонентами которой являются аксиологический, технологический и личностно-творческий [3]. Аксиологический компонент включает совокупность педагогических ценностей на современном этапе развития образования; технологический компонент – способы и приемы решения педагогических задач: аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочных, коррекционно-регулирующих; личностно-творческий – механизм овладения ею. Уровень педагогических ценностей: индивидуально-личностный (система ценностных ориентаций личности), профессионально-групповой (нормы, регулирующие педагогическую деятельность), социально-педагогический (нормы и правила, регламентирующие деятельность общества в сфере образования) – выявляется в решении профессиональных задач. Таким образом, специалист сферы туризма для организации аксиологического пространства должен владеть профессионально-педагогической культурой, её сформированными компонентами: аксиологическим, технологическим и личностно-творческим.

Суммируя выявленные подходы к формированию профессионально-педагогической культуры, необходимой для реализации образовательной функции, определим содержание профессиональной переподготовки руководителей сферы туризма в данном аспекте.

Учитывая, что в курсе педагогики и психологии в вузе будущий специалист сферы туризма познакомился с методами, приемами, средствами организации и управления педагогическим процессом; получил представление о социокультурной среде воспитания и развития личности, предметом изучения в системе повышения квалификации специалистов необходимо сделать такие категории как: эвристическая образовательная деятельность, аксиологическое образовательное пространство, субъект аксиологического пространства, уровни освоения аксиологического пространства, профессионально-педагогическая культура и её компоненты: аксиологический, технологический и личностно-творческий; технология составления образовательных туристских программ, основные составляющие которой: обоснование ее разработки, цели, задачи, сроки реализации, система программных меро-

приятий, ресурсное обеспечение, механизм реализации и контроля и ожидаемые социально-экономические результаты.

Поскольку новая бизнес-модель менеджера в качестве основной задачи ставит повышение прибыли в расчете на каждого участника, одним из направлений повышения квалификации руководителей туристических фирм, в чьи профессиональные обязанности входит организация деятельности предприятия по реализации рекреационно-досуговых программ, выбрать технологии реализации образовательных туристских программ, тем более что положительный опыт функционирования образовательных компаний, реализующих образовательные программы, в России имеется. Подготовка кадров к реализации менеджерской; воспитательной; образовательной функций выступит средством, с помощью которого руководство компанией гарантирует себе: управление занятым персоналом с учетом будущих потребностей; адекватность количества и качества вложенных средств; развитие личностного отношения к работе и создание необходимой базы для успешного развития функциональных навыков.

Нам видится, данный подход к повышению квалификации руководителей сферы туризма обеспечит современное качество профессионального и общего образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Литература

1. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст] / А. В. Хуторской. – М. : изд-во МГУ, 2003.
2. Зорин, И. В. Аксиологическое пространство как предметная область педагогики туризма [Текст] / И. В. Зорин // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 8.
3. Педагогика [Текст]: учебник / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Изд. центр «Академия», 2002.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

НИКОЛАЕВА Е. Г., КУЗНЕЦОВА М. Н.

г. Чебоксары, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева

Основной целью профессионального образования, заложенной в Концепции модернизации российского образования, является «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля,

конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности...».

Повышение профессиональной компетентности педагогических работников является наиболее значимым условием эффективной профессиональной подготовки современного специалиста.

В отечественной педагогике принято различать понятия «компетентность» как характеристику работника (специалиста) и «компетенция» как характеристику рабочего места (должности, позиции).

Понятие профессиональной компетентности учителя формулируется в справочной литературе следующим образом: «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания».

Педагогическая компетентность включает знания, умения, навыки, а также способы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Она предполагает сформированность всех трех сторон труда учителя: личности (ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы), педагогической деятельности (технология труда учителя) и психологической культуры педагогического общения (климат и атмосфера этого труда). Профессиональная компетентность – это интегральный критерий качества профессионального обучения, профессиональной деятельности, а также – свойство личности, для которой характерны высокое качество выполнений трудовых функций, культура труда и межличностных коммуникаций, умение инициативно и творчески решать педагогические проблемы, а также владение многоплановыми аспектами деятельности, готовность к предприимчивости и принятию управленческих решений, к адаптации учащихся в новых условиях обучения и деятельности.

В структуре педагогической компетентности выделяются две подструктуры: деятельностьную (знания, умения, навыки и способы педагогической деятельности) и коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения).

Компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций характеризует не только деятельность, но и самого педагога как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром. Благодаря этому свойству компетентность интегрирует профессиональные и личностные качества педагога, направляет их на ов-

ладение знаниями и целенаправленное применение в прогнозировании, планировании и реализации деятельности, активизирует педагога в развитии собственных способностей, в стремлении к самореализации в социально полезной деятельности, обеспечивает его профессиональное становление уже в период обучения в вузе.

Модель профессиональной компетентности педагога представляет собой образец системы действий, обеспечивающих единство его теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

Для рассмотрения содержания теоретической готовности учителя необходимо обращение к формам проявления теоретической готовности. Таковой является теоретическая деятельность, в свою очередь проявляющаяся в обобщенном умении педагогически мыслить, которое предполагает наличие у учителя аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений. Содержание практической готовности выражается во внешних (предметных) умениях, то есть в действиях, которые можно наблюдать. К ним относятся организаторские и коммуникативные умения.

Компетенции педагогов по модели Л. А. Першиной различаются по основанию видов профессиональной деятельности педагога (коммуникативная, диагностическая, проективная компетенции) и по основанию профессионально важных качеств, психических процессов и свойств личности, востребованных в педагогическом труде (когнитивная, перцептивная, эмотивная, рефлексивная компетенции). Они дифференцируются по обращенности на учащихся (профессиональные компетенции), проявляющиеся в педагогической деятельности и по обращенности на себя (психологические самокомпетенции).

Согласно исследованиям Дж. Равена, компетентность характеризует единство когнитивного, эмоционального и волевого аспектов деятельности, направленной на реализацию ценностных установок субъекта.

Учитель должен не только обладать определённым опытом, набором знаний, умений, но и быть способным проявить эти умения в различных сферах деятельности. Качественная работа учителя – это его компетентность по реализации действий с содержанием изучаемого материала, вызывающих у учащихся личностно-ценностное отношение к знаниям.

Таким образом, профессиональная компетентность педагога, а также результативность и эффективность его работы проявляются в том, насколько существенна помощь педагога в формировании собственной ценностной и действенной позиции ребенка, в стимулировании его самообразования и саморазвития, профессиональном самоопределении, а также в том, в какой степени он (педагог) влияет на личностную самореализацию обучающихся.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

ПОДОЛЬСКАЯ И. А.

г. Магнитогорск, Магнитогорский государственный технический
университет им. Г. И. Носова

ПОДОЛЬСКАЯ О. Н.

г. Магнитогорск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 55

На сегодняшний день актуализируется проблема создания оптимальной системы профессионального образования, основной задачей которого является подготовка профессионалов высокого класса. Обществу сегодня нужны специалисты новой формации, способные к самостоятельной высококвалифицированной профессиональной деятельности, ориентированные на дальнейшее повышение своей профессиональной компетентности. Перед образованием стоит задача подготовки специалистов, способных решать стоящие перед ними профессиональные задачи.

Современные инновационные процессы в обучении, методический плюрализм создали беспрецедентные возможности для наращивания профессиональной культуры специалиста. В процессе обучения стало возможным использование альтернативных российских и зарубежных методик и учебных пособий, работа по гибким учебным планам и программам.

Е. С. Врублевская трактует понятие профессиональной компетентности студентов как «целостное внутреннее свойство (интегративная способность) человека, благодаря которому (которой) он может осуществлять соответствующую деятельность на определенном уровне качества. При этом профессиональная компетентность рассматривается как развивающаяся образовательная система».

Специфика образовательной деятельности студентов высшей школы позволила выделить лишь две стадии, которые переживает профессиональная компетентность в процессе обучения студентов. Речь идет о ее зарождении и становлении. Стадия зрелости профессиональной компетентности наступает в процессе непосредственной профессиональной деятельности.

Представляя профессиональную компетентность студентов как общность, выражающуюся в их интегративной способности осуществлять соответствующую деятельность, выделяются ее основные ха-

рактеристики:

1. Осведомленность в элементах социального и профессионального опыта;
2. Готовность к самообразовательной деятельности;
3. Соотнесенность усвоенных знаний в практике профессиональной деятельности.

При этом профессиональная компетентность представлена в виде иерархической структуры, в основании которой лежит осведомленность в элементах социального и профессионального опыта, определяющая сущность субъективных знаний студентов. Студенты же вместе с природоопределенным стремлением индивидуальности к развитию обуславливают готовность к самообразовательной деятельности как потребности к обновлению и актуализации знаний. В процессе образования у студентов формируются умения и навыки использования своих знаний с учетом конкретики профессиональной деятельности.

В настоящее время особое внимание обращается на то, что устойчивость любого работника на рынке труда может быть обеспечена лишь за счет его профессиональной мобильности, основой которой является широкопрофильная и профессиональная подготовка.

К ключевым профессиональным компетенциям сегодня относят:

1. Готовность к самостоятельному самообразованию;
2. Способность к освоению смежных и новых видов деятельности;
3. Владение технологией эффективного трудоустройства;
4. Непрерывная адаптация людей к меняющимся условиям жизни.

Все это требует существенных изменений в содержании общего и профессионального образования через введение регионального компонента. В соответствии с приоритетами развития региона образование должно обеспечить профессиональную мобильность, конкурентоспособность специалистов.

В современных условиях резко возрастает роль творчества в профессиональной деятельности специалистов, занятых на разных уровнях и в разнообразных типах производства, как материального, так и нематериального. При этом включение в творческую деятельность происходит уже на самых ранних этапах профессиональной карьеры. Чтобы включение оказалось наиболее адекватным, педагогическую подготовку к творческой деятельности следует осуществлять уже в ходе получения человеком профессионального образования. Современный специалист должен владеть не только необходимой суммой фундаментальных и специальных знаний, но и определенными навыками творческого решения практических вопросов, умением использовать в своей работе все то новое, что появляется в науке и

практике, постоянно совершенствовать свою квалификацию, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям рыночной экономики. Все эти качества воспитываются у студентов через активное участие в научно-исследовательской работе.

В условиях рыночной экономики все возрастающее значение в воспитании и формировании творческих качеств специалиста приобретает научно-исследовательская работа, выполняемая преподавателями и студентами. Преподаватель-ученый способен передать студентам знания более глубокие и качественные. Но зачастую учитывается лишь одно направление связи научного и учебного процессов – в направлении от науки к учебе. При этом упускается из виду то, что сам учебный процесс часто является источником развития новых научных идей. Выдвигая требования цельности и определенности предмета преподавания, образовательный стандарт ориентирует преподавателя на поиск путей заполнения имеющихся еще «пустот» в науке и решение теоретических и практических задач. Образовательный стандарт способствует интеграции научного и учебно-воспитательного процессов.

Подготовка будущего специалиста к творчеству в ходе профессионального образования должна складываться в определенную систему, причем эта система может существовать, прежде всего, как дидактическая, то есть система обучения. Подготовку к творчеству необходимо проводить как педагогическую работу по формированию опыта студентов в творческой деятельности. Этот опыт следует формировать целенаправленно, для чего необходимо разработать теоретическую базу. В современных условиях становление профессионального творчества необходимо осуществлять исключительно на личностной основе, в связи с развитием широкой личностной готовности студентов к нему, которая находит свое воплощение в разных сторонах жизнедеятельности человека.

Понятие «творчество» определяется как «создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей». Следовательно, творческую деятельность можно определить как психическую и опредмечивающую потребный образ, работу человека с ним, связанную с приданием этому образу черт объективной новизны. Но в массовой образовательной практике создание ценностей, замысел которых имеет объективную новизну, едва ли возможно. Тем не менее эту практику можно построить как формирование предрасположенности, готовности студентов к деятельности, ориентированной на наличие такого замысла. Эта ориентация выражена наличием новизны не в содержании результата деятельности, отличного от известных образцов, а скорее новизны, относимой к процессу достижения требуемого ре-

зультата, пусть даже воспроизводящего эти образцы. Однако это не отменяет необходимости формирования стремления студентов к созданию объективно новых образцов.

В последние годы по данным статистики Российской Федерации примерно половина выпускников вузов и техникумов предпочитают работать не по специальности, а это значит, что половина ресурсов профессиональной школы расходуется впустую. Снижается качество обучения под влиянием слишком большой балластной массы студентов. Нарастающее число невостребованных специалистов создает социальное напряжение. Выпускники вынуждены заново решать проблему организации своей профессиональной карьеры. Того же порядка и проблема рынка научной продукции. Поэтому построение активного взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда – это наиважнейшая задача современного образования в условиях социально-экономического развития страны и региона.

Литература

1. Врублевская, Е. С. Индивидуализация содержания самостоятельной работы студентов как фактор развития их профессиональной компетентности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. С. Врублевская. – Магнитогорск : МАГУ, 2002.

2. Ибрагимов, Г. И. Подготовка специалистов в системе профессионального образования [Текст] / Г. И. Ибрагимов. – М., 2002.

3. Профессиональное образование и формирование личности специалиста [Текст] : науч.-метод. сборник / под ред. Т. Н. Маннина. – М. : ИПР СПО, 2002.

4. Рахимов, А. З. Психодидактика [Текст] / А. З. Рахимов. – Уфа : изд-во «Творчество», 1996.

РАЗДЕЛ 3

Методическое и организационно-педагогическое обеспечение профессионального и дополнительного профессионального образования кадров

ПАРИТЕТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И СТУДЕНТА НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

СЫРОМИЦКАЯ И. А.

г. Орск, Орский гуманитарно-технологический институт
(филиал) Оренбургского государственного университета

В современной педагогической науке большинство исследователей (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков) выделяют две парадигмы образования: когнитивную и личностную. В соответствии с первой, образование рассматривается по аналогии с познанием, а его процесс осуществляется как квазиисследовательская деятельность. Личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательных мотивов и способностей, а также к накоплению опыта смысловых, ценностных и эмоциональных оценок поведения других людей и своего собственного.

В настоящее время в условиях высокой подвижности конъюнктуры рынка человеку в течение жизни иногда приходится менять не только место работы, но и специальность и профессию, следовательно, специалист должен быть профессионально мобильным. Названная тенденция оказывает существенное влияние на развитие профессионального образования, которое должно ориентироваться на становление социально и профессионально активной личности, обладающей высокой компетентностью, мобильностью и профессионализмом.

Существенным фактором развития профессионального образования кроме технологической подготовки специалиста, становится формирование таких качеств личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к

любому делу, умение постоянно учиться, коммуникабельность, способность к партнерству, социальная и профессиональная ответственность и др. (Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев).

Формирование этих качеств возможно при широком внедрении в практику вузов личностно ориентированного образования, которое в наибольшей степени удовлетворяет гуманистическим целям становления будущего специалиста. Личностно ориентированное профессиональное образование понимается как образование субъекта, максимально обращенное к индивидуальному опыту обучающегося, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии на основе взаимодействия педагога и студента.

Внедрение идей личностно ориентированного образования в теорию и практику профессиональной подготовки студентов вузов сдерживается тем, что здесь в основном преобладает информационное обучение над обучением, направленным на развитие ценностно-эмоциональной сферы личности будущего специалиста. Такое ограниченное отношение к подготовке специалиста противоречит потребностям социального развития, поэтому преподавательский состав вуза должен ориентироваться на развитие и воспитание личности студента в процессе совместной с ним деятельности.

Современная тенденция развития вуза, связанная с внедрением в практику идей личностно ориентированного образования, обусловленная социально-экономическими изменениями в жизни российского общества. Они выдвинули на первое место ценность личности, активно действующей в условиях свободы в соответствии со своими знаниями, возможностями, способностями и нацеленной на совершенствование окружающего общества.

Идея личностно ориентированного подхода в образовании проявляется сегодня на двух уровнях: обыденном и научном. В первом случае личностный подход рассматривается как этикогуманистический феномен, утверждающий идеи уважения личности, а также партнерства, сотрудничества, диалогичности, индивидуализации образования. Научное же представление о личностно ориентированном образовании имеет разную концептуально-понятийную структуру в зависимости от того, в рамках предмета какой науки эта концепция рассматривается. Так, в философии сущность идеи личностного подхода объясняется посредством категорий субъекта, свободы, целостности, диалога (В. Е. Кемеров, В. Н. Шердаков).

Психология обращается к представлениям о функциях личности в жизнедеятельности человека, специфической природе личностного уровня человеческой психики, смысловой сфере, рефлексии и диалоге

как определенных механизмах образования личностного опыта (В. В. Давыдов, А. В. Петровский, И. Н. Семенов). В пределах предмета дидактики раскрывается природа педагогического знания, лично-но развивающие функции обучения (Е. В. Бондаревская, В. В. Краевский, В. В. Сериков), целостность образовательного процесса и сущность педагогической деятельности (В. И. Загвязинский, В. А. Сластенин).

Теоретическое назначение концепции лично-но ориентированного профессионального образования заключается в раскрытии природы и условий ее реализации, определении целевых, содержательных и процессуальных характеристик системы образования. Поэтому необходимо, чтобы за обновлением содержания профилирующих педагогических дисциплин, форм и методов работы, укреплением связи теоретического обучения с практикой последовало бы такое изменение отношений между педагогами и студентами, которое характеризовалось бы как сотрудничество и взаимопомощь.

Анализ литературы по проблеме профессиональной подготовки студентов и состояния практики современного российского образования позволил выявить несоответствие между требованиями к личности учителя в контексте новой парадигмы и реальными профессиональными характеристиками выпускника вуза. Оно объясняется наличием в процессе подготовки будущих учителей таких аспектов, которые препятствуют наполнению личностными смыслами полученной на когнитивном уровне информации о лично-но ориентированном образовании.

К ним относятся: доминирование педагогики «несотрудничества», когда студент пассивно воспринимает и усваивает знания, преподносимые в готовом виде; предметоцентризм, нарушающий целостное восприятие мира, человека и культуры; игнорирование лично-но стного плана деятельности студента; преимущество когнитивного уровня восприятия знаний без включения в социально значимую деятельность; отсутствие внимания к ценностям, связанным с содержательным расширением духовности и культуры личности.

Рассмотрим основные положения парадигмы (модель, используемая для решения исследовательских и практических задач в определенной области деятельности) лично-но ориентированного образования. В качестве лично-но ориентированной парадигмы Е. В. Бондаревская предлагает следующие положения: 1. Цель лично-но ориентированного образования заключается в том, чтобы помочь становлению человека, обретению им себя, своего образа, индивидуальности, духовности, то есть позволить человеку стать субъектом культуры; 2. Характер отношений между обучающим и обучаемым в

образовательном процессе проявляется по-разному: как императивный (обучение строится без учета личностных особенностей и потребностей обучаемого) или гуманный (отношение к обучаемому как к самостоятельному субъекту, способному учиться без принуждения, по собственному желанию); 3. Необходимо найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в нем механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания, необходимые для становления самобытного личностного образа и диалогичного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией; 4. Направленность образования на удовлетворение экзистенциальных потребностей студента как будущего профессионала, обеспечение свободы его выбора, осознание им необходимости самовоспитания, саморазвития, личной ответственности; 5. Преобразование педагогических технологий: переход от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля к развитию, от управления к партнерству [1].

Социально-психологические условия, поддерживающие утверждение личностно ориентированного подхода в профессиональном образовании, выделяет С. Я. Батышев. Во-первых, высокий уровень квалификации и профессионализм, которые стали важными факторами социальной защищенности работников. Во-вторых, массовое возникновение малых и средних предприятий, различных форм собственности, индивидуальной трудовой деятельности привели к изменению структуры и видов занятости населения. В-третьих, профессиональное образование, ставшее фактором повышения конкурентоспособности будущего работника на рынке труда. В-четвертых, динамизм современных производственных технологий, новые образцы профессиональной деятельности, занятости, сокращение длительных трудовых контрактов, вероятность безработицы, обуславливающие необходимость подготовки рабочих и специалистов нового типа, способных легко адаптироваться к изменяющемуся миру профессий. В-пятых, интеграция в мировое экономическое сообщество, требующая необходимости сближения качества и уровня профессионального образования в России и экономически развитых странах [3].

Системообразующим фактором новой парадигмы профессионального образования стала личность обучающегося. Это обусловлено тем, что провозглашена принципиально новая цель – развитие личности на всех уровнях образования; признается приоритет личности перед коллективом, индивидуальная ценность каждого человека. Существенно изменилось содержание труда работников, что повлияло на содержание понятия «квалификация». В него включаются помимо

знаний, навыков и умений, профессионально важные качества личности. Однако нечеткий рынок труда, колебание спроса и предложения на профессии затрудняют прогнозирование профессиональной квалификации и требуют большей универсализации содержания профессиональных функций рабочих и специалистов.

Основными теоретическими положениями личностно ориентированного профессионального образования являются следующие: 1) развитие личности обучающегося рассматривается как главная цель; 2) ориентация на индивидуальную траекторию развития личности обучающегося; 3) залогом полноценной организации профессионально-образовательного процесса являются творческая индивидуальность педагога, использование авторских педагогических технологий.

Принципиально важным является положение о том, что личностно ориентированное образование создает условия для полноценного развития всех субъектов образовательного процесса (Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев, В. В. Сериков).

Личностно ориентированный подход будет способствовать равноправному взаимодействию педагога и студента в том случае, если обеспечивается общая педагогическая поддержка студенческой молодежи, создается эмоциональный фон доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества (внимательное, приветливое отношение педагога к студентам, доверие, создание условий взаимного обучения, позитивная оценка достижений, диалогическое общение) и индивидуально-личностная поддержка (диагностика развития, обученности, воспитанности, выявление личностных проблем).

Большое значение при этом имеет дозирование педагогической помощи, основанное на знании и понимании физической и духовной природы молодого человека, особенностей души и характера, языка и поведения, а также свойственного ему темпа учебной работы. Особая роль здесь отводится ситуациям успеха, созданию условий для самореализации личности, повышению статуса обучающегося, значимости его личных вкладов в решение общих образовательных задач.

Взаимодействие является одной из базисных философских, онтологических категорий. Это феномен связи, воздействия, перехода, развития разных объектов под влиянием взаимного действия друг на друга, на другие объекты; это начальная, исходная, родовая категория (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев). Любое явление, объект, состояние может быть познано только в связи и отношении с другими, ибо все в мире взаимосвязано и взаимообусловлено. Взаимодействие, предполагая действие друг на друга как минимум двух объектов, в то же время означает, что каждый из них также находится во взаимном действии с другими.

В условиях взаимодействия людей всегда есть активность обеих сторон, хотя мера ее проявления различна. Такая активность может быть инициальной или реактивной в плане агента действия или, точнее, его субъекта, при осуществлении деятельности. Особенно существенна субъектность для социального взаимодействия людей. С инициальной позиции активность может быть преобразующей или сохраняющей; она может быть созидающей, развивающей или разрушающей. С реактивной позиции, с позиции того, на кого оказывается воздействие, может быть выделена активность принятия или непринятия его, организации ответного воздействия, противостояния нежелательному воздействию или участия в совместном действии.

Необходимо уточнить понятие направленности, вектора реактивности. Реактивность означает ответную, вызванную активность, то есть по отношению к самому действию реактивности его субъект всегда активен. В то же время по инициативе взаимодействия один из агентов действия начинает, инициирует его, а другой – отвечает на эту инициативу своими действиями. Такая ситуация служит основанием неправомерности отождествления только инициирующего агента с субъектом, а реагирующего – с объектом. Они оба активны в тех действиях, деятельности, которую осуществляют, они оба – субъекты взаимодействия [2].

Во взаимодействии людей выделяются такие существенные его характеристики, как осознанность и целеположенность. Они определяют и формы этого взаимодействия, например сотрудничество (в игре, учении, труде и творчестве как высшей форме труда) и общение. Обе эти формы связаны между собой, проявляясь в образовательном процессе. Взаимодействие в форме сотрудничества (противоборство, противостояние, конфликт – также формы взаимодействия) предполагает общение как его идеальную форму. Первое не может быть без второго, а второе не может быть без первого, что свидетельствует об их относительной, условной автономии.

В контексте нашего исследования мы говорим о паритетном взаимодействии в системе отношений «педагог-студент». Понятие «паритет» рассматривается как «равенство, одинаковое положение, отношение, равное представительство сторон» [4].

В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие обретает организационные формы сотрудничества (деловые, ролевые игры, совместно-распределенная деятельность, работа в группах), предполагающего прежде всего взаимодействие самих студентов. В образовательном процессе создается ситуация множественности планов и форм учебного взаимодействия, усложняется и его общая схема.

Учебное взаимодействие ранее часто описывалось схемой

«субъект-объект», где педагог – активный субъект, инициирующий обучение, передающий знания, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их. Студент рассматривался как объект учебно-воспитательного процесса. Однако в последние годы педагоги и психологи, основываясь на такой характеристике взаимодействия, как активность всех его участников, трактуют схему учебного взаимодействия как двустороннее субъектно-субъектное взаимодействие, где преподаватель и студент образуют общий совокупный субъект, характеризующийся общностью цели. Преподаватель работает в группе, члены которой также взаимодействуют между собой, и в его педагогическую задачу входит и формирование этой группы как совокупного субъекта, чьи учебные усилия также должны быть направлены на достижение общей цели. По мнению И. А. Зимней, складывающаяся схема учебного взаимодействия представляет собой многоярусное образование, прочность которого основывается, в частности, на установлении психологического контакта между всеми участниками взаимодействия [2].

Психологический контакт возникает в результате психического состояния людей, вызванного их взаимопониманием и связанного с обоюдной заинтересованностью взаимодействующих сторон и их доверием друг к другу. Психическое состояние определяется в психологии как целостная характеристика психической деятельности человека в определенный период времени, показывающая своеобразие протекания его психических процессов, предшествующего состояния и свойств личности (А. Г. Асмолов).

Контакт осознается и переживается партнерами как положительный, подкрепляющий взаимодействие фактор. В условиях контакта наиболее полно проявляются все личностные свойства субъектов взаимодействия, сам факт его установления приносит им интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение. Внутренними механизмами контакта являются эмоциональное и интеллектуальное сопереживание, сомышление, содействие.

Внутренним условием возникновения контакта между взаимодействующими сторонами является проявление искреннего, подлинного уважения друг к другу, эмпатийность и толерантность. Внешнее проявление – поведение взаимодействующих субъектов. Контакт как «условие и следствие продуктивного взаимодействия его субъектов, повышающее эффективность этого процесса и его результата» рассматривает И. А. Зимняя [2]. Она отмечает, что в учебном взаимодействии психологический контакт предоставляет возможность естественного, незатрудненного общения, наличие которого важно для продуктивного сотрудничества его субъектов.

Таким образом, учебное взаимодействие характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон – студента и педагога, выступающих в позиции субъектов, где согласованное действие результируется и предпосылается психологическим контактом. От куратора и педагогов вуза требуется внимание к каждому студенту, создание условий для самореализации каждого студента. Педагог должен незамедлительно реагировать на изменение отношения бывших абитуриентов к окружающей действительности и к себе.

В этом смысле важно соотношение позиций: ценностно-смысловое равенство взрослых и студентов не в плане одинаковости или равноценности знаний и опыта, а в праве каждого познавать мир без ограничения. Подобный подход в самом начале обучения студентов обуславливает иную шкалу изменений качества педагогической деятельности, где точкой отсчета становится человек и его движение во времени и пространстве относительно самого себя.

Итак, личностно ориентированное профессиональное образование предполагает профессиональное развитие обучаемого в учебно-воспитательных условиях вуза с целью приобретения им не только комплекса необходимых знаний и умений, но и профессионального опыта, что предполагает становление его как специалиста, способного к самоопределению, самоорганизации и дальнейшему самообразованию на основе равноправного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Литература

1. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2002.
3. Профессиональная педагогика [Текст]: учебник для студентов / под ред. С. Я. Батышева. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1997.
4. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии [Текст] / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994.
5. Философский энциклопедический словарь [Текст] / ред. С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1989.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

ТИХОНОВА Т. Ю.

г. Челябинск, Уральский государственный университет
физической культуры

На сегодняшний день перед высшим образованием стоит задача научного осмысления и конструирования образовательного процесса с включением в его содержание методики развития коммуникативной культуры с учетом специфики профессиональной деятельности специалистов в различных сферах.

В отечественных исследованиях существует определенная научная база, сформулирован круг идей, положений и подходов к проблеме обучения профессиональному общению и формированию коммуникативной культуры. Однако содержащиеся в них рекомендации и методики не всегда приемлемы для подготовки PR-специалистов. В сложившейся ситуации возникает необходимость в разработке концепции развития коммуникативной культуры. Ее практическая реализация на наш взгляд должна быть связана с решением ряда исследовательских задач, основное место среди которых занимает разработка содержания и практики формирования изучаемого феномена у студентов.

На сегодняшний день отсутствует единый концептуальный подход к проблеме формирования и развития коммуникативной культуры на всех ступенях образования, что обуславливает, на наш взгляд, необходимость разработки эффективной методики формирования коммуникативной культуры будущего специалиста по связям с общественностью.

Термин «методика» происходит от греческого слова «metodos», что в буквальном смысле означает путь к чему-либо. В современном педагогическом словаре данное понятие трактуется как [8] «учение о методах обучения». Процесс реализации методики происходит в ходе органичного решения организационно-технических и научно-педагогических задач. Под методикой мы понимаем совокупность средств, методов и методических приемов, а иногда и форм организации занятий, предназначенных для решения конкретных педагогических задач с учетом условий проведения учебного занятия.

В содержание методики входит [8]: изучение истории методики; определение познавательного и воспитательного значения и задач учебного предмета, его места в системе образования; определение содержания учебного предмета, научное обоснование программ, учеб-

ников; выработка методов и организационных форм обучения, соответствующих его целям, содержанию; разработка учебного оборудования по предмету; определение требований к подготовке педагогов данного предмета.

Разработанная нами методика связана с общими положениями педагогики высшего профессионального образования. При этом она отражает специфику формирования коммуникативной культуры будущего специалиста по связям с общественностью в процессе обучения в вузе.

При разработке принципов формирования коммуникативной культуры будущих специалистов по связям с общественностью мы опирались на принципы, предложенные В. П. Сморгочевой. К ним относятся: активности, ориентирующий студента на духовную активность, углубление самопознания, устремленность к профессиональному самосовершенствованию; диалогичности, предполагающий формирование субъект-субъектных взаимоотношений, создающий атмосферу сотрудничества; индивидуализации, основывающийся на учете мотивации каждого субъекта и требующий адаптации условий, средств формирования коммуникативной культуры к уникальному коммуникативному потенциалу каждого студента; вариативности и дополнительности, требующий осуществления межпредметные связей, использования разнохарактерных педагогических явлений, всего многообразия форм коммуникации.

Важнейшими педагогическими условиями формирования коммуникативной культуры студентов являются:

- ориентация образовательного процесса на гуманноориентированные ценности и образцы взаимодействия, взаимопонимания и общения в сообществе «преподаватель – студент»;
- разработка модели формирования коммуникативной культуры будущего PR-специалиста;
- коммуникативное взаимодействие происходит в условиях специально организованной работы, в которой адекватно отражается содержание и структура коммуникативной деятельности специалиста по связям с общественностью.

Процесс формирования коммуникативной культуры осуществляется в рамках педагогического процесса, который определяется как «реализация цели образования и воспитания в условиях систем, в которых организовано взаимодействие воспитателей и воспитуемых, (субъект – объект) воспитания» [7]. Формирование коммуникативной культуры будущих PR-специалистов обладает рядом признаков, характеризующим образовательный процесс. К ним относятся: дифференцированность, целесообразность, поэтапная организация и последовательность.

Каждый из перечисленных этапов подготовки опирается на достижения предыдущего. Поэтому для реализации задач подготовки необходима последовательная смена этапов в рамках целостного педагогического процесса. Методика формирования коммуникативной культуры состоит из трех последовательных этапов: подготовительного, теоретического и практического.

Подготовительному этапу соответствует профадаптационный этап профессиональной подготовки будущих специалистов по связям с общественностью. На этом этапе студенты знакомятся с общегуманитарными и социально-экономическими дисциплинами («Иностранный язык», «Отечественная история», «Культурология» и др.); общими математическими и естественно-научными дисциплинами («Математика», «Информатика», «Концепции современного естествознания» и т.д.); дисциплинами общепрофессионального цикла («Введение в связи с общественностью», «Техника и технология связей с общественностью», «Теория и практика массовой информации», «История мировой литературы и искусства» и др.). Коммуникативная деятельность студентов на этом этапе осуществляется на основе репродукции приемов, техник, технологий, однако она не характеризуется признаками профессионализма. Именно на этом этапе в процессе изучения ряда дисциплин происходит формирование знаний, умений и навыков, предшествующих выходу на более высокий уровень коммуникативной культуры.

Реализация в образовательном процессе теоретического и практического компонентов методики формирования коммуникативной культуры не будет эффективной, если не учитывать, что основными источниками приобретения коммуникативной культуры являются соционормативный опыт народной культуры; знание языков общения, используемых народной культурой; опыт восприятия искусства; знания и общая эрудиция. Формирование коммуникативной культуры в разных сферах деятельности предполагает всесторонность, системность знаний – гуманитарных и естественнонаучных. Личная культура обучающихся – это динамично и непрерывно изменяющиеся интеллектуальные, моральные и нравственно-этические образцы поведения и деятельности, которым он следует в своем бытии. Именно сквозь призму личной культуры человек воспринимает смысл всей получаемой новой информации в школе, в вузе, в процессе самообразования, в любых ситуациях непрерывного образования. Личная культура субъекта познания в любой образовательной ситуации исполняет роль внутреннего контекста. Однако, по мнению ряда исследователей, студенты вузов имеют невысокий общий культурный уровень, что, на наш взгляд, отрицательно сказывается на развитии коммуникативной культуры.

Этап теоретической подготовки охватывает студентов 2-3 курсов. На этой ступени образовательный процесс связан с формированием профессионально-личностных качеств, мировоззрения личности будущих специалистов по связям с общественностью, ее самосознания, этических норм деятельности. На этом этапе происходит формирование системы знаний об общении, коммуникативной деятельности и коммуникативной культуре специалиста по связям с общественностью.

Немаловажным условием повышения эффективности формирования коммуникативной культуры студентов является систематизация знаний по изучаемой проблеме. На сегодняшний день в науке «накопилась ценная информация о специфике общения... существующие представления о нем, сложившиеся в различных отраслях научных знаний недостаточно отрефлексированы и нет должной интеграции знаний о его сущности и смыслах» [1]. Ученые по-разному интерпретируют термины «общение», «коммуникация», «коммуникативная культура». В результате перед преподавателем стоит нелегкая задача интерпретации и систематизации существующих знаний, поэтому особое внимание необходимо уделять содержательному аспекту формирования коммуникативной культуры. Под содержанием образования мы подразумеваем педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечит развитие личности.

Содержание учебного процесса в соответствии с выводами, полученными В. В. Краевским, И. Я. Лернером, А. В. Усовой, должны включать в себя следующие структурные элементы [3]: факты, понятия, законы, теории науки, важные для ее понимания; мировоззренческие идеи, эстетические и этические нормы, идеалы, формируемые на материале данного учебного предмета; методы исследования и научного мышления, которыми должны овладеть учащиеся и без которых невозможно усвоение знаний; некоторые вопросы истории науки, сведения о ее выдающихся деятелях; умения и навыки, в том числе умение применять знания; способы познавательной деятельности, логические операции, мыслительные приемы; показатели развития способностей, чувств, необходимых для участия в широком диапазоне видов деятельности.

Вышеперечисленные структурные элементы учитывались при разработке содержательного компонента авторского курса «Коммуникативная культура PR-специалиста», направленного на формирование коммуникативной культуры будущих PR-специалистов.

В поисках оптимальной информации для разрабатываемой дисциплины мы учитывали положение, согласно которому системность

становится признаком, отличающим научное знание от ненаучного». Интеграция теоретических знаний в определенную систему, отражающую сущность объекта, приобретает соответствующую логическую структуру, представляющую собой совокупность логических связей и абстракций. Логическая структура знания обладает большими эвристическими возможностями, обеспечивающими обогащение мировоззренческого потенциала. Осознание этой структуры как организации, обусловленной сущностью объекта, ведет к возникновению цели и идеального плана деятельности. Дальнейшая последовательность действий осмысливается в нем как кодекс правил, совокупность приемов деятельности.

Этап практической подготовки соответствует этапу профессиональной подготовки, предполагающего, прежде всего, самосовершенствование личности, возвышение ее духовности, выход на уровень творчества в учебно-профессиональной деятельности. Главной целью этого этапа является развитие и закрепление коммуникативных умений и навыков на специально организованных учебно-производственной и преддипломной практиках. По мнению исследователей, коммуникативная культура студента совершенствуется и развивается в его профессиональной деятельности и предполагает использование полученных знаний во время прохождения практики. При этом основное внимание уделяется коммуникативной культуре и коммуникативной деятельности будущих PR-специалистов.

Организационно-технологический компонент методики формирования коммуникативной культуры представлен различными организационными формами, методами, направленными на достижение цели на каждом из этапов формирования коммуникативной культуры будущих специалистов.

На первом этапе в лекционные и семинарские занятия дисциплин «Введение в специальность», «Профессиональная этика», «Основы теории коммуникации» вводится информация о значимости и ценности коммуникативной культуры в профессиональной деятельности специалиста по связям с общественностью. Так в курс «Основы теории коммуникации» в рамках изучения темы «Коммуникативная личность» можно включить вопрос: «Коммуникативная культура личности». При изучении темы «Профессиональной культуры специалиста по связям с общественностью» в рамках дисциплины «Теория и практика связей с общественностью» необходимо рассмотреть этические аспекты деятельности специалиста. На лекциях можно использовать проблемные вопросы, которые повышают значимость коммуникатив-

ной культуры.

Основными формами обучения на подготовительном этапе являются лекции, семинары, лабораторно-практические занятия. Лекционные занятия на первом и втором этапах должны отличаться содержательной наполненностью.

На сегодняшний день перед исследователями коммуникативной культуры стоит задача разработать рабочие программы спецкурсов, учебные пособия, в которых психологическая теория по проблемам общения будет соединена с информацией по теории коммуникации, этике, этикете и методами активного обучения.

Методы активного обучения дают возможность студенту побыть не только объектом, но и субъектом обучения. Разнообразие выполняемых студентом ролей и занимаемая им в деятельности позиция способствует разностороннему развитию личности будущего специалиста, его мыслительная деятельность приобретает системный характер, вырабатывается гибкость мышления и действий.

Спецкурс «Коммуникативная культура PR-специалиста» представлен следующими формами учебных занятий: проблемные лекции, лекции-конференции, лекции вдвоем, практикумы, деловые игры, тренинги, диагностические занятия, «Имидж-студии».

Основной формой передачи знаний студентам в вузах является лекция. В процессе организации и проведения лекционных занятий раскрываются основные теоретические положения, формируется система основных понятий спецкурса.

Практические и семинарские занятия являются составной частью спецкурса. Они позволяют студентам актуализировать и дополнять теоретические знания, приобретенные на лекциях, а также освоить практические умения, составляющие основу для совершенствования собственной коммуникативной культуры [2].

Более 50 % практических и семинарских занятий проводится с применением методов активного обучения. Под методами активного обучения мы понимаем [5] способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но и сам студент. У специалистов по связям с общественностью большая часть их взаимодействия с клиентами, коллегами, руководителями происходит в форме общения. Именно в тренинге развиваются такие формы поведения, которые обеспечивают восприятие партнера, передачу ему определенных сигналов (коммуникацию) и воздействие на него (интеракцию). Они

содержат в себе все три стороны общения: интерактивную, коммуникативную и перцептивную [4].

При разработке программы тренинга коммуникативной культуры нами были использованы следующие виды тренингов: коммуникативный тренинг и социально-психологический и тренинг партнерских отношений. В разработанной нами программе тренинга коммуникативной культуры особое внимание уделяется коммуникативному тренингу, так как именно он дают большую эффективность «по развитию вербальной и невербальной компетентности обучаемых, их коммуникативных... умений и навыков» [6].

В процессе разработки и проведения спецкурса встал вопрос о подборе оптимальных методов и форм развития коммуникативной культуры. При выборе методов обучения учитывалось, что они зависят от следующих переменных: задач программы, длительности программы, уровня подготовленности участников, доступных ресурсов, необходимого оборудования, степени межличностного взаимодействия участников, размера учебной группы, доступных вспомогательных средств.

Успех любого обучения зависит от эффективной организации учебного процесса, адекватных педагогическим целям методов, форм и содержания учебной программы, а также от личности преподавателя, его компетентности, уровня развития его культуры.

На наш взгляд, необходимо, чтобы спецкурс «Коммуникативная культура PR-специалиста» проводился педагогом, обладающим высоким уровнем коммуникативной культуры, имеющим престижный вербальный и невербальный имидж, в совершенстве владеющим знаниями по основам теории коммуникации, этикету, педагогике и психологии, имеющим высокий уровень общей культуры.

Подводя итоги, необходимо отметить, что методика формирования коммуникативной культуры должна: быть направлена на систематизацию знаний по изучаемой проблеме; включать три последовательных этапа: подготовительного, теоретического и практического; обладать такими характеристиками как дифференцированность, целесообразность, поэтапная организация и последовательность; базироваться на общих положениях педагогики высшего профессионального образования.

В процессе формирования коммуникативной культуры необходимо учитывать, что студенты достигнут успеха при соблюдении таких условий, как постоянный состав участников спецкурса; последовательность в проведении лекционных занятий; гармоничное сочетание теоретического и практического материалов; четкость и стабильность соблюдения графика проведения всех видов учебных занятий.

Литература

1. Анпилогова, Л. В. Обучение студентов-журналистов профессиональному общению [Текст] / Л. В. Анпилогова // Педагогика. – 2003. – № 3.
2. Гришняева, И. В. Формирование коммуникативной культуры у будущего педагога дошкольного образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / И. В. Гришняева. – Н. Новгород, 2000.
3. Ларионова, Г. А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза [Текст] / Г. А. Ларионова. – Челябинск : ЧГАУ, 2004.
4. Панфилова, А. П. Интерактивные технологии формирования коммуникативной компетентности руководителей социально-культурной сферы [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / А. П. Панфилова. – СПб., 2001.
5. Педагогика и психология высшей школы [Текст] : учеб. пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002.
6. Сериков, Г. Н. Образование и развитие человека [Текст] / Г. Н. Сериков. – М. : Мнемозина, 2002.
7. Современный словарь по педагогике [Текст] / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

ГЕРАСИМОВА М. А.

г. Ревда, Ревдинский государственный педагогический колледж

Методологические основы педагогической деятельности определяются для решения проблем, преодоления противоречий, возникающих:

- на глобальном уровне и отражающих развитие мировых тенденций;
- на уровне соответствующей ступени образования;
- на уровне конкретного образовательного учреждения вследствие специфики условий образовательного учреждения, реализуемого педагогом содержания образования и его индивидуальных педагогических возможностей.

Для определения методологических основ моделирования процесса развития познавательного интереса студентов педагогического колледжа исходными стали:

- противоречие между необходимостью обеспечивать на каждой

ступени образования в качестве результата личность, готовую интегрироваться в мировое сообщество, и недостаточностью педагогических условий, обеспечивающих содержание образовательного процесса, способствующее достижению такой цели на всех ступенях образования;

– противоречие между осознанием обществом необходимости, важности новой парадигмы «непрерывного образования», образования в течение всей жизни, и отсутствием (или недостаточностью) в образовательном процессе механизмов, обеспечивающих преемственность образования;

– противоречие между необходимостью формирования компетенций у будущего педагога в целостном образовательном процессе учреждений профессионально-педагогического образования и сложившейся традиции недооценивания и неиспользования потенциала всех учебных дисциплин для освоения студентами компетенций.

Освоение компетенций выпускниками педагогического колледжа является условием достижения устойчивого социального положения будущего педагога в меняющихся профессиональных и жизненных ситуациях. Компетенции являются системообразующим фактором, обеспечивающим идею непрерывности образования – «образования в течение всей жизни», принятую мировым сообществом. Компетенция выступает как интегральная характеристика личности, в которой проявляются не только знания, но и отношение к этому знанию, и умение оперировать этим знанием, владение способами действия. Компетенция, таким образом, может рассматриваться как личностное профессиональное качество, свойство, в котором отражается сплав процессов, связанных с познавательной деятельностью личности. Для педагога познавательная деятельность является, безусловно, профессиональной. Поэтому в профессиональной подготовке будущего педагога в условиях реализации программ ГОС СППО с учетом современных тенденций и требований должна решаться задача развития познавательного интереса как основы для освоения студентом профессиональных компетенций.

Эффективность этой деятельности, с нашей точки зрения, зависит от условий единства, целостности организованного в образовательном учреждении образовательного процесса в целом. Одним из условий единства образовательного процесса является опора на общие педагогические подходы во всех системных элементах образовательного процесса. Содержание образовательных программ специальностей группы «Образование» в соответствии со стандартом СППО включает в себя несколько блоков учебных дисциплин, в том числе дисциплины художественно-эстетического цикла («Мировая художественная культура», «История искусств», «Музыка», «Культуроло-

гия»). Их место в профессиональной подготовке будущих педагогов необходимо рассматривать без отрыва от общих задач развития личности студента, развития его познавательной сферы; реализацию процесса освоения студентами этих дисциплин целесообразно осуществлять с учетом общих педагогических подходов. Актуальность освоения содержания дисциплин художественно-эстетического цикла продиктована не только объективной возможностью формировать способность личности к эстетической оценке явления, но и возможностью обеспечения преемственности образовательного процесса для развития личности, способной к саморазвитию, самопознанию. С нашей точки зрения, обеспечение развития способности и готовности к рефлексивной деятельности, развития общеучебных умений и навыков, обозначенными как цели достижения образованности в ФК ГОС ОО (то есть формирование соответствующих компетенций личности как результата образования), средствами художественного образования в настоящее время недооценивается. Между тем, именно эти направления деятельности отражают тот самый компетентностный подход в образовании, который акцентируется в современных концепциях и общего, и профессионального образования.

Педагогические подходы, применяемые педагогом, обеспечивают единство теоретически, методологически и технологически. Выступая в качестве парадигмы деятельности, они позволяют педагогу выстроить образовательный процесс наиболее эффективно, системно. Подход, сформулированный на верном методологическом основании, является основой системы педагогической деятельности, в которой педагогически целесообразно будут определены основные направления, цели и принципы в деятельности педагога, в наибольшей степени выражены его педагогическое мировоззрение, его позиция. Категория «подход» нуждается в уточнении. Подход – это «теоретически обоснованный практический путь реализаций тех или иных принципов и идей» (И. А. Колесникова, Е. В. Титова). Как отмечает И. А. Зимняя, категория «подход к обучению» может рассматриваться как:

- мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания;
- как глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и, прежде всего, самих субъектов педагогического взаимодействия: учителя (преподавателя) и ученика (студента).

Исследователи, используя категорию «педагогический подход» обращают внимание на то, что она шире понятия «стратегия обучения»; подход включает в себя стратегию, определяя педагогические

методы, формы, приемы, нормирует систему принципов деятельности педагога, определяет «особый контекст описания педагогической реальности» [1], диктует использование заданных способов профессиональной активности. В педагогике профессионального образования в настоящее время используются несколько подходов, достаточно теоретически обоснованных и доказавших свою эффективность в профессиональной подготовке будущих специалистов. Интеграция в применении этих подходов для решения задачи развития познавательного интереса студентов позволяет:

- выстроить стройную систему принципов, определяющих и содержание, и организацию процесса освоения явлений художественной культуры будущими педагогами;
- целостно применить современные технологии и профессионального образования, и художественного образования;
- совершенствовать индивидуальный педагогический стиль деятельности, совершенно необходимый любому педагогу;
- создать условия для развития познавательного интереса будущих педагогов как фактора, определяющего становление их профессионально-педагогической культуры.

Методологической основой моделирования процесса развития познавательного интереса будущих педагогов в процессе освоения ими дисциплин художественно-эстетического цикла являются философские положения о единстве теории и практики, о человеке как субъекте деятельности; учение об особенностях поэтапного становления и развития личности в процессе деятельности и общения, образования и самообразования; о системном анализе профессиональной подготовки как целостности с внутренним единством сущности рассматриваемого явления. Поэтому моделирование процесса развития личности, ее познавательного интереса в процессе обучения оно должно опираться на подходы, позволяющие раскрыть в полной мере дидактические условия формирования познавательного интереса в процессе освоения дисциплин художественно-эстетического цикла с учетом условий системы профессиональной подготовки. Это известные положения, разработанные К. Д. Ушинским, Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейном и др. Именно эти методологические основания станут основой сформулированных технологических компонентов в деятельности педагога для освоения студентами дисциплин художественно-эстетического цикла.

Обоснованный теорией развития личности и деятельностной концепцией в процессе развития личности личностно-ориентированный деятельностный подход применительно к ступени профессио-

нального образования должен дополниться специфическими педагогическими подходами, связанными с содержанием курсов художественно-эстетических дисциплин. Представляется, что в процессе освоения дисциплин художественно-эстетического цикла ведущими подходами, кроме общеметодологических личностного и деятельностного, выступают культурологический, аксиологический и контекстный подходы. Специфика особого содержания учебных дисциплин «Мировая художественная культура», «Культурология», «Музыка», «История искусств» требует и специфически организованной педагогической деятельности, нацеленной на освоение студентами духовных ценностей человечества. В качестве дидактических единиц этих дисциплин выступают духовные ценности. Их освоение – сложный процесс, требующий вовлечения и развития всех структурных элементов личности, всех психических процессов. Каждый из указанных педагогических подходов самоценен сам по себе, однако, с нашей точки зрения, наиболее эффективным развитие познавательного интереса может стать при интеграции в образовательном процессе всех этих подходов. Методологическим основанием, позволяющим выдвинуть подобную гипотезу, служит теория личностно-ориентированного обучения, или личностно-ориентированный подход, необходимость которого для построения личностно-ориентированных систем обучения и воспитания обучающихся представляется большинству педагогов очевидной, несмотря на достаточно широкое его толкование (Л. М. Лузина, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.).

Сущность культурологического подхода, по мнению многих исследователей, заключается в направленности образовательного процесса на становление культурной личности, независимо от уровня и ступени образования, получаемой профессии и специальности. В современных условиях поликультурности, «мозаичности» общества – это новая попытка «объединить культуру и антропологию», которая разрабатывалась в русской дидактике начала XX в. Многие ученые сходятся во мнении, что сущность культурологического подхода как познавательного средства состоит в соотношении изучаемого явления окружающего мира с пространством культуры, «встраивании» этого явления в определенный историко-культурный контекст, нахождение связей, взаимодействий предмета изучения с различными областями культуры (Е. Я. Александрова). Культурологический подход, по мнению Л. А. Рапацкой, интегрируя в себе теорию культуры и искусства, является одной из насущных проблем педагогической науки и практики и реализуется как принцип культуросообразности воспитания, выполняющий системообразующую роль для развития самой педагоги-

ки. Воспитание обучающегося будет тем эффективнее, чем в большей степени оно будет интегрировано и вписано в контекст культуры, а воспитанник будет активно овладевать и творчески развивать лучшие образцы культуры нации, страны, цивилизации. Основоположники этого подхода (С. С. Аверинцев, М. М. Бахтин, П. С. Гуревич, Д. С. Лихачев, А. Я. Гуревич, Л. Н. Коган и др.) обратили внимание на сущность трансляции культуры в образовании. На основе их выводов в исследованиях педагогов была обоснована необходимость организации в образовательном процессе условий проявления целостности культуры при художественном освоении мира в ту или иную историческую эпоху, опираясь на общность закономерностей художественного мышления в разных видах искусства. Е. В. Бондаревская выделила основополагающие ценности культурологического подхода в педагогической системе: это человек как субъект культуры, образование как развивающая культурная среда, система личных и культурных смыслов, диалог и творчество как пути развития человека в культуре. При этом многими исследователями особо отмечается роль художественной культуры как основного концепта целостности культуры в диалектическом единстве составляющих ее компонентов (Т. В. Смолина, И. Я. Мурзина и др.). Н. Б. Крылова, выделяя образовательные технологии, строящиеся на учете культурных интересов в образовании, подчеркивает, что такие культурные технологии как «Школа диалога культур» (В. С. Библер, С. Ю. Курганов), реализующие культурологический подход, способствуют активизации индивидуальных интересов обучающихся, обеспечивают предметную и субъектную значимость активности каждого, опору на творческие способности и культурный опыт личности, высокую поисковую мотивацию обучающихся. Развитие познавательного интереса через «диалог культур» как его источник, происходит путем приобщения к культуре другой страны и освоения культуры своей страны. Сравнение культуры другой страны и своей собственной, выявление общего и специфического в них, способствует сближению наций, диалогу между ними. Сравнение требует «действующих» знаний, проявления собственного мнения, собственной активной жизненной позиции по любому вопросу, что в свою очередь, стимулирует и мотивирует стремление к познанию мира, познавательный интерес.

Вслед за А. С. Белкиным, В. А. Кривенко, Г. И. Щукиной в качестве другого источника развития познавательного интереса мы рассматриваем витAGENный социокультурный опыт учащихся, особенно выделяя в нем опыт освоения собственной региональной культуры. Использование в учебном процессе национально-регионального материала, отра-

жающего знания, характерные для конкретной культуры, активизирующие уважение и любовь к национально-специфическим элементам местной культуры, позволяет осмысливать свой жизненный опыт в качестве самостоятельного источника нового знания. Выступая фактором формирования ценностного отношения к учению, витагенный опыт «приобретает личностно значимый характер и потому влечет за собой естественный интерес к познанию», становится средством развития познавательного интереса школьников (В. А. Кривенко).

Таким образом, культурологический подход способствует:

- эмоционально-образному восприятию жизни и культуры;
- активизации эмоциональной памяти;
- созданию условий для многократного чувствования студентами как рефлексии их внутренних состояний, которые, в свою очередь, способствуют развитию познавательного интереса как личностного качества личности.

Особое место среди методологических средств в моделировании процесса развития познавательного интереса принадлежит аксиологическому подходу. (М. С. Каган, Л. Н. Столович, Н. З. Чавчавадзе). Необходимость его применения объясняется аксиологической сущностью образования как процесса, в котором происходит интериоризация ценностей культуры. Так, М. С. Каган убежден в том, что воспитание – это не что иное, как процесс целенаправленного формирования системы ценностей входящего в мир молодого человека. Большое внимание проблемам аксиологизации образования уделено в работах Б. Г. Ананьева, Н. А. Асташовой, Б. С. Гершунского, Б. И. Додонова, О. Г. Дробницкого, М. Н. Дудиной, Н. И. Никандрова, З. И. Равкина, В. М. Розина, Н. С. Розова, В. А. Сластенина, В. Н. Сагатовского, Л. Н. Столович, В. П. Тугаринова, Г. И. Чижаковой, П. Г. Щедровицкого, В. А. Ядова и др. Признание ценности личности, расширение понимания смысла и назначения образования как универсальной ценности, его целей, содержания и методов требуют усиления аксиологической направленности образования и воспитания личности, способной к самоопределению и самореализации в системе ценностей. Аксиологический подход состоит в ориентации профессионального образования на формирование у студента системы общечеловеческих (гражданских) и профессиональных норм и ценностей – в его отношении к миру, к своей деятельности, к самому себе как человеку и профессионалу. Его реализация для развития познавательного интереса может быть продуктивной, если в моделировании этого процесса будут учтены следующие условия:

- системность в предъявлении ценностных ориентаций педаго-

ГОМ;

- вариативный подход к выбору ценностных ориентаций будущими учителями, позволяющий реализовать ценности свободы, творчества, ответственности и др.;

- эмотивный подход, постоянное стимулирование эмоционально-чувственной сферы;

- направленность деятельности педагога на формирование устойчивого положительного отношения студентов к профессионально значимым ценностям;

- проективный подход, связанный с умениями проектировать собственную личность в профессиональной сфере на основе ценностных ориентации;

- технологический подход, позволяющий преобразовывать систему ценностных ориентиров, социокультурную среду и личностный потенциал.

Цель и условия профессионального образования априорно предполагают в качестве обязательного для применения в образовательной деятельности учреждения профессионального образования контекстный подход, разрабатываемый в современной отечественной педагогике А. А. Вербицким и его последователями. Практическое овладение социальной по своей сути педагогической деятельностью, а не только системой знаний о ней, и составляет основную цель контекстного обучения. Основа контекстного подхода – в создании и решении в ходе учебного процесса реальных профессиональных ситуаций, задач и проблем. Смысл контекстного подхода в том, что любая из изучаемых дисциплин должна изучаться в контексте будущей специальности. Ведущие принципы контекстного подхода отражают возрастающую субъектность образовательного процесса, что также способствует развитию познавательного интереса как мотива деятельности. В контекстном обучении включается весь потенциал активности студента – от уровня восприятия до социальной активности по принятию совместных решений; знания усваиваются в контексте разрешения студентами моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл процесса получения образования.

Таким образом, личностно-деятельностный, культурологический, аксиологический и контекстный подходы становятся методологической основой моделирования педагогически целесообразного, эффективного процесса развития познавательного интереса студентов-будущих педагогов в процессе освоения ими дисциплин художественно-эстетического цикла в педагогическом колледже.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА КАК СРЕДСТВА ОПТИМИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СИЗГАНОВА Е. Ю.

г. Орск, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Оренбургского государственного университета

Современные социально-экономические условия развития России обостряют возросшую потребность общества в эффективной педагогически специализированной социальной деятельности по поддержке человека в сложной жизненной ситуации. Это выдвигает перед учреждениями образования особые задачи по поиску новых подходов и эффективных средств методического обеспечения образовательного процесса, обеспечивающего высокий уровень готовности педагога к успешной деятельности в условиях динамически развивающейся социально-педагогической практики.

Вместе с тем анализ педагогической практики показывает, что уровень выпускников педагогических вузов недостаточно адекватен современным требованиям. Наблюдается отсутствие опыта творческого осуществления педагогом коммуникативной, организаторской, проектировочной функций. Недостаточно активно проявляются самостоятельность, ответственность и индивидуальный стиль социально-педагогической деятельности.

В качестве значимого средства оптимизации социально-педагогического образования выступает учебно-методический комплекс по педагогическим дисциплинам, позволяющий существенно повысить качество образования, актуализировать теоретическую, деятельностную и личностную готовность студента к решению сложных и противоречивых социально-педагогических проблем взаимодействия учащихся, родителей, учителей.

Проведенный анализ исследований, посвящённых различным аспектам формирования готовности студента к педагогической и социально-педагогической деятельности, также свидетельствует об актуальности проблемы и о необходимости дальнейшего исследования дидактических условий ее решения.

Исследование эволюции понятия «учебно-методический комплекс» дает основание рассматривать его как дидактический проект образовательного процесса, включающий определенную совокупность учебно-методических документов, технологических средств и организационных форм обучения и позволяет утверждать, что проблема ис-

пользования учебно-методических комплексов в процессе обучения занимает определенное место в педагогической науке. Изначально она рассматривалась в контексте комплексной системы обучения, не с точки зрения системности и целостности изучения предмета, а, как правило, через призму интеграции предметов (Дж. Дьюи, Я. А. Коменский, Н. А. Корф, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинский и др.).

Теоретический анализ современных исследований проблемы создания учебно-методического комплекса говорит о неоднозначности подходов к определению содержания этого понятия. Ученые освещают различные стороны и аспекты проблемы: управление самостоятельной деятельностью студентов (В. Б. Кричевский); создание модели программированного обучения (Л. С. Колмогоров); формирование положительной мотивации студентов (О. С. Гребенюк); повышение эффективности образовательного процесса (А. Ф. Щепотин); конструирование комплекса в соответствии с логикой образовательного процесса (А. И. Мищенко); «функционирование совокупности средств обучения» (Б. В. Пальчевский, Л. С. Фридман); моделирование содержания учебного материала и использование моделей на уроках (М. А. Галагузова); проектирование учебно-методического комплекса с использованием новых образовательных технологий (Т. О. Толстых).

Современные комплексы создаются с учетом новых достижений науки (например, электронный учебно-методический комплекс, мультимедийный учебно-методический комплекс-супертьютор).

Использование учебно-методического комплекса предусматривает опору на принципы: системности (В. П. Беспалько); модульности (М. Чошанов); целостности (В. С. Ильин); гуманистической направленности процесса обучения (В. А. Сластенин); телеологический принцип (Л. Е. Солянкина).

В ходе исследования нами выявлены следующие особенности учебно-методического комплекса как дидактического проекта:

- обеспечение функциональности и практической ориентированности обучения;
- активизация субъектной позиции студента в самостоятельной и педагогически регулируемой образовательной деятельности;
- актуализация диагностичности и перспективности достижения студентом определенного уровня профессионального становления.

Учет этих особенностей позволил обеспечить системность знаний студентов и целостность восприятия ими теоретического материала.

Сравнительно-сопоставительный анализ проблемы структурирования учебно-методического комплекса как дидактического проекта образовательного процесса дал основания утверждать, что комплекс

является целостным образованием, содержательно представленным разноплановыми модулями (целевым, структурно-содержательным, концептуальным, технологическим), которые обеспечивают результативность процесса формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности. Под модулем мы понимаем логически завершённую часть комплекса, включающую ряд обязательных взаимосвязанных компонентов. Концептуальный модуль составляет основу модели в совокупности подходов (субъектно-деятельностного, технологического). Целевой модуль определяет направленность на достижение прогнозируемого результата. Структурно-содержательный включает дидактические единицы предмета, обеспечивающие системность и целостность усвоения студентом теоретических основ учебной дисциплины. Технологический модуль отражает систему организационных форм обучения, позволяющих студенту овладеть основами педагогического взаимодействия.

В ходе проектирования учебно-методического комплекса в исследовании использовался определённый алгоритм, который предусматривал преемственность этапов и последовательность шагов и обеспечивал освоение студентом технологий социально-педагогической деятельности. Основой создания и использования алгоритма послужили принципы программированного обучения: детальные управляющие воздействия; цикличность (прямая и обратная связь); пошаговая последовательность учебных действий. Алгоритм состоял из ряда операций, строгое выполнение которых давало гарантированный результат, обогащая практический опыт студента по использованию технологий социально-педагогической деятельности.

Первый шаг «целеполагание» обозначал операцию прогнозирования результата. В контексте изучаемого условия основная цель интегрировала ряд подчиненных микроцелей (подцелей), отражающих целостность процесса формирования готовности в учебно-методическом комплексе. В шаге, условно обозначенном как «познание», студенту давалась информация о сущности и особенностях технологий в деятельности социального педагога. Непосредственно следующим за ним являлся шаг «действие», дающий возможность организовать усвоение студентами учебной информации посредством активных практических действий. Шаг «контроль» позволял проверить эффективность процесса обучения, успешность работы студента (при этом устанавливалась обратная связь) и провести коррекцию учебной деятельности студента в случае отклонения от заданной цели. Шаг «результат» в целом предполагал достижение прогнозируемой цели.

В ходе исследования осуществлялась интеграция содержания ком-

плекса и логики процесса формирования готовности к социально-педагогической деятельности (представленной основными этапами, в период которых достигаются качественные изменения в готовности студента).

На этапе ориентировки в деятельности социального педагога подцелью являлось формирование целостного представления студента об основных технологиях социально-педагогической деятельности. Акцент при изучении понятия и типов социально-педагогических технологий делался на том, что современная модель деятельности социального педагога характеризуется общей педагогической направленностью и в целом представляет собой комплекс мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите личности в учреждениях и по месту жительства учащихся. В основном на данном этапе применялись задания репродуктивного характера, позволяющие студентам обработать, усвоить и понять новую информацию.

Целью этапа установки на деятельность социального педагога было усвоение студентом знаний сущности и особенностей технологий социально-педагогической деятельности. Создавалась теоретическая основа для познавательной деятельности студента, происходила конкретизация общей схемы реализации различных технологий в деятельности социального педагога, детально изучались методы, способы и приемы профессиональной деятельности как составляющие технологий, осваивались навыки анализа и самоанализа деятельности. Предпочтительными были задания, отражающие умение студента воспроизвести информацию самостоятельно и использовать ее для реализации элементов технологии социально-педагогической деятельности в учебной среде, без выхода на практику.

Промежуточный этап актуализации установки на профессиональную деятельность предполагал наличие у студента: позитивной мотивации, совокупности теоретических знаний основ технологической деятельности социального педагога, способности реализовать полученные знания на практике. В связи с этим целью этапа являлось формирование у студента умения осуществлять технологические действия в социально-педагогической деятельности. Особенности третьего этапа формирования готовности к социально-педагогической деятельности обусловили увеличение объема практических действий и снижение объема информации. Лекции содержали информацию об актуальных проблемах реализации технологий социально-педагогической деятельности в России, раскрывали характеристику опыта использования технологий социально-педагогической деятельности за рубежом.

Практические занятия были направлены на отработку технологических умений студента и содержали нетиповые эвристические за-

дания, требующие преобразования усвоенных знаний и их приспособление к предложенной ситуации. Занятия, моделирующие или отражающие основные аспекты деятельности социального педагога, помогли студентам осознать роль социального педагога в деятельности образовательного учреждения. Так, прогнозирование результата в процессе составления плана работы социального педагога давало возможность проявить проектировочные умения и рефлексивно-аналитические качества. Особую роль выполняли задачи по социальной педагогике, решение которых обеспечивало формирование не только личностных качеств, профессионально важных для социального педагога, но и технологических умений, которые было необходимо проявить в ходе решения.

Заключительным этапом, обеспечивающим отработку действий в материализованном плане и выработку у студента навыка выполнения действия, был этап автоматизации социально-педагогической деятельности. Овладение технологиями реализации студентом социально-педагогической деятельности на оптимальном уровне являлось целью этапа. В соответствии с этим знаниевый компонент имел обобщающий характер, в систему форм обучения включались задания творческого плана, направленные на развитие творческих и исследовательских умений студента. Анализ социально-педагогических задач помогал студентам смоделировать программу своих действий в ситуации (как стереотипной, так и нестандартной), имитирующей реальную, и развивал навыки преобразования необходимой информации с целью решения проблемы. Особое внимание уделялось организации исследовательской деятельности студента, тематика которой составлялась с учетом исследования актуальных проблем социально-педагогической деятельности и отражала потребности учреждений образования и социальных служб города.

В качестве основного компонента обогащения опыта использования студентом технологий социально-педагогической деятельности выступала социально-педагогическая практика. Программа практики, входящая в состав учебно-методического комплекса, включала следующие виды: психолого-педагогическая практика в системе микро-социума; практика по специальности в дополнительной области деятельности; летняя педагогическая практика; социально-педагогическая преддипломная практика.

В результате констатирующего эксперимента был разработан критериальный аппарат исследования уровней готовности студентов к социально-педагогической деятельности. Низкий уровень готовности характеризуется отсутствием позитивной мотивации к профессии,

низким уровнем развития коммуникативных и организаторских способностей, отсутствием системы знаний основ социальной педагогики, слабым владением технологиями социально-педагогической деятельности; индифферентным отношением к осуществлению социально-педагогической деятельности; стихийностью рефлексивной деятельности. Средний уровень готовности отличает позитивная направленность на профессию, сформированность основных интегративных качеств социального педагога, владение основами теоретических профессиональных знаний, социально-педагогическими технологиями в целом; недостаточно сформированная рефлексивная позиция. Оптимальному уровню готовности соответствует наличие четко выраженной мотивации; осознанность задач профессиональной деятельности; сформированность системы глубоких теоретических знаний, рефлексивной позиции; стремление к самостоятельному освоению новых технологий социально-педагогической деятельности.

В процессе исследования работа с данным критериальным аппаратом была построена следующим образом. В качестве экспериментальных были выбраны группы студентов, обучающихся по специальности «социальная педагогика».

Для определения уровней сформированности личностного компонента готовности студентов к социально-педагогической деятельности использовались в совокупности следующие диагностики: анкеты на выявление показателей мотивации студента как будущего социального педагога; опросник КОС (Е. И. Рогова) и опросник «Уровень эмпатийности» (И. М. Юсупова) были направлены на выявление профессионально значимых интегративных качеств личности студента.

Тест достижений, направленный на оценку общих и специальных знаний студентов, разработанный нами в ходе исследования, позволил выявить уровни сформированности когнитивного компонента готовности к социально-педагогической деятельности. Тест включал задания трех вариантов: репродуктивные, отражающие степень знания основных понятий социальной педагогики; продуктивные, отражающие степень понимания основных положений науки; творческие, требующие применения основных положений и анализа изученного.

Для выявления уровней сформированности у студентов деятельностного компонента готовности к социально-педагогической деятельности использовался метод экспертной оценки и самооценки. Студентам групп и экспертам (социальным педагогам школ, где студенты проходили практику) предлагалось оценить уровень владения общими и специальными умениями социального педагога с помощью специально разработанных бланков диагностики. Оценка экспертов использовалась с це-

лью получения более объективных данных, а также для того, чтобы проследить за изменением степени адекватности самооценки студентов в ходе исследования. В том случае, если полученные данные содержали противоречивые сведения, методами уточнения и дополнения служили наблюдение и беседа со студентами. Параметрами оценки в процессе беседы являлись активность и характер высказываний студентов.

После осуществления совокупности перечисленных диагностических процедур определялось интегративное значение уровня готовности каждого студента к социально-педагогической деятельности.

Характер распределения студентов по компонентам и уровням готовности на различных этапах исследования позволяет отметить: значимые изменения в сформированности личностного компонента – рост количества студентов с оптимальным уровнем готовности в 2,5 раза; снижение количества студентов со средним и низким уровнями в 1,8 раза и в 9 раз соответственно); менее выраженную динамику роста уровней сформированности когнитивного компонента по сравнению с личностным, при значимом понижении количества студентов в группе низкого уровня в 3 раза; наиболее существенные изменения в сформированности деятельностного компонента – рост количества студентов групп оптимального и среднего уровней в среднем в 4 раза, при снижении доли группы низкого уровня в 5 раз.

Подтверждением правильности выбранной стратегии исследования явилось сопоставление результатов диагностики изменения интегративных показателей готовности студентов экспериментальных групп на контрольном этапе исследования.

В целом можно констатировать положительную динамику развития показателей готовности к социально-педагогической деятельности: по окончании опытно-экспериментальной работы число студентов с низким уровнем готовности уменьшилось в 4 раза (на 26,88 %), студентов со средним и оптимальным уровнями увеличилось в 1,5 раза (на 6,72 %) и в 2 раза (на 20,16 %) соответственно.

Для проверки статистической достоверности различия средних показателей уровней готовности студентов к социально-педагогической деятельности в ходе эксперимента в исследовании использовался парный параметрический критерий Стьюдента. Достоверность различия между средними подтверждает статистическую достоверность гипотезы проведенного исследования.

Таким образом, можно утверждать, что формирование готовности студента к социально-педагогической деятельности обеспечивает учебно-методический комплекс при реализации совокупности дидактических условий:

- определение содержания и структуры учебно-методического комплекса, дающих студенту возможность овладеть основами социально-педагогической деятельности;
- обеспечение целевой направленности учебно-методического комплекса на развитие профессиональных мотивов личности, активизирующей субъектность студента в процессе обучения;
- создание алгоритма реализации учебно-методического комплекса, обогащающего практический опыт студента по использованию социально-педагогических технологий.

ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКОЙ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КОМАРОВА В. И.

г. Орск, Орский гуманитарно-технологический институт
(филиал) Оренбургского государственного университета

В условиях модернизации всей современной системы образования в России изменяются и цели, задачи, содержание, отчасти и методика работы учителя начальных классов. Современная профессиональная педагогическая деятельность нуждается в таком учителе, ценностными установками которого являются приоритет личностного развития младшего школьника, а также способность правильно ориентироваться во всех сложных обстоятельствах нынешнего социально-культурного окружения, работать инициативно, творчески. Одной из главных особенностей современной начальной школы является вариативность ее программ, инновационные процессы, протекающие в массовой школе. В таких условиях в существенных обновлениях нуждается и вся система подготовки будущих учителей начальных классов. Педагогическая практика, как важнейшая составляющая процесса профессиональной подготовки учителей начальных классов, также не может обойтись без существенных изменений и корректирования некоторых организационных и методических установок.

Главной задачей российской образовательной политики на современном этапе является обеспечение высокого качества образования на основе «сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства» (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года).

Основной целью профессионального образования становится подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Для достижения нового качества профессионального образования большое значение имеет углубление в высшей школе интеграционных и междисциплинарных программ, соединение их с высокими технологиями. Особенно остро задача совершенствования процесса обучения стоит перед педагогическими факультетами, готовящими учителей начальной школы, так как именно начальная школа является основой успешного обучения на последующих этапах. Задача улучшения подготовки учительских кадров обуславливает необходимость разработки современной концепции педагогического образования, нового подхода к системе профессионального обучения учителя.

Необходимо обеспечить условия для развития творческих способностей будущих учителей начальных классов, которые могут успешно решать задачи организации учебно-воспитательного процесса школы, владеть основами педагогического мастерства.

В общей системе подготовки будущего учителя важное место занимает педагогическая практика. Она является важным связующим звеном между теоретическим обучением студентов и их будущей самостоятельной работой с учащимися младших классов.

Соединить теоретическое обучение студентов с практической деятельностью и на этой основе повысить уровень их профессиональных знаний, умений и навыков, способствовать формированию у них профессионально личностных качеств, а также мобилизовать их на активную самостоятельную работу по самосовершенствованию.

В ходе педагогической практики будущий учитель готовится к педагогической деятельности в начальных классах. Учителя организуют и руководят учебной деятельностью младших школьников с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей. Проводит уроки разного типа по всем учебным предметам, организует и проводит внеурочную и внеклассную работу с учащимися, родителями, со школьной документацией, контролирует здоровье учащихся, обогащает свой педагогический опыт.

Остановимся на организации педагогической практики студентов 3, 4 и 5 курсов. Как уже говорилось выше, практика проводится с

целью выработки у студентов профессиональных умений и навыков организации и проведения учебно-воспитательного процесса в начальных классах школ разных типов.

В процессе педагогической практики будущему учителю начальных классов необходимо:

- совершенствовать умения и навыки наблюдения за учебно-воспитательным процессом и анализа его результатов;

- овладеть методами, приемами и средствами проведения уроков, занятий, а также навыками руководства познавательной деятельностью учащихся в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями;

- уметь творчески применить на практике знания, полученные при изучении психолого-педагогических дисциплин и частных методик.

Студенты выполняют следующие виды учебно-воспитательной деятельности:

- знакомятся с организацией учебно-воспитательного процесса в классе, с работой учителей и воспитателей (изучают методический фонд класса, школы, технические средства и наглядные пособия, календарно-тематические планы, поурочные планы и конспекты уроков учителя);

- проводят пробные и зачетные уроки и занятия по учебным предметам, по предварительно составленному графику;

- посещают зачетные уроки и внеклассные мероприятия других практикантов и участвуют в анализе этих уроков и мероприятий.

Студенты должны овладеть основными умениями:

- планировать уроки и внеклассные занятия по учебным предметам начальной школы, разрабатывать конспекты уроков и внеклассных занятий по различным предметам;

- работать с методической литературой, школьными программами и учебниками, творчески отбирать материал, наглядные пособия и ТСО к урокам и занятиям;

- выбирать наиболее эффективные формы, методы и приемы проведения уроков, внеклассных и воспитательных занятий с учетом особенностей физического и психического развития учащихся;

- проводить диагностику уровня развития личности и коллектива учащихся, сформированности у младших школьников знаний, умений, навыков по отдельным предметам или общеучебных умений и навыков;

- проводить воспитательную работу в классе в соответствии с планом работы учителя, а также по заданиям кафедры педагогики;

- обеспечить соблюдение в работе с классом санитарно-

гигиенических норм и требований;

- разрабатывать и изготавливать наглядные пособия, дидактический материал к урокам и занятиям;
- осуществлять самоанализ и самооценку результатов собственной деятельности, а также анализировать уроки и занятия других практикантов;
- осуществлять сбор экспериментального материала по теме курсовой работы.

Перед началом педагогической практики студенты должны получить допуск к ее прохождению от преподавателей кафедр психологии, педагогики и методик начального образования, руководителем педагогической практики издается приказ о допуске студентов к прохождению практики.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом студенты педагогических вузов проходят различные виды практик.

Педагогическая практика студентов 3 курса (6 семестр) проходит концентрированно, с отрывом от учебных занятий. Продолжительность – 2 недели (12 учебных дней), календарные сроки: 3-4 неделя апреля. Первый день практики отводится установочной конференции, знакомству со школой. Данная педагогическая практика представляет собой начальный этап практического освоения педагогической профессии. Студент-практикант изучает особенности учебно-воспитательного процесса с младшими школьниками, выполняет все виды работ, предусмотренные программой педагогической практики. Основная цель данного этапа практики это овладение студентами умениями педагогического общения, умениями взаимодействовать в процессе решения педагогических задач. Так как главным орудием профессионального труда учителя является речь, умение пользоваться речью определяет во многом успех методической деятельности учителя, поэтому в процессе обучения в вузе мы осуществляем работу по формированию данного умения. Оно предполагает способность учителя:

- четко осознавать цель своего высказывания;
- адаптировать свою речь к возрастным возможностям школьников;
- свободно варьировать речью;
- владеть средствами, специфичными для устной речи (окраска голоса, темп, жесты, мимика и др.).

Педагогическая практика студентов 4 курса «Первые дни ребенка в школе» проводится в первых классах школ города Орска. Продолжительность – 2 недели, календарные сроки: 1-я и 2-я неделя сентября. К каждому классу прикрепляется не более пяти-семи студен-

тов. В одной школе проходит практику одна студенческая группа. Руководит этой работой преподаватель педагогики или частной методики. Перед началом практики заместитель по учебно-воспитательной работе знакомит студентов с планом работы школы.

Студенты-практиканты выполняют специальные задания по педагогической практике, связанные с уровнем подготовленности первоклассников к обучению в школе, уровнем воспитанности ребенка, его здоровьем, физическим развитием. Студенты знакомятся с методикой работы с первоклассниками, совместно с учителем организуют работу на уроке, изготавливают наглядные пособия, организуют отдых детей на переменах. Развивают умения необходимые для непрерывного творческого роста учителя. К ним мы относим:

- умение анализировать и оценивать свой педагогический опыт;
- умение ставить задачи и определять направления дальнейшего совершенствования своей профессиональной подготовки;
- умение пополнять свои профессиональные знания и вносить коррективы в свою педагогическую деятельность путем использования различных методов педагогических исследований.

За время обучения студентов в вузе, с целью развития у будущих учителей необходимых умений, преподаватели кафедры педагогики и психологии начального образования стараются обеспечить у студентов накопление данного опыта, путем целенаправленной организации их учебной деятельности. Для этого используют различные специальные учебные задания, цель которых – ввести студента в реальную ситуацию, поставить его перед необходимостью решения той или иной педагогической задачи. Выполнение системы таких заданий связано с проигрыванием роли учителя, с подготовкой и проведением урока.

Учебно-методическая практика студентов 4 и 5 курсов (8 и 9 семестры) с отрывом от учебных занятий проводится в течение шести недель и включает все виды работ учительской профессии в начальных классах. Каждый студент самостоятельно разрабатывает все конспекты уроков и воплощает в жизнь в течение всего учебного дня. В соответствии с планом воспитательной работы учителя, он на время практики разрабатывает свой план воспитательной работы с детьми и успешно его осуществляет.

В содержание педагогической практики входит ведение школьной документации, работа с родителями, наблюдение и анализ своей педагогической деятельности, а также наблюдение и анализ работы учителя и своих сокурсников. Студенты учатся осмысливать наблюдаемые педагогические явления, вырабатывают собственное оценочное отношение к

ним. Познание чужого опыта, узнавание самого себя, в конечном счете, способствует профессиональному росту будущего учителя.

Необходимым условием при подготовке студентов к педагогической практике является формирование методических умений в процессе самостоятельной работы будущих учителей, которая проводится в вузе. Её содержание и организация направляются лекционным курсом, результаты контролируются в процессе проведения практических и лабораторных занятий, где используются деловые игры, требующие творческого применения дидактических, частнометодических знаний и умений. Обучая студентов в вузе, следует формировать у них единый подход к организации своей профессиональной деятельности, важно научить их правильно ставить перед собой определенные методические вопросы и, руководствуясь критериями, решать их. Содержание вопросов в целом едино для всех уроков, которые проводятся в начальной школе. Обобщенный «набор» вопросов, которые должен задавать учитель при подготовке, проведении, анализе урока по любому предмету, в целом одинаково, конкретное же «наполнение» вопросов, а также ответы на них отражают специфику того или иного школьного предмета. Мы предлагали студентам вопросы следующего типа:

- Какие воспитательные, развивающие задачи будут решаться на уроке?
 - Какие конкретные знания и умения будут формироваться у детей на данном уроке, на каком уровне?
 - На какие знания, умения, навыки, усвоенные ранее, следует опираться в работе, как это сделать?
 - Что составляет центральную учебную задачу (цель) урока, что дополнительные?
 - Какова последовательность решения задач?
 - Как обеспечить постановку перед детьми той или иной учебной задачи, чтобы вызвать у них познавательный интерес?
 - Как организовать деятельность учащихся по освоению материала, какие конкретные виды заданий выбрать, в какой последовательности их выполнять с учащимися?
 - Как организовать контроль за ходом и результатами учебной работы?
 - Принята ли учащимися учебная задача?
 - Успешно ли реализуется намеченный план урока?
 - В полной ли мере решена каждая из поставленных задач?
 - Что следует восполнить, исправить на следующем уроке?
- По окончании педагогической практики студенты 5 курса прово-

дят конкурс педагогического мастерства. Он предполагает проведение:

- открытых уроков (по математике, русскому языку и чтению, по предмету «Окружающий мир», по трудовому обучению);
- внеклассных занятий;
- подготовку творческого задания.

Конкурсные уроки, внеклассные мероприятия студенты готовят самостоятельно, дается полная свобода выбора: содержание, методов, приемов и средств реализации целей, (основные критерии: нешаблонность, творчество, артистичность, психолого-педагогическая и методическая грамотность). Жюри определяет победителя конкурса педагогического мастерства «Студент года» а также лауреатов конкурса. Это праздник педагогической профессии всего факультета педагогики и методики начального образования.

Такая постановка преподавания в вузе воспитывает у студента внутреннюю потребность в дальнейшем профессиональном самообразовании и самосовершенствовании.

Литература

1. Абдулина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / О. А. Абдулина. – М. : Просвещение, 1990.
2. Аминов, Н. А. Новый подход к концепции личностного и профессионального развития учителя [Текст] / Н. А. Аминов // Вопросы психологии. – 1994. – № 5.
3. Гаврилин, А. В. Управление школой как воспитательной системой [Текст] / А. В. Гаврилин. – Владимир, 1999.
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2002.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОРЕГУЛИРУЕМОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

ВАСИЛОВСКИЙ В. И.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Деятельность – сложная организация активности личности и требует осознанного регулирования. Чем более творческой является деятельность, тем значительнее роль ее регулирования. Саморегулируемая деятельность не бывает случайной, она всегда сознательна и зависит от внутренней мотивации личности. Попытка организовать

деятельность извне, как правило, не приносит результата. Никто не заставит действовать человека, если он сам этого не хочет.

Деятельность состоит из содержательной основы, то есть того, что должен усвоить человек (систематизированные знания, совершенствование их, умение приобретать новые и творчески использовать в практике), и процессуальной – уметь выбирать эффективные средства и действия для достижения результата.

Деятельность должна быть значимой для личности. Только тогда прилагаются усилия по ее выполнению, включаются механизмы саморегуляции. В связи с этим целесообразно предоставить обучающемуся набор заданий, который бы учитывал его интересы, склонности, потребности. Среди заданий должны быть и такие, которые можно выполнить по образцу, и требующие применения теории, и специально организованные задачи, способствующие профессиональному становлению личности.

При саморегулируемой деятельности изменяются взаимоотношения преподавателя и студента. Это взаимное уважение, сотрудничество и поддержка, создание стимулирующей среды, способствующей развитию личности. Это помощь в формировании ответственности за собственное образование, включение волевой готовности для получения результата.

Саморегуляция предусматривает последовательное включение четырех этапов.

1. Определение цели действий. Человек как бы заглядывает в будущее, представляя то, чего еще нет, но должно быть. Четко осмысленная цель конкретизирует соответствующие действия и поведение личности, отбор содержания материала, позволяет целенаправленно, без лишних шагов реализовать эту цель.

На примере трех восьмых классов методист показывает слушателям, как от определения целей внеклассного занятия зависит его содержание и результаты. В одном классе целевая установка – развитие творческой активности восьмиклассников; в другом – просто отдохнуть, повеселиться; в третьем – отработать организационные умения.

Если определяется только направленность деятельности (развитие творческой активности), отбор содержания будет достаточно рыхлым, а программа действий неконкретна. Слишком общая формулировка (отдохнуть, повеселиться) тоже не дает возможности формировать у школьников какие-то определенные стороны личности.

Только конкретная цель (отработать ряд организационных умений) позволяет сосредоточить внимание на том, что следует делать, заставляет жестко отобрать действия и включить личность в их реали-

зацию. Эта цель требует и знания уровня сформированности действий у каждого, и понимания необходимости отработки именно этих действий. Естественно, что содержание занятия будет различным в зависимости от поставленных целей.

Слушатели сделают для себя важный вывод о целесообразности конкретной формулировки, которая дисциплинирует исполнителя, требует жестко следовать программе действий, отбрасывать все несущественное, не работающее на реализацию цели. И самое важное – цель должна все время быть осознаваемой и регулировать деятельность.

2. Составление программы действий. Чтобы оптимально реализовать сформулированную цель, составляется программа, позволяющая учитывать индивидуальные особенности личности, уровень ее знаний и умений, собственные возможности. Каждый выбирает значимую лично для него информацию, определяет пути ее использования в конкретных учебных или производственных ситуациях.

В соответствии с индивидуальными интересами студент:

- самостоятельно находит различные источники информации;
- включает умения пользоваться справочной литературой, файлами данных, приемам их обработки, прогнозирования;
- самостоятельно приобретает недостающие знания и умения, творчески их использует;
- отрабатывает действия, которыми бы хотелось заниматься.

В свою очередь, разработанная программа требует, чтобы человек сам планировал, регулировал, реализовал весь процесс деятельности. Включение же в деятельность вызывает необходимость изменений, внесения корректив в программу действий.

3. Контроль за деятельностью, оценка ее результатов. Прежде всего, необходимо развивать способность осуществлять действия самоконтроля.

Практика показывает, что в любом коллективе есть люди, владеющие этими действиями, однако многие равнодушны и к своей деятельности, и к ее результатам. Целесообразно обратить внимание аудитории на составные действия самоконтроля:

- полнота принятия задания (полностью, частично, не принимают задания);
- полнота контроля выполнения (полностью контролируют, частично, не контролируют);
- качество контроля при выполнении задания (исправляют замеченные ошибки полностью, частично, не исправляют);
- контроль результатов (тщательно проверяют задание, частично, совсем не проверяют).

Можно потренироваться очередное выполненное задание оценить по этим четырем параметрам самоконтроля. Желательно, чтобы степень реализации действий самоконтроля, определяли не только авторы задания, но и коллеги. Это позволяет обратить внимание каждого на необходимость совершенствования тех действий, которые личность реализует недостаточно полно и четко.

Проводился такой эксперимент: после выполнения задания формулировка его чуть-чуть изменялась. Важно было проверить: будут ли слушатели вносить правки в работу или нет.

Оказалось, что одни полностью вносили соответствующие изменения в выполненную работу, другие – частично, третьи – вообще не делали никаких правок. Следовательно, необходимо специально требовать точного выполнения инструкции, того, чтобы человек сам оценивал полученные результаты. Методист при этом видит индивидуальное движение каждого к усвоению действий самоконтроля. И самое важное – открывается возможность определять степень расогласования между полученным реальным результатом и планируемым.

4. Корректировка программы действий для получения результата. Корректировка может осуществляться «по ходу» работы, после реализации конкретного этапа. Оценивая полученные результаты на каком-то этапе, человек видит их расхождение с планируемыми. Он должен внести определенные коррективы в действия, использовать знания и приемы, полученные из проработанных источников информации.

Этап корректировки позволяет:

- осуществить перенос знаний по психолого-педагогическим предметам, образовательным и специальным дисциплинам в новые условия;
- включить практические виды деятельности для достижения результатов;
- действовать по индивидуальному плану реализации действий;
- совершенствовать свои организационные умения.

Механизм саморегулируемой деятельности предусматривает владение такими действиями, как:

- умение планировать свою деятельность, включая постановку целей;
- способность определять и использовать различные источники информации;
- владеть учебными умениями (выделять главное, сравнивать, систематизировать факты и т.д.);
- уметь практически составлять конспекты, планы, записи, таблицы;

- уметь оценивать результаты на всех этапах работы;
- вносить изменения в первоначальный план работы, чтобы получать максимально возможный продукт деятельности.

Саморегуляция – это процесс добровольного, целенаправленного и сознательного регулирования деятельности самой личностью. Умение реализовать свою деятельность основывается на удовлетворении потребности в достижении результата, в его объективной оценке.

ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ АДАПТАЦИОННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ

ВАСИЛЬЕВА О. А.

г. Ноябрьск, Ноябрьский нефтегазовый колледж
им. академика В. А. Городилова

Современная психолого-педагогическая наука достаточно основательно изучила педагогические, исторические, дидактические основы и закономерности становления педагога на деятельностном уровне, а собственно личностно-творческие компоненты его труда в профессионально-адаптационный период остаются непознанными.

Начинающие учителя, вооруженные фундаментальными педагогическими знаниями, знают, как надо действовать, но не знают, как действовать творчески, не умеют проводить самоанализ своей профессиональной деятельности, не умеют заниматься творческим профессионально-личностным воспитанием.

Рассмотрим взаимосвязь понятий социально-профессиональной адаптации и личностно-профессионального развития учителя. Процесс социально-профессиональной адаптации – это процесс внедрения в лично-значимое развитие актуально-профессионального аспекта. Этот процесс происходит в относительно короткий промежуток времени, он обозначается для начинающего педагога сложившимися стереотипными установками успешности различных педагогических показателей – успеваемостью, качеством обучения воспитанников, разнообразием педагогических приемов, методик и т.п. Таким образом, если личностное и профессиональное развитие молодого учителя, уровень его педагогической деятельности или уровень мотивированности будут недостаточными, то период становления неминуемо приведет к обострению адаптационных процессов и возникновению серьезных профессиональных проблем.

Что же обостряет процесс адаптации? Прежде всего, вынужденные высокие учебные нагрузки начинающих учителей, охватывающие помимо основной деятельности, еще и репетиторство или другую профессиональную коммерческую деятельность. Постоянные перегрузки для обеспечения достойной жизни приводят к переутомлению, тормозят процесс творческого саморазвития и самосовершенствования в период профессионально-адаптационного становления. Начинанием педагогам не всегда удается найти верный стиль общения с коллегами и учениками, избежать конфликтов, непонимания. Для одних неудачи становятся стимулом к саморазвитию, самосовершенствованию. Другие, сконцентрировавшись на своих ошибках и промахах, теряют уверенность в себе. Молодой учитель боится собственной несостоятельности во взаимодействии с учениками, их родителями, опасается критики администрации и опытных коллег, постоянно волнуется, что что-нибудь «не успеет», «забудет», «упустит». Зачастую тревожность из ситуативной превращается в устойчивую личностную черту, страх и неудовлетворенность своей деятельностью становятся привычным состоянием.

Исходя из вышесказанного, для педагогической профессии, включающей повышенные требования к эмоциональной устойчивости, к специальным способностям, требующим постоянного творчества и саморазвития, необходим психологический профессиональный отбор, в результате которого существенно снижается вероятность неэффективной адаптации или резких проявлений дезадаптации.

Адаптационные процессы профессионального становления педагога затрагивают все уровни – от физиологических реакций организма до изменений на нервно-психологическом уровне.

Качественные профессиональные и личностные характеристики преподавателя, пути совершенствования его педагогического мастерства на основе глубинного осознания важнейших социальных и психических процессов нашли отражение в работах А. Г. Асмолова, О. В. Александровой, В. П. Беспалько, В. А. Кан-Калика, Н. В. Кузьминой, К. М. Левитана, В. А. Метяевой, Т. В. Морозовой, В. А. Сластенина, М. И. Станкина, Л. Ф. Спирина, В. П. Симонова, В. А. Сухомлинского, В. Д. Шадрикова, Р. Х. Шакурова, Е. А. Ямбурга, И. Э. Ярмакеева и др.

Исследования психолого-педагогической литературы позволили нам выявить наиболее значимые факторы, влияющие на процесс адаптации начинающего преподавателя:

Качество подготовки к профессиональной деятельности:

– уровень подготовленности начинающего педагога к профессиональной деятельности;

- способность системы образования формировать навыки творческого мышления и практической деятельности.

Материальные и социальные факторы:

- отношение к педагогической профессии общества, престиж профессии;

- состояние и совершенствование законодательной базы отечественного образования;

- материально-техническое обеспечение отечественного образования;

- материальная обеспеченность педагога и его бытовые условия;

- материальная база конкретного образовательного учреждения;

- условия труда и отдыха педагога;

- возможности повышения квалификации и профессионального роста педагога.

Условия профессиональной среды:

- создание условий и системность мероприятий по созданию условий успешной адаптации начинающего педагога;

- зрелость и психологический климат педагогического коллектива образовательного учреждения;

- эффективность взаимодействия с обучаемыми и их родителями.

Индивидуальные особенности:

- мотивация выбора профессии;

- уровень готовности к самосовершенствованию, саморазвитию и самоанализу;

- индивидуальные психологические особенности педагога;

- способность формирования нового психологического стереотипа поведения и взаимодействия.

Кроме того, для успешного осуществления педагогической деятельности преподавателю необходима высокая степень развитости ряда важных профессиональных и личностных качеств, таких как: компетентность, профессионализм, лидерство, коммуникабельность, эмпатия, толерантность, культура общения, организаторские способности, самокритичность, стремление к самосовершенствованию, эмоциональная устойчивость. Все перечисленные выше факторы и качества успешности педагогической адаптации и деятельности, оцениваются по двум категориям признаков: первая включает рейтинг преподавателя в образовательном учреждении, вторая категория предполагает собственную оценку преподавателем своей работы и успешности. Практика показывает, что только в результате успешной и адекватной адаптации начинающего педагога, эти две категории совпадают или дополняют друг друга.

Анализируя проблему становления молодого педагога, хочется остановиться на определении стратегии административно-методической службы образовательного учреждения в этом направлении. Начинаящему учителю необходима индивидуализация управления его профессиональным становлением в адаптационный период, системное углубленно-вдумчивое отношение к его личностным и профессиональным характеристикам, создание условий для самореализации и профессионального роста.

В целом, ключевая роль в успешности профессиональной адаптации зависит от сбалансированности психолого-педагогической мотивации начинающего педагога и комплексной системы условий, компонентов и механизмов осуществления его успешной адаптации, предлагаемых конкретным образовательным учреждением.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ К ССУЗУ

ГАГУЛОВА Р. О.

г. Владикавказ, Северо-Осетинский государственный университет

На современном этапе развития российского общества, характеризующегося широкой демократизацией жизни, накоплением новых знаний в различных отраслях науки, совершенствованием процессов производства и стремительной информатизацией общества, важное место отводится ссузам. Для подготовки нового поколения специалистов необходимо использовать действенные формы и методы организации учебного процесса, способные раскрыть потенциальные возможности студентов, так как динамичность развития современного общества ставит человека в условия, в которых необходимо не только принимать решения, реализуя свой внутренний потенциал в окружающей его действительности, но и адаптироваться к социуму.

В процессе развития личности будущего специалиста особую роль играет этап обучения в ссузе. Сложность его заключается в перестройке всей системы ценностно-познавательных ориентаций личности студента, освоении новых способов познавательной деятельности и формировании определенных типов и форм межличностных связей и отношений. Создаются новые педагогические условия:

– в функции классного руководителя студентов ссуза (в отличие от школьных), входит и профессиональная подготовка будущих специалистов;

- комплектация группы отличается от школьного класса общей целеустремленностью;
- педагогический коллектив (квалификация педагогов, их уровень педагогического мастерства, их дидактические умения и навыки);
- меняется содержание обучения (дидактика).

Главной характеристикой данного этапа является процесс адаптации студентов к обучению. Комплекс вопросов, связанных с трудностями первого года обучения в настоящее время особо выделяется из множества проблем ссузов, так как эффективная адаптация во многом определяет мотивацию, направленность и характер учебной деятельности на старших курсах, психологический комфорт и моральную удовлетворенность собой.

Под процессом адаптации мы понимаем объективный, динамический, целостный и творческий процесс установления учащимися соответствия между наличными и требуемыми уровнями обученности и воспитанности, стилями общения, режимами деятельности в новых условиях обучения в ссузе.

Опыт работы в ссузе показывает, что не все студенты могут быстро, успешно и самостоятельно включиться в учебный процесс и, следовательно, справиться с элементами новизны, избавиться от негативного восприятия действительности и ощутить внутреннюю мотивацию профессионального роста. Что обуславливает такие негативные моменты в образовании, как немотивированный отсев, формальное получение образования, отсутствие заинтересованности в его продолжении и др.

Вот почему проблема адаптации рассматривается нами как актуальная, требующая всестороннего анализа и предусматривающая необходимый комплекс педагогических условий, способствующих эффективной адаптации студентов младших курсов к образовательному процессу в ссузе.

Анализ литературы по проблеме и несовершенство школьной и ссузовской практики позволили выявить ряд противоречий начального этапа процесса адаптации к обучению и воспитанию в ссузе:

- различие педагогических условий в школьном обучении и ссузе;
- между недостаточной подготовленностью первокурсников к обучению в ссузе и требованиями, предъявляемыми к ним на данной ступени обучения;
- между нарастанием объема актуальной научной информации и ограниченными сроками обучения;
- между необходимостью учета индивидуально-психологических особенностей студентов, влияющих на личностные качества бу-

дущих специалистов, и недостаточной реализацией данного принципа преподавателями;

- между потребностью практики в создании педагогических условий активизации процесса адаптации учащихся, к обучению и воспитанию в ссузе и неразработанностью рекомендаций, способствующих повышению эффективности данного процесса.

Эффективная адаптация студентов младших курсов к ссузу возможна при своевременной помощи и дальнейшем психологическом сопровождении студентов, что обеспечивает повышение уровня их обученности и, соответственно, качественной подготовки как будущих специалистов. Деятельность психолога должна способствовать оптимизации, как взаимосвязанных видов умственной и учебной деятельности.

Существенное повышение эффективности процесса адаптации для обучения и воспитания студентов в ссузе возможно при реализации следующих педагогических условий:

- учёт индивидуально-психологических особенностей студентов при организации учебно-воспитательного процесса в ссузе;

- понимание учебно-воспитательного процесса ссуза как развивающегося, целостную педагогическую систему;

- организация помощи студентам в учебно-воспитательном процессе, в профессиональном самоопределении;

- использование дифференцированного подхода к выявлению и преодолению трудностей и противоречий, имеющих место в процессе адаптации;

- осуществление корректирующего контроля результатов адаптации, обучения и воспитания в новых условиях для студентов первого курса.

Проблема адаптации студентов, как внедрения в новые условия ссуза, теснейшим образом связана с процессом индивидуализации (то есть способностью личности внедряться в новую сферу) обучения.

Выделение основных характеристик процесса адаптации, критериев и соответствующих им показателей позволило предположить, что адаптированности студентов к учебно-воспитательному процессу в ссузе способствуют следующие компоненты: этнический, личностный, дидактический, профессиональный, бытовой при следующих соответствующих им показателях, определяющими способностью индивидуализации познавательной деятельности:

- адаптированность к культурным традициям других народов мира и их самобытности; сформированность толерантности;

- знание общепринятых норм поведения в учебном заведении, знание о трудностях адаптационного периода и путях их активного

самостоятельного преодоления; активность, самостоятельность, ответственность, творческий подход, показатели когнитивной ориентации, уровень тревожности;

- владение формами и методами организации учебного процесса в вузе, система работы по профессиональному образованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности, занятия самовоспитанием.

- четкое и ясное представление о содержании профессиональной подготовки в вузе, положительное отношение к выбранной профессии, понимание собственной профессиональной значимости, общая удовлетворенность выбором специальности и желание учиться;

- знание правил проживания в студенческом общежитии, умение правильно организовывать свободное от учебы время.

Анализ материалов проводимых индивидуальных бесед и групповых опросов выявил следующие положительные моменты в результате успешного адаптационного периода у студентов:

- осознание важности адаптации и понимание сущности такого качества личности, как адаптированность, способствовало пониманию естественности данного процесса, необходимости его активного преодоления;

- появление профессионального интереса у студентов и положительного отношения к избранной специальности;

- стремление к самостоятельной работе, организованность, активность, контроль процесса собственной учебной деятельности;

- желание заниматься самовоспитанием и самообразованием;

- осознание полезности рациональной организации свободного времени в рамках проживания в студенческом общежитии;

- желание преодолеть моноцентрическое, монокультурное видение мира и социальных реалий;

- понимание множественности перспектив использования собственного внутреннего потенциала для дальнейшего профессионального роста.

В результате психолого-педагогического сопровождения обучения и воспитания студентов младших курсов отмечена положительная тенденция изменения уровней сформированности определенных показателей адаптированности: от очень низкого и низкого до среднего и высокого.

Анализ результатов позволяет констатировать, что эффективность процесса адаптации студентов к обучению и воспитанию в вузе существенно повышается при создании особых педагогических условий в процессе обучения и воспитания с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов, особая роль в котором отводится деятельности психологической службы.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТАМИ-ПСИХОЛОГАМИ

КОЧНЕВА Е. М.

г. Нижний Новгород, Волжский государственный инженерно-педагогический университет

Проблема профессионального самоопределения молодежи изучена в науке достаточно полно, однако интерес к данной проблеме не угасает до сих пор. Актуальность ее объясняется тем, что сегодня в мире происходят глобальные изменения. Студенческие годы – время, когда формируется сознательный и самостоятельный выбор профессии. Молодые люди, уточняя свои жизненные программы и «примеривая» на себя варианты и стили жизни, проектируют свою дальнейшую профессиональную деятельность.

В последние годы научно-педагогическое сообщество активно обсуждает проблемы профессионального обучения в вузе. Речь, как правило, идет о недостаточной согласованности академической и практической подготовленности студентов, необходимости более выраженного практико-ориентированного характера учебных курсов.

Проблема проектирования своего профессионального будущего как системообразующая часть профессиональной готовности студентов психологов к трудовой деятельности не нашла еще широкого спектра обсуждения. Теоретический анализ литературных источников по рассматриваемой проблеме позволил нам выделить некоторые психологические условия развития способности проектировать профессиональное будущее. Проектировочная деятельность включает различные когнитивные процессы: стратегическое мышление, воображение, познавательные стратегии и т.д.

В. К. Гвоздецкая в контексте экзистенциальной психологии обозначает способность к стратегическому мышлению. Стратегическое мышление позволяет студентам ставить долгосрочные цели, планировать их достижение, осознавать личностные ресурсы и оценивать получаемые результаты и компетенции. Но, на наш взгляд, признавая значимость стратегического мышления в профессиональном становлении, не следует сводить только к нему весь комплекс способностей проектировать профессиональное будущее.

В результате проведенного нами исследования студенты-психологи 3-4 курсов вузов на предложение продолжить фразу «Будущее кажется мне ...» дали следующие ответы: «туманное, далекое, неопределенное, неизвестное, непонятное» (40 %); «бесперспективное» (3,3 %); «время

исполнения всех желаний, светлое, счастливое, безоблачное» (56,7 %).

Сегодня, когда отсутствует целевое распределение, студентам-психологам сложно трудоустроиться где-то кроме сферы образования. Однако по нашим данным по окончании вуза изъявляют желание работать в образовании (школа, детский сад, детский дом и т.д.) только 12 % выпускников, а для других сфер требуется «опыт работы от...». Как итог, 69 % студентов 3-4 курсов психологических факультетов не проектируют свою профессиональную деятельность в практической психологии.

Е. С. Голдобин, изучив динамику профессионального самосознания психологов в процессе обучения в вузе, выделяет три показателя: «профессиональную мотивацию», «профессиональную уверенность» и «профессиональную компетентность». Показатель «профессиональной мотивации» возрастает и достигает своих максимумов на протяжении первого и второго курсов обучения, а затем снижается. Показатели «профессиональной уверенности» и «профессиональной компетентности» в течение обучения, возрастают. Нелинейный характер развития профессионального самосознания психологов свидетельствует, по мнению автора, о переживании студентами третьего курса кризиса профессионального самосознания.

Студентам психологам, начиная с 3 курса, мы предложили обучаться по программе «Подготовка специалистов в области тренинг-менеджмента». Целью данного курса по подготовке бизнес-тренеров является изучение теоретико-методологических основ проектирования и проведения тренингов различной тематики. Например, навывковые программы (тренинг продаж, тренинг коммуникативной компетентности, тренинг управления временем и др.); командообразующие тренинговые программы (тренинг формирования команды, тренинг развития групповой сплоченности и др.).

В процессе обучения студентам предоставляется возможность овладеть компетенциями, которые повысят их конкурентоспособность на рынке труда. Они смогут: анализировать потребности организации в обучении и развитии персонала; создавать корпоративную концепцию обучения; моделировать и проводить любые тематические тренинги; отбирать и привлекать к сотрудничеству провайдеров тренинговых услуг, осуществлять оценку эффективности обучения персонала компании. Кроме этого перед студентами открываются широкие возможности по самопознанию, осознанию личностных ресурсов и развитию индивидуально-психологического потенциала.

В процессе занятий, используя накопленные за время обучения теоретические знания, слушатели имеют возможность отработать практические навыки и умения по проектированию программ тренин-

гов различной тематики и получить профессиональную супервизию. Формируется индивидуальный тренерский стиль, оттачивается тренерское мастерство. Развиваются профессиональные компетенции, которыми должен владеть бизнес-тренер, а именно: методикой проведения первичного интервью и предтренинговой работы; приемами психогимнастики, упражнениями на включение в работу и «разогрев»; навыками чтения интерактивных мини-лекций; техникой работы в мини-группах и в больших подгруппах; техникой работы с «обратной связью» и «линией опыта»; техникой модерации; приемами владения голосом и телом, саморегуляции и управления стрессом; техникой направляемой дискуссии и мозгового штурма; приемами управления групповой динамикой; техникой системно-организационной расстановки; методом посттренинговой работы; методикой создания уникальных авторских упражнений.

Мы полагаем, что данное содержание обучающей программы, направлено на освоение студентами психологами практических навыков и умений, связанных непосредственно с профессиональным будущим, и может стать основой их профессионального самоопределения. Уверенность и переживание в практике обучения состояния технологической вооруженности в деятельности психолога профессионала может способствовать развитию их профессионально-проектировочной деятельности. Студенты, прошедшие курс обучения, могут осуществить осознанный выбор содержания своей будущей работы.

Наша программа включает в себя выделяемые многими авторами (И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, В. А. Иванников, Н. С. Пряжников и др.) три самостоятельные, хотя и взаимосвязанные части:

- становление у студентов нового понимания мира и места человека в нем, увеличение степени погруженности человека в культуру;
- формирование профессионального мышления, предполагающего возможность разбираться в ряде родственных профессий;
- овладение ремеслом, приобретение профессиональных знаний и умений, необходимых для профессиональной деятельности в определенной сфере науки и практики [1; 2].

Таким образом, для того чтобы студенты по окончании обучения вуза могли найти свое место на современном рынке труда, необходимо не только вооружить их теоретическими основами психологической науки, но и научить их: оценивать свои профессиональные компетенции (уровень осознания), развивать и приобретать нужные компетенции (уровень развития) и активно отрабатывать приобретенные профессиональные навыки и умения (уровень реализации), что является составными компонентами проектировочной деятельности.

Литература

1. Вачков, И. В. Введение в профессию «психолог» [Текст] : учеб. пособие / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников. – М. : изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : изд-во НПО «МОДЭК», 2004.
2. Иванников, В. А. Проблемы подготовки психологов [Текст] / В. А. Иванников // Вопросы психологии. – 2006. – № 1.

НЕОБХОДИМОСТЬ МОДЕРНИЗАЦИИ В ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

КУЛИКОВА Л. Г.

г. Санкт-Петербург, Государственный университет
сервиса и экономики

В новом тысячелетии актуальное значение приобретает анализ того, с чем человечество вступает в новый этап своего развития. Все особенности современного развития цивилизации исследователи связывают с технологической революцией и информационным взрывом. Постиндустриальный этап развития цивилизации, по мнению многих ученых, характеризуется превалированием организационных, деятельностных и информационных технологий, многообразием социального уклада общества, приоритетом знаний и ценностных ориентаций, преобладанием преобразовательной деятельности человека. Эти факторы оказывают существенное влияние на ценностные ориентиры личности, ее конкурентоспособность и интеллектуальную самостоятельность, обуславливают необходимость ориентации в нестандартных ситуациях, обладание проектной и технологической культуры и сформированности профессиональной и психологической готовности к проектно-созидательной деятельности. Эти и другие человеческие способности формируются в особой сфере социальной практики – образовании. Образование, как принято считать, представляет собой общественно-организуемый, нормируемый процесс становления личности через обучение, воспитание и развитие. Одобренная Правительством Российской Федерации Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. определила целью модернизации создание механизма устойчивого развития системы образования. Термин «концепция модернизации» с философской точки зрения означает не столько усовершенствование отдельных элементов некой системы деятельности, а изменение концепции организации и

функционирования всей системы в целом. В ряду причин, обуславливающих необходимость обновления системы образования, упоминается тенденция мирового развития – возникновение и рост глобальных проблем, «решение которых требует формирования современного мышления у молодого поколения». Умение решать глобальные проблемы может быть развито на основе интеграции системы знаний. В 1995 г. в модель специалиста всех направлений деятельности, представленную ГОС ВПО, было включено требование знания выпускником «особенностей взаимосвязи процессов в неживой и живой природе и умение их использования в профессиональной деятельности при решении задач с естественно-научным содержанием», из которого следует необходимость не сближения (конвергенции) естественно-научных дисциплин, а их интеграции с нацеленностью на формирование у специалиста цивилизационного мышления в рамках коэволюционной стратегии осуществления синхронности устойчивого развития природы и человечества, его культуры и сознания. Проблема модернизации подготовки по циклу естественно-научных дисциплин возникает особо остро в связи с усилением техногенного воздействия человечества на биосферу и, как следствие, развитием и Глобального экологического кризиса, и системы знаний об окружающем человеке мире, о Вселенной.

Если рассмотреть программы, цели и содержание обучения дисциплинам естественно-научного цикла, по которым реализуется естественно-научная подготовка, то следует отметить в плане формирования мышления специалиста высокую степень их суверенизации: математика формирует математическое мышление, физика – физическое и т.д. В результате, знания и умения, полученные в рамках одной дисциплины, с трудом переносятся в другую. Печально и то, что в последующей редакции ГОС ВПО (2000 г.) раздел общих требований к циклам дисциплин был исключен, что усилило обособленность отдельных учебных дисциплин. Все осуществляющиеся во Вселенной процессы взаимосвязаны, но сложившееся в процессе познания разделение труда между исследователями проецируется в узкодисциплинарные картины мира, которые создаются в человеческом сознании и затем реализуются в человеческой деятельности. Природа и цивилизация составляют единый объект – Биосферу, развивающуюся как единый целостный организм. Поэтому для обеспечения устойчивого развития природы необходимо изменение ментальности общества по отношению к природе, центральным звеном которого должен быть социоприродный императив. Осознание системности мира и единства законов его развития, понимание сущности протекающих в нем орга-

низационных и дезорганизационных процессов особо важно в высшем техническом образовании при подготовке специалистов-организаторов хозяйственной деятельности. Однако изменение характера включения естественно-научных дисциплин в учебные планы происходило только в направлении их взаимосогласования и редко интегрирования. Сокращение выделяемого для их изучения количества аудиторных часов требует интенсификации процесса обучения, которая не может быть осуществлена без высокой степени мотивации, обеспечиваемой лишь пониманием профессиональной значимости естественно-научных знаний, пониманием методов их применения при выполнении профессиональных функций. В связи с этим система обучения естественнонаучным дисциплинам должна способствовать формированию ориентировочной основы действий по применению естественно-научных знаний в профессиональной деятельности. Таким образом, перед педагогикой высшего профессионального образования стоит проблема формирования в процессе обучения, подготовки специалистов соответствующего мировоззрения. Но на современном этапе нет курсов, которые бы смогли выполнить поставленную задачу. Не решает проблему интеграции естественно-научных дисциплин и введение в учебные планы подготовки специалистов курса «Концепции современного естествознания», так как уже из названия учебной дисциплины следует множественность направлений рассмотрения окружающего человека мира. Авторы этих курсов шли по пути сближения отдельных естественно-научных дисциплин, но в большем своем решали вопросы общекультурного информирования о содержании знаний по отдельным направлениям, а педагогическая цель по подготовке в целом к решению профессиональных задач, имеющих естественно-научное содержание, практически не ставилась, хотя содержание учебных пособий и соответствовало требованиям стандарта по данной дисциплине. Таким образом, помимо проблемы отбора и структурирования содержания, появляется проблема проектирования и реализации целостной системы обучения интегрированному циклу естественно-научных дисциплин, включающей цели, содержания, средства, формы и методы обучения.

Данная проблема может быть успешно решена лишь на основе формирования современной естественно-научной картины мира, построенной в рамках самоорганизационной познавательной модели с учетом информационно-семантических свойств материальных объектов.

Современные представления об основах мышления базируются на том, что долговременная память и механизм мышления основываются на когнитивно-репрезентативных структурах как носителях ум-

ственного развития. При этом под когнитивно-репрезентативными структурами понимаются хранящиеся в памяти продукты когнитивной (умственной) обработки знаний, образующие упорядоченные иерархические системы.

Поэтому при реализации идеи интеграции естественно-научных дисциплин, работу, направленную на формирование профессиональной деятельности специалиста, необходимо организовать таким образом, чтобы познание окружающего мира осуществлялось посредством системного исследования реальных объектов, проектирования, конструирования и моделирования происходящих в них процессов. Именно последнее и определяет особенности модернизации структуры и содержания естественно-научной подготовки на современном этапе. Структура генетических взаимосвязей объектов, представленная в естественно-научной картине мира, раскрывает эволюцию форм движения материи в процессе развития Вселенной.

Интеграция естественно-научных дисциплин, как элемент модернизации высшего технического образования, позволяет интенсифицировать процесс умственного развития обучаемых на основе создания в памяти когнитивно-репрезентативных структур, отражающих структуру естественно-научной картины мира, включающую информационно-семантические свойства объектов, алгоритм их представления как систем и тем самым обеспечивающую формирование у специалистов коэволюционного мышления. В данном случае под интеграцией понимаются не просто изменение, усовершенствование концепции естественно-научной подготовки как компонента общеобразовательного процесса, а обусловленный вышеназванными субъективным и объективным факторами переход к такой структуре и содержанию естественно-научной подготовки, которые отвечали бы педагогически адаптированному опыту профессиональной деятельности.

Интеграция естественно-научной подготовки как компонента высшего профессионального образования приведет к развитию навыков профессиональной познавательной деятельности, которая должна быть:

- основана на естественно-научной картине мира, соответствующей современной философии природы;
- ориентирована на развитие коэволюционного мышления;
- направлена на развитие естественно-научной компетентности специалиста.

В рамках краткого курса «Концепции современного естествознания», выступающего интегрирующим блоком цикла естественно-научных дисциплин или сокращенным вариантом естественно-научной подготовки, дидактическая система должна содержать не только теоре-

тическую, но и практическую составляющие обучения, причем наибольший эффект достигается в случае организации последней в форме лабораторно-исследовательских работ.

В связи с этим система обучения естественно-научным дисциплинам должна способствовать формированию ориентировочной основы действий по применению естественно-научных знаний в профессиональной деятельности. Для формирования такого стиля мышления необходимо перестроить модель обучения специалиста.

Направленность профессионального образования на удовлетворение потребностей личности приводит к актуализации такой основной идеи развития образования, как гуманизация профессионального образования. Данная идея разворачивается, конкретизируется принципами развития профессионального образования: гуманитаризации, фундаментализации, деятельностной направленности и национального характера. Основным условием реализации принципа гуманитаризации в рамках дисциплин естественно-научного цикла является модернизация профессионально-экологического обучения и воспитания студентов в плане формирования у них представлений о взаимосвязи процессов в окружающем и внутренних мирах, о необходимости коэволюционного развития биосферы и человечества как ее части. Переход к новой образовательной концепции должен осуществляться по пути создания новых целей образования, новых принципов отбора и систематизации знаний, по пути создания взаимосогласованных фундаментальных учебных курсов для создания нового качества образования личности и общества.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА- КУЛЬТУРОЛОГА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МИХАЙЛИНА Л. Г.

г. Самара, Муниципальное общеобразовательное учреждение
гимназия № 1

Современная ситуация в мире характеризуется возрастанием роли знаний, в связи с чем возрастает значимость высшего образования и высшей школы для формирования интеллектуального потенциала страны. Повышение эффективности системы профессионального образования, качества подготовки работников решается за счёт углубления интеграционных и междисциплинарных программ, за счёт

дисциплин специализации, выполняющих подготовку по дополнительной профессиональной квалификации, что особенно актуально для «академических» специальностей.

Расширение масштабов межкультурного взаимодействия в условиях информационного общества актуализирует проблему коммуникативной культуры, что находит выражение в усилении культурологических оснований педагогической науки и практики, усилении функций социальных институтов, транслирующих культурные ценности, и культурно-образовательных институтов, осуществляющих процесс передачи знаний, опыта и элементов человеческой культуры.

По статистике, среди зрителей музея 80 % экскурсионных групп составляют школьники, однако процент индивидуального посещения выставок XIX в., рубежа веков и русского авангарда среди школьников составляет 7 %, 5,7 % и 3 % соответственно. Школьники имеют некоторые знания и опыт посещения выставок, причём преобладают общепознавательные мотивы и низкая ориентация на восприятие собственно изобразительного искусства [1]. Как видим, субъект-объектная схема музейного общения тормозит становление субъектности школьника. Выявленные противоречия требуют новых подходов к профессиональной подготовке специалиста-культуролога.

Исходя из того, что ориентация на гуманистическое развитие личности требует субъект-субъектного взаимодействия, рассмотрим научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки специалиста-культуролога к образовательной деятельности.

Согласно ГОСам ВПО, специалист-культуролог подготовлен к решению культурно-образовательных задач в государственных учреждениях, занимающихся охраной памятников истории и культуры, разработкой и реализацией научно-практических программ.

С позиций коммуникативного подхода коллектив музея выступает в качестве коммуникатора, музейная экспозиция служит каналом передачи информации, экскурсия является ведущей формой предъявления памятника зрителю, и адекватность восприятия смысла предполагает близость установок коммуникатора и реципиента; знание является совокупностью практик, включающих в себя процедуры наблюдения, изучения, расшифровки, суждения.

Понимание «музейного текста» включает действия: 1) увидеть в предметах-символах реалии эпохи; 2) понять сценарий экспозиции; 3) выявить через маркеры культурные концепты; 4) оценить «текст» как культурный феномен. Для выполнения этих действий необходимы: 1) знания истории, универсальных ценностей, понятие о культурной традиции; 2) навыки анализа и синтеза, владение методами анали-

за музейной экспозиции, навыки рефлексии, способность адекватно выражать впечатления; 3) культурная эрудиция и духовная культура.

Культуролог в экскурсионной образовательной деятельности решает дидактическую (вооружение экскурсантов знаниями) и воспитательную (формирование мировоззрения, норм поведения) задачи, что предполагает наличие предметных знаний и сформированность компонентов деятельности: конструктивного, организаторского, коммуникативного, познавательного, что и позволяет составлять систему учебно-образовательных задач, решаемых экскурсантом. Таким образом, экскурсионная образовательная деятельность направлена на создание условий для решения экскурсантом учебно-образовательных задач, что делает процесс освоения культуры индивидуальным.

Анализ содержания образовательной программы подготовки культуролога выявил, что в курсе «Культурология» будущий специалист-культуролог овладевает структурой и составом современного культурологического знания, к которому относятся культурные коды, культурные ценности и нормы, инкультурация и социализация. В курсе «Психология и педагогика» знакомится с психологией малых групп, методами, приемами, средствами организации и управления педагогическим процессом. В рамках специализации «Музеология» в курсе дисциплины «Музеология» получает представление о музейном предмете как феномене в предметном знании; овладевает теорией и методикой комплектования, хранения, интерпретации музейных предметов; постигает музейный предмет как феномен истории и культуры, осваивает методы его изучения и презентации; овладевает методами построения целевых педагогических экспозиций. В курсе «Музейная педагогика» знакомится с просветительными программами (тематикой) и потенциальными возможностями музеев, имеющих наибольшие достижения в области музейной педагогики.

Освоение образовательной программы подготовки культуролога в вузе закрепляется учебно-производственной практикой: музейно-краеведческой, практикой по профилю специализации и преддипломной практикой (в общей сложности 20 недель), в связи с чем возрастает значимость опыта культурологов-практиков в аспекте интеграции знаний культурологии, психологии, педагогики и социологии в организации образовательной деятельности.

Как правило, в ходе учебно-производственной практики обучение студентов-культурологов в стенах музеев организуется как проведение занятия на экспозиции с целью обучения на примере экспонатов иллюстрированию культурных реалий и получения практических навыков проведения экскурсий. Также в ряде музеев успешно применя-

ется обучающая программа «Школа музейного дела», разработанная с целью подготовки и переподготовки специалистов в области музейного дела, в рамках которой проводятся обучающие семинары: «Изучение, пропаганда и комплектование коллекций», «Образовательные функции музея», «Проведение адресных программ».

Достижением образования является опыт построения модели взаимодействия специфически-музейной и общекультурной коммуникаций. Так, в гимназии при Государственном Русском музее к обязательным предметам эстетического цикла относится разработанная сотрудниками Центра музейной педагогики Русского музея программа «Здравствуй, музей!», включающая курсы: «Мир музея», «История изобразительного искусства», «Рассказы о художниках», «Мифология», «Мировые гуманистические ценности», «Музейная практика». Выбор предметов в качестве обязательных дисциплин определяется их ролью в общем культурном развитии школьника определённого возраста. Проводятся несколько типов занятий: занятия на музейной экспозиции, лекционные и практические. Первый тип занятий включает в себя традиционные экскурсии, игровые методики и направлен на воспитание навыков музейной культуры. Лекционные занятия проводятся с использованием наглядных пособий и предполагают включение элементов дискуссий и бесед. Практические занятия предполагают самостоятельную работу гимназистов по восприятию музейных экспонатов. Таким образом, воспитание навыков определения культурно-исторического контекста экспоната позволяет формировать соотношение непосредственных впечатлений и логико-исследовательской работы в процессе познания искусства.

Сегодня одним из средств индивидуализации образовательной деятельности в музейной педагогике выступают компьютерные системы, которые можно рассматривать как современный уровень подачи информации посетителю, обеспечивающий быстрый и удобный поиск, предоставление большого объема гипертекстовой информации. В ряде музеев уже применяется образовательная программа «Виртуальный музей для школьников», формой подачи материала в которой являются: специальные информационные зоны, интегрированные в музейную компьютерную сеть, дающие возможность посетителю работать с базами данных по различным коллекциям; музейные «гиды», позволяющие ориентироваться в музее; ролевые игры. Однако применение данной методики музейного образования предполагает сформированные умения и навыки оценивания музейного экспоната. Таким образом, проведение занятия на экспозиции, проведение экскурсии, участие в проведении адресных программ, организация совместного с

преподавателем школы интегрированного занятия в рамках программы «Здравствуй, музей!», разработка содержания одного из этапов образовательной программы «Виртуальный музей для школьников» поможет овладеть будущему специалисту-культурологу решением системы образовательных задач.

Итак, профессиональная подготовка специалиста-культуролога на основе интеграции культурологического, педагогического, коммуникативного подходов и методического опыта организации субъект-субъектных отношений в экскурсионной эвристической деятельности обеспечивает формирование субъекта образовательной деятельности. Кроме того, образовательные программы с использованием образовательно-воспитательного потенциала родного города, его музеев являются основой социализации школьника-носителя культуры и патриотизма.

Литература

1. Козиев, В. Н. Школьники и студенты в художественном музее: вчера, сегодня, завтра [Текст] / В. Н. Козиев // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Художественный музей в образовательном процессе». – СПб., 2002.

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА»

ПОДИВИЛОВА О. Н.

г. Челябинск, Челябинский государственный
педагогический университет

В педагогической науке и педагогической практике существует проблема связи с культурологией. Это подчёркивают ряд исследователей: О. Андреева, И. Бестужев-Лада, В. Кирюшин, Н. Шишлянникова. Как отмечает О. Андреева: «Образование и культура не могут быть обособлены друг от друга. Сохранение и развитие культуры является важнейшей функцией образования» [1].

Культура (от лат. *cultura* – обработка, возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) – исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Культура – сложное междисциплинар-

ное общеметодологическое понятие. Понятие «культура» употребляется для характеристики определённой исторической эпохи (например, античная культура), конкретных обществ, народностей и наций (культура майя), а также специфических сфер деятельности или жизни (культура труда, политическая, хозяйственная и т.п.) [4].

Обозначим историографию культуры в научной литературе в виде таблицы.

Таблица 1

Основные вехи в истории и логике становления понятия «культура»

Направления, авторы	Ведущие идеи
Эпоха земледелия, немецкий учёный Пуффендорф	Появление термина, его первоначальная связь с возделыванием, обработкой, облагораживанием земли (то есть природы).
Эпоха Просвещения, французский просветитель Ж.-Ж. Руссо	Оппозиция естественное (природное) – культурное (сотворённое человеком)
Немецкие просветители: И. Г. Гердер, В. Гумбольдт, И. Кант, И. Г. Фихте	Духовная сторона общественной жизни, её ценностный аспект
Марксизм. Немецкий экономист и философ К. Маркс	Разделение на материальную и духовную культуру, доминирование материального производства, понимание истории культуры как единого целостного процесса
Английский этнограф Э. Б. Тайлор	Первое научное определение культуры путём перечисления разнопорядковых элементов, не связанных в систему
Английский этнограф Э. Б. Тайлор	Соотношение понятий «культура» и «цивилизация»
Английский социолог Г. Спенсер, немецкий историк культуры О. Шпенглер	Аналогия между культурой и живым организмом, все части которого, выполняя свои функции, находятся в единой динамичной системе
Функционализм. Английские антропологи: А. Р. Рэдклифф-Браун, Б. Малиновский	Выявление функций структурных элементов культуры в отношении между собой и по отношению к целому
Культурный релятивизм. М. Херсковиц	Относительность сравнения ценностных установок культур в силу их самобытности, целостности и жизнеспособности
Психологическая антропология, психоанализ. Австрийский психоаналитик З. Фрейд	Включение личности (с её сознанием и подсознанием, рациональными и иррациональными моментами) в культуру
Структурализм	Распространение метода структурной лингвистики на различные области социокультурной действительности, воссоздание системы символов, отражающих строение культуры

Итак, от вполне ограниченного, узкого понимания культуры, носящего романтический, субъективный оттенок, общественная мысль переместилась в сферу познания всего мира созданной человеком «второй природы», применяя в этом познании общепринятые в науке методы и руководствуясь в оценке результатов современными критериями научности, такими как логичность, непротиворечивость, возможность экспериментальной проверки [3].

В литературе насчитывается такое огромное число определений «культуры», что была поставлена проблема их классификации. Например, в отечественной философии выделяют следующие определения и соответственно концепции культуры: предметно-ценностную, деятельную, личностно-атрибутивную, общественно-атрибутивную, информационно-знаковую и социологическую.

Мы изучили более 200 определений культуры и пришли к мысли о том, что все они отражают ту или иную особенность освоения человеком ценностей. Анализируя современные теории, основанные на культурологическом подходе, мы пришли к тому выводу, что можно принять позицию Н. Б. Крыловой, которая под культурой понимает систему достижений и ценностей, как идеальных бытующих норм, идей, представлений, образцов поведения и общежития, так и материальных – результатов творческой деятельности и её технологии [2].

Ядро культуры составляют общечеловеческие цели и ценности, а также исторически сложившиеся способы их восприятия и достижения. Но, выступая как всеобщее явление, культура воспринимается, осваивается и воспроизводится каждым человеком индивидуально, обуславливая его становление как личности.

Отличительным свойством культуры, составляющей само существо этого понятия, его специфику, является нераздельная связь культуры и человека. Культура транслирует ценности от поколения к поколению, человек, является носителем и субъектом ценностного отношения к миру. Там, где возникает ценностное отношение, проявился позитивный или негативный культурный процесс жизни. Ценность – это факт культуры и она социальна по своей сути. Ценности рождаются в системе субъектно-объективных отношений, отсутствующих на биологическом уровне движения материи, отношений специфически социальных, принадлежащих миру культуры.

Культура является живой связующей нитью между поколениями, объединяет в диалоге прошлое, настоящее и будущее. Обращение к исторической памяти народа, его культурным ценностям позволяет сформировать у детей представление о нравственных нормах, развивать культуру чувственного восприятия, художественного переживания, опыт поведения, идентифицировать себя с образом человека,

культурой является одним из важнейших направлений гражданского, патриотического воспитания подрастающего поколения, составляет духовную основу личности.

Б. М. Бим-Бад отмечал, что у человека есть две матушки: матушка-природа и матушка-история. Чем выше и совершеннее культура, которой овладел индивид, тем большей свободой он обладает. Задача культуры состоит в том, чтобы гармонизировать интересы и возможности социальных групп с запросами и склонностями личностей, в них входящих.

Присвоенные, благодаря культуре, ценности позволяют личности самоопределиться в выборе идей и способов жизнедеятельности. Именно они обосновывают собственную жизненную позицию и концепцию. Ценностное самоопределение личности всегда связано с выбором характера поведения человека в ситуации или сообществе людей. По мнению Э. Фромма, ценности приводят личность к выбору, и ей приходится решать, какой из альтернатив отдать предпочтение перед другими.

Д. Юм заметил, что воспитание способствует тому, «... чтобы мы приобрели чувство чести и долга, чувства, заставляющие нас подчинять свои поступки по отношению к чужой собственности, строгим правилам» [5]. Правила входят в образ жизни человека и позволяют ему осуществлять выбор ценностей и способов жизнедеятельности.

Л. С. Выготский утверждал, что педагог должен способствовать интериоризации культурных предписаний, сочетая внутренние задатки ребёнка с активно вызывающими к их развитию внешними обстоятельствами, приводя к первым успехам и закрепляя их последующими.

Гуманистическая модель образования, изменившая в России взгляд на детство и ребёнка, на процесс его воспитания, обозначила приоритетные ценности в индивидуальном развитии личности: свобода, ответственность, равенство, вера, любовь, уважение и др. Образовательный процесс учреждения рассматривается как социокультурная среда становления личности, её ценностей и индивидуальности.

Литература

1. Андреева, О. Представлена ли культура в образовании? [Текст] / О. Андреева // Искусство в школе. – 1999. – № 3.
2. Крылова, Н. Б. Эстетический потенциал культуры [Текст] / Н. Б. Крылова. – М. : Прометей, 1990.
3. Культурология [Текст] : учеб. для студ. техн. вузов / под ред. Н. Г. Багдасарьян. – М. : Высш. шк., 2004.
4. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. Б. М. Бим-Бада. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002.
5. Чумичеева, Р. М. Ценностно-смысловое развитие дошкольников [Текст] / Р. М. Чумичеева, О. Л. Ведмедь, Н. А. Платохина. – Ростов н/Д. : Институт педагогики и психологии РГПУ, 2005.

МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЛЕКСА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

ТРОФИМОВА Е. Д.

г. Нижний Тагил, Нижнетагильская государственная
социально-педагогическая академия

Комплекс профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов определяется нами как совокупность профессионально значимых личностных качеств, а также знаний, умений и опыта необходимых для осуществления художественно-педагогической деятельности в условиях начальной школы. Мы рассматриваем педагогическую деятельность будущего специалиста в области начального образования как непрерывный творческий процесс, где качественно определяющими являются теоретические знания и практические умения в сфере художественного образования.

Исходя из накопленного опыта работы в системе профессионально-педагогического образования, можно утверждать, что одним из перспективных путей повышения качества образования будущих учителей, развития их творческого потенциала является широкое использование художественно-эстетических возможностей воздействия музыки на студентов, оптимально сочетая теоретическую и практическую составляющую музыкального образования.

Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей начальных классов к музыкально-эстетическому образованию младших школьников предполагает занятия в хоровом классе и в классе специнструмента, изучение историко-теоретических дисциплин и методики музыкального образования младших школьников.

Целью занятий музыкально-эстетического курса является развитие художественных сторон личности студента посредством знакомства с основами музыкального искусства в теоретическом, исполнительском, историческом и методическом аспектах; способности осуществлять музыкально-эстетическую деятельность как привычную, так и новую, на основе органического единства знаний, умений и отношений.

В организации музыкально-эстетической подготовки студентов можно выделить 2 направления: музыкально-просветительское и художественно-образовательное, которые находят отражение в содержании профессиональной деятельности учителя начальной школы. Музыкально-просветительская работа может осуществляться прежде

всего при проведении уроков музыки, организации музыкальных гостиных, музыкально-литературных спектаклей. Художественно-образовательная деятельность учителя предполагает применение музыки в содержании различных уроков в начальной школе (изобразительное искусство и художественный труд, литературное чтение и знакомство с окружающим миром и др.).

Поэтому при подготовке будущих учителей начальных классов важно педагогически эффективно организовать процесс музыкально-эстетической подготовки студентов позволяющий оптимально сочетать теоретическую и практическую составляющую обучения, интегрируя их. При этом подвести переосмысление места и роли теоретических знаний в процессе освоения полипрофессиональных и специальных компетенций, их упорядочивание и систематизацию, что, в конечном счете, приведет к повышению мотивации студентов в их освоении [3].

В основе музыкально-эстетической подготовки студентов находится процесс музыкального восприятия. Термин «музыкальное восприятие» в музыкальной педагогике имеет два значения. Одно более емкое понимается как естественное условие различных видов музыкальной деятельности студентов – хорового пения, игры на музыкальном инструменте, музыкально-ритмического движения. Другое значение термина более узкое, подразумевает слушание музыки: знакомство с музыкальными произведениями различных стилей и жанров, композиторами, исполнителями [4]. При этом две стороны музыкального развития студентов – восприятие и собственное творчество – неразрывно связаны и дополняют друг друга.

Процесс музыкального восприятия студентов включает следующие этапы: мотивационно-целевой, содержательно-операционный, результативно-оценочный. Этот процесс предполагает реализацию комплекса следующих педагогических условий:

1. Расширение музыкальных знаний и умений будущего учителя (по истории и теории музыки) на основе поэтапного формирования умственных действий: целостного восприятия произведения, осмысления его формы и содержания в контексте имеющегося опыта, рефлексии ощущений, переживаний, мыслей, формирования личностного смысла.

2. Эмоционально-чувственное насыщение музыкального опыта будущего учителя в процессе музыкального обучения, обеспечивающее развитие музыкального восприятия и отзывчивости.

3. Решение проблемных ситуаций, обеспечивающих формирование музыкального опыта будущего учителя начальной школы на основе восприятия музыкальных произведений, музицирования, вокального исполнительства в процессе музыкальной подготовки.

Еще одним педагогическим условием оптимизации художественного образования студентов в процессе музыкально-эстетической деятельности является использование технологии музыкального портфолио, которую в последнее время называют еще и в числе методов развития исследовательских умений студентов. Названная технология полифункциональна, ее применение позволяет показать, на что способен обучающийся, проследить динамику его роста и учебного процесса, она органически интегрирует преподавание, учение и оценивание, объединяет количественную и качественную оценку способностей, поощряет самооценку и взаимооценку, направлена на сотрудничество преподавателя и студента с целью оценки достижения [2]. Цель технологии: приобщение к музыкально-эстетическому самосовершенствованию, развитие музыкально-личностной рефлексии, содействие развитию особенностей музыкально-эстетического мышления (концептуальность, аналитичность, гибкость, открытость, позитивная направленность), мотивационно-ценностного отношения к музыкально-педагогическому образованию.

Вид: учебное портфолио может быть создано по какой либо музыкальной дисциплине или музыкально-педагогической практике (уроки музыки, внеучебная музыкальная деятельность).

Форма (требования к оформлению):

1. Творчески оформленная обложка.
2. Сопроводительное письмо «владельца» с указанием цели, предназначения и краткого описания портфолио.
3. Оглавление портфолио с перечислением его основных элементов.
4. Самоанализ и перспективы на будущее.

Содержание портфолио состоит из нескольких разделов, которые целесообразно представить по следующим критериям:

– обязательные (результаты контрольного слушания музыкальных произведений; выполненные творческие задания по музыкальным дисциплинам (сольфеджио, гармония); рефераты; эссе, таблицы, рисунки (история музыки, методика музыкального образования); лист целей, которых студент хотел бы достигнуть в результате изучения курса музыкальных дисциплин; вопросы, которые возникали в процессе изучения тем курса и т.п.);

– поисковые (проекты музыкальных занятий; внеклассных музыкальных встреч, праздников, фестивалей; микроисследование);

– описательные (результаты музыкальной творческой групповой работы; педагогический дневник; аннотации статей по проблемам музыкального воспитания детей, аудио и видеокассеты, проведенных

музыкально-творческих мероприятий);

– ситуативные (приложение материала, изученного по собственной инициативе);

– внешние (дипломы, грамоты и тому подобное; заметки преподавателя).

Этапы работы или особенности применения:

1. Знакомство с новой формой работы.

2. Выполнение ряда заданий в условиях самостоятельной работы в аудитории.

3. Выполнение ряда заданий самостоятельно.

4. Обсуждение отдельных материалов содержания портфолио (выборочно) с преподавателем в процессе консультаций.

5. Портфолио-конференция (студенты обмениваются работами, выделяют в них наиболее интересное, ценное; отличают произошедшие изменения).

Итоговая оценка. Важную роль в системе оценки играют критерии, которые непосредственно отражают цели обучения курса. В соответствии с критериями составляется четырехуровневая система оценки.

Самый высокий уровень учебного портфолио характеризуется всесторонностью основных критериев оценки и свидетельствует о больших приложенных усилиях и очевидном прогрессе, высоком уровне самооценки, творческом отношении к предмету. Высокий уровень демонстрирует глубокие и разносторонние музыкальные и музыкально-педагогические знания, владение необходимыми умениями, но достаточно выражена оригинальность и творческий элемент.

В учебном портфолио среднего уровня акцент сделан на элементы обязательной категории, по которым можно судить о сформированности программных музыкальных знаний и умений. Отсутствуют свидетельства творчества, прикладных умений, способности к содержательной коммуникации на профессиональном языке.

Слабый уровень портфолио характеризуется тем, что по нему трудно определить прогресс в обучении и уровне сформированности качеств, отражающих критерии оценки. В таком портфолио представлены отрывочные знания из разных категорий, не полностью выполненные задания.

Таким образом, описанная технология позволяет среди прочих учесть такую особенность музыкально-педагогического роста будущего учителя начальных классов, при котором ведущее место в выборе профессии занимают следующие мотивы: возможность личностного, музыкального и профессионального развития и самосовершенствования. Такой подход к обучению позволяет создать ощущение успешности у каждого студента, благодаря самой организации учебного

процесса, в рамках которой студент может и должен сам управлять своим обучением.

Совокупность обозначенных педагогических условий организации музыкально-эстетического образования будущих учителей начальных классов способствует формированию комплекса профессиональных компетенций, содействует раскрытию уникальности каждого студента, закладывает положительную базу художественного развития в процессе музыкально-эстетической деятельности будущего специалиста начального общего образования.

Литература

1. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д., 1999.
2. Пейп, С. Дж. Учебные портфолио – новая форма контроля и оценки достижений учащихся [Текст] / С. Дж. Пейп, М. Чошанов // Директор школы. – 2000. – № 1.
3. Поташник, М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт [Текст] : пособие для учителя / М. М. Поташник. – Киев, 1998.
4. Цыпин, Г. М. Психология музыкальной деятельности: теория и практика [Текст] / Г. М. Цыпин, Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др. ; под ред. Г. М. Цыпина. – М. : Академия, 2003.

РАЗДЕЛ 4

Функции учреждений общего, профессионального и дополнительного профессионального образования в реализации проекта «Информатизация системы образования»

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УМК «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

КОРОЛЬКОВА О. О.

г. Новосибирск, Новосибирский государственный
педагогический университет

«Полноценное развитие открытого и дистанционного образования (ДО) в традиционных университетах является мощным импульсом для улучшения качества всех форм обучения» [2].

Важными факторами повышения качества образования являются рост квалификации преподавателей и улучшение учебно-методических материалов, предназначенных для самостоятельного обучения.

Ученые считают, что в настоящее время необходимо создавать информационно-образовательную среду, которая обеспечивала бы удаленный доступ к информационным ресурсам, надежность и безопасность хранения этих ресурсов, позволяла бы обеспечивать непрерывность образования [3].

Компьютерные технологии особенно актуальны в дистанционном образовании, потому что именно в этой форме обучения реализуется возможность получения качественного образования студентами, проживающими далеко от образовательных центров. Одной из форм дистанционного образования является электронное обучение. «Электронное обучение – это использование технологии, предоставляющей людям возможность учиться в любое время и в любом месте» [1].

Электронное обучение может осуществляться с помощью электронных учебников (пособий) и электронных изданий. «Электронный учебник – основное электронное учебное издание, созданное на высоком научном и методическом уровне, полностью соответствующее федеральной составляющей дисциплины ГОС специальностей и направлений, определяемое дидактическими единицами стандарта и программой» [4].

«Электронное издание – совокупность графической, текстовой, цифровой, речевой, музыкальной, видео-, фото- и другой информации, а также печатной документации пользователя. Электронное издание может быть исполнено на любом электронном носителе – магнитном, оптическом» [4].

«Электронный учебник (пособие) – учебник, существующий в форме электронного документа, то есть в виде текста, который хранится в памяти ЭВМ, может быть прочитан только на экране специального устройства отображения информации (монитора) и не может быть обработан иначе как с помощью ЭВМ» [4].

Ученые считают, что основными характеристиками электронных учебных пособий являются:

- соотношение с печатными пособиями;
- структура;
- возможности интеграции в учебный процесс[4].

– На основе соотношения с печатными учебными изданиями выделяются 3 типа электронных учебных пособий: электронная копия; электронная версия; интерактивное учебное пособие.

«Электронной копией считается электронное пособие, дающее всю текстовую и графическую информацию в линейном виде так, как она представлена в печатном виде» [4]. Данный вид пособий имеет ряд преимуществ:

- копии позволяют получить доступ к информации, которая не существует в печатном варианте или недоступна в печатном виде;
- электронный текст можно редактировать, копировать, хранить и распечатывать в любом формате.

Электронными копиями могут быть учебные и методические пособия, контролирующие задания.

Большинство создающихся в настоящее время электронных учебников и пособий являются электронными версиями. «Электронной версией печатного пособия можно назвать электронный документ, который использует специальные возможности для нелинейного и мультисенсорного представления информации»[4].

В электронной версии используются такие возможности тексто-

вого редактора, как: закладки; стили; структура; сноски; названия рисунков, схем, таблиц; примечания; версии; указатели.

Электронные версии, сохраняя многие преимущества электронных копий, имеют свои достоинства:

- они активизируют пользователя, так как он сам может выбрать пути прочтения и способы восприятия информации;
- версии позволяют использовать различные каналы восприятия;
- этот вид пособий предоставляет возможности создания средств и форм представления информации, которые сложно или нельзя осуществить без помощи компьютера.

Однако рассматриваемый вид электронных пособий имеет ряд недостатков:

- его электронные возможности ограничены использованием гипертекста на уровне оглавления (главного меню), гиперссылок в пределах раздела и пособия в целом, предметных и алфавитных указателей;
- при работе с электронной версией сложно сформировать целостное представление о ней;
- проблематично полное прочтение пособия на экране, если оно имеет большой объем или его организация не соответствует требованиям, предъявляемым к учебным гипертекстам.

Интерактивные пособия не соотносятся ни с печатными, ни с гипертекстовыми, ни с мультимедийными материалами, однако они позволяют взаимодействовать пользователю с компьютером, причем компьютер направляет и оценивает пользователя.

Структура электронных пособий во многом совпадает со структурой печатных учебных изданий. В ней могут быть представлены:

- все этапы обучения: предъявление информации (презентация и семантизация материала), система тренировочных и контролирующих заданий – такой структурой, как правило, обладают печатные учебники и учебные пособия;
- этап тренировки – печатными аналогами могут служить задачки и сборники упражнений;
- этап контроля – печатными аналогами являются сборники тестов, контролирующих вопросов и заданий [4].

Следовательно, электронные пособия можно использовать: 1. На всех этапах обучения; 2. На одном или нескольких этапах обучения.

В пособия любой структуры часто включаются справочные материалы. Компьютерные учебные пособия могут быть предназначены для:

- аудиторных занятий;
- самостоятельного внеаудиторного изучения;

– самостоятельного внеаудиторного изучения с поддержкой преподавателя.

Одним из видов электронных пособий являются электронные учебно-методические комплексы (УМК).

Внедрение электронных УМК позволяет студенту самостоятельно освоить ту или иную дисциплину в удобное для него время (например, в течение всего семестра, а не за 3-4 сессионных дня, предусмотренных учебным планом), что повышает качество обучения. Студент имеет возможность еще раз обратиться к теоретическому материалу, проверить правильность выполнения заданий с помощью ключей, проанализировать ошибки, допущенные им при выполнении тестовых заданий, подготовить вопросы.

Одним из условий успешного внедрения электронных пособий в дистанционное образование является правильный выбор программного обеспечения, соответствующего потребностям обучающегося и преподавателя, в некоторых случаях и администратора, контролирующего ход и результаты обучения.

К учебно-методическим материалам нового типа предъявляются определенные требования:

- учебный материал должен быть эффективно представлен;
- пособие должно обеспечивать полноценное общение всех участников процесса обучения;
- информационные ресурсы должны быть надежны и безопасны в хранении.

При создании электронного УМК автор должен заботиться о том, чтобы поместить необходимую программу на нужное место. Эта информация в виде фрагмента текста или иллюстрации появляется на экране с помощью мыши.

Некоторые ученые считают, что такие программы имеют существенный недостаток: с их помощью невозможно отслеживать и контролировать во времени процесс обучения и успеваемость большого количества обучаемых.

Подобные программы разрабатываются для использования их на занятиях с немедленной обратной связью, для самостоятельного прохождения курса в случае болезни студента или в случае недостаточного количества аудиторных часов, предусмотренных программой на курс при заочном и дистанционном обучении.

В этом случае студент самостоятельно осваивает курс, преподаватель консультирует, осуществляет промежуточный и итоговый контроль.

Электронный УМК, предназначенный для дистанционного образования, должен быть надежен в эксплуатации: содержание учебно-

го курса и структура сайта были разделены. Надежность электронных пособий заключается еще и в том, чтобы нельзя было удалить важные фрагменты позиции меню.

Электронные УМК должны быть удобны в использовании: пользователю при помощи меню можно просто найти необходимый фрагмент и легко переходить от одного раздела пособия к другому.

Охарактеризуем УМК «Русский язык и культура речи», являющийся частью однотомного электронного сборника «Русский язык и культура речи», созданного в институте открытого дистанционного образования Новосибирского государственного педагогического университета (ИОДО НГПУ) [5].

Данное пособие является текстовым электронным изданием для локального пользователя (тираж – 1000 экземпляров). УМК не имеет печатного аналога. В настоящее время печатный вариант готовится к изданию.

Текст пособия можно копировать, хранить и распечатывать.

УМК имеет четкую структуру, аналогичную структуре печатного пособия. В электронном издании представлены все этапы обучения.

Пособие предназначено как для аудиторных занятий, так и для самостоятельного внеаудиторного изучения.

УМК прост в использовании: пользователь при помощи меню может открыть любую часть пособия, легко перейти от одной его структурной единицы к другой.

Рассмотрим меню (структуру) названного УМК.

При запуске диска высвечивается меню пособия.

Кратко охарактеризуем содержание структурных элементов пособия.

1. Темы курса. В данном разделе на экране представлены все темы теоретического курса (лекционного курса и материала для семинарских занятий). Пользователь может выбрать любую тему и познакомиться с материалом соответствующей лекции или теоретическим материалом к семинарскому занятию. Нельзя не отметить, что создатели электронного пособия сделали четкую рубрикацию внутри каждой темы. В темах 1-8 (лекции) выделили образовательные задачи, рассматриваемые вопросы, резюме и библиографический список. В темах 9-12 представлен теоретический материал, разбитый на блоки-вопросы и библиографический список; в тему 9 включен материал для запоминания.

2. О курсе. В данном разделе содержатся краткая характеристика курса и сведения об авторе УМК.

3. Рабочая программа. Этот раздел включает в себя следующие структурные элементы:

– пояснительную записку;

- содержание учебной программы;
 - методические рекомендации для преподавателя по организации изучения курса «Русский язык и культура речи»;
 - тематический план;
 - контролирующие материалы;
 - литературу (обязательную и дополнительную).
4. Контролирующие материалы. Данный раздел содержит:
- введение (для преподавателей);
 - входные диктанты;
 - диктанты по теме «Орфография»;
 - диктанты по теме «Пунктуация»;
 - итоговые диктанты;
 - тест по русскому языку и культуре речи (итоговый);
 - ключи к тексту.
5. Практикум. В данном разделе представлены следующие блоки:
- «Методические рекомендации для студентов»;
 - материалы практических занятий по 12 темам курса;
 - ключи к занятиям 1-8.

В «Методических рекомендациях для студентов» охарактеризовано содержание каждого практического занятия.

Материалы практических занятий разбиты на блоки:

- контрольные задания тестового характера;
- задания тренингового характера;
- задания творческого характера;
- библиографический список.

Контрольные задания тестового характера позволяют определить уровень усвоения лекционного материала, подготовиться к итоговому тесту.

Цель заданий тренингового характера – отработка норм русского языка и правил речевого этикета, усвоение основных понятий курса, формирование навыка составления текстов научного, официально-делового, публицистического и разговорного стилей.

Задания творческого характера:

- сочинения-рассуждения на заданную тему;
- тексты рефлексивного характера;
- памятки.

6. Словарь. Этот раздел содержит словарь основных терминов, используемых в курсе.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что данный УМК может быть использован в дистанционном образовании.

Литература

1. Андриюшкова, О. В. Высшее образование и комбинированная форма дистанционного обучения [Текст] / О. В. Андриюшкова, О. В. Казанская // Открытое и дистанционное образование. – 2006. – № 4.
2. Афанасьев, Ю. А. Дистанционное образование как фактор повышения качества образования [Текст] / Ю. А. Афанасьев, О. В. Казанская // Качество образования: концепции, проблемы: материалы 3 междунар. науч.-метод. конф. – Новосибирск, 2000.
3. Афанасьев, Ю. А. Электронное обучение в традиционном университете [Текст] / Ю. А. Афанасьев, О. В. Казанская, В. И. Гужов // Повышение качества непрерывного профессионального образования: материалы Всерос. науч.-метод. конф. – Красноярск : КГТУ, 2005.
4. Бовтенко, М. А. Типология компьютерных учебных пособий [Текст] / М. А. Бовтенко // Открытое и дистанционное образование. – 2002. – № 2.
5. Русский язык и культура речи [Текст]: учебно.-метод. комплекс. – Новосибирск : Ин-т откр. дистанц. образования НГПУ, 2007.

ПРОГРАММА ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ, ЗАДАЧИ, КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ

БОРИСОВА О. А.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 112

На сегодняшний день школа, работающая в режиме развития, не может обойтись без Программы информатизации (в виде составной части Программы развития или самостоятельного документа), которая регламентировала бы процессы системного внедрения информационно-коммуникационных технологий в практику работы педагогического коллектива. От того, какие цели при решении этой проблемы ставит перед собой образовательное учреждение, какие мероприятия по их достижению планирует, во многом зависит эффективность осуществления процесса информатизации образовательной среды.

На наш взгляд, целесообразно выделить в рамках Программы информатизации два аспекта: информатизацию процесса обучения и информатизацию процесса управления образовательным учреждением. При этом реализация первого направления предусматривает формирование совокупности психолого-педагогических условий, техно-

логий и средств обучения на основе использования информационно-коммуникационных технологий; а под информатизацией процесса управления подразумевается разработка информационного обеспечения управленческой деятельности школьной администрации.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс не является для образовательного учреждения самоцелью. Цель процессов информатизации обучения заключается в достижении высокого уровня качества образования, а в управлении – в оптимизации работы школьной администрации. Эффективность мероприятий по внедрению информационных и коммуникационных технологий в школу можно оценивать по тому, насколько достигнуты эти цели, то есть насколько существенны произошедшие при этом изменения в преподавании учебных предметов и в практике управления школой.

На сегодняшний день потребность внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс осознается каждым директором школы и не вызывает сомнений у педагогов. В то же время в современных образовательных учреждениях можно констатировать наличие противоречий между:

- возросшими требованиями к обеспечению качества образования и реально существующими условиями деятельности педагогов школы;

- высоким научно-методическим потенциалом педагогического коллектива с одной стороны и недостаточным уровнем технической оснащенности образовательного учреждения с другой;

- необходимостью оптимизации управленческой деятельности администрации школы в целом на основе информационно-коммуникационных технологий и имеющимся на сегодняшний день разработками отдельных аспектов этого процесса.

Разрешение данных противоречий предполагает осуществление нескольких задач, которые могут быть определены Программой информатизации школы. Первая из них: повышение квалификации педагогических и управленческих кадров в аспекте овладения ИКТ-компетентностью. Значительные успехи в этом направлении достигнуты в ходе организации обучения учителей в межшкольных методических центрах (ММЦ). Однако данное обучение не является гарантией достижения педагогом уровня, необходимого для использования информационных технологий в своей работе. Зачастую педагоги, прошедшие обучение в ММЦ, не используют полученные знания на практике, а в общении с коллегами высказывают сомнения в результативности и достаточности этого обучения. Недостаточный уровень их

подготовки объясняется отсутствием возможности регулярно упражняться в работе на компьютере. Главной составляющей ИКТ-компетенции является практическая сторона, возможность ежедневной тренировки и совершенствования своих навыков. Для того чтобы уверенно работать на компьютере, надо иметь возможность делать это постоянно. Недостаточная оснащенность образовательного учреждения техникой сводит «на нет» результаты теоретической подготовки кадров. Поэтому главной задачей повышения квалификации педагогических кадров в аспекте владения ими ИКТ-компетенцией является создание в школе условий для применения цифровых ресурсов в учебном процессе.

Отсюда следует вторая задача Программы информатизации: обеспечение необходимых организационных, информационных и материально-технических условий для внедрения цифровых образовательных ресурсов. Существующие в каждой школе компьютерные классы предназначены для проведения уроков информатики: они рассчитаны на занятия учащихся по подгруппам, обеспечивают доступ к компьютеру каждому ребенку, что необходимо для закрепления практических навыков работы с техникой. При проведении с использованием ИКТ предметных уроков организация кабинета должна соответствовать другим требованиям. Конечно, в идеале это мобильный, беспроводной и интерактивный класс, но для большинства современных школ это пока недостижимо. Оптимальным является создание школьного медиалектория – аудитории, оснащенной АРМом учителя, включающим в себя компьютер и мультимедийный проектор. Для более эффективной работы в медиалектории может быть установлена интерактивная доска, аудитория подключена к школьной локальной сети, организован доступ к Интернет-сети. При этом целесообразно расположить в данной аудитории несколько (5-7) компьютеров для практической работы учащихся. В таком кабинете можно строить учебный процесс используя различные формы обучения: фронтальную и индивидуальную, а так же работу в группах.

Медиалекторий дает возможность вести различные предметы учебного плана с использованием информационно-коммуникационных технологий. Здесь также удобно проводить профориентационные мероприятия, научно-практические семинары, педагогические советы, методические совещания. Такая аудитория становится школьным центром информационных технологий. Именно в ней собираются все новинки компьютерной техники, уместно здесь же расположить и школьную медиатеку. Поскольку предметные уроки не требуют постоянной работы учащихся с компьютером, можно составлять изме-

няющееся расписание работы медиалектория, обеспечивая его максимальную занятость. И именно этот критерий «занятость школьного медиалектория» может служить индикативным показателем реализации данной задачи Программы информатизации.

При осуществлении процесса информатизации управленческой деятельности школы необходимо решение следующих задач:

- организация информационных потоков (оперативных, нормативных, статистических и др.) по управленческой вертикали и горизонтали; преобразование (обработка и анализ) информации для оперативного управления, прогнозирования, экспертизы школьной системы образования в электронном виде;

- формирование совокупности банков и баз данных по всей внутришкольной информации образовательного учреждения;

- отбор и освоение технических и программных средств хранения, обработки и передачи информации.

В последние годы появляется немало специальных программ по управлению школой, составленных профессиональными программистами: 1С. ХроноГраф Школа 2.5.; автоматизированные информационно-аналитические системы «АВЕРС», комплекс программного обеспечения «Школьный офис» и др. Однако в реальности внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс управления в большинстве школ осуществляется эпизодично и недостаточно.

Можно выделить несколько причин этой проблемы:

- разработчики программы не учитывают всех особенностей управленческих задач конкретной школы (программа включает блоки неоперативной информации, не нужной для работы администратора; и, напротив, не содержит важные разделы, или их форма не соответствует требованиям действительности);

- недостаточное владение пользовательскими навыками работы на компьютере среди администрации;

- отсутствие необходимых кадров для работы по заполнению базы данных предлагаемых программ (для многих школ этот процесс занимает длительное время в связи с большим объемом контингента учащихся и педагогического состава);

- отсутствие навыков «командной» работы среди школьных администраторов, необходимых при деятельности в условиях единого информационного пространства (открытость и взаимозависимость данных по всем направлениям образовательного процесса).

Для определения результативности реализации мероприятий Программы информатизации школы целесообразно выделить следующие индикативные показатели:

- количество педагогов, овладевших ИКТ-компетентностью;
- количество учебных занятий, проводимых с использованием ИКТ;
- количество единиц цифровых образовательных ресурсов (% от общего числа учебно-методических и дидактических пособий по предмету);
- циркуляция внутришкольной информации в электронном виде (не менее 70 % от общего документооборота);
- снижение временных и личностных затрат на осуществление информационной функции управленческой деятельности администрацией школы (определяется по результатам анкетирования, в сравнении);
- занятость аудиторий медиацентра (количество часов).

МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

ОРОБИНСКИЙ А. М., РУДЕНКО Н. В.

г. Ростов-на-Дону, Ростовский военный институт ракетных войск

Профессиональное и личностное развитие должны являться основой профессиональной карьеры педагога высшей школы. Индивидуально- и личностно-ориентированная профессиональная подготовка педагогов, проведение медицинских и кадровых мероприятий должны быть направлены на гармоничное соединение способностей и возможностей педагогов на основе всесторонней их подготовки в едином контексте их педагогического труда.

Мониторинг профессионализации педагога предполагает:

1. Моделирование специальностей и учебных программ.

При этом разрабатываются квалификационные характеристики военных специальностей, профиограммы и психограммы. В модели специалиста отражаются взаимосвязи и функции основных компонентов структуры субъекта профессионального становления – подструктур-носителей его различных качеств, а также закономерности функционирования этих подструктур и развития соответствующих им качеств.

2. Моделирование профессионализма педагога.

Разрабатываются описания педагогических специальностей, базирующихся на концепции профессионализма деятельности и личности.

3. Профессионально-психологический отбор, оценка педагогической деятельности, аттестация и диспансеризация педагога.

Анализируются и сравниваются показатели индивидуального, личностного и профессионального развития педагогов.

4. Индивидуальные описания всех сторон труда педагога и вытекающие из него требования к индивидуально-психологическим и психофизиологическим особенностям педагогов.

Описание позволяет разработать индивидуальные программы формирования, развития и сохранения профессионально важных качеств педагогов. Программы разрабатываются на основе соотнесения результатов всех видов контроля с моделью специальности и моделью профессионализма педагога.

5. Обобщение полученных данных, принятие управленческого или кадрового решения.

Анализ содержания задач профессионального отбора военно-педагогических кадров и выдвижения военнослужащих на военно-педагогические должности обнаруживает наличие в них ряда проблемных вопросов, связанных со следующими обстоятельствами:

1. Описание множества применяемых в практике отбора методик опроса, тестирования и наблюдения не сопровождается достаточным методологическим обоснованием выбора совокупности подлежащих исследованию качеств кандидата на ту или иную должность или претендента на поступление в вуз, а также требований к ним. Остается актуальной проблема оценки специальных способностей.

2. Несовершенство существующей в военных вузах системы педагогической диагностики ведущих компонентов личностной сферы военнослужащих и формируемых на их основе мотивов перехода на преподавательскую должность.

3. Остается нерегламентированной процедура оценки духовного содержания деятельности военного педагога.

Указанные обстоятельства обуславливают необходимость включения в круг задач по созданию мониторинга профессионализации педагогов ряда методологических вопросов.

Таковыми задачами являются:

1. Разработка модельного представления субъекта педагогической деятельности, позволяющего выделить небольшую совокупность подлежащих оценке основных качеств при абстрагировании от множества остальных;

2. Выбор методов и средств измерений показателей качеств педагога и автоматизированной оценки профессионализма;

3. Представление мониторинга профессионализации военных педагогов как циклического процесса.

В модели деятельности специалист рассматривается в реальных

или смоделированных условиях. Первая группа целей моделирования направлена на область применения специалиста и предусматривает решение прикладных задач, в частности, разработку должностных инструкций. Вторая группа целей направлена на сферу учебного заведения и определяется необходимостью получения информации для разработки и внедрения учебно-воспитательных мероприятий, обеспечивающих соответствие вузовской подготовки требованиям, предъявляемым к специалисту.

К известным моделям профессиональной деятельности относятся:

- профессиограмма – рассматриваются профессия (специальность) и ее требования к человеку.

- психограмма – рассматриваются требования к психике человека определенной профессии, содержащие прежде всего перечень профессионально важных качеств.

Психограмму можно рассматривать как составляющую профессиограммы. Ее разрабатывают с целью совершенствования профотбора, профподбора, профадаптации, рационализации режима и условий труда.

- квалификационные требования – рассматривают личность как носитель профессионально важных качеств. Разрабатываются с целью повышения эффективности планирования подготовки специалиста и совершенствования учебного процесса. Квалификационные требования связывают между собой модели профессиональной деятельности и модели подготовки специалиста.

Обоснованность системы профессионализации определяется как объективное свойство системы, обусловленное особенностями ее строения, заключающимися в противопоставленности элементов системы друг другу и в то же время объединенных по наличию в них какого-либо признака, например, ритма, симметрии или цикла. Поэтому для достижения педагогического результата необходимо вызвать, создать устойчивую субъектную основу профессионализации, совпадающую с сущностью субъекта профессионализации или частью сущности, и представляющую отражение в сознании субъекта модели специалиста, заданной в квалификационной характеристике.

Так как сущность – внутренняя основа предметов, определяющая их глубинные связи и отношения, которые обнаруживаются и познаются в явлениях, можно предположить возможность проявления сущности субъекта на основе реализации принципа гармонии. В этом случае свойства субъекта становления будут формироваться через симметричное или ритмичное варьирование связей и отношений относительно основы профессионального становления, которая будет пространственным и/или временным инвариантом.

Наличие инвариантов, в том числе и тех, которые названы акмеологическими, необходимо для того, чтобы реализовать правовой, нравственный и эстетический методы, позволяющие добиться сопоставимости результатов наблюдений развивающегося специалиста. При культивировании свойств субъекта профессионального становления не должны изменяться профессиональная направленность, нравственная оценка происходящего, нарушаться качество физического, психического и нравственного здоровья.

Основа профессионального становления должна быть устойчивой. Это позволяет не отрицать предыдущую ступень диалектической модели развития полностью и таким образом накапливать требуемые свойства субъекта профессионального становления.

ШКОЛЬНЫЙ УРОК МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

РОЧЕВА И. Г.

п.г.т. Федоровский, Муниципальное общеобразовательное
учреждение Федоровская средняя общеобразовательная школа № 2
с углубленным изучением отдельных предметов

Широко известно, что в последние годы большое внимание уделяется применению компьютеров в процессе обучения, учащихся на уроках математики в школе. Большую роль в современном уроке играет компьютер, который позволяет учителю достичь, более высокого уровня наглядности расширяет возможности активизации деятельности учащихся. Это средство обучения раскрывает резервы учебного процесса и личности учащихся, расширяет дидактические возможности учителя, облегчает его труд. Перед учителем математики стоит задача организации процесса обучения таким образом, чтобы ученик приобретал навыки самостоятельной деятельности, объективно оценивал свои знания и умения, ставил перед собой задачи и находил их решения. Такой учитель должен хорошо владеть материалом, творчески подходить к каждому уроку, не бояться думать, постоянно находится в поиске новых педагогических методов и приемов, хорошо знает психологию ученика. При условии систематического использования электронных обучающих программ в учебном процессе в сочетании с традиционными методами обучения и педагогическими инновациями значительно повышается эффективность обучения детей с разноуровневой подготовкой.

На практике доказано, что компьютерные программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения математике, перед классно-урочной системой.

В функции учителя математики работающего с использованием компьютерных технологий должны включаться все дидактические части компьютерного урока (вступление, организационная часть, актуализация зон актуального и ближайшего развития, изучение нового материала (формирование новых знаний и умений), закрепление материала, повторение и применение, контроль усвоения, коррекция, обобщение, домашнее задание, итог урока).

Все дидактические части урока могут быть компьютеризированы (осуществляться полностью или частично с помощью и при поддержке компьютерных средств). Вид компьютерного урока зависит от общей дидактической структуры урока; варианта использования средств ИТ; объема делегируемых компьютеру функций учителя. Сам же урок вплетён в систему какой-либо педагогической технологии, повышает эффективность усвоения учебного материала. При изучении нового материала с использованием информационных технологий, учитель не «отменяется», он координирует, направляет, руководит, и организует учебный процесс, воспитывает, а «рассказывать» материал вместо него может компьютер. Привычную чёрную доску заменяет огромный электронный экран. Объяснение нового материала происходит с использованием компьютерной презентации, как источника учебной информации и наглядного пособия. Определения, формулы, теоремы и их доказательства это все можно изобразить на слайдах. Качественные, точные чертежи к геометрическим задачам по стереометрии предъявление подвижных зрительных образов в качестве основы усвоения учащимися новых знаний и умений. Например, на уроках алгебры при изучении тем: «Преобразование графиков функции», «Тригонометрические функции и их графики» при использовании программы «Grif» на экране прослеживается вся динамика последовательных действий. С помощью презентаций можно многократно просматривать анимации (анимация не должна быть: слишком активной, темного цвета или ядовито зеленого цвета), останавливать в нужные моменты, делать акценты на важных моментах, составлять алгоритм преобразования и делать выводы.

Кроме того, информационные технологии, на уроках геометрии в 10-11 классах позволяют моделировать процессы, которые сложно наблюдать в реальной жизни, например, при изучении стереометрии пространственные фигуры изображаются на плоскости геометрического чертежа. При построении чертежа на классной доске многие ис-

тинные размеры и соотношения получаются заведомо искаженными, а при использовании программы «Стереометрия» и «Стереоконструктор» все измерения фигуры выполняются пропорционально, очень хорошо видны, видимые и невидимые линии. Построение сечений (осевое сечение; сечение, параллельное основанию; сечение по заданному условию) цилиндра, конуса, усеченного конуса, пирамиды, усеченной пирамиды, призмы, параллелепипеда изображается очень наглядно и последовательно. Данная программа позволяет просматривать вращение трехмерных объектов, работу с каркасом объекта, движение пространственных объектов. Имитация движения средствами алгоритмических языков программирования. Демонстрация возможностей, связанных с начертательной геометрией: проведение перпендикуляра к вертикальной или горизонтальной прямой, произвольному отрезку прямой; нахождение центра окружности; вписывание (описывание) одних геометрических фигур в другие; построение фигур, симметричных относительно заданного объекта (прямая, точка).

Электронный учебник – справочник «Стереометрия» – хорошая сетевая программа, дающая учителю математики возможность:

- изучать теоретический материал учебника;
- строить стерео чертежи, при необходимости посмотреть на объект с разных сторон, определить наиболее удобную точку зрения;
- поворачивать плоскость до нужного положения;
- создать 2-ю плоскость, перпендикулярную данной, такой же «ширины».

Понимать и усваивать на основе наглядно-образного и вербально-логического мышления (одновременно развивая оба вида мышления). Это особенно важно при изучении такого сложного и абстрактного предмета, как математика. В условиях классно-урочной системы одной из наиболее сложных проблем является управление самостоятельной деятельностью учащихся. Создание электронных учебников по математике, алгебре, алгебре и началам анализа, планиметрии и стереометрии, электронные издания: «Курс математики 2000», комплект «Уроки геометрии» Кирилла и Мефодия обладают собственными дидактическими функциями. Контролирующие программы позволяют ученикам без помощи учителя проверить свой уровень знаний теоретического материала, раскрепостить учеников при ответе на вопросы, так как компьютер позволяет фиксировать результаты (в том числе без выставления оценок), корректно реагирует на ошибки, расширяет возможности для самостоятельной творческой деятельности учащихся, особенно при систематизации и обобщении учебного материала.

Применение компьютера на уроках математики позволяет либо

применить индивидуальное программирование, разветвлённую программу закрепления, либо организовать внутриклассную групповую дифференциацию. Данная технология дифференцированного обучения осуществляется внутри обычного класса. Поэтому первым из ее этапов является этап диагностики. Сначала происходит выявление (на основе результатов психологического мониторинга): уровня сформированности общих учебных умений: наблюдение, чтение, классификация, обобщение, самоконтроль, логическое мышления, скорости мыслительной оперативности самостоятельности мышления. Затем происходит выявление уровня знаний учащихся по предмету (по результатам педагогического мониторинга). При условии систематического использования электронных обучающих программ в учебном процессе в сочетании с традиционными методами обучения и педагогическими инновациями значительно повышается эффективность обучения детей с разноуровневой подготовкой. Индивидуализировать процесс обучения за счет подбора разноуровневых заданий, за счет погружения и усвоения учебного материала в индивидуальном темпе, самостоятельно, используя удобные способы восприятия информации, что вызывает у учащихся положительные эмоции и формирует положительные учебные мотивы.

В процессе обучения состав всех групп может меняться в зависимости от изменений соответствующих зон учеников. При подборке разноуровневых заданий по математике помогает компьютерная программа-тренажер. Она выполняет следующие функции: выявляет уровень освоения понятия; дифференцирует сложность задач в зависимости от уровня подготовки; регламентирует время решения задачи; осуществляет контроль результатов решения; корректирующая деятельность учащихся по решению задачи, предъявляя указания различной степени подробности; фиксирует результаты деятельности учащихся.

Оперативный контроль осуществляется с помощью методов взаимоконтроля, самоконтроля, тестирования. Тестовые технологии дают возможность поэтапно контролировать знания учащихся. Тестирование хорошо проводить с помощью компьютера, когда ученик видит результаты своих ответов и получает независимую оценку. И ученик, и учитель видят, на каком этапе возникло непонимание, и планируют дальнейшую деятельность по устранению незнания и непонимания.

Литература

1. Вигман, С. Л. Педагогика в вопросах и ответах [Текст] : учеб. пособие / С. Л. Вигман. – М. : изд-во «Проспект», 2004.
2. Глазков, Ю. А. Программа-тренажер «Призмы» [Текст] /

Ю. А. Глазков // МВШ. – 1993. – № 5.

3. Грайс, Д. Графические средства персонального компьютера [Текст] / Д. Грайс. – М. : Мир, 1989.

4. Дубровский, В. Н. Стереометрия с компьютером [Текст] / В. Н. Дубровский // Компьютерные инструменты в образовании. – 2003. – № 6.

5. Залогова, Л. А. Практикум по компьютерной графике [Текст] / Л. А. Залогова. – М. : Лаборатория Базовых Знаний, 2001.

6. Ландо, С. К. Электронные таблицы на уроках математики [Текст] / С. К. Ландо // МВШ. – 1990. – № 5.

7. Молочков, В. П. Информационные технологии обучения [Текст] / В. П. Молочков // Компьютерные учебные программы и инновации. – 2004. – № 1.

8. Соловьев, М. Трехмерный мир 3D Studio Max 5.0: самоучитель пользователя [Текст] / М. Соловьев. – М. : Солон-Пресс, 2002.

9. Старцева, Н. А. Применение электронных пособий на уроках математики [Текст] / Н. А. Старцева // Информационные технологии в образовании. – Новосибирск : НГУ, 2004.

ИНФОРМАЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

СИЗОВА В. В.

г. Наро-Фоминск, Филиал Российского государственного
социального университета

В настоящее время в России активно развивается система независимого контроля качества профессионального образования, основанной на проведении компьютерного тестирования, являющегося обязательным элементом при проведении государственной аккредитации высших учебных заведений. Успешность проведения данного тестирования во многом зависит от готовности студентов к такой форме контроля знаний.

Таким образом, разработка тестовых заданий, внедрение их для проведения текущего, промежуточного и итогового контроля знаний, внедрений автоматизированных форма тестирования – это одна из важнейших на настоящий момент характеристик профессиональности преподавателя вуза, достижение которой возможно при проведении специализированных курсов повышения квалификации и постоянном самообразовании.

В условиях введения в действие Болонской декларации и модернизации образовательного процесса в вузе большая роль уделяется организации самостоятельной работы студентов. Для преподавателя самостоятельная работа выступает как средство организации, педагогического руководства, управления учебно-познавательной работой студентов. Тестирование, как способ педагогического контроля знаний, является обязательным компонентом самостоятельной работы студентов.

Тестирование – это последовательно предъявляемое обучаемому конечное множество контрольных (тестовых) заданий по изучаемой дисциплине и вариантов ответов на эти задания, при количественном учёте степени правильности ответов, выбранных обучаемым в качестве истинных, и в выводе итоговой оценки относительно априорно сформированной шкалы оценивания [1].

Характерные свойства тестирования – это формализованность и однотипность процедур обработки данных, повторяемость и регулярность их выполнения, а также использование стандартизированной и априорно известной обучаемому методики вывода итоговой оценки. Цель тестирования заключается в получении однозначной оценки знаний обучаемого относительно применяемой оценочной шкалы по результатам анализа ответов на предъявленные тестовые задания. При корректной организации тестирования роль субъективных факторов в значительной степени снижается. Ответы на тестовые задания сравниваются с эталонными ответами, степень истинности которых может в общем случае определяться экспертным путем, в том числе и коллегиально.

В настоящее время известно множество практических реализаций как систем автоматизированного тестирования по отдельным дисциплинам (предметные тесты), так и универсальных систем оценивания знаний (так называемые «конструкторы тестов»), полностью или частично инвариантных к конкретным дисциплинам и допускающих их информационное наполнение преподавателями – организаторами тестирования.

В то же время тестирование как способ педагогического контроля знаний обладает рядом специфических черт, невнимание к которым со стороны организатора автоматизированного тестирования способно исказить получаемые результаты. К ним следует отнести:

- непривычность процедуры фиксации ответов на тестовые задания;
- недостаточно уверенное владение инструментом ввода ответов на тестовые задания (например, клавиатурой ПК);
- неоднозначность формулировок тестовых заданий, допускающих различные толкования;

Для того чтобы минимизировать негативные последствия этих факторов, преподавателем должна быть проведена тщательная организационная, методическая и дидактическая подготовка всех этапов тестирования, а также проведены пробные (неофициальные) сеансы контроля знаний, в ходе которых тестируемые получают возможность ознакомиться с методикой и особенностями предстоящей процедуры.

Процесс тестирования представляет собой некоторую систему, важнейшими элементами которой можно считать организатора тестирования, преподавателя-технолога и тестируемых. Организатор тестирования – это элемент субъекта обучения, определяющий цели, задачи и критерии тестирования, а также формирующий множества тестовых заданий и вариантов ответов на каждое из них. Преподаватель-технолог – это элемент субъекта обучения, непосредственно подготавливающий и проводящий контроль знаний конкретной группы тестируемых. Для оптимизации процесса контроля знаний необходимо, чтобы преподаватель вуза мог выступать и в роли организатора тестирования, и в роли преподавателя-технолога. Освоение технологии создания тестов, проведения тестирования и использование систем автоматизированного тестирования становится одним из важных качеств профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза.

Построение системы автоматизированного тестирования требует применения новых подходов к представлению и обработке знаний, основных на методах и моделях, развиваемых в рамках теории искусственного интеллекта и инженерии знаний, а также на возможностях современных информационных технологий. Эти принципы определяют концепцию так называемого «интеллектуального» тестирования, более адекватную представлениям преподавателя о требуемой организации процесса контроля и оценивания знаний.

Компьютер – практически идеальный инструмент для проведения тестов. Благодаря ему эта процедура становится очень простой и массовой, поскольку применение вычислительной техники сводит к минимуму затраты времени и средств организаторов тестирования. Однако время написанных на коленке самоделок прошло – сегодня на рынке программного обеспечения можно найти очень мощные и удобные продукты по доступной цене.

Спектр программ для создания тестов, представленный в сети Internet достаточно обширен. Представим примеры программного обеспечения для компьютерного тестирования [2]:

- AVELife TestGold Standard RUS (<http://www.softkey.info/reviews/review1272.php>);
- УСАТИК (<http://www.usatic.narod.ru/>);

- MyTest (<http://mytest.klyaksa.net/>);
- МастерТест (<http://tvy.narod.ru/>);
- CONTROL (<http://www.control.hotmail.ru/>);
- SunRav TestOfficePro (<http://www.sunrav.ru/>);
- Keepsoft (<http://www.keepsoft.ru/simulator.htm>);
- ТОбол 2 (<http://cdo.usue.ru/tobol2/>).

Многие из данных программ сопровождаются демо-версиями и подробными руководствами пользователя, что создает условия для самообразования преподавателя.

Литература

1. Рудинский, И. Д. Основы формально-структурного моделирования систем обучения и автоматизации педагогического тестирования знаний [Текст] / И. Д. Рудинский. – М : Горячая линия – Телеком, 2004.
2. Орел, Е. Создание тестов и компьютерное тестирование [Текст] / Е. Орел, А. Прохоров // КомпьютерПресс. – 2006. – № 7.

РАЗДЕЛ 5

Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования

РОЛЬ РЕГИОНАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРИОРИТЕТНОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»

КЕСПИКОВ В. Н., ОБОСКАЛОВ А. Г., КОПТЕЛОВ А. В.

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

Реализация приоритетного национального проекта «Образование» внесла значительные коррективы в деятельность всех структур и учреждений системы образования, в том числе и в деятельность учреждений дополнительного профессионального образования, включая региональные институты повышения квалификации. Роль институтов повышения квалификации в современных условиях модернизации российского образования заключается в научно-методической, организационной и информационной поддержке всего спектра процессов, происходящих в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование».

ГОУ ДПО ЧИППКРО в ходе выполнения областной целевой программы реализации приоритетного национального проекта «Образование» и ее сетевого план-графика отведено первостепенное значение в областной образовательной системе по сопровождению системных изменений в образовании. В работе Института можно выделить следующие основные направления деятельности:

– обучение и повышение квалификации в курсовой и межкурсовой период участников приоритетного национального проекта «Образование»;

- диссеминация выявленного в ходе реализации приоритетного национального проекта «Образование» инновационного педагогического опыта;

- научно-методическое сопровождение развития сети образовательных учреждений, реализующих новые модели организации образовательного процесса, включая современные образовательные технологии.

Для выполнения основной функции – повышения квалификации работников образования – Институтом была проведена корректировка всех реализуемых программ дополнительного профессионального образования. Во все образовательные программы в рамках курсов повышения квалификации включены в инвариантную часть учебно-тематических планов вопросы, связанные как с информационным, так и с аналитическим обеспечением выполнения приоритетного национального проекта «Образование» в областной образовательной системе. В рамках курсовой подготовки рассматриваются цели, задачи, направления реализации национального проекта «Образование» в Российской Федерации и Челябинской области, изучаются нормативные федеральные и региональные документы, качественные и количественные показатели реализации национального проекта в Челябинской области, анализируется опыт общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, и лучших учителей России и региона.

Особое внимание на сегодняшний день в рамках повышения квалификации управленцев разного уровня уделяется вопросам формирования компетентностного подхода в системе образования. В рамках образовательной программы «Управление образовательным учреждением» для руководителей образовательных учреждений в целях расширения информированности о перспективах и итогах реализации приоритетного национального проекта «Образование» слушателями изучаются в обязательном порядке такие темы, как:

- Национальный приоритетный проект «Образование» и пути его реализации на различных уровнях управления образованием;

- Реализация приоритетного национального проекта «Образование» в Челябинской области.

Помимо курсов повышения квалификации управленцев, осуществляется также их межкурсовая подготовка. С этой целью разработана система межкурсовых семинаров по различным направлениям деятельности. Для специалистов муниципальных органов управления образованием, муниципальных методических служб и руководителей образовательных учреждений проводятся семинары по следующим темам: «Разработка программы развития образовательного учреждения, внедряющего инновационные образовательные программы»,

«Повышение квалификации педагогов как индикативный показатель развития образовательной системы». Для специалистов муниципальных органов управления образованием, муниципальных методических служб и будущих участников конкурсов приоритетного национального проекта «Образование» ежегодно в летний период проводятся семинары по теме «Подготовка пакета документов участников конкурсных отборов в рамках ПНПО».

С целью реализации такого направления приоритетного национального проекта «Образование», как «Поддержка талантливой молодежи», разработана и начата апробация образовательной программы для педагогов дополнительного образования «Теория и методика организации и содержания дополнительного образования в работе с одаренными детьми». Учебные занятия на курсах повышения квалификации по данной программе проводятся по таким актуальным вопросам, как: «Модели образовательных программ для одаренных детей»; «Педагогический мониторинг развития одаренности»; «Социокультурные и психолого-педагогические факторы развития одаренности»; «Модели построения образовательных пространств для развития одаренных детей» и др. Кроме того, в рамках данного направления приоритетного национального проекта «Образование» регулярно организуются и проводятся учебно-методические семинары по проблеме «Педагогические технологии в деятельности педагога по поддержке и развитию одаренных детей в условиях современного дополнительного образования».

В рамках методического сопровождения государственной поддержки классных руководителей в 2006–2007 гг. была разработана и реализована образовательная программа «Воспитательные методики и технологии в условиях гуманизации школьного образования» для классных руководителей образовательных учреждений Челябинской области и руководителей методических объединений классных руководителей. Учебно-тематический план данных курсов повышения квалификации включает следующие разделы и темы, по которым проводятся как теоретические, так и практические учебные занятия со слушателями:

- концепции воспитания в свете современной государственной политики;
- дидактические концепции в контексте модернизации современной российской школы;
- современные психологические теории о развитии личности учащихся;
- психологические основания профессиональной деятельности учителя;
- личность классного руководителя, его основные компетен-

ции. Развитие личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя;

- проектирование в деятельности классного руководителя;
- основные направления деятельности классного руководителя.

Содержание воспитательной работы в классе;

- современные технологии воспитательной деятельности.

Формы организации воспитательного процесса;

- мониторинг воспитательной деятельности. Методики диагностики развития личности и коллектива как показателей результативности воспитания;

- формы и способы самоанализа и оценки деятельности классного руководителя;

- самоуправление в школьном коллективе;

- воспитательное мероприятие в системе деятельности классного руководителя;

- документационное обеспечение деятельности классного руководителя.

Для всех учителей-предметников в ходе курсовой подготовки реализуется образовательный модуль «Совершенствование деятельности классного руководителя в современной школе».

Для специалистов муниципальных органов управления образованием и муниципальных методических служб, классных руководителей, руководителей методических объединений классных руководителей организуются и проводятся областные методические семинары «Современные подходы к организации деятельности классного руководителя».

В соответствии с областной целевой программой «Семья и дети группы риска» на 2007 г. Министерством образования и науки Челябинской области и Институтом проводятся обучающие выездные семинары для специалистов органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних (органов здравоохранения, управления образованием, опеки и попечительства, социальной защиты, управления внутренних дел) на базе городских округов и муниципальных районов Челябинской области.

Особое внимание Институтом уделяется повышению квалификации руководителей и методистов муниципальных методических служб области, поскольку приоритетный национальный проект «Образование» определил новые функции и задачи в области управления методической работой на разных уровнях, и прежде всего на муниципальном. Наряду с традиционными направлениями деятельности, роль муниципальных методических служб в современных условиях заключается в оказании методической помощи победителям и будущим

участникам конкурсных отборов. В связи с этим была скорректирована образовательная программа для данной категории слушателей с учетом рекомендаций АПКИППРО, касающихся роли муниципальных методических служб в реализации приоритетного национального проекта «Образование». На курсах повышения квалификации по теме «Управление методической работой в муниципальной образовательной системе. Методическое сопровождение вовлечения участников ПНПО в решение актуальных вопросов образовательной политики» (объем – 96 часов) отрабатываются вопросы формирования системы диссеминации педагогического опыта, в том числе инновационного, муниципальными методическими службами. В рамках курсов вычитывается образовательный модуль (объем – 24 часа) «Системные основания современной образовательной технологии» В. В. Гузеевым, заведующим кафедрой образовательных технологий АПКИППРО, доктором педагогических наук, профессором.

Проведение конкурсов общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, и учителей, выдвинутых на денежное поощрение за высокое педагогическое мастерство и значительный вклад в образование, потребовало формирование института общественных экспертов. Проведение общественной экспертизы конкурсных материалов требует от экспертов компетентности и определенной подготовки, обеспечивающей объективность, обоснованность и надежность результатов проведенного оценивания, а также ответственности за принятое решение. Это определило еще один из видов деятельности Института в условиях реализации приоритетного национального проекта «Образование» – подготовку общественных экспертов для работы в конкурсной комиссии. Для осуществления экспертной деятельности в ходе проведения конкурсов приоритетного национального проекта «Образование» была разработана образовательная программа повышения квалификации по подготовке экспертов для проведения государственно-общественной экспертизы в объеме 72 часа на одного слушателя. В этой программе были определены содержательные, процессуальные и организационно-педагогические основания подготовки общественных экспертов к деятельности по оценке проектов в сфере образования. Теоретические и практические учебные занятия охватывают содержание пяти разделов образовательной программы:

- Государственно-общественный подход к образованию;
- Эффективность образования и подходы к ее определению;
- Педагогическая квалиметрия как основание проектирования деятельности общественных экспертов;

– Содержательные и процессуальные основания деятельности общественных экспертов;

– Психолого-педагогические основания деятельности общественных экспертов.

По данной программе в 2006–2007 гг. было обучено две группы, подготовлено 63 эксперта, которые представляли как образовательные структуры, так и общественные организации. Все эксперты получили сертификаты, подтверждающие право на ведение экспертной деятельности в Челябинской областной образовательной системе сроком на один год. Прошедшие обучение в Институте эксперты приняли участие в соответствии с нормативными документами Правительства Челябинской области и Министерства образования и науки Челябинской области в экспертировании материалов конкурсных отборов в 2007 г.

Конкурсы приоритетного национального проекта «Образование» актуализировали ситуацию по обобщению и распространению педагогического опыта, и, прежде всего инновационного. Перед институтами повышения квалификации встала задача по обновлению и совершенствованию форм представления и трансляции этого опыта для широкой педагогической общественности, а также по разработке рекомендаций для муниципальных методических служб, организующих эту работу на уровне муниципальных образовательных систем. В связи с этим Институт осуществляет подготовку специалистов муниципальных методических служб по выполнению деятельности архитекторов диссеминационной сети как условия методического сопровождения процессов распространения инновационного опыта.

Одной из основных задач методических структур от областного уровня до уровня образовательного учреждения является качественное обеспечение следующих направлений работы, осуществляемых в рамках выполнения Областной целевой программы реализации национального проекта «Образование»:

– формирование банка данных о системе работы муниципальных методических служб по сопровождению Областной целевой программы реализации национального проекта «Образование» в Челябинской области;

– формирование банка данных инновационного опыта лучших учителей Челябинской области;

– формирование банка данных передового опыта по развитию воспитания и обучения во всех типах и видах образовательных учреждений;

– формирование банка данных образовательных учреждений, реализующих инновационные образовательные программы, новые модели организации, содержания и технологий образовательного процесса;

– формирование банка данных по повышению квалификации педагогических и руководящих работников областной образовательной системы;

– обеспечение методического сопровождения конкурсов педагогического мастерства и лучших образовательных учреждений, корректировка инструментария их оценивания.

Для качественного и эффективного обеспечения методической работы по вышеперечисленным направлениям ежеквартально Институтом проводятся семинары-совещания для руководителей муниципальных методических служб по таким темам, как «Система взаимодействия ГОУ ДПО ЧИППКРО и муниципальных методических служб»; «Нормативно-правовое обеспечение и показатели результативности деятельности муниципальной методической службы»; «О системе работы муниципальных методических служб по распространению инновационного педагогического опыта» и др. На этих семинарах-совещаниях рассматриваются вопросы формирования системы работы по распространения опыта лучших учителей и образовательных учреждений, определяются единые подходы к описанию и обобщению данного опыта, проектирования и внедрения эффективных моделей его распространения, вопросы системы формирования компетентностного подхода руководителей образовательных учреждений.

В рамках семинаров определены схемы формирования банков инновационного педагогического опыта, разработаны показатели и индикаторы результативности деятельности муниципальных методических служб с учетом материалов основных направлений приоритетного национального проекта «Образование», даны рекомендации по обобщению и распространению инновационного педагогического опыта и рекомендации по описанию инновационного опыта, рассмотрены способы заполнения информационных карт инновационного опыта, предложенных федеральным оператором ПНПО АПКиППРО. Все материалы используются в работе муниципальных методических служб. Материалы публикуются на сайте Института, в областных и муниципальных сборниках.

На базе Института формируется областная медиатека победителей конкурса лучших учителей, которая включает в себя, прежде всего, видеозаписи уроков всех учителей-победителей конкурсов приоритетного национального проекта «Образование» 2006 и 2007 гг. Экспертные комиссии, сформированные при Институте и состоящие из специалистов по учебным предметам, специалистов, занимающихся вопросами методики и дидактики современного образования, психологов, отсматривают все представленные видеоматериалы и выно-

сят экспертные заключения для дальнейшего их использования в рамках как курсовой, так межкурсовой подготовки педагогов. Лучшие видеоуроки записываются на компакт-диски для распространения в муниципальные образовательные системы. Областная медиатека формируется также и за счет видеозаписей мастер-классов победителей и призеров Российского и областного конкурсов «Учитель года» (1999–2007 гг.), а также мастер-классов и уроков участников проекта «Школа Учителей года в Челябинской области», проведенного в мае 2007 г. в г. Магнитогорске, Агаповском, Верхнеуральском, Варненском, Нагайбакском районах по инициативе Министерства образования и науки Челябинской области и «Учительской газеты». Диски с видеозаписями мастер-классов демонстрируют работникам образования области возможные варианты представления эффективного педагогического опыта для дальнейшего его распространения. Информационно-методические материалы об образовательных учреждениях, реализующих инновационные образовательные программы и ставших обладателями грантов Президента РФ и Губернатора Челябинской области, в электронном виде записываются на компакт-диски для распространения в областной образовательной системе. Все вышеперечисленные материалы направляются во все территории области и активно используются муниципальными методическими службами в рамках межкурсового повышения квалификации работников образования.

Одной из форм распространения инновационного педагогического опыта является областное методическое совещание – «Педагогический форум», в ходе которого областной педагогической общественности презентуется опыт работы образовательных учреждений, победителей конкурсов приоритетного национального проекта «Образование». В ходе пленарного заседания в январе 2007 г. был представлен опыт образовательных учреждений, победителей конкурсов ПНПО: МОУ лицей № 11 г. Челябинска (лицей является победителем Всероссийского конкурса «Лучшие школы России – 2006»), МОУ Миасская СОШ № 1 Красноармейского района, победителей конкурсов Губернатора Челябинской области: МДОУ № 353 г. Челябинска, МУДОД «Центр дополнительного образования детей» г. Коркино. Во время проведения форума работала выставка, на которой педагогическая общественность области познакомилась с результатами выполнения в 2006 г. приоритетного национального проекта «Образование» в Челябинской области и с работой Института по научно-методическому сопровождению национального проекта «Образование».

По инициативе Министра образования и науки Челябинской области на педагогический форум были приглашены редакторы 13

предметных журналов издательства «Школьная пресса». Учителя-победители конкурсов ПНПО совместно с ними обсудили на круглых столах, которые проходили в образовательных учреждениях, победителях ПНПО, как вопросы развития областной системы образования, так и проблемы, существующие в каждой предметной области, формы передачи опыта работы коллегам. Эта работа обеспечила дальнейшее формирование системы трансляции передового педагогического и инновационного опыта в областной образовательной системе.

Одной из форм распространения передового опыта является представление информационно-методических материалов на областной традиционной выставке «Учение – с увлечением», на которых представляется работа Института по научно-методическому сопровождению ПНПО и проекта информатизации системы образования, а также опыт работы образовательных учреждений грантополучателей ПНПО: МОУ лицей № 31, МОУ лицей № 120, МОУ СОШ № 151 г. Челябинска.

Институтом осуществляется мониторинг реализации приоритетного национального проекта «Образование». Как в Институте в целом, так и на кафедрах по предметным областям формируется банк данных инновационного и передового опыта работы, в который включены информационные карты инновационного опыта участников ПНПО, программы развития образовательных учреждений, методические разработки и видеоуроки лучших учителей. На сегодняшний день в соответствии с рекомендациями АПКиППРО в области идет систематизация материалов, формируются банки данных как на муниципальном уровне (материалы о победителях ПНПО в муниципальной системе), так и на областном уровне (материалы с представлением победителей ПНПО на региональном уровне). Материалы о педагогическом опыте, диссеминация которого будет проходить на областном и муниципальном уровне, концентрируются в отделе координации деятельности муниципальных методических служб, созданном в Институте в целях обобщения и распространения педагогического опыта работы.

Наиболее значимый для российской образовательной системы опыт предлагается для распространения на федеральном уровне через представление обобщенных методических материалов и локальных актов образовательных учреждений в федеральный банк данных в АПКиППРО, на сайт <http://it-n.ru> «Сеть творческих учителей», где размещены материалы об опыте работы по реализации ПНПО ММС г. Аши и г. Златоуста, в Департамент государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования, куда были направлены программы развития образовательных учреждений и методические разработки учителей, победителей конкурсов ПНПО.

Сотрудники кафедр Института совместно с победителями курсов в рамках курсовой подготовки транслируют передовой педагогический опыт. Так, МОУ СОШ № 84 г. Челябинска, победитель ПНПО, и кафедра общественных и гуманитарных наук Института провели семинар и представили опыт по вопросу «Гуманистическая воспитательная система школы-комплекса как среда становления гармонично развитой личности». По итогам семинара издан сборник материалов. Опыт работы МОУ СОШ № 44 г. Копейска обобщен совместно с кафедрой педагогики и психологии Института в сборник «Организация информационной образовательной среды, доступа к средствам ИКТ и их использования в деятельности субъектов образования».

Материалы инновационного и передового опыта работы обобщаются в рамках Всероссийских и областных научно-практических конференций, проводимых Институтом. Данные материалы публикуются в сборниках «Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы V Всероссийской научно-практической конференции (14.11.2006 г.)», «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции», «Реализация личностно ориентированной и развивающей модели начальной школы» (28.03.2007 г.).

С целью методической поддержки деятельности классных руководителей и распространения наиболее эффективного опыта воспитательной работы была проведена областная дистанционная (заочная) научно-практическая конференция «Управление воспитанием на основе развития института классного руководства» (декабрь 2006 г.). В ходе работы конференции было размещено на сайте свыше 100 материалов, посвященных проблемам классного руководства, из 55 образовательных учреждений Челябинской области.

Большое значение для распространения педагогического опыта на областном уровне имеет издательская деятельность Института. На сегодняшний день к областным августовским мероприятиям 2007 г. подготовлены и изданы сборники «Система работы методического кабинета Управления образования Каслинского муниципального района по активизации инновационной деятельности образовательных учреждений», «Региональный подход к организации методической работы с педагогами в Челябинской области»; «Об опыте инновационной деятельности образовательных учреждений Челябинской области». Институтом планируется выпуск серийных изданий по вопросам управления методической работой, распространения опыта инновационной деятельности образовательных учреждений и педаго-

гов, победителей конкурсов приоритетного национального проекта «Образование».

Одной из эффективных форм обобщения и распространения педагогического опыта являются конкурсы профессионального мастерства. Институт обеспечивает методическое сопровождение подготовки к этим конкурсам, в том числе конкурс классных руководителей «Самый классный Классный!», который был проведен впервые на областном уровне в январе 2007 г. В ходе подготовки к областному конкурсу «Учитель года – 2007» были проведены курсы повышения квалификации для потенциальных участников конкурса и муниципальных организаторов конкурса в объеме 72 часов. Были проведены консультации для работников муниципальных методических служб по наиболее важным вопросам подготовки к муниципальному этапу его проведения, разработаны и направлены рекомендации по организации и проведению конкурса в целом и отдельных конкурсных заданий, в частности мастер-классов.

Обеспечивая научно-методическое сопровождение развития сети образовательных учреждений, реализующих новые модели организации, содержания и технологий образовательного процесса в части разработки регионального компонента государственного образовательного стандарта и примерных образовательных программ, Институт уделяет серьезное внимание вопросам краеведческого образования. В соответствии с областным сетевым планом-графиком реализации национального проекта «Образование» разработана и утверждена «Концепция краеведческого образования в Челябинской области», которая научно обосновывает организацию системы учебной и внеучебной деятельности по краеведению на всех ступенях образования и определяет основные направления работы.

В Областной базисный учебный план введен инновационный интегрированный предмет «Краеведение» (6-9 класс). Апробация курса проводится на базе общеобразовательных учреждений-экспериментальных площадок – при наличии соответствующих условий. В этой экспериментальной работе в 2006–2007 учебном году участвовало 108 образовательных учреждений из 20 муниципальных образований области (7 городских округов и 13 муниципальных районов). Таким образом, экспериментальное внедрение нового учебного предмета осуществляется в 48% муниципальных образований Челябинской области. В апробации участвуют учителя географии, истории, биологии, начальных классов, математики, педагоги дополнительного образования. С целью разработки программно-методического обеспечения учебного предмета «Краеведение» при Институте соз-

дана рабочая группа по подготовке учебного пособия, которая включает специалистов МОиН Челябинской области, ГОУ ДПО ЧИППК-РО, ученых Челябинского государственного университета и Челябинского государственного педагогического университета, краеведов и учителей. В этой работе задействовано более 30 человек.

Рабочей группой разработана примерная программа учебного курса «Краеведение» для 6 класса. Содержание программы предусматривает интегрированное изучение региональных аспектов обществознания, истории, географии, биологии, технологии, литературы и искусства. По итогам апробации программа исправлена и дополнена с целью усиления практической и воспитательной направленности курса.

Издательством «Абрис» подготовлена серия изданий, решающих задачу учебно-методического обеспечения краеведческого образования: атласы, справочники, книга для чтения «Южноуральская панорама событий и достижений» (авторы М. С. Гиттис, А. В. Драгунов, А. П. Моисеев), а также «Тетради юного краеведа» (тетради изданы для гг. Верхнеуральска, Усть-Катава и Каслинского, Карталинского районов; готовятся к изданию тетради для г. Сатки, Еткульского, Пластовского, Чесменского районов).

С 2002 г. в области проводится и стал уже традиционным конкурс юных краеведов «Человек и Малая Родина». В 2006–2007 учебном году был проведен районно-городской этап конкурса (в форме компьютерного тестирования на базе 32 межшкольных методических центров (ММЦ) Челябинской области за счет средств, полученных по гранту НФПК в рамках проекта «Информатизация системы образования»). В конкурсе приняли участие 365 учащихся 8-11-х классов.

С целью кадрового обеспечения краеведческого образования в Институте осуществляется краткосрочное повышение квалификации учителей краеведения по образовательной программе, объем которой составляет 72 часа, а также профессиональная переподготовка педагогов образовательных учреждений по программе «Краеведение» (двухгодичные курсы). Для проведения курсов привлекаются специалисты вузов, специализирующиеся по различным вопросам краеведения.

Участвуя в реализации проекта «Информатизация системы образования Челябинской области», Институт осуществляет свою деятельность по двум направлениям. Первое, наряду с областным региональным координационным центром (РКЦ), Институт организует и проводит курсы повышения квалификации для руководителей образовательных учреждений и учителей-предметников по формированию их базовой педагогической ИКТ-компетентности. Второе, проведение апробации учебных материалов и ресурсов нового поколения.

С декабря 2005 г. по июль 2007 г. в соответствии с договором между Институтом и НФПК на курсах по формированию ИКТ-компетентности обучилось 4444 работника образования. В целом по области индикативный показатель по формированию ИКТ-компетентности составляет на 1 июля 2007 г. 70 % работников общеобразовательных учреждений от общего количества данной категории работников.

С целью проведения мониторинга качества организации и проведения курсов повышения квалификации по формированию ИКТ-компетентности на протяжении всего периода реализации договора проводятся опросы слушателей по специально разработанным анкетам. Каждый слушатель оценивает работу каждого преподавателя. По материалам анкеты выстраивается рейтинг преподавателей, на основе которого производится квалификационный отбор для работы на курсах. Анкеты содержат вопросы, направленные на определение уровня преподавания по разным позициям: раскрытие основных понятий, логичность и доступность изложения, свободное владение содержанием программы, психологический и эмоциональный контакт с аудиторией, общая культура и др.

В рамках проекта «Информатизация системы образования», проводимого совместно с НФПК, осуществляется апробация учебных материалов и ресурсов нового поколения в условиях реального образовательного процесса на базе образовательных учреждений – апробационных площадок.

В Челябинской области функционируют 10 апробационных площадок: 4 – основные апробационные площадки, 6 – дополнительные апробационные площадки. В настоящее время осуществляется второй этап апробации (1 сентября 2006 г. – 31 мая 2008 г.), основной целью которого продолжает оставаться апробация электронных учебных материалов и ресурсов, разрабатываемых и закупаемых в рамках проекта «Информация системы образования». В качестве объектов апробации на данном этапе вынесены: наборы цифровых образовательных ресурсов к существующим учебникам (из федерального комплекта); информационные источники сложной структуры; инновационные учебно-методические комплексы; информационные инструменты поддержки учебной деятельности.

Планируя дальнейшую работу по научно-методическому и организационно-методическому обеспечению приоритетного национального проекта «Образование» в Челябинской области в рамках областного августовского совещания работников образования была проведена секция руководителей муниципальных методических служб и

межшкольных методических центров. По итогам работы секции ее участники приняли решение, определяющие первоочередные задачи, стоящие перед Институтом и муниципальными методическими службами. Были сформулированы следующие задачи по:

- определению моделей сетевого взаимодействия ММС, ММЦ, образовательных учреждений по распространению педагогического опыта, в том числе инновационного;

- созданию на базе образовательных учреждений, победителей конкурсов ПНПО, стажерских, консультационных или ресурсных центров для распространения инновационного опыта и повышения квалификации работников образования в межкурсовой период;

- продолжению работы по издательской деятельности методических материалов из опыта работы образовательных учреждений и педагогов, победителей конкурсов ПНПО, на основе их экспертной оценки;

- продолжению формирования областной и муниципальных медиатек методических материалов образовательных учреждений и педагогов, победителей конкурсов ПНПО, с целью распространения их опыта;

- проведению муниципальных конкурсов профессионального мастерства в соответствии с рекомендациями Министерства образования и науки Челябинской области и ГОУ ДПО ЧИППКРО с целью совершенствования процедур их проведения.

- планированию системы работы муниципальных методических служб по взаимодействию областного клуба «Учитель года» с целью распространения опыта победителей и призеров областного конкурса «Учитель года».

Решая вышеперечисленные задачи и обеспечивая научно-методическое и организационно-методическое сопровождение реализации приоритетного национального проекта «Образование» в Челябинской области, Институт, наряду с другими организациями и учреждениями образования, способствует достижению системных эффектов в областной образовательной системе и продвижению инновационных проектов в образовательную практику.

РАЗДЕЛ 6

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ, СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ, ФОРМ И УСЛОВИЙ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФИЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

БОЛЬШАКОВА О. Н.

г. Братск, Филиал Иркутского государственного университета

В Концепции модернизации российского образования обозначена задача – подготовка компетентного специалиста – решение которой видится через реорганизацию учебного процесса, обеспечивающую долю самостоятельной работы и создание новых дидактических подходов к освоению учебного материала, что в свою очередь создает среду актуализации самостоятельной творческой активности студентов, вызывает потребность в самопознании, а отсюда, создаются предпосылки личностного и профессионального становления будущего специалиста. Ученые И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, А. В. Мудрик, В. А. Слостенин, Б. А. Сосновский, Е. Н. Шиянов, стоящие на этой позиции, утверждают, что создание условий для личностного и профессионального становления обеспечивает развитие у студентов таких профессиональных умений, как аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные, мобилизующие, развивающие.

Исследования в области совершенствования учебного процесса и профессиональной подготовки будущего специалиста показали, что репродуктивный подход к обучению студентов не позволяет в полной мере реализоваться в учебном процессе личностно и профессионально. Это является предпосылкой для поиска преподавателями вуза педагогических условий, обеспечивающих возможность студентам самообразовываться, самоизменяться личностно и профессионально в

процессе самостоятельной работы со специально созданным учебно-методическим обеспечением, что позволит создать творческую среду для развития личности и профессионального становления.

В современных подходах особое внимание уделяется активным методам обучения – это ускоренные способы обучения, направленные прежде всего на развитие и совершенствование психических навыков и личностных способностей ученика, необходимых для реализации учебной деятельности [7]. Различают две формы активных методов: активные формы традиционных способов обучения, преследующих цель активизации процесса усвоения знаний (БИТ-урок, или интегрированный урок, «Что? Где? Когда?», уроки-диспуты, микросеминары, урок-практика, дидактические игры, кроссворды, игры в «небылицы», игры «да-нет», мнемические игры, интеллектуальные игры и т.д.) и собственно активные методы обучения, в группу которых попадают методы, разработанные в психологии с целью активизировать личность в учебной деятельности, уменьшить давление стереотипов, развить способности к пониманию сущности проблем, сформировать навыки управления своими эмоциями и принятия решения в неоптимальных условиях («мозговой штурм», разработанный А. Ф. Осборном, «синектика», метод анализа конкретных ситуаций, деловая игра и метод инцидента). Если первую группу методов можно использовать в образовательном процессе вуза как элемент в организации активного обучения, то вторая группа эффективно вписывается в учебный процесс высшей школы, с учетом современных подходов к организации учебно-воспитательного процесса.

Определение активизации учебной деятельности дал Р. А. Низамов: «Целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на совершенствование содержания, форм, методов, приемов и средств обучения с целью возбуждения интереса, повышения активности, творчества, самостоятельности студентов в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении их на практике» [5]. Однако, он сводит активизацию учебной деятельности студентов к повышению их активности за счет возбуждения интереса, отсюда вытекает творческая самостоятельность.

Т. И. Шамова понимает активность учащихся как качество деятельности, в которой проявляется личность учащегося, его отношение к характеру деятельности, стремление мобилизовать усилия на достижение учебно-познавательных целей. [4]. Такой подход вполне применим к обучению в вузе.

Профессор Н. Д. Никандров предложил некоторые уточнения к формулировкам понятия и применяемых средств активизации: «По-

сколькучение – это самоуправляемая деятельность студента, а активность свойство этой деятельности, то активизация учебной деятельности есть управление активностью, то есть ее мотивация, вызов, доведение до оптимального уровня и поддержание на этом уровне. Деятельность в принципе есть неотъемлемое свойство человека, и источником активности служат, в конечном счете, интересы и потребности человека – материальные и духовные» [6].

По мнению Л. М. Митиной, подготовка специалистов в системе высшего образования в аспекте личностно-развивающего подхода осуществляется по трем основным направлениям: содержательному (разработка концептуальных и технологических моделей профессионального развития), динамическому (профессиональное развитие через стадию самостоятельного и осознанного выбора профессии к творческой самореализации личности), институциональному (профессиональное развитие личности, способной включиться в «рынок профессий», в конкретные социальные группы).

Исходя из понимания значимости в становлении личности профессионала, особое место уделяется организации самостоятельной деятельности студентов в исследованиях Л. И. Анциферовой, И. А. Архиповой, В. Н. Бессоновой, Т. А. Вороновой, В. Н. Донцова, Э. В. Ильенкова, И. А. Зимней, А. А. Реана и др. Показателями сформированности самостоятельной деятельности у студентов выступают интеллектуальные умения, позволяющие видеть проблему, переформулировать ее, предвидеть возможный результат, критически относиться к содержанию учебного задания, умение ставить вопрос и др.

В исследованиях Т. Д. Речкиной определена самостоятельная деятельность студентов как условие развития самообучения и самореализации, которая зависит от качества учебно-методического обеспечения и при соблюдении необходимых условий [9].

Методологической основой выявления комплекса необходимых педагогических условий выступил системный подход В. П. Беспалько и Л. Д. Столяренко, структурными компонентами которого являются: цель процесса формирования профессионально-познавательного статуса как основа качественной подготовки будущего специалиста и его последующей личностной реализации, социальной востребованности в социуме; средства ее реализации; студент в качестве объекта педагогического управления и субъекта собственной учебно-профессиональной деятельности; профессорско-преподавательский состав, осуществляющий на основе всей накопленной информации деятельность по управлению формированием профессионально-познавательного статуса студента. На этой основе разработан комплекс педагогиче-

ческих условий формирования профессионально-познавательного статуса студента на адаптационном этапе обучения в вузе:

1. Включение цели профессиональной подготовки в структуру личности студента (направленность личности определяет мотивы, интерес, идеал, потребности, установки, что определяет ее действия, направляя их на достижение желаемых результатов);

2. Соориентированность студента в социально-познавательных ценностях профессиональной подготовки (это высокий уровень саморегуляции, что является одной из возможностей для удовлетворения познавательных потребностей, то есть социально-познавательные ценности профессиональной подготовки);

3. Направленность рефлексивных процессов студентов на ценности профессионально-познавательного статуса (к рефлексивным действиям относят самоанализ, самооценка, самокоррекция, самоуправление) [1].

Важными средствами профессиональной подготовки являются педагогический контроль и педагогическая оценка в становлении личности как субъекта самовоспитания и саморазвития, который можно рассматривать как форму внешнего социального контроля, идущего от требований будущей профессии и детерминации психического развития человека. Признаком функции преподавателя по отношению к своим однокурсникам [10].

В. А. Якунин, рассматривая современные методы обучения в высшей школе, отмечает, что необходимы такие методы обучения, которые будут способствовать тому, что студент по завершении обучения в вузе должен обладать высоким уровнем осознания себя как субъекта деятельности, способного самостоятельно (без посторонней помощи и побуждения) проявлять творческую активность в сфере своей будущей профессии, а также в других областях социальной и общественной практики. А отсюда, одна из главных задач воспитания и обучения состоит в переводе студента из объекта в субъект воспитания. Из эмпирических данных видно, что студенты в полной мере активным субъектом деятельности не являются, так как слабое развитие у них профессиональной направленности и положительной мотивации к учению, низкий уровень сформированности знаний, умений и навыков, необходимых в учении и будущей профессиональной деятельности, слабая инициатива и активность (учебная и общественная), ориентация на репродуктивные способы обучения, низкий уровень самоорганизации и самосознания, авторитарная направленность на общение с людьми свидетельствуют о том, что уровень развития основных характеристик студента как субъекта деятельности не отвечает конечным целям

обучения, заданным обществом высшей школе. Поэтому, реализации задачи постановки студента в активную позицию субъекта деятельности должны отвечать все основные формы и методы обучения [12].

Мы рассматриваем метод как способ управления педагогом учебно-познавательной деятельностью учащихся, как способ управления в единстве его функций, своеобразие которого будет определять специфику каждого конкретного метода обучения.

В проблемном обучении ведущее значение приобретает процесс решения задач и проблем, что способствует развитию у студентов творческого мышления. В активных методах доминируют организационно-коммуникативные аспекты обучения.

Проблемное обучение представляет собой совокупность приемов, отражающих три рода связей: преподаватель-информация, учащийся-информация и преподаватель-учащийся.

Предпосылками успешности проблемного обучения является сформированность у преподавателя приемов реконструирования учебной информации и приемов преподавания, с одной стороны, и сформированности основных учебных умений у студентов, с другой. Такими приемами учения являются: анализ, сравнение, доказательство, обобщение, выдвижение гипотез, перенос знаний в новую ситуацию, поиск аналогий, выбор способов деятельности, интерпретация и оформление результатов. По данным Г. С. Лаптевой, из 200 учителей истории только 5 % владели проблемным обучением на уровне творчества, 83 % учителей используют лишь отдельные элементы проблемного обучения [4].

Программированное обучение само по себе обеспечивает лишь репродуктивный уровень знаний, задаваемый обучающей программой, но как подчеркивает В. М. Распопов, возможности его еще не все исчерпаны. Программированные учебные задания могут быть трех типов: репродуктивные, репродуктивно-продуктивные и продуктивные, выполняющие и развивающую функцию. Особенно активность и творчество учащихся проявляется при введении в процесс обучения самопрограммирования, при котором учащиеся самостоятельно составляют программированные учебные задания репродуктивного, репродуктивно-продуктивного и продуктивного типа. [8].

Так как профессиональную подготовку специалистов принято считать как процесс формирования профессиональной компетенции, включающую в себя профессиональную, психологическую и социально-психологическую готовность к работе с людьми и управлению ими, поэтому наиболее продуктивными здесь являются групповые и коллективные формы обучения. Общеизвестно, что традиционная ин-

индивидуально-фронтальная форма организации учебного процесса предполагает индивидуальное усвоение учащимися знаний, умений и навыков, однако, коллективообразующим фактором в любой педагогической системе является учебная деятельность обучаемых в формах, при которых возможно их реальное взаимодействие и взаимообмен. В настоящее время нет еще единого алгоритма проведения знания, оптимально сочетающего фронтальное, групповое и индивидуальное обучение, опирающегося на современную психофизиологическую основу, о необходимости учета которой указывал Б. Г. Ананьев. При групповом обучении находит экспериментальное подтверждение идея Л. С. Выготского о том, что высшая психическая функция первоначально существует как форма взаимодействия между людьми и лишь затем становится внутренней психической функцией одного человека.

Рассмотрим групповые формы активных методов обучения. Представители первого направления к коллективно-фронтальной форме относят совместный поиск при решении проблемных ситуаций, организацию, организацию дискуссий, комментирование учащимися устных ответов и рецензирование письменных работ своих товарищей, причем достаточным считается для привлечения к активной познавательной деятельности большинства учащихся. Групповая (она же звеньевая) учебная работа – это работа в малых группах стабильного или переменного состава [3].

Представители второго направления идентифицируют групповую и коллективную форму работы. Третьи представители полагают, что подлинно коллективной является работа в динамических сочетаниях (парах) и представляет собой попеременное взаимодействие и общение всех учащихся между собой, таким образом, группа становится самообучающейся, а учебная деятельность каждого ее члена носит общественно полезный характер.

К групповым формам и активным методам обучения относят и игровой метод. В области педагогики и психологии высшей школы игры как метод обучения и исследования получает распространение только в 70-е гг. и в настоящее время применяются под разными названиями: обучающие игры, педагогические игры с элементами театральной педагогики, игры-драматизации (психодрама), творческо-ролевые игры и т.п. Игровой метод рассматривается как перспективный метод управления учебной деятельностью студентов, как эффективный способ ее активизации и интенсификации или активный метод обучения и может быть использован в формировании психологических свойств и качеств личности, таких как профессиональная направленность; умственная самостоятельность; знания, умения, навы-

ки в той или иной сфере деятельности; творческое решение познавательных и профессиональных задач; организаторские и коммуникативные способности; качество оценки и самооценки и т.д. Ряд исследований в данном направлении были проведены Г. Л. Томиловой, включившей в процесс обучения игровые этюды и систему психотренинга, Н. Г. Ксенофонтовой – ситуационно-ролевые игры (этюды), Г. А. Китайгородской, применившей игровой метод с элементами суггестопедии и метод активизации резервных возможностей, Н. С. Страздас, определяющий дидактическую игру как способ познания, в котором общение и труд объединены в их взаимосвязи и взаимодействии.

Одним из важных условий организации работы по подготовке студентов к инновационной профильной деятельности является разработка и внедрение в процесс обучения современных, научно обоснованных учебных и методических пособий, которые по использованным в них способам представления знаний отходят от традиционного исполнения, характерного для большинства учебной литературы. Важен тот факт, что учебные пособия должны выполнять не только информационную, но и организационно-контролирующую и управляющую функции. Однако система образования отстает в информационном обеспечении, особенно на нижних уровнях – университет, кафедра, преподаватель, студент. Интересное определение вузовского учебного пособия предложила Т. И. Березкина: «Учебное пособие в его современном виде является сложной системой, моделирующей реальный образовательный процесс, поэтому функционально-целевое назначение учебного пособия должно быть адекватно функциям системы дидактических средств и процесса обучения в целом» [2]. Функциями учебного пособия являются: самообразовательная, познавательная, исследовательская, информационно-коммуникативная, мотивационно-стимулирующая, развивающе-воспитательная, контрольно-оценочная, организационно-управляющая.

Учитывая модернизацию высшего образования в России в свете Болонской декларации, учебно-методическое обеспечение должно основываться на таких подходах, как многоступенчатость высшего образования (бакалавр, специалист, магистр), личностно-развивающий подход (становление личности профессионала), разнонаправленность и непрерывность образования.

Немаловажным в данном вопросе является фактор проведения преподавательским составом вуза исследовательской деятельности с привлечением студентов. Однако в силу загруженности преподавателей учебной работой, исследованием занимаются единицы. Стимулировать исследовательскую деятельность в вузах могло бы внедрение

системы оценок и рейтингов для профессорско-преподавательского состава, влияющей как на продвижение по служебной лестнице, так и на заработную плату. В реальном функционировании система повышения квалификации преподавателей вузов порождает ряд проблем и одна из них – это отсутствие финансирования. Традиционный культ высокоспециализированного знания не способствует развитию междисциплинарности, но стремление развивать мультидисциплинарный подход, гибкость и динамичность профессиональных установок в ряде вузов налицо. Программы повышения квалификации могли бы активно содействовать становлению этой тенденции. В большинстве вузов придается большое значение вовлеченности талантливых, новаторски мыслящих педагогов в международные контакты и обменные проекты. Российские вузовские работники с высокой отдачей участвуют в совместных проектах ЮНЕСКО, ОЭСР, Совета Европы, а также Европейского Союза. Повышение квалификации может активно осуществляться и в рамках семестровых академических отпусков, посвященных исследовательским и организационным разработкам. Все это способствует организации совместной со студентами научно-исследовательской деятельности, подготавливающей будущих профессионалов к творческой инновационной деятельности.

Итак, подготовке к профильной инновационной деятельности будут способствовать современные подходы к обучению: методы, средства, формы организации, что является основными условиями формирования учебной самостоятельности студентов вуза. Недостаточной активности студента к обучению в вузе является неумение адекватно оценить свои реальные и возможные успехи учебной деятельности, поэтому необходимо, также, формирование у студентов адекватной самооценки, своих реальных и потенциальных возможностей.

Литература

1. Педагогическая психология [Текст] / под ред. Н. В. Клюевой. – М., 2004.
2. Низамов, Р. А. Дидактические основы оптимизации учебной деятельности студентов [Текст] / Р. А. Низамов. – Казань, 1975.
3. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников [Текст] / Т. И. Шамова. – М., 1982.
4. Никандров, Н. Д. Об активизации учебной деятельности [Текст] / Н. Д. Никандров // Вестник высшей школы. – 1983. – № 8.
5. Речкина, Т. Д. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной деятельности студентов педвуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Д. Речкина. – Ростов н/Д., 2003.

6. Агеева, И. В. Профессионально-познавательный статус студента и его становление на адаптационном этапе обучения в вузе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Агеева. – Челябинск, 2003.
7. Федько, Л. А. Формирование основ профессионального мастерства у будущих специалистов средствами обучения самоконтролю знаний [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Федько. – Владивосток, 2002.
8. Якунин, В. А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие / В. А. Якунин. – СПб. : изд-во Михайлова В. А., 2000.
9. Лаптева, Г. С. Проблемное обучение в университете как средство формирования педагогических умений студентов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Г. С. Лаптева. – Л., 1982.
10. Распопов, В. М. Программирование заданий учащимися средних специальных учебных заведений в системе самостоятельной работы [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / В. М. Распопов. – Л., 1985.
11. Дьяченко, В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие [Текст] / В. К. Дьяченко. – М., 1989.
12. Березкина, Т. И. Вузовское учебное пособие как средство управления познавательной деятельностью студентов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. И. Березкина. – Томск, 2003.

К ВОПРОСУ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНОГО И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССОВ

КОСТЮКОВА Л. П., КОСТЮКОВА Т. П.

г. Уфа, Уфимский государственный авиационный
технический университет

Изучение качественных сдвигов в современной экономике России позволило, учитывая снижение возможностей традиционных ресурсов экономического роста, связанных как с приближением физических пределов их использования, так и с низкой эффективностью и увеличением затрат на природоохранные мероприятия, определить в качестве доминанты экономического роста страны систему инновационных процессов, научных знаний, новых технологий, продуктов и услуг.

С этих позиций, рассматривая переход от индустриального к информационному обществу, актуализирующему процессы создания и распространения знаний, делается вывод о необходимости разработки механизмов формирования инновационной политики высшей школы. Это обусловлено тем, что в условиях рыночной экономики

существует объективная потребность в создании принципиально новых условий развития профессионального образования, что требует обеспечения многоуровневой системы управления образованием, преемственности образовательных структур и возможностей получения интегрированного и дифференцированного по уровню профессионального образования. Являясь основой совершенствования экономики, профессиональное образование направлено на достижение всеобщей социализации и профессионализации общества, удовлетворение потребностей личности в дифференцированных образовательных услугах, что определяет его приоритетность в политике государства.

Исследования социального заказа как совокупности требований его субъектов к качеству профессиональной подготовки специалиста позволяет выделить его основные характеристики: непрерывность, многоуровневость, многопрофильность, открытость, доступность, вариативность, технологичность (базирование на передовых профессиональных, педагогических, информационных, научных, управленческих технологиях), личностную ориентацию; основные тенденции развития и базовые принципы непрерывного профессионального образования в условиях многоуровневого комплекса.

Генерация новых знаний и их передача в ходе образовательного процесса – важнейшие функции образовательного учреждения (ОУ). Генерируют знания ведущие научные школы ОУ, являющиеся базой научного процесса. Это требует постоянного их развития в области фундаментальных, инженерных и гуманитарных наук.

Предоставление образовательной услуги со стороны ОУ носит производственный характер, поскольку результатом этой деятельности является производство квалифицированных специалистов, качество образования которых определяется конкурентоспособностью выпускников ОУ на рынке труда и позиционирования самого ОУ на рынке образовательных услуг.

Это требует разработки механизмов управления качеством принимаемых решений с учетом включения и активизации всех видов ресурсов: финансовых, организационно-программных, кадровых, материально-технических, информационных и др. Учитывая, что цикл управления всегда начинается с постановки целей и выявления проблем, авторы особое внимание уделяют разработке и принятию решения. Анализ полученного результата при этом рассматривается с позиции оценки степени достижения поставленной цели, и служит источником выявления новых проблем, принятия новых решений, таким образом, возобновляя управленческий цикл.

В качестве инструмента системы оценки стратегии позициони-

рования образовательной структуры использован SWOT-анализ.

Аббревиатура SWOT обязана своим происхождением четырем англоязычным словам: сила – strength, слабость – weakness, возможности – opportunity и угрозы – threat, и именно на них и строится SWOT-анализ. SWOT-анализ включает в себя анализ ситуации внутри компании, а также анализ внешних факторов и ситуацию на рынке. Все данные впоследствии сводятся в одну таблицу, состоящую из четырех основных полей: сила, слабость, возможности и угрозы. Таковую таблицу также называют матрицей SWOT-анализа.

На основе анализа расположенных в таблице данных (табл. 1) составляется список возможных действий для нейтрализации слабых сторон компании, в том числе за счет сильных. Также разрабатываются возможные варианты развития компании при изменении внешних факторов, способы использования сильных сторон для уменьшения рисков и т.д.

Таблица 1

Матрица SWOT-анализа

	Возможности	Угрозы
Сильные стороны	Насколько сильные стороны позволяют использовать эту возможность	Могут ли сильные стороны позволить избежать этой угрозы
Слабые стороны	Насколько слабые стороны мешают использованию этой возможности	Насколько слабые стороны препятствуют избежанию угроз

Любое сегментирование начинается с всестороннего изучения рыночной ситуации, в которой работает компания, и оценки типов возможностей и угроз, с которыми она может столкнуться.

Обработка результатов SWOT-анализа позволяет выделить проблемные места в деятельности ОУ, достоинства и достижения, проанализировать предлагаемые к реализации возможности для улучшения процессов, обратить внимание на существующие или потенциальные угрозы. Фрагмент SWOT-анализа деятельности ОУ с позиции интеграции научного и учебного процессов приведен в таблице 2.

Термин «интеграция» рассматриваем как тенденцию взаимопроникновения идей, понятий, принципов, подходов в развивающем обучении при решении дидактических задач в высшей школе. Справедливости ради отметим, что данная проблема не нова. Идеи интеграции в обучении берут свои начала в трудах великого дидакта Я. А. Коменского, утверждавшего: «Все, что связано между собой, должно быть связано между собой постоянно и распределено между разумом, памятью и языком».

Специфика интеграции состоит в самом факте интеграции. Практически любой научный проект имеет образовательную проекцию, любой образовательный – научную, связанную с поиском или созданием нового знания. Интеграция становится одним из важнейших и перспективнейших методологических направлений становления нового образования. Постановка цели и стремление к ее достижению уже говорит о том, что есть некоторая проблема. Для правильной постановки целей необходимо выяснение сути проблемы.

Таблица 2

Фрагмент SWOT-анализа образовательного учреждения

Потенциальные внутренние сильные стороны (S)	Потенциальные внутренние слабые стороны (W)
<p>... ..</p> <p>Хорошая фундаментальная подготовка.</p> <p>Возможность использования современных образовательных технологий, доступ к мировым информационным ресурсам.</p> <p>Наличие высококвалифицированных преподавательских кадров.</p> <p>Использование в учебном процессе результатов научных исследований. Привлечение к научному процессу лучших студентов.</p> <p>...</p>	<p>... ..</p> <p>Недостаточно современная материальная база технических специальностей.</p> <p>Недостаточный уровень подготовки выпускников по вопросам менеджмента.</p> <p>Слабая практическая подготовка специалистов.</p> <p>Высокий средний возраст преподавательского состава.</p> <p>...</p>
Потенциальные внешние благоприятные возможности (O)	Потенциальные внешние угрозы (T)
<p>Шире использовать связи с предприятиями региона для укрепления материальной базы и использования потенциала предприятий для практической подготовки специалистов.</p> <p>Расширение спектра образовательных услуг.</p> <p>Увеличение количества корпоративных клиентов.</p> <p>...</p>	<p>Отсутствие мотивации у талантливых молодых специалистов оставаться в вузе.</p> <p>Отсутствие системы маркетинговых исследований рынка труда может привести к отклонению структуры специальностей вуза от востребованной на рынке.</p> <p>Несовершенство правового поля.</p> <p>...</p>

На данном этапе необходимо решить три задачи: идентификацию основных проблем заинтересованных сторон, установление связи выявленных проблем с проблемами ОУ, разработку дерева проблем для установления причинно-следственных связей (рис. 1).

Проблема:

- слабая практическая подготовка;
- слабая связь с предприятиями
- потребителями специалистов;
- недостаточно современная материальная база;
- недостаточное госбюджетное финансирование ОУ;
- снижение объема хозяйственных и госбюджетных НИР.



Цель:

- усилить практическую подготовку;
- создать в ОУ службу маркетинговых исследований для выявления потребностей заинтересованных сторон;
- разработать программу, стимулирующую внебюджетную деятельность;
- разработать программу, стимулирующую хозяйственные и госбюджетные НИР.

Рис. 1. Рассмотрение проблем для установления причинно-следственных связей

Анализ проблем отражает отрицательные аспекты деятельности ОУ, в то время как анализ целей представляет положительные аспекты видения. Переходя к характеристике принципов обучения, необходимо перечислить основные законы и закономерности, на основе которых сформулированы основные принципы обучения:

- закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения;
- закон единства и взаимосвязи теории и практики в обучении.

В современной дидактике имеется система принципов, которую составляют как классические давно известные, так и появившиеся в ходе развития науки и практики.

Принцип научности обучения и его связь с практикой требует знания студентами структуры основных научных теорий и понятийного аппарата науки, понимания их практического значения, знания теоретических основ производственных процессов, знакомства студентов с новыми исследованиями и новаторскими идеями, развития у них научного мышления (доказательность, аргументированность, использование логических категорий, творческий подход и т.д.); формирование у студентов понимания структурно-функциональных связей между различными видами научного знания, лежащими в основе системности знаний.

Научная деятельность ОУ является неременной составной частью процесса подготовки специалистов. Единство учебного и научного процессов обеспечивается за счет:

- воссоздания на базе кафедр и факультетов учебно-научных комплексов, ориентированных на разработку и использование в учеб-

ном процессе новейших достижений науки и техники;

- возобновления проведения на базе научных и научно-производственных подразделений разнообразных форм активной учебной работы: дипломного и курсового проектирования, учебной и производственной практики, целевой подготовки студентов и других форм подготовки специалистов;

- привлечения студентов к работе в научно-технических парках и других инновационных структурах с целью овладения ими навыками научно-технического предпринимательства и инновационного бизнеса.

При подготовке перечня действий и задач необходимо выявление человеческих, материальных, физических и финансовых ресурсов, способов достижения результатов проекта, факторов риска и неопределенностей. На основе сформированной системы разработана технология организация профессиональной подготовки в условиях многоуровневого образовательного комплекса, формализованная в модели организации непрерывной профессиональной подготовки, где I этап – это этап начального профессионального образования, II этап – среднее профессиональное образование, III – бакалавриат, IV – специалитет и магистратура. Сегодня система профессионального образования представляет собой четыре образовательных уровня, каждый продолжительностью два года

Первый уровень – это общеобразовательная подготовка. Обучаемые изучают базовые дисциплины по единому учебному плану, оценивают свои наклонности и возможности, присматриваются к будущей специальности. На втором уровне осуществляется общенаучная подготовка. Для того чтобы помочь адаптироваться к вузовским требованиям, улучшить качество обучения, кафедры, работающие с младшими курсами, широко используют корректирующие возможности учебного процесса через систему дополнительных занятий.

На ступени бакалавриата студенты получают фундаментальную общепрофессиональную подготовку по выбранному направлению. На третьем курсе становятся очевидными специфика и возможности разных специальностей, отраженные в специальных дисциплинах бакалавриата и тематике квалификационных работ на четвертом курсе. Таким образом, двигаясь по ступенькам знаний, студент осознанно осуществляет свой профессиональный выбор. Успешно окончившие бакалавриат получают первый диплом о высшем образовании. И делают следующий шаг: определяют свой будущий профессиональный статус в уже выбранной специальной области, отвечая на вопрос «Кем стать?»: ученым, инженером, экономистом.

Ответ определит, где они будут получать дальнейшую углубленную специальную подготовку: в магистратуре или в высшей инженерной школе. Таким образом, студент выбирает свою траекторию обучения. Многоуровневость в образовании предоставляет и возможность параллельного освоения двух образовательных программ: основной (обычно технической) и дополнительной (обычно экономической).

В современных условиях, характеризующихся децентрализацией и диверсификацией профессионального образования, многоуровневая система непрерывной профессиональной подготовки призвана наиболее эффективной с точки зрения, ее способности гибко реагировать на изменения регионального рынка труда, соответствовать образовательным запросам и способностям личности, предусматривать возможности ресурсной экономии.

Организация и функционирование многоуровневого образовательного комплекса, реализующего непрерывную профессиональную подготовку специалиста, должны основываться на технологическом подходе, поскольку обусловленный основными признаками технологии данный подход способен обеспечить научную обоснованность, соотносимую с диагностично поставленными целями, этапность, а следовательно, большую управляемость процессом организации инновационной деятельности и возможность оперативной коррекции, воспроизводимость и тиражируемость технологии. Системное целеполагание непрерывной многоуровневой профессиональной подготовки влечет за собой пересмотр подходов к разработке и организации компонент ее дидактических и методических систем.

Университет должен реагировать на изменяющиеся условия и требования организаций, в которых работают наши выпускники. Необходимо возродить практику привлечения студентов к выполнению важнейших научных исследований, понимая, что только таким путем ко времени окончания вуза сформируются специалисты с практическими навыками, готовые выдержать конкуренцию на рынке труда.

ОСОБЕННОСТИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ И ОПЫТНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

СИМОНЯН Р. Я.

г. Челябинск, Челябинский образовательный центр АРСИ+

Эксперимент – основной эмпирический метод научного исследования. В ходе эксперимента исследователь воздействует на объект в соответствии с гипотезой исследования. Различают типы и виды

эксперимента. Например, в психологии проводят лабораторный и естественный эксперименты (типы). В лабораторном эксперименте испытуемые знают, что над ними проводят некое испытание, а естественный эксперимент проходит в обычных условиях работы, учебы, жизнедеятельности людей, и люди не подозревают, что являются участниками эксперимента. По видам различают констатирующий и формирующий эксперименты. Констатирующий эксперимент используется в тех случаях, когда надо установить наличие состояния уже имеющихся явлений. В ходе формирующего эксперимента изучаются изменения в уровне знаний, умений, отношений, ценностей, способностей и личностного развития обучающихся под целенаправленным обучающим и воспитывающим воздействием [6]. В. И. Андреев выделяет пять видов эксперимента в педагогических исследованиях: констатирующий, обучающий (с целью повышения эффективности образовательного процесса) или основной, контролирующий (отсроченные во времени измерения параметров заявленных автором критериев), сравнительный (классы (группы) контрольные и экспериментальные), вариативный (отсроченный во времени опыт применения методики или технологии, разработанной исследователем) [1].

В. И. Загвязинский предлагает различать зондирующий (констатирующий) и проверочный (проверка частных гипотез, уточнение отдельных фактов, апробация элементов методики или технологии) эксперименты, а также проводить сравнительный (поисковый – выбор оптимальных условий, средств или способов обучения, сравнивая между собой контрольный и экспериментальный объекты) и перекрестный эксперименты (контрольные и экспериментальные группы меняются местами в каждой последующей серии экспериментов).

Обширный анализ научного понятия «эксперимент» представлен в работах Д. Ф. Ильясова, Г. Н. Серикова [2]. Авторы указывают, что относительность истинности педагогической теории влечет за собой принятие как обязательной экспериментальной (или опытной) проверки гипотезы на осуществимость её выводов в практике. Проведенный авторами анализ публикаций позволяет сделать вывод о разработанности проблемы научного эксперимента в современной науке. Однако каждая новая публикация содержит новые аспекты постановки проблемы. Одна из них касается уточнения понятия «педагогический эксперимент» в работах Ю. К. Бабанского.

Хотелось бы отметить, что мы различаем естественный и лабораторный эксперименты в педагогике, так как эксперимент может предусматривать как искусственное создание (воссоздание) какой-либо среды, условий, так и естественную среду, уже имеющиеся условия. Основанием вышеуказанной классификации мы считаем выделенные многими авторами компоненты эксперимента, когда речь идет об

определении объекта, предмета исследования, уровнях обоснования и видах эксперимента (констатирующий, формирующий, контрольный, сравнительный), тем более что на с. 252 авторы [2] входят в противоречие сами с собой, когда утверждают о нецелесообразности различения естественного и лабораторного этапов экспериментов. Далее становится (с. 292) понятна авторская позиция, когда вводится отличие опыта от экспериментальной работы. Но, соглашаясь с пониманием опыта как способа познания объективной реальности, мы остаемся на позиции признания естественного этапа эксперимента. Опыт предполагает создание (воссоздание) специальных условий и поэтому является лишь проявлением лабораторного эксперимента в перспективе.

«В любой науке, в том числе и педагогике, поиск нового, исследование неизвестного происходит не хаотично, а с использованием заранее определенных способов поиска, исследования. Эти способы должны отличаться надежностью, рациональностью и эффективностью. Во многом этому способствует методология [1]». В философском энциклопедическом словаре (1983) имеются следующие определения: «Методология – учение о структуре логической организации, методах и средствах деятельности»; «Методология науки – учение о принципах построения, формах и способах научного познания».

Прежде чем говорить об эффективности педагогического эксперимента, необходимо вычленив важнейшую особенность организации самого процесса экспериментирования, которая заключается в том, что испытуемыми являются дети, учащиеся, учителя. Именно поэтому в методологических основаниях любого исследования должны быть заложены методы проверки эффективности учебно-познавательной или профессионально-педагогической деятельности. По нашему мнению, эффективность может быть задана принципом «обратной связи». Термин «обратная связь» предложил Норберт Винер – основатель современной кибернетики, науки об общих закономерностях управления и передачи информации в машинах, живых организмах и обществе. Он истолковал его с позиций кибернетики применительно к техническим и биологическим системам, дал математическое обоснование, проанализировал функции, наметил подходы к классификации.

Другие исследователи (Г. Клаус, В. Д. Симеонов, Л. А. Петрушенко, В. М. Глушков и др.) раскрыли в своих работах основные свойства обратной связи, которые, по нашему мнению, формально-логически составляют следующий иерархический ряд:

1. Обязательность проявления во всех без исключения процессах и системах. «Любое взаимодействие, рассматриваемое по отношению к одному из своих полюсов, всегда имеет не только прямую, но и обратную связь. Благодаря этим двум связям всякое взаимодействие всегда состоит из прямого и обратного воздействия. Без обратного

воздействия никакое взаимодействие не может осуществиться» [5].

2. Обратная связь корректирует воздействие прямой связи, помогая тем самым достигать желаемого результата функционирования системы. Система с «...обратной связью фиксирует результат своего собственного воздействия и автоматически изменяет воздействие так, чтобы результат как можно меньше отличался от желаемого... Заданное состояние может быть достигнуто лишь в идеальном случае. Всякая система, стремясь к заданному состоянию, практически всегда находится в действительном (реальном)... состоянии. Различие между заданным и действительным состоянием системы... в свою очередь, порождает в системе новое движение, которое по цепи обратной связи направлено таким образом, чтобы вопреки влиянию мешающих воздействий или помех уменьшить это различие и ликвидировать его» [4].

3. Обратная связь, замыкаясь с прямой, способствует саморегуляции и саморазвитию функционирующих систем и процессов. «Всякое управление по принципу обратной связи есть авторегуляция ... Все авторегуляционные системы способны либо самостоятельно сохранять и поддерживать неизменным достигнутый ими уровень организации, либо самостоятельно повышать его. Иными словами, авторегуляция либо стабилизирует организованность системы на том или ином уровне её организации, либо самостоятельно повышает его, и, следовательно, в последнем случае представляет собой средство самоорганизации системы» [4].

4. Обратная связь соподчинена с прямой связью и потенциально возможен их переход друг в друга [3].

Сущность обратной связи может быть выражена с помощью кибернетического подхода, то есть при рассмотрении систем и их внешних и внутренних взаимосвязей. В образовательной системе элементарная обратная связь устанавливается в процессе развития контактов различного рода между субъектами. Установление контактов порождается врожденными потребностями в общении и познании, так называемыми социальными и познавательными потребностями. Потребности, в свою очередь, порождают мотивы, а устойчивые мотивы активно побуждают к деятельности.

Рассмотрим сущность элементарной обратной связи на примере образовательной системы, в которой подсистемами будут выступать элементы $У_1$ (учитель – управляющий элемент) и $У_2$ (ученик – управляемый элемент). Между подсистемами в процессе обучения устанавливаются контакты через возможные каналы восприятия (визуальный, аудиальный, кинестетический, обонятельный). При этом на разных этапах взаимодействия ведущим является определенный конкретный канал. Например, на этапе начала урока ведущим является визуальный, а затем преимущество получает аудиальный канал. Таким образом,

учитель имеет возможность передачи учебной информации конкретному ученику через свой ведущий канал восприятия. Однако, предлагая ученику элементарную прямую связь таким образом, учитель не может ожидать качественного усвоения основных научных понятий всеми учениками, так как остаются неустраиваемыми основные этапы формирования научных понятий для различных групп учеников (визуалисты, аудиалисты, кинестетики). Поэтому элементарная обратная связь является положительной (некачественной) и не позволяет достичь планируемых целей в полном объеме. Классификация обратной связи на основе кибернетического подхода предложена Е. А. Ножиным и позволяет выделить отрицательную, положительную, линейную и нелинейную, внешнюю и внутреннюю обратную связь [3]. В случае отрицательной обратной связи фиксируется достижение цели и дальнейшие усилия сокращаются. При положительной обратной связи учитель отмечает, что обучающая цель достигнута не в полном объеме и этот факт говорит о том, что необходимо перестроить деятельность, увеличить усилия для достижения целей. Представим элементарную обратную связь в образовательной системе в виде схемы (рис. 1).

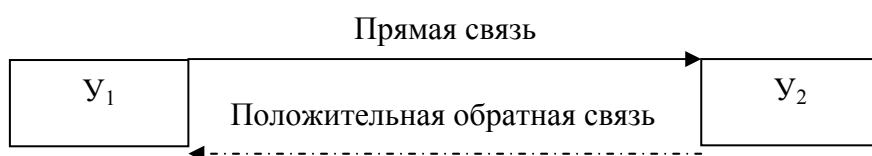


Рис. 1. Элементарная положительная обратная связь на основе кибернетической классификации

Переход на отрицательную (качественную) обратную связь возможен в случае использования учителем более эффективных (оптимальных) способов обучения. Тогда обратная связь выступает в качестве эффективного способа управления для подсистемы U_1 (учитель), а в роли управляющей подсистемы выступает конкретный ученик U_2 . Затем цикл воздействий повторяется и становится возможным эффективное достижение последующих обучающих целей. Этот процесс можно представить схематично (рис. 2).

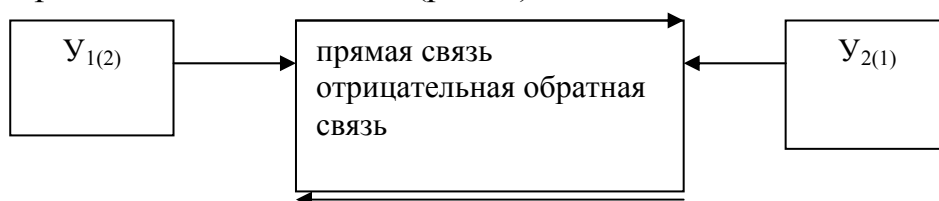


Рис. 2. Отрицательная обратная связь на основе кибернетической классификации

Таким образом, учет принципа обратной связи, зародившегося в кибернетике как науке об управлении, позволяет рассматривать педагогическое взаимодействие в процессе обучения как эффективное (оптимальное) управление развитием учебно-познавательной деятельности учащихся.

Оптимизация вообще понимается как наименьшие затраты моральных и материальных ресурсов для достижения максимального результата в единицу времени. По мнению В. А. Черкасова, «Задача оптимизации методов и приемов обучения заключается в том, чтобы обучение превратить в организованную систему» [7]. «Закономерные сочетания методов и приемов обучения можно определить как педагогические приемы учебной деятельности» [7]. С точки зрения оптимизации образования «идеалом всякого управления является самоуправляемый процесс, то есть процесс, в котором «внешнее» управление преобразовано в самоуправление («внутреннее» управление)». Именно такая ситуация раскрывается нами с помощью схемы на рис. 2.

В. А. Черкасов выделяет три уровня управления развитием образования личности: 1. Информационно-знаковый; 2. Отражательно преобразующий; 3. Духовно-практический. Достижение самого сложного, третьего уровня управления развитием приводит к самоуправлению, основанному на глубинном межличностном общении. Уровни управления развитием образования отражают иерархию развития деятельности субъектов образования, то есть в совокупности представляют собой явление оптимизации педагогического управления. Понятие «оптимизация педагогического управления» опирается на социальный заказ общества, которое ставит целью образования формирование духовно богатой личности, «свободную индивидуальность» (К. Маркс). Безусловно, главная ценность этого понятия «духовность». Поэтому оптимизация педагогического управления использует в качестве метода образования системно-оптимизационный подход, включающий совокупность подсистемных элементов: ценностный и деятельностный подходы. Это позволит, по мнению ряда исследователей (В. А. Черкасов, Л. Н. Каган, Л. Клинберг, Б. Т. Лихачев, М. М. Поташник, А. М. Моисеев и др.), развить деятельность личности в образовании до уровня самоуправления. Таким образом, оптимальными (а значит и эффективными) подходами в образовании мы принимаем те, которые приводят к разрешению двудеиной задачи: непрерывного развития личности ученика и повышения профессиональной компетентности учителя. К оптимальным подходам в этом случае мы относим: системный и кибернетический, мотивационный и личностно ориентированный.

Системный подход позволяет рассматривать развитие педагогического управления в соответствии с системными принципами: целостности, научности, взаимозависимости и др. Кибернетический подход позволяет проследить сам процесс преобразования (развития) педагогического управления на основе принципа обратной связи. Личностно ориентированный подход выдвигает ряд требований к педагогическому управлению, которые напрямую соотносятся с современными образовательными ценностями и поэтому он тоже может быть назван оптимальным в управлении педагогическими системами. Наконец, мотивационный подход позволяет активизировать глубинные механизмы деятельности человека (личности), такие как потребности, мотивы, смыслы и поэтому его тоже можно назвать оптимальным.

Вернемся к понятию эффективности педагогического эксперимента. Как было отмечено выше, он задается принципом обратной связи, а, следовательно, требованием оптимальности (положительной эффективности) самого педагогического исследования. Если исследование имеет предметом обучающий процесс, то эффективность обучения должна быть конгруэнтна эффективности педагогического эксперимента. Об эффективности обучения мы судим, прежде всего, по психологическим результатам, по тем психическим изменениям и новообразованиям, которые формируются в процессе управляемой учебно-познавательной деятельности. Однако такое общее указание на этот главный критерий эффективности обучения не дает возможности на практике измерить реальные психологические результаты обучения или воспитания. Полнота и степень выраженности совокупности параметров (конкретных уровней) может выступать показателями результативности обучения. Производный от результативности показатель – эффективность обучения. Она в свою очередь, может быть представлена как совокупность психологических результатов обучения и произведенных на получение этих результатов затрат. Эффективность свидетельствует о трудоёмкости и экономичности выбранных способов обучения (оптимальных подходов к обучению). В образовании подростков выделяют такие критерии как академическая успеваемость и учебная успешность (Б. Г. Ананьев). Для высшей школы и послевузовского образования психологический результат выступает, прежде всего, в форме профессионально и социально значимых психологических качеств личности – все то, что определяет её (личности) профессиональную компетентность и профессиональное мастерство. Следует отметить, что частные показатели и параметры могут быть представлены в обобщенных критериях, каковыми являются профессиональная компетентность, профессиональная направленность, учеб-

ная мотивация, учебная и социальная активность, самостоятельность, творчество, самоуправление, учебная и академическая успеваемость, профессионально и социально значимые качества личности и др.

Литература

1. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000.
2. Ильясов, Д. Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике [Текст] / Д. Ф. Ильясов, Г. Н. Сериков. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
3. Ножин, Е. А. Публичная речь как вид коммуникации [Текст] / Е. А. Ножин // Проблемы социальной психологии и пропаганда. – М., 1971.
4. Петрушенко, Л. А. Принцип обратной связи [Текст] / Л. А. Петрушенко. – М., 1967.
5. Симеонов, В. Д. Вопросы теории и методов идеологической работы [Текст] / В. Д. Симеонов. – М., 1967.
6. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология [Текст] / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2003.
7. Черкасов, В. А. Оптимизация методов и приемов обучения в общеобразовательной средней школе [Текст] / В. А. Черкасов. – Иркутск, 1985.

К ВОПРОСУ О ПОНИМАНИИ ФЕНОМЕНА ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРООЩУЩЕНИЯ

СОЛОПАНОВА О. Ю.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Исследование проблемы художественного мироощущения имеет особую методологическую значимость не только для музыкального, но и для художественного образования в целом. В своих работах А. Ф. Лосев дает последовательное логическое (феноменолого-диалектическое) обоснование феномена музыкального художественного мироощущения как одного из существенных пластов человеческого миропостижения. Исходным в размышлениях философа становится утверждение о том, что художественное познание жизни и мира в своей внутренней структуре одинаково со всяким другим познанием. И в науке, и в искусстве равно познает один и тот же человек, и, какими бы разнообразными и на вид противоречивыми свойствами ни

обладала его познавательная способность, все равно эти свойства принадлежат одному человеку, то есть всегда они так или иначе согласованы. «Человеческая душа и сознание, как надо думать, есть тоже организм, живущий своей особой, внутренне-объединенной жизнью... И как бы художественное познание мира ни отличалось от научного, – особо подчеркивает философ, – органическое представление о душе и сознании должно заставить нас искать и находить общий корень этих двух познаний» [1].

Наше внимание философ привлекает к очевидному: в первооснове процесса познания лежит та точка соприкосновения познаваемого и познающего, когда познаваемое уже интуитивно ощущается познающим, вызывая у него определенное отношение к познаваемому как к бытию некоего смысла, однако это интуитивно улавливаемое явление (познаваемое) представляется познающему субъекту еще в неразрывной слитости смысла и бытия. Это тот первичный этап познавательного отношения, когда оно еще не тронуту понятийно ли, образно ли оформляющей мыслью и когда это отношение есть чистое настроение, чистое ощущение, знание о неизвестном, но весьма существенном и сущем, то есть существующем для человека, чрезвычайно волнующем его, но вербально-образно невыразимом, не поддающемся познанию в логосе. Такой исходный момент познания А. Ф. Лосев называет чистым опытом и первичной основой искусства. Выражение такой интуиции, такого «до-познавательного» и, по сути, «до-опытного» опыта есть важнейшая и специфическая особенность музыкально-художественной формы.

В искусстве, как отмечает А. Ф. Лосев, наблюдается противоречивость: указывая на сущность предметов и их глубинный смысл, искусство «не называет этих предметов, не выделяет их» и таким образом «усложняет и модифицирует первично ощущаемое им бытие, сгущает его, желая его оформить и преобразовать» [2].

«Когда кончаются слова, начинается музыка...». В этом широко известном изречении великого Гейне слышится указание на рассматриваемый момент познания, именуемый «чистым опытом» и достигающий своего адекватного выражения исключительно в «чистой музыке», которая осуществляет оформление опыта переживания сущности чрезвычайно высокой степени обобщенности, сложности и глубины, то есть сущности, потенциально свойственной бесчисленному количеству явлений зримого и мыслимого бытия.

В концепции А. Ф. Лосева с наибольшей, на наш взгляд, отчетливостью проступает мысль об отражении в музыке «невидимого», то есть того, что не укладывается в границы «явленного мира», хотя и является

результатом («чистым опытом») глубинного взаимодействия с ним.

Чистая музыка, чистый опыт находят свое проявление в разных искусствах и не только в них. Кроме этого, как полагает А. Ф. Лосев, традиционное разделение искусства (на музыку, поэзию, живопись и т.д.) «жизненно и ценно с технической точки зрения», но признать его верным с другой точки зрения – глубинно-психологической – нельзя, поскольку произведения, выполненные из «разного материала» (мрамор, звук, слово) могут иметь одно и то же значение. В силу этого философ призывает отклониться от этой чисто технической классификации искусств, разработать принципы, более всего соответствующие философскому значению искусства. Сам ученый в качестве ведущего выдвигает принцип оформленности, поскольку искусство, как и любой способ познания, предполагает определенную степень оформления.

Исходя из данного принципа, философ выделяет две основные категории художественного мироощущения: музыкальное (или, жестче, чисто музыкальное) и образное. При этом будучи, безусловно, главной и специфической предметностью собственно музыкального искусства выражение музыкального художественного мироощущения нередко находит место в произведениях изобразительного искусства, литературы, поэзии.

В музыке же нередко случаи выражения образного мироощущения, вплоть до прямой изобразительности (вспомним хотя бы «пейзажи» К. А. Дебюсси, Н. А. Римского-Корсакова и др.). В подобных случаях музыка по сути оказывается образно-изобразительным, а не «чисто музыкальным» искусством. Примечательно, что А. Шопенгауэр музыку образно-изобразительного свойства относил к более низкому уровню, называл ее подражательной и предающей свое особое предназначение, ибо здесь она «выражает не внутреннюю сущность, не самую волю, а только неудовлетворительно копирует ее явление». С мнением «о недопустимости» изобразительности в музыке и с неудовлетворительной оценкой некоторых шедевров такого рода, безусловно, можно не согласиться. Но с пониманием уникального специфического качества музыки – «воплощаться» в образы реальной действительности – приходит убежденность в ее необыкновенной «прозорливости» при «обнаружении» сущего в жизни, природе, человеке.

Главное же психологическое отличие чистой музыки от образного искусства А. Ф. Лосев усматривает в следующем: «Музыка приводит в вибрацию самую душу человека: она действует непосредственно на самый организм души, взывая в нем тайные и глубокие волнения. Образное же искусство ставит между душой человека и познаваемым предметом образ, то есть известную структуру сознания, и

через эту структуру Душа и чувствует бытие» [3].

В понимании философа величие и красота мира, человека окружающего, и мира человеческой духовности заключаются, кроме всего прочего, именно в том, что в них всегда остается простор для познания. Истина всегда за горизонтом Вечности, она далека и манит нас своими проявлениями и дарами нашей интуиции, нашего вдохновения. «Тайна есть то, – подчеркивает А. Ф. Лосев, – что по самому существу своему никогда не может быть раскрыто. Но она может являться. Явление тайны не есть ее уничтожение и разрешение тайны, но есть только такое ее состояние, когда она ясно ощутима, представима, мыслима и сообщима – притом сообщима именно как тайна же» [4]. В этом ключе нами как раз и признается «потаенность» музыки и педагогики, призванной поселить тайну этого искусства в человеческой душе (также не менее «потаенной»!), не делая эту тайну «явью», а вызывая к ней художественно-эстетический и духовно-нравственный отклик.

Мироощущение тайны, как это следует из суждений А. Ф. Лосева, ярче всего демонстрируется именно в музыкальной художественности (а следовательно, и в педагогике «от искусства»), которая бесконечно разнообразно может интерпретироваться благодаря присущей человеку от природы и развитой в общении с шедеврами искусства способности к художественному (музыкальному) ощущению мира – бескрайнего, антиномичного, играющего красочными символами высших откровений в творениях гениев: композиторов, живописцев, писателей, поэтов, философов.

Отрицает ли художественность в музыке, в педагогике «от искусства» то, что психологи относят к проявлению разума? Разумеется, нет. В музыкальном искусстве, музыкальной речи, по утверждению многих музыкантов (ученых, композиторов, исполнителей), заложен такой же разум-смысл, как и в речи. Но отличие музыки состоит в том, что она не столько «означивает» что-либо, сколько, по словам Н. К. Метнера, «запевает о несказанном», для которого «нужны не слова, а смыслы». «Корнями музыки, – указывает музыкант, – никоим образом не являются разрозненные атомы звуков... Смыслы в основах и корнях музыки ценны и доступны лишь тому, кто не только верит в происхождение их от начального разума – смысла музыки, но кто никогда не сомневался и в неразрывной связи с этими «корнями» всего музыкального искусства, существовавшего до него» [5]. Добавим, что только тому, кто дорожит этой связью, дается владение музыкальным языком, «музыкальным смыслом» и только путем священного охранения этой связи музыкальное искусство продолжает жить. Не будем забывать и другого – того, что содержание искусства «допускало» к

себе лишь тех, кто, входя в его храм, образно говоря, отрясал с себя «жизнейские смыслы».

Тезис о том, что музыка – это язык «тайного», «потенного», «сокровенного», язык «несказанных чувств» и «несказанных мыслей», находит свое развитие в работах П. А. Флоренского, мысль которого благодаря ассоциативным связям всегда насыщена звуками и красками созерцаемого мира, облечена живой плотью образного слова.

П. А. Флоренский один из первых сформулировал отношение символа и музыки, отношение не отвлеченно-логическое, а скорее образно-онтологическое, если понимать символ как объективацию сущности в явлении, а в музыкальном наполнении символа различать полифоническую сопряженность многих жизненных тем, достигаемую их творческим синтезом. В его работах не раз отмечалось, что «музыкальный символ» сам по себе еще не есть музыка, но станет таковой лишь после контрапунктической разработки его нашим духом, личной и всякий раз творчески воспроизводимой внутренней силой.

Присущее П. А. Флоренскому «круговое мышление» можно, на наш взгляд, признать своего рода идеалом научно-художественной рефлексии, поскольку оно позволяет не односторонне, линейно, а именно целостно (гетерофонически) подходить к познанию искусства, его специфической – целостной, духовно-ценностной природы (примечательно, например, что при описании одной из икон ученый сближает цветовой ряд с тональностями мажора и минора, а цветное восприятие тональностей связывает с эмоциональным состоянием и строем душевной жизни).

Следуя заданным в суждениях философов ориентирам, можно говорить о том, что музыкальное искусство выступает специфическим механизмом «высвечивания» мира человека, тайн его души и разума. В этом его особая сила, которую, в чем мы твердо убеждены, должна вобрать в себя истинная педагогика, обращенная к познанию музыки как художественной реальности.

К пониманию специфики музыки, ее содержания вплотную приближает опыт современного музыкознания, методологический основой которого выступает учение об интонации (Б. В. Асафьев, В. В. Медушевский и др.). В основе представлений об интонации лежит понимание того, что интонация в музыке – носитель ее смысла, фундаментальное явление культуры. «Музыка – искусство интонируемого смысла» – в такой лаконичной и объемной по мысли форме определил Б. В. Асафьев суть данного искусства.

Интонация в широком философском, культурологическом смысле выступает своеобразным носителем, проводником духовных энергий

жизни, культуры, но прежде всего – Человека со всеми присущими ему многообразными взаимоотношениями с окружающим миром.

Более других искусств музыка способна воплощать в себе духовно-энергичный смысл бытия, культуры, отдельной личности и общества в целом, а механизмом этого как раз и служит интонация. Она суть мировосприятия, мироощущения человека, связана не только с духовными, но и телесными его проявлениями. «До размеров интонации уменьшаются культурные стили, жанры, целые художественные эпохи вместе с наполняющими их социально-мировоззренческим содержанием», – отмечается по этому поводу в одной из работ [6]. В таком широком философско-мировоззренческом ключе в искусствознании, культурологии и теории музыки развиваются сегодня идеи Б. В. Асафьева о социально-коммуникативной, психологической функции данного искусства и его смыслообразующем «ядре» – интонации.

Музыку как явление интонации можно назвать своеобразным зеркалом и аккумулятором конкретных по содержанию и форме социально-психологических состояний – высших социальных чувств, умонастроений, духовно-практических устремлений и их устойчивого интеграла – мироощущения, определяющих ее общий идейно-эмоциональный строй и характер отдельных музыкальных переживаний. Сказанное наглядно подтверждается в ходе более пристального «прислушивания» к облику музыки той или иной исторической эпохи, творчества отдельных ее представителей.

Специфика музыки обуславливается наличием в ней одухотворенности, духовности как целостного (а в терминах современной науки – системного) качества человеческой психики, жизнедеятельности.

Обозначенный вывод особенно важен в методологическом отношении, ибо утверждает духовно-ценностный, художественный примат в освоении действительности музыкой. В координатах такой позиции музыкальный образ предстает как одухотворенное звучание, то есть как интонация. А если вспомнить о том, что синонимом «одухотворенного» у Б. В. Асафьева часто было понятие «очеловеченное», то интонацию как раз и следует, пользуясь выражением музыканта-исследователя, назвать «самым человечнейшим свойством музыки как искусства». Именно это дает право утверждать, что в центре асафьевской концепции стоит Человек, что в основе понимания интонации лежит единство культуры и мышления.

В направленности на сознание «Другого» проявляется специфика музыкального текста, заключающаяся в его незавершенности, открытости и неисчерпаемости образного содержания. Источник неисчерпаемости содержания истинного произведения музыкального искусства

видится в своеобразном «вневременном» характере его существования. Великие произведения, отмечал М. М. Бахтин, способны переживать века, обогащаться новыми значениями, новыми смыслами.

В условиях музыки и согласно самой ее природе онтологически взятое бытие переходит из хаотического в организованное, упорядоченное состояние. В этой ситуации происходит неизбежное воссоздание сущностей, вызванное включением их в отношения взаимной соподчиненности.

Так, заставить человека реагировать на каждое временное событие, причем, в постоянной соотнесенности с предшествующим или предстоящим, может только особый контекст временной организации. Именно таким контекстом является музыкальная целостность. Вот что говорит об этом А. Ф. Лосев: «Из такой характеристики *ratio essendi* чистого музыкального бытия в аспекте времени вытекает и то замечательное следствие, что в музыкальном времени нет прошлого. Но если нет прошлого, то тогда, по-видимому, реально есть только настоящее и его жизнь, творящая в недрах этого настоящего его будущее. Это громадной важности вывод, гласящий, что всякое музыкальное произведение, пока оно живет и слышится, есть сплошное настоящее, преисполненное всяческих изменений и процессов, но тем не менее не уходящее в прошлое и не убывающее в своем абсолютном бытии. Музыкальное время не есть форма или вид протекания событий и явлений музыки, но есть самые эти события и явления в их наиболее подлинной онтологической основе» [4].

Это действительно важный вывод, поскольку в современных концепциях музыкального времени зачастую осуществляется механический перенос понятийного аппарата материалистической диалектики, где пространство и время суть атрибуты движения, на бытие музыкальных систем. Здесь требуется понять, что не время есть форма бытия музыки, а музыка есть форма времени, его актуальное настоящее (что весьма точно выражается краткой формулой: музыка есть). Но это означает, что в случае музыки время изменяет свойства: будучи фактом настоящего в каждой звучащей «точке», это время уже не является односторонним. Возникает феномен обратимого времени, обусловленный ассоциативной нагруженностью каждого его момента.

Дело здесь, как нам думается, заключается в самом «устройстве» музыки, в ее удивительной предрасположенности к мирозданческим коллизиям, в ее свойстве быть своеобразным локатором Универсума, воспринимающим и воссоздающим те скрытые и глубинные сущности Вселенной, которые напрямую, без опосредствований, человеку даны быть не могут. По нашему убеждению, это и было при-

чиной возникновения музыки в человеческом мире, где она прорастала как аналог Мироздания, зеркало, в которое одновременно смотрелись мир и человек, по мере «взросления» последнего все более обнаруживающие свою органическую нерасчленимость. В этом рассуждении возможно много метафор, но, как мы считаем, не всегда и не обо всем можно (и нужно) говорить на языке строгой научности. Впрочем, этому можно дать и научную аргументацию.

Музыка есть искусство противоположностей в том смысле, что всякое ее состояние, свойство и средство даются ей не как совершенные, законченные, неподвижные. Они одновременно заключают в себе ферменты сбрасывания, развеществления, отрицания. Всякое музыкально-структурное образование есть отношение, расшифровывающееся только в системе, контексте. А отсюда, в зависимости от них, устой превращается в неустой; перерыв (пауза, каданс) есть одновременно и начало и пр. Эта организация обусловлена длительной процедурой отбора чисто музыкальных сущностей (смыслов, значений, состояний) из бесконечности бытия. Иными словами, музыка составляла свои универсалии, тем самым ограничивая собственные пределы, а поэтому, не сливаясь с миром, она оказалась способной обозначить контуры своего мироустройства.

Как же выглядит мироустройство с позиций музыки, если представить себе, что музыкальная пьеса вдруг обрела объем, привычную трехмерность, и мы можем «войти» внутрь фуги, сонатного аллегро или симфонии? Собственно, это вхождение в мир совершается всякий раз, когда музыка начинает звучать. С момента возникновения первого звука (а это – самый таинственный и наиболее сложно постигаемый момент) нечто случается с действительностью, с мировыми событиями, с течением времени, наконец. Субъект восприятия попадает в поле музыкального времени, которое диктует ему свои законы. Вновь процитируем здесь А. Ф. Лосева: «Музыкальное время собирает разбитые и разбросанные куски бытия воедино, преодолевает тоску пространственного распятия бытия, воссоединяет пространственные и вообще взаимно-отделенные сущности с единством и целостностью времени их бытия. Вечность есть тогда, когда не несколько моментов, а все бесчисленные моменты бытия сольются воедино, и когда, воссоединившись в полноте времен и веков, бытие не застынет в своей идеальной неподвижности, но заиграет всеми струями своей взаимопроникновенной текучести. Вот почему ни одно искусство никогда так часто не наделяется предикатами, имеющими отношение к вечному и бесконечному, как музыка» [4].

Подчеркнем, что А. Ф. Лосев, характеризуя «специфику» музы-

кального времени, обращается к понятию вечности, причем, не в эсхатологически-трагедийном, а в положительном значении неиссякающе-живого бытия. Эта позиция требует некоторых уточнений. При всем том, что музыка наиболее непосредственно из всех искусств апеллирует к вечности, она тем не менее не есть аналог, слепок, чувственная модель последней. Именно поэтому мы говорим о музыке как о форме времени, а не форме вечности. Дело здесь еще и в том, что музыка, взятая целостно, как таковая, как область человеческого самоопределения, так сказать, музыка «вся» – сделана из того же «материала», что и вечность. Это утверждение допустимо хотя бы в силу того, что музыка самодостаточна в своем бытии, неисчерпаема в становлении собственных, независимых сущностей, обладает, наконец, мощным диалектическим потенциалом взаимопревращения своих элементов.

Но музыка, взятая в каждом своем явлении, всякий раз означает конец вечности, ее перерыв; ибо вечность, данная как эта форма, как пространственно-временная локальность, как объект, обретает границы. Здесь раскрывается важнейший парадокс музыкального мироустройства: мир «изнутри» музыкальной пьесы дан в конечной выраженности бесконечности, во временном сжатии вечности, в окончательности явленных восприятию событий.

В музыкальном мироустройстве происходит трансформация действительности, изменяется структура субъекта и объекта, вся система субъект-объектных отношений. Можно сказать, что в контексте музыки субъект и объект не равны себе, и вот почему. В традиционном значении (например, с позиций гносеологии) объект противопоставлен субъекту, отчужден от него, обозначает собой Иное. Процесс познания, направленный на объект, допускает проникновение в его сущностные структуры, но исключает слияние с ним, ибо в таком случае исчезает разница между «Я» и «не-Я», стирается качественное различие между познающим и познаваемым.

Эта же ситуация сохраняется и в том предельном случае, когда объектом познания является сам субъект, то есть происходит процесс самопознания. И здесь знание субъекта о себе не тождественно ему (субъекту) целиком и без остатка.

Музыкальное восприятие исключает противопоставленность субъекта и объекта, а основывается на их слиянии, особом единстве. Вот это единство, перетекание «меня в мир и мира – в меня», – основа музыкального бытия. Поэтому вечность перестает быть нейтральной и обретает очеловеченные контуры, то есть вектор времени, связанный с антропностью музыкального мироустройства.

Итак, сформулируем обозначенные особенности музыкального

искусства в более лаконичной форме:

– музыка способна воссоздавать объективное течение событий, но никогда – объектное. При всех своих бытийных, универсальных масштабах она принципиально субъективна, то есть вытекает из причинности духовной жизни и в нее же устремляется, совершая полный цикл «Мироздание – Человек – Мироздание» в каждом своем конкретном проявлении;

– музыка сообщает человеку о мире только самое существенное, принципиальное, глобальное. Ее способность к свертке есть способность сжатия пространственно-временной разрозненности на уровне сути вещей. Музыка – серьезна в точном значении этого слова; точно так же она оперирует предельностями бытия, пусть даже для этого ей приходится прерывать непрерывное и оформлять бесконечное;

– границей музыкального является момент выхода из системы формализованной понятийности в мир духовного опыта, включающего в себя всю панораму состояний Разума и Духа – от бессознательно-интуитивного отношения до гениальных вспышек прозрения, когда время целого свертывается в «точке» истины (как это было у Моцарта, слышавшего свою симфонию сразу и целиком).

Музыка ни в коей мере не есть царство интуиции в абсолютном значении; мистическое и иррациональное начала не присущи ей в той же степени, в какой одухотворение мира, происходящее в истории, имеет глубоко действительные основания. Думается, что мистификация музыкального бытия, самой природы музыки, неоднократно имевшая место в истории культуры, происходила в первую очередь в связи с особым типом выразительных общностей, свойственных музыке. В самом деле, она вырабатывает значения и смыслы, но в то же время «игнорирует» понятия в их строго вербальной оформленности; она созидает Логос высочайшего порядка, однако ему (Логосу) совершенно не присуща специфика традиционно-мыслительных процедур с их жесткой причинно-следственной зависимостью; она, наконец, вся пронизана «идеальностью» числовых отношений, но от холодной красоты математических абстракций ее отделяет бездна интимных состояний психической жизни индивида. Иными словами, музыка постоянно ускользает от попыток своего определения, органически противясь какой-либо однозначности.

Учитывая сказанное, все же попытаемся теоретически оформить ее духовно-энергетический облик.

Во-первых, подчеркнем, что музыкальное бытие есть жизнь музыкального сознания, продуцируемого культурой, но существующего не в слепом повиновении ее универсальным нормам, а вопреки им. В

противном случае музыка не выделилась бы из пространства всеобщей культуры. Следовательно, музыка развивается в постоянном противоречии между ассимилируемыми ею культурными универсалиями и законами собственного мирообразования, которые принципиально не могут быть выражены в системе каких-либо понятий или адекватно сведены к ним: музыка ничему не тождественна «по частям», а может дать лишь модель Целого. Последнюю вряд ли можно выразить на сегодняшний момент словесно (ведь и в определении человека мы не слишком продвинулись от пресловутого «двуногого без перьев»). В этой связи музыка воссоздает тип отношения к миру (Универсуму), структура которого обнаруживается в диалектике вербального и образного, умопостигаемого и интуитивного, и при этом сама музыка к каким-либо элементам своей структуры не сводима. Поэтому музыка не есть только мышление в образах, не есть только особый тип мышления как такового (хотя можно самостоятельно эксплицировать понятие музыкального мышления).

Музыка есть отношение между человеком и миром, в которое втянуты все ресурсы духовно-психического бытия, но с одним условием: ничто не может быть «названо» окончательно, зафиксировано как данность, выражено вербально без остатка.

Музыка есть персонификация вечности посредством пережитого времени. И в этом нет ничего сверхчувственного или иррационального, а есть только закономерность единства Человека и Универсума. Из того, что в обыденной жизни человек не думает и, порой, не знает об этом единстве, вовсе не следует, что он не может думать и знать о нем. Тем более, что музыку он создал не как «сверхзадачу», некую лабораторию самопознания, а просто потому, что не мог ее не создать, стихийно и интуитивно следуя единству и целостности бытия.

Границей же бытия музыки является он сам в том смысле, в каком «сумма знаний» человека о себе и о мире не сводима к собственно сущности Человека и Мироздания.

Итак, границей бытия музыки является сам человек, однако взятый в его устремленности к творчеству. Ясно, что при всей открытости музыки по отношению к процессам становящегося бытийного потока, она возникает и существует благодаря функционированию человеческой активности, преобразовательной деятельности, «царству субъективности», шлифующейся в историческом времени.

Человек выражает себя в музыке с поразительной экзистенциальной полнотой и в бесконечности этих выражений вновь и вновь оставляет место для ее продления. Иногда, когда удается услышать музыкальное произведение как бы «впервые», без мертвящей предвзятости профессионально-технологического слышания, поражает то, что

музыка «знает» о нас больше, чем мы о ней. Это означает также, что она «знает» нечто большее и о мире. В подобном знании нет ничего удивительного, ведь если интерпретировать музыку как форму времени, разворачивающуюся во всем его напряженном и непрерывающемся бытии, если понимать процесс музыкального творчества как осознанное внесение во время одухотворенно-человеческого начала, то следует понять и то, что, взаимодействуя с музыкой, культура приобрела бесценное, хотя и далеко не вполне постигнутое ею на сегодня знание о мироустройстве.

В заключение необходимо сказать о том, что именно в непосредственном общении с музыкой человеку удастся постичь сущность музыки и самого себя быстрее и глубже, чем это успевают сделать собственно наука о ней, которой, как это не парадоксально, еще предстоит осмысление музыки в качестве модели действительного бытия Универсума, а музыкальной конструктивности – как способности его человеческого измерения.

Литература

1. Лосев, А. Ф. О музыкальном ощущении любви и природы. Два мироощущения [Текст] / А. Ф. Лосев // Форма. Стиль. Выражение. – М., 1995.
2. Лосев, А. Ф. Самое само [Текст] / А. Ф. Лосев // Миф – Число – Сущность. – М., 1994.
3. Лосев, А. Ф. Основной вопрос философии музыки [Текст] / А. Ф. Лосев // Философия. Мифология. Культура. – М., 1991.
4. Лосев, А. Ф. Музыка как предмет логики: Очерк о музыке [Текст] / А. Ф. Лосев // Форма. Стиль. Выражение. – М., 1995.
5. Метнер, Н. К. Муза и мода [Текст] / Н. К. Метнер. – М., 1998.
6. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки [Текст] / В. В. Медушевский. – М., 1993.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ИННОВАЦИЯ

МАКСИМОВА Е. Л.

г. Санкт-Петербург, Государственное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 65 с углублённым изучением французского языка

Инновации в современном образовании заняли очень прочные позиции. Спектр этих инноваций широк. Но внедрение инновации есть их направленность непосредственно на ученика, учёт его интере-

сов и потребностей. Технология личностно-ориентированного обучения напрямую помогает решать вышеописанную задачу.

Многое тревожит нас в современной школе. Как должен вести себя педагог, чтобы оказывать помощь и поддержку каждой детской личности в её индивидуальном самоопределении?

Для того чтобы изучаемое содержание стало ценным для ребёнка, личностно ориентированное образование предлагает представить его в виде условных частей, каждая из которых обращена к чему-то личному. К компонентам содержания можно отнести следующее:

1. Аксиологический – вводит учащихся в мир ценностей и оказывает помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций.

2. Когнитивная составляющая – обеспечивает научными знаниями.

3. Деятельностно-творческий – способствует формированию и развитию у учащихся разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации личности в познании.

4. Личностный – обеспечивает познание себя, развитие рефлексивной способности, формирует личностную позицию; является системообразующим, существенно отличается от традиционного содержания.

Последний компонент приобретает на сегодняшний день особую значимость, в связи с тем, что современные дети стали совсем другими, да и требования общества к современному человеку координально изменялись.

Современный человек находится в пространстве большого выбора, ему необходимо самому уметь правильно оценивать и анализировать поступающую информацию, этому он должен учиться в школе. Личностно-ориентированный урок может способствовать этому.

Основными частями такого урока становятся: мотивация; образ; анализ; событийно-практическая часть; проповедь.

А что есть технология? Технология – это совокупность или некая неделимая общность приёмов. Образование называется личностно-ориентированным, так как направлено на личность.

Представим урок в виде модуля, где главное действие ребёнка.

Как мыслит человек? Сначала у него возникает мотив, желание. Это воплощается в микромодуль – мотивацию. Это особая технологическая структура рождения, пробуждения, возникновения духовности субъекта образования, основной задачей которого является создание на уроке таких условий, когда учащийся оказался бы втянутым в самую гущу событий и захотел докопаться до самой сути.

Во-первых, новое знание гораздо эффективнее усваивается на ос-

нове ранее изученных сведений и только в этом случае может стать достоянием долговременной памяти. Во-вторых, если обращаться к памяти постоянно, в результате ученик выстраивает определённую систему знаний, когда они как бы наслаиваются друг на друга, и каждое новое знание служит звеном цепочки, крепко соединяющим его с прошлым опытом и являющимся прочной основой для будущего. В-третьих, если ученик заинтересован на уроке, то обучение даётся ему легче.

Начиная урок, вы должны перевести ребёнка из одного мира, в котором он жил на перемене, в другой. Создайте у него мотив, желание узнать – и можете не беспокоиться за его внимание и участие на уроке.

Одним из самых трудных для первоклассников становится урок письма. Как же не отбить у ребёнка желание научиться красиво писать? Как сделать самый трудный для них предмет любимым уроком? Почему ребёнку с трудом даётся написание букв? Причина – мышцы пальцев слабые и рука быстро устаёт. Значит, для написания букв у них не хватает мускульной натренированности.

Уже на самых первых этапах обучения письму у учащихся появляется неудовлетворение, а у родителей огорчения. Бесконечные напоминания: правильно держи ручку, следи за посадкой, наклоном букв, соблюдай интервалы и так далее – дёргают ученика. Радости труда он не испытывает. И наступает момент, когда появляется и быстро растёт нелюбовь к письму, то есть, говоря языком науки, исчезает положительная мотивация учения.

Заинтересовать детей можно следующим образом: на доске пишется интересный текст, каллиграфически вырисовывая каждую букву. Слышатся восхищённые возгласы детей.

– Кто хочет быстро и так же красиво научиться писать?

Конечно, хотят все. Ребята получают «помощницу» и с её помощью пишут свою первую букву. Они вдруг замечают, что их самостоятельно написанная буква тоже получилась красивой, с нужным наклоном. Детской радости нет предела. Наступают дни, которые можно назвать «праздником письма», то есть возникает, как говорят учёные «ситуация успеха».

Не следует сразу «бросаться» учить детей писать, при этом требуя, чтобы они все это делали так, как в «Прописях». Главное – заставить их полюбить сам процесс, зародить в их душе понятие «красота» и научить применять его к своей работе.

На следующем этапе вводим новые слова, понятия, которые объяснить никто не считает нужным. Это и есть микромодуль – образ. Субъект образования восходит к созданию образа.

Создание образа, его переживание детьми возможно только при

параллельной реализации закономерности нарастания интереса. Практическая суть этой закономерности состоит в том, чтобы каждый последующий этап создания образа был интереснее предыдущего.

А потом идёт микромодуль – анализ. Вот к чему дети стремятся весь урок – к личному действию! Чтобы самому это «съесть» – попробовать, пережить. А как пережить? Да пусть ребёнок букву лепит, конструирует, напишет эту букву в подарок любимому герою и т.д. Лишь бы сам, по собственному желанию, осознал и почувствовал.

Хорошо использовать при ощупывании букв музыкальное сопровождение – это усиливает запоминание. Ребята с удовольствием напевают песенку Красной Шапочки композитора А. Рыбникова на стихи Ю. Кима «Если долго-долго» при знакомстве с письменной буквой К. При её начертании мы как бы повторяем путь Красной Шапочки к бабушке. Её выслеживает волк, она петляет по тропинкам. Дети охотно подсказывают: надо идти вверх по тропинке. Отрабатывается соединение элементов букв: ведём наклонную линию снизу вверх и плавно закругляем и т.д.

Обучение письму путём формирования образа букв с непосредственным развитием тактильных рецепторов всегда приводит к более интенсивному и интеллектуальному развитию ребёнка. Обводя, ощупывая букву, ребёнок уже «пишет» её.

Для закрепления нового знания, для того чтобы ребёнок понимал, зачем ему «это» передали, используется проповедь. Микромодуль – проповедь – это логическое завершение урока, без которого ваша работа – ничто, пустой звук, не имеющий отклика и закрепления в душе ребёнка. Если у ученика не получается написание какой-то буквы, если он не смог написать на уроке сочинение, то не стоит сразу негативно оценивать его работу. Если цель поставлена совместно с учеником, то результат будет лучше. Ребёнок будет стремиться выполнить работу быстрее и лучше.

Любой прогресс ребёнка надо сравнивать с тем, как он выглядел в недавнем прошлом. Даже самое незначительное продвижение вперёд заслуживает похвалы.

Таким образом, обучение письму позволяет в процессе игровых ситуаций через ощущения с активным включением зрительного и слухового анализаторов сформировать не только понятие о букве и её графическом начертании, но и развить синтетическое, логическое мышление, внутреннюю и внешнюю речь, память, а также творческие способности учащихся. На таких уроках ребята не чувствуют утомления и усталости, а значит, нет скучающих детей и не падает интерес учащихся к урокам письма.

Период адаптации первоклассников к школе самый тяжёлый. Положительными оказались результаты тестирования учащихся, проведённых в 1 «Б» классе школы № 65 г. Санкт-Петербурга. Большинство детей (81 %) отметили, что приходят в школу с хорошим настроением и домой тоже уходят с радостью, чувствуют уважение к себе, а также всегда могут рассчитывать на помощь со стороны ребят и учителя. Выбирая самый интересный школьный предмет детям было сложно отдать предпочтение какому-то одному, тем не менее большинство учащихся отдали своё предпочтение урокам письма и поставили их на второе место (хотя в начальной школе это один из сложных предметов).

Создание гармоничной, комфортной образовательной среды способствует повышению эффективности образовательного процесса, росту мотивации учащихся, их творческому саморазвитию, активности учащихся. И именно технологический подход на уроке, и в частности, технология личностно-ориентированного обучения способствует созданию подобной среды.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

ОБЛЕЦОВА В. Н.

г. Магнитогорск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка – детский сад № 81 «Материнская школа»

Специфика структуры ДОУ инновационного типа требует наличия образовательного процесса с высокой степенью вариативности и интегративности. В образовательном процессе ДОУ инновационного типа для родителей создаются условия возможности выбора содержания, форм и методов обучения в соответствии со способностями их детей. Используются вариативные учебные планы и программы, позволяющие учитывать не только запросы личности, но и национальные, экономические, социальные особенности.

Это осуществляется путем сочетания форм управления. Помимо линейных руководителей, управление осуществляют функциональные руководители (заместители по подразделениям) Это обусловлено широкими образовательными функциями ДОУ. Введение дополнительных должностей требует пересмотра функциональных обязанностей

руководителей ДОУ, тщательного изучения функций педагогов, работающих с дошколятами.

Система управления ДОУ определяется социальным заказом, особенностями воспитанников и содержанием образования. Этим во многом определяется то, что ДОУ работает в инновационном режиме, существенно влияющим на организационную структуру управления, ее функции и механизмы. Отсюда следует, что одной из особенностей управления ДОУ является соотношение требований инновационного учреждения с нормативными требованиями и передовым опытом. Инновационная школа требует учета риска и ответственности за введение инноваций. Как отмечает А. Кузякин [5], определить стандарт самой инновации, инновационной деятельности применительно к школам нового типа невозможно. «Само образовательное учреждение выступает в роли «судьи», поднимающего свою «планку» по мере достижения запланированных результатов» (Л. А. Савинков) [6]. И только «когда инновация получает распространение в аналогичных образовательных учреждениях и становится в определенной степени нормой, она приобретает статус инновационного стандарта и тем самым начинает оказывать влияние на инновационную деятельность всех школ данного типа [5]. Другой особенностью управления следует считать перевод управления на автономизацию, которая характеризуется ослаблением его вертикальных функций и развитием горизонтальных структур с передачей им максимальных полномочий. Ю. А. Конаржевский [4] так характеризует горизонтальные связи:

- «сеть горизонтальных связей является инструментом координационной и информационной поддержки сотрудников, которым предоставляется немалая самостоятельность, особенно при делегировании полномочий;

- наличие широких горизонтальных связей предохраняет работников от застоя, общение друг с другом служит отдельным стимулом для контроля;

- это инструмент обмена и движения профессиональной информации;

- они способствуют развитию взаимодействия между сотрудниками; развитие такой структуры представляет собой определенный барьер на пути развития и укрепления бюрократизма».

Важную роль играет психологическая служба, результаты исследований которой влияют на принятие управленческих решений, организацию и содержание деятельности коллектива. Руководители и менеджеры фактически занимаются обслуживанием и организацией условий функционирования образовательного процесса. Одновремен-

но ДООУ является научно-методическим центром, осуществляющим поиск, разработку, экспериментальную проверку нового содержания, форм и методов его реализации.

Значимым является рассмотрение развития образовательного процесса, в результате которого возникает его новое состояние.

«Проблема перехода к новому качеству образования в сегодняшних условиях связана в первую очередь с развитием региональных систем образования и интеграции всех его звеньев.

С новым качеством образования связываются перспективы экономического роста и преодоление духовного возрождение регионально-национальных ценностей, а также многих общероссийских и региональных проблем. образования, эффективность состояние системы образования в целом» (И. И. Калина) [3].

По мнению Г. Н. Серикова [7], для развития образовательных систем целесообразно реализовать принцип регулируемого эволюционирования, в соответствие с которым резкие изменения в образовательных системах недопустимы, поскольку могут нанести вред, как психике субъектов образования, так и его результатам. С одной стороны, система находится в непрерывном развитии, с другой стороны – это развитие для системы с определенными свойствами не вечно, и ограничено ее свойствами, функционалом. Эти два взаимосвязанных положения составляют суть положений системного подхода.

Образовательные системы, как и другие социальные системы, имеют многоуровневую, иерархическую структуру. Развитие в современной науке рассматривается как сложный процесс перехода от простого к сложному, от низшего к высшему, движение по восходящей линии от исходного качественного состояния к новому, процесс рождения нового.

Развитие системного образования – это результат постоянной его реорганизации для успешной реализации задач будущего. Сущность развития состоит в качественном изменении деятельности, изменения происходят за счет изменения целей, задач, действий, а также позиции личности, которая, накапливая опыт, становится более активной и решительной (И. И. Калина) [3].

Н. Н. Хридина [8] дает несколько понятий развития, необходимых для нашего понимания. Развитие организации – долгосрочная программа усовершенствования возможностей организации решать различные проблемы и способностей к обновлению, в особенности путем повышения эффективности управления ее культурой. При этом активно используются теоретические и технологические новинки, достижения прикладных наук. Развитие коллектива – процесс станов-

ления коллектива, достижение им определенной степени зрелости, способности эффективно решать стоящие перед ним производственные задачи и обеспечивать условия для развития личности работника.

И. Д. Белоусова важным для эффективного управления развитием считает использование информационных технологий педагогами в педагогической диагностике, другой части образовательной практики и самообразовании педагога, а также обязательную разработку системы административного стимулирования вышеуказанного процесса в качестве организационного условия, обеспечивающего гарантии компенсационного характера по его трудозатратам: «на основе полученной посредством информационных технологий информации педагог формирует цель деятельности, научно обоснованно выбирая содержание, методы, средства и технологии обучения, воспитания и развития личности, повышая тем самым качество педагогической деятельности, а значит, стимулируя процесс развития и саморазвития воспитанников и свой личный» [1].

Р. С. Димухаметов [2] в своей работе указывает на то, что постоянное пополнение и обновление знаний – важнейшая сторона профессиональной деятельности специалиста. Объем информации, необходимый для плодотворной работы по специальности, возрастает, усвоенный материал устаревает и нуждается в обновлении. Овладение знаниями в процессе интерактивного общения, фасилитация познавательной деятельности, не только стимулируют педагога на развитие, но и помогают сохранить духовную молодость, которая, как известно, тесно связана со способностью к развитию. Фасилитация – человекоцентрированный подход, выражающийся в глобальном доверии к человеку, вера в изначальную, конструктивную и творческую мудрость человека. Выход педагога на ту или иную ступень профессионального развития является опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности. Чем выше ступень профессионального развития, тем важнее роль познавательных мотивов в общей структуре мотивов профессионального роста.

Самое распространенное предубеждение человека – предубеждение нововведений и перемен. Новшество требует дополнительного времени на переучивание, приспособление и т.п. Чтобы уменьшить противодействие нововведениям, минимизировать связанные с ними конфликты, следует учесть привычки, традиции, стили общения и работы, но главное – показать выгоды от перемен, как общественные, так и личные. Р. С. Димухаметов отмечает, что остроту проблему усиливает противоречивый внешний контроль, смена моделей управления, неблагоприятная атмосфера профессиональной деятельности, которая определяется конфликтностью в системе межличностных отношений по вертикали и горизонтали. Одни преподаватели в этой ситуации, растратив эмоции

и свою энергию, впадают в состояние депрессии, другие склоняются к тактике эмоционального выгорания («берегут нервы»).

Руководитель должен знать, что эмоциональное выгорание – следствие часто его неумной инновационной деятельности. Поэтому важно предвосхищать эмоционально-нравственную дезадаптацию и внутренние конфликты.

Литература

1. Белоусова, И. Д. Дидактические условия внедрения информационных технологий в процессе обучения студентов вуза [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / И. Д. Белоусова. – Магнитогорск : МаГУ, 2006.
2. Димухаметов, Р. С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Р. С. Димухаметов. – Магнитогорск : МаГУ, 2006.
3. Калина, И. И. Программно-целевой метод как фактор развития региональной системы образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И. И. Калина. – Магнитогорск, 1999.
4. Конаржевский, Ю. А. Внутришкольный менеджмент [Текст] / Ю. А. Конаржевский. – М : Новая школа, 1993.
5. Кузякин, А. Школы нового типа как зеркало перемен [Текст] / А. Кузякин // Частная школа. – 1995. – № 3.
6. Савинков, Л. А. Управление образовательным процессом в гимназии: преемственный подход [Текст] / Л. А. Савинков. – М. : Изд. центр ВЛАДОС, 2006.
7. Сериков, Г. Н. Теоретические основы системного управления [Текст] / Г. Н. Сериков. – Челябинск : ЧИПКРО, 1993.
8. Хридина, Н. Н. Понятийно-терминологический словарь управления образования как социальной системой [Текст] / Н. Н. Хридина. – Екатеринбург : Уральское изд-во, 2003.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

ЧОПЕНКО Л. С.

г. Чебоксары, Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 39

Традиционная система обучения со времен средневековья до наших дней достигла пределов роста своей эффективности. Эскалация информационных потоков предопределяет снижение результативно-

сти вложений в образование с целью достижения заметных социально-экономических преобразований.

Несколько веков использования привело классно-предметно-урочное преподавание к существенному истощению его ресурсов. Поиски альтернативы этому виду преподавания привели к идеям лично ориентированного образования.

Под лично ориентированным образованием понимается такое, в котором усиливается роль учащегося как субъекта, с делегированием ему функций управления познавательной деятельностью, с предоставлением ему больших прав в построении индивидуальных образовательных траекторий и большей свободы выбора.

Лично ориентированное образование, как идея, подтверждает правоту утверждения, что знания, умения, навыки являются лишь средством обучения. Целью же образования становится свободное развитие личности, культивирование задатков, способностей и устремлений растущего человека.

Сложившаяся система классно-предметно-урочного преподавания не предполагает использования познавательного потенциала развивающейся личности и сообщества учащихся (класса), а также затрудняет необходимый переход от «обучения преподаванием» к «обучению изучением» (П. Друкер), когда знания не передаются (транслируются), а получаются, создаются, сотворяются в совместной познавательной деятельности учащихся и учителя.

Следует признать, что характер и результаты индивидуальной познавательной деятельности спонтанны, вероятностны и не обладают высокой степенью предсказуемости. Вместе с тем каждый человек живет и действует с самостоятельно сотворенным Я-знанием, имеет уникальное мировидение. Личностная ценность Я-знаний многократно увеличивается, если они созданы продуктивной познавательной деятельностью, в единстве теоретического и практического изучения разнообразных объектов познания.

Автором тезисов в своей учительской практике были апробированы следующие инновационные образовательные технологии на уроках географии: проектные методы обучения, технология «Дебаты», технология «Игровое обучение» и др. Рассмотрим последовательно данные методы работы.

Исследовательский проект – это результат самостоятельной творческой деятельности учащихся, организованной на основе использования информационных и коммуникационных технологий, имеющий социально-значимую и образовательную цель. В основе проектной деятельности лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений

самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие их критического и творческого мышления, умение увидеть, сформулировать и решить проблему.

Наша работа показала, что каждый ребенок вовлекается в процесс создания лично значимого для него общественно-полезного учебного продукта. Завершение образовательного процесса выполнением исследовательских проектов придавало ему целостный характер. Выполняя проекты, старшеклассники оказывались в условиях реальных проблемных ситуаций различного содержания и получали возможность самостоятельно применить процедурные и декларативные знания, приобретенные в ходе учебных занятий.

Главным при проектном методе становится освоение учеником самостоятельного собственного знания, овладение новыми способностями, наиболее востребованными в данный момент обществом.

Приводим примеры некоторых тем для проектных работ учащихся старших классов.

1. Что должен предпринять каждый из вас для того, чтобы быть здоровым, иметь способность трудиться и прожить большую и интересную жизнь?

2. Содержание фтора в питьевой воде г. Чебоксары и его влияние на здоровье зубов. Профилактика кариеса зубов в таких условиях.

3. Качество питьевой воды г. Чебоксары. Возможные пути решения проблемы качества питьевой воды.

4. Здоровье детей и подростков СОШ № 39 г. Чебоксары.

5. Здоровье учителей и факторы, на него влияющие.

Дискуссии позволяют производить обмен информацией между ее участниками. Проблемность в сочетании с групповым обсуждением создает ситуацию «конфликта» идей, придавая знаниям лично значимый (ценностный) смысл. Многоаспектный характер экологических проблем позволяет организовывать межпредметные семинары-дискуссии, когда учащимся предлагается взглянуть на проблему с разных позиций.

Целью учебных дискуссий, проводимых нами при формировании экологической компетентности учащихся, являлся процесс поиска истины, который должен привести к объективно известному, но субъективно, с точки зрения учеников, новому знанию. Наш опыт проведения дискуссии позволил определить, что у участников дискуссии возникает «эмоциональная заразительность», способствующая проявлению глубинных ассоциаций, которые в других условиях не возникают.

Использовались нами также дебаты. В дебатах сталкивались различные позиции, одна из которых получала предпочтение в результате обмена аргументами. Для дебатов мы выбирали самые ост-

рые темы, касающиеся экологических проблем современности, например: «Чебоксарское водохранилище для жителей Чувашии – вред или благо?», «Современная молодежь: проблемы и перспективы».

Значимый интерес у старших школьников вызывали дебаты на следующие темы:

1. Миграционные процессы Чувашии – за или против?
2. Комфортно ли тебе в своей школе?
3. Средства массовой информации – добро или зло?
4. Понимаем ли мы своих родителей?

Таким образом, дискуссии и дебаты способствуют интеллектуальному развитию учащихся, развитию интереса к проблемам взаимодействия человека с окружающей средой, проявлению личностных качеств (гуманность, бережливость, ответственность, эмпатийность, нетерпимость варварского отношения к природе и др.), умений применять полученные знания в реальных жизненных ситуациях, необходимых для достижения высокого уровня сформированности экологической компетентности.

Технология «Игровое обучение» позволяет на уроках использовать деловые игры. Это хорошая форма для коллективного познания. Игра особенно ценна своей мотивацией, творческими, партнерскими взаимоотношениями. В ролевой игре в качестве обязательного элемента присутствует имитационная модель реальной действительности. Наряду с имитационной моделью в ролевой игре всегда присутствует объект имитации, представляемый конкретной деятельностью «специалистов»: экологов, представителей властных структур, корреспондентов СМИ и др.

Формируя компетентность, мы применяли следующие игры: интерактивную игру по теме «Экология и экономика – друзья или враги?» деловые игры «Альтернатива», «Компетентность», «Точка зрения». Большой резонанс вызвал урок, построенный в виде игры «Модель конкурентоспособного старшеклассника» и др.

Организация инновационной деятельности – это не просто новшество, некоторая новизна, а достижение принципиально новых качеств путем введения системообразующих элементов. Такая деятельность отличается ориентированностью на организацию самостоятельной практической работы учащихся, большей степенью открытости к реалиям повседневного бытия и практическому опыту учащихся, направленностью на развитие способности жизненного самоопределения.

Постоянная работа в поисковом режиме, где сотрудничество и сотворчество всех участников образования является фактором эффективной деятельности, формирует у педагога культуру исследования, в которую затем «погружается» ученик, что способствует развитию его самостоятельности и ответственности, воспитанию творческой индивидуальности.

НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО УЧАЩИХСЯ КАК ОДНО ИЗ ИННОВАЦИОННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ

ШАДЫЕВА Г. Р.

с. Халитово Кунашакского района Челябинской области,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
Тахталымская средняя общеобразовательная школа

Подростковый возраст характеризуется активностью, любознательностью детей и одновременно резким снижением учебной мотивации. Во многом это объясняется особенностями учебных программ основной школы и применяемыми технологиями обучения, не учитывающими ни уже имеющегося опыта у детей, общеучебных и социальных умений, ни изменившихся у них потребностей и интересов. Для преодоления этих недостатков в школе создано научное общество учащихся. НОУ – это добровольное объединение учащихся школы занимающихся проектной деятельностью, стремящихся совершенствовать свои знания, развить свой интеллект, приобретать умения навыки научно- исследовательской и опытнической деятельности под руководством педагогов.

Основными задачами научного общества учащихся являются:

1. Формирование у учащихся интереса к исследовательской деятельности, творческого мышления, трудолюбия, профессиональной ориентации учащихся.
2. Развитие интереса учащихся к научно-исследовательской деятельности, к углубленному изучению различных областей науки.
3. Приобретение навыков исследовательской деятельности, умений выдвигать гипотезы и изучать их.
4. Пропаганда интеллектуальных ценностей и авторитета знаний, пропаганда среди учащихся достижений различных наук, техники, искусства. Создание условий для вовлечения в коллективную поисково-исследовательскую деятельность учащихся разных возрастов.

Членом НОУ может стать каждый учащийся школы, занимающийся или желающий приступить к исследовательской деятельности, проводящий самостоятельные исследования, активно участвующий в реализации проектов НОУ.

Члены НОУ активно работают в одной или более группах, самостоятельно углубляют знания по избранной теме, участвуют в ее пропаганде среди учащихся. Участвуют в работе научно-практических конференций. Члены НОУ работают над различными видами проектов.

Информационные поисковые проекты – сбор и анализ информации, подготовка и защита выступления.

Исследовательские проекты нацеливают учащихся на глубокое изучение проблемы, защиту собственных путей ее решения.

Продуктивные – дают возможность школьникам проявить творческое воображение и оригинальность мышления при создании газеты, видеофильма, плаката, рисунка.

Проектно-ориентированные направляют действия учащихся на решение реальных проблем.

Проектанты имеют научного руководителя, получают консультации и рецензии на свои работы, публикуют результаты своей деятельности в школьной газете, участвуют в районных и областных конференциях. Конференция является формой образовательной деятельности, обеспечивающей коммуникацию проектно-исследовательских школ на уровнях учащихся и педагогов, направленной на развитие элементов научного мировоззрения, общего кругозора, внутренней культуры и познавательной активности учащихся и способствующей развитию исследовательской деятельности учащихся.

За активную работу в НОУ и достигнутые творческие успехи члены объединения могут быть представлены к награждению грамотами, а также поощрены денежными премиями. Лучшие достижения членов НОУ рекомендуются для участия в городских конференциях, экспонирования на выставках.

В заключение хотелось бы обратить внимание на то, что научно-исследовательская работа ориентирована на достижение целей самих учащихся, формирует невероятно большое количество умений и навыков, а это – главная педагогическая цель работы.

РАЗДЕЛ 7

Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении

МЕТОДИЧЕСКИЙ СЕМИНАР В РАМКАХ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

ШВАЦКИЙ А. Ю.

г. Орск, Орский гуманитарно-технологический институт
(филиал) Оренбургского государственного университета

Пристальное внимание к проблемам высшего образования в условиях его модернизации привели к осознанию разрыва между уровнем подготовки преподавателей и теми требованиями, которые современная педагогическая практика предъявляет к их деятельности, поэтому остро стоит вопрос об организации системы непрерывного повышения квалификации преподавателей вузов, основной целью которого является развитие их профессионально-педагогического мастерства.

Но прежде чем перейти к рассмотрению основных методов и форм работы с педагогами, кратко остановимся на рассмотрении самого понятия педагогического мастерства.

Психологическое исследование проблемы педагогического мастерства связано с работами многих авторов (С. И. Архангельский, З. Ф. Есарева, Г. А. Засобина, В. И. Каган, Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев, Н. Н. Нечаев, А. В. Петровский, М. Н. Скаткин, Г. В. Скок, В. А. Сластенин, И. А. Сычеников, Н. Ф. Талызина, Н. Н. Тарасевич, Г. И. Хозяинов, А. И. Щербаков и др.). Обзор этих исследований позволяет выделить некоторые общие подходы к определению сущности и структуры педагогического мастерства и его показателей. Так, например, большинство исследователей сходятся на том, что сущность педагогического мастерства должна быть определена через уровень осуществления педагогом своей профессиональной деятельности, приводящий к высокому результату. В свою очередь, уровень профес-

сиональной педагогической деятельности связан с уровнем сформированности умений, выступающих как результат овладения знаниями.

Анализируя и обобщая различные взгляды на структуру педагогического мастерства, Г. И. Хозяинов [7] предлагает выделять в ней «основы педагогического мастерства» как фундамент, на котором базируется мастерство в профессиональной деятельности педагога. Главными составляющими такого фундамента он считает личностные качества педагога, знания и педагогический опыт. Каждый из этих компонентов должен быть освоен в процессе подготовки к профессиональной деятельности и совершенствоваться в процессе ее осуществления.

Другой подход к определению сущности и структуры педагогического мастерства отражают работы Е. Н. Данилина, В. И. Кагана, Ю. М. Орлова, И. А. Сыченикова. Представители данного подхода рассматривают педагогическое мастерство как фактор, способствующий повышению эффективности обучения и проявляющийся, прежде всего, в том, что из всего многообразия приемов и методов педагогического воздействия преподаватель отбирает и использует наиболее действенные. Выделенные компоненты педагогического мастерства, отражая целостный взгляд на деятельность обучения, представляют собой функциональные элементы единой системы педагогической деятельности и дают общее представление о его составляющих: установка личности на профессиональное и личностное самосовершенствование, умение осуществлять единство обучения и воспитания, практическая реализация основных принципов обучения, умения применять средства и соблюдать требования к формам обучения, умение организовывать педагогическое общение для достижения целей обучения и воспитания [4].

Остается открытой и проблема уровней осуществления педагогической деятельности (педагогического мастерства). Так, Н. В. Кузьмина [5] выделяет пять уровней мастерства, положив в основу классификации «оперирование знанием»: 1. Репродуктивный; 2. Адаптивный; 3. Локально-моделирующий знания; 4. Системно-моделирующий знания; 5. Системно-моделирующий деятельность.

Но в соответствии с данной классификацией бывает очень трудно по внешним признакам определить уровень педагогического мастерства. Поэтому чаще можно встретить другой подход, который основан на использовании экспертных оценок и самооценки с помощью специально разработанных шкал порядка, где в основу положены критерии, отражающие, по мнению ее авторов, основные стороны деятельности педагога: 1. Стимулирование и мотивация деятельности обучаемого; 2. Организация учебной деятельности обучаемого;

3. Владение содержанием и его методическая организация; 4. Организация и осуществление своей деятельности в процессе обучения; 5. Структурно-композиционное построение занятия [2] и др. Определяемый на основе этих критериев обобщенный функциональный показатель педагогического мастерства определяет уровень профессиональной деятельности преподавателя.

Также существует такое направление анализа педагогического мастерства, которое выделяет лишь два полярных уровня: «мастер» – «не мастер» педагогического дела [6]. При этом подробно анализируются наиболее яркие характеристики деятельности «мастеров», которые и позиционируются в качестве базовых признаков педагогического мастерства. Данные характеристики-признаки выступают в виде ориентиров для преподавателей, стремящихся к совершенствованию собственной профессиональной деятельности.

Наметившееся в педагогике и психологии различие между уровнями мастерства нашло выражение в выделении следующих трех уровней осуществления профессиональной деятельности педагога: педагогическое мастерство; педагогическое творчество; педагогическое новаторство [1].

В литературе выделяют различные методы организации развития профессионально-педагогического мастерства. Но, на наш взгляд, в качестве основной формы занятий с преподавателями вузов предпочтение должно быть отдано методическому семинару, потому что именно он предполагает направленное формирование профессионально-творческого метода решения задач обучения. Главным ориентиром такого семинара является решение методических задач на основе выбора оптимальных вариантов решения, анализа профессиональной деятельности коллег и своей собственной, обнаружения барьеров, трудностей в своей работе с целью выработки правильного отношения к ее целям, задачам и способам осуществления. Подобная организационная форма занятий со специалистами, уже имеющими высшее образование, способствует повышению профессиональной мобильности педагога, выработке у него потребности в непрерывном развитии и совершенствовании своей деятельности, формированию культуры профессионального мышления, усилению направленности на творческую деятельность.

В основу разработки программы методических семинаров должны быть положены деятельностная теория обучения, системный подход к составлению обучающих программ, принцип единства учения и профессиональной деятельности, принцип моделирования основных характеристик педагогической деятельности в учебных ситуациях.

Организация содержания обучения на семинарах, основанная на этих принципах, позволяет развивать деятельность преподавателя в процессе работы на практических занятиях и максимально приблизить ее к профессиональной деятельности. Основным содержанием учебной деятельности преподавателей становится моделирование педагогического процесса на основе методических и психологических закономерностей, что способствует преодолению противоречия между характером и содержанием учебной и профессиональной деятельности, которое характерно для традиционной лекционной формы организации повышения квалификации педагогических кадров. Ведь, как показывает практика, большинство видов деятельности преподавателей в процессе повышения квалификации сильно отличается от характера их профессиональной деятельности. Практически все время на подобных занятиях отводится на пассивное восприятие предлагаемой информации, что не способствует отработке и совершенствованию профессиональных умений и навыков, не гарантирует усвоение необходимых знаний именно в составе той деятельности, которая характерна для специалиста в той или иной области, и применение полученных в теоретических курсах знаний для решения конкретных профессиональных задач.

Несоответствие уровня профессионального мастерства, достигаемого преподавателями на этих занятиях, требованиям, предъявляемым к подготовке вузовских педагогов, диктует необходимость отхода от традиционных способов обучения и внедрения таких методов, которые бы заставляли слушателей действовать профессионально в процессе обучения или выполнять «квазипрофессиональную» деятельность. А это возможно только при организации процесса обучения педагогов на основе моделирования педагогической деятельности. Своеобразие модели деятельности заключается в том, что, будучи средством познавательной деятельности, она является и ее результатом – модель всегда выполняет функцию средства создания новой действительности. С этой точки зрения, моделирование выступает как познавательно-созидательный процесс: происходит деятельностное овладение соответствующим фрагментом педагогической действительности, которое выражается и в ее глубинном познании, и в возможностях дальнейшего познания и преобразования этой действительности. Именно в моделировании происходит своеобразное соединение теоретической и практической деятельности – обучающийся познает, созидая. При этом происходит как бы сдвиг целей деятельности с профессионального продукта на профессиональные средства, осуществляется преимущественно процесс познания, исследования и

открытия для себя определенных закономерностей педагогической деятельности, объективации и осознания таким образом принципов профессионального мастерства и творчества.

С целью проверки эффективности использования методических семинаров для повышения уровня профессионального мастерства педагога нами было организовано экспериментальное обучение преподавателей иностранных языков. Главной задачей проводимых семинаров являлась такая подготовка, чтобы преподаватель был способен осознанно, психологически обоснованно и методически грамотно проводить занятия по своему предмету в любом заданном объеме и по любой тематике курса в соответствии с программой, обеспечивая высокие результаты обучения студентов, а также развития собственной профессиональной деятельности.

Практические семинары были направлены на решение типичных методических задач и разработку проекта занятия по иностранному языку. Семинары по решению конкретных методических задач предполагали выработку коллективного мнения о том, как наиболее эффективно и методически правильно организовать подготовку и проведение практического занятия со студентами по выбранной теме курса. Это решение определялось на основе подробного анализа одним из слушателей возможных условий, средств и методов решения поставленной задачи, их дальнейшего обсуждения, в ходе которого участники семинара высказывали свои соображения, дополнения, критические замечания, делились своим опытом преподавания, выделяли наиболее характерные трудности в деятельности преподавателя на том или ином этапе проведения занятия. В заключении подводились итоги дискуссии, приводились в систему основные положения, ликвидировались неясности, снимались возможные противоречия.

Семинары по разработке проекта занятия строились как процесс формирования приемов и способов осуществления методической деятельности, прежде всего, в области планирования учебного процесса. Выбор данного вида методической деятельности преподавателя в качестве основного объекта изучения определяется тем, что именно на этапе разработки новых учебных планов и программ создаются и совершенствуются новые технологии обучения, нарабатывается содержательный компонент учебных курсов, который затем творчески реализуется в учебном процессе вуза. Самостоятельная работа по созданию учебных планов и программ способствует осознанию преподавателем современных подходов к обучению иностранным языкам, а также изменившихся в связи с этим его собственных ролей и функций, методов и средств обучения. Профессиональное мастерство пре-

подавателя вуза проявляется, прежде всего, в самой технологии планирования отдельных занятий и программ курса в целом: на этапе формулировки общей цели подготовки специалиста, в процессе выявления ведущих идей и целей построения учебных планов, конкретизации целей и задач обучения и подборе соответствующего учебного материала, в ходе определения технологий обучения, методических приемов и способов и создании необходимых условий для их реализации. Поэтому овладение педагогами основными приемами методической деятельности будет способствовать развитию всех компонентов педагогической деятельности и, соответственно, повышению уровня их профессионального мастерства.

Процесс освоения приемов и способов методической деятельности проходил в три этапа: 1) ознакомительный; 2) этап первоначального освоения; 3) этап самостоятельной работы.

Ознакомительный этап предполагал создание установки среди слушателей на освоение способов и изучение теоретических основ планирования собственной деятельности (выделение системы требований к ней, ее структурных элементов). Участникам семинара предлагался для изучения и тщательного анализа «алгоритм» разработки проекта занятий по определенной теме, предложенный Л. Н. Захаровой [3], и давалась инструкция по его применению на материале иностранного языка, происходила ориентация слушателей в принципиальных позициях метода.

Этап первоначального освоения метода предполагал переход слушателей к целенаправленным профессиональным действиям. Преподавателям предлагалось составить собственный проект определенного фрагмента занятия. На данном этапе задание выполнялось строго по образцу, по заданной схеме при общем руководстве со стороны экспериментатора. Такая работа возможна только после изучения теоретических положений, наблюдения за деятельностью коллег и ее анализа с позиций предложенного алгоритма, так как это способствует осознанию педагогом принципов и закономерностей работы с материалом и обеспечивает переход к применению приемов и способов осуществления деятельности для разработки модели проведения занятия по иностранному языку.

Этап самостоятельной работы предполагал дальнейшее освоение и развитие способов методической деятельности. Переход на этот уровень осуществлялся в процессе методической разработки собственного, «авторского» проекта по изучению самостоятельно выбранной испытуемыми темы курса «Практика устной и письменной речи». Выполнение и представление этой работы требовало от преподавателя

тщательного анализа условий проведения занятий, осмысления всего предшествующего опыта преподавания и привлечения нового методического материала, строго обоснования выбранной системы приемов и средств. Более широкие рамки выполняемого на третьем этапе задания и многоаспектность исследования учебного материала, на наш взгляд, должно было стимулировать проявление характеристик профессионального творчества со стороны участников семинаров посредством изменения существующих и создания новых методов и методических подходов на основании правильного понимания задач обучения. Руководство работой слушателей со стороны экспериментатора на этом этапе имело характер отдельных консультаций.

Оценка результативности системы семинаров по овладению преподавателями иностранных языков приемами и способами методической деятельности проводилась нами в двух аспектах: общая оценка эффективности обучения по предложенной схеме и оценка изменений в структуре педагогической деятельности в результате целенаправленной методической подготовки.

Выполнение контрольных заданий и анализ полученных данных показывают, что целенаправленная методическая подготовка обеспечивает повышение уровня профессионального мастерства и положительную динамику изменений многих характеристик деятельности. Значительные изменения затронули такие профессионально-значимые особенности деятельности, как: 1) знание самого учебного материала; 2) умение формулировать цели как в целом, так и в пределах отдельного занятия; 3) умение работать с учебной и научной методической литературой по курсу; 4) умение отбирать материал и приемы и способы его отработки в соответствии с целями обучения, изменять их с учетом меняющихся условий и обстоятельств; 5) умение выделять узловые моменты темы, общие принципы решения учебных задач и акцентировать на них внимание обучающихся; 6) умение планировать различные виды деятельности студентов на занятиях с учетом уровня их языковой подготовки и степенью трудности учебного материала; 7) умение анализировать собственную профессиональную деятельность, выделять трудности и недостатки своей работы, препятствующие развитию педагогической деятельности и выбирать развивающие способы преодоления психологических барьеров.

Наличие подобных изменений в структуре деятельности свидетельствует, на наш взгляд, о появлении в деятельности педагога признаков и свойств профессионального творчества, что определяет повышение уровня профессионального мастерства педагога.

Анализ мнений по поводу прошедших занятий и пожеланий на

будущее показал, что более 90 % слушателей были удовлетворены содержанием и организацией семинаров, которые помогли им взглянуть на свою деятельность с научных позиций, повысить уровень методической подготовки, обогатиться новыми методами работы, обменяться профессиональным опытом с коллегами, связать свои знания по предмету в систему, выявить основные трудности педагогической деятельности, определить причины их возникновения и способы преодоления.

Особого внимания заслуживает признание участников семинаров о том, что изучение методики преподавания иностранного языка дало в результате прибавку в знаниях теоретических основ обучения и знаниях самого предмета – произошло повышение уровня профессионального владения иностранным языком.

Углубление и расширение знаний происходило главным образом за счет установления связей между различными понятиями, положениями, темами и разделами курса на семинарах, рассмотрения разных способов решения одной и той же задачи, их сравнения и выделения оптимального варианта, а также за счет расширения используемого учебного материала и повышения теоретического уровня его рассмотрения.

Таким образом, именно методический семинар можно считать одной из самых эффективных форм работы с преподавателями вуза в рамках повышения их профессиональной квалификации.

Литература

1. Вяткин, Л. Г. Развитие познавательной самостоятельности и творческой активности педагога [Текст] / Л. Г. Вяткин, А. Б. Ольнева. – Саратов, 2001.
2. Засобина, Г. А. Педагогический процесс в высшей школе [Текст] / Г. А. Засобина, Т. А. Воронова. – Иваново, 2001.
3. Захарова, Л. Н. Профессиональная компетентность учителя и психолого-педагогическое проектирование [Текст] / Л. Н. Захарова. – Н. Новгород, 1995.
4. Каган, В. И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе [Текст] / В. И. Каган, И. А. Сычеников. – М., 1987.
5. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л., 1967.
6. Скок, Г. Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность [Текст] / Г. Б. Скок. – М., 2000.
7. Хозяинов, Г. И. Некоторые аспекты функционального подхода к обучающей деятельности педагога [Текст] / Г. И. Хозяинов. – М., 1981.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ЯНГИЧЕР Н. С.

п.г.т. Федоровский, Муниципальное общеобразовательное учреждение Федоровская средняя общеобразовательная школа № 2 с углублённым изучением отдельных предметов

Современный учитель как никогда ранее нуждается в профессиональном сопровождении. Инновационная программа модернизации российского образования, ориентированная на компетентностное и профильное образование, изменение его содержания, активное встраивание в образовательное пространство новых информационных технологий, никогда не выйдет на этап практической реализации вне педагога, его понимания сущности проводимых реформ и принятие идей современного образования.

Современному учителю никак не прожить с профессионально устаревшим багажом знаний, ориентацией только на традиционные методы обучения и формы деятельности, игнорированием образовательных тенденций. И хотя, как говорила К. Шанель: «Все в ваших руках!», самому учителю профессионально трудно обеспечить собственную динамику обучения и развития. Требуется помощь научно-методической службы, задача которой видится в организации условий для формирования, становления, развития, совершенствовании профессиональной компетенции педагога, его информационно-методического сопровождения на пути осознания перемен инноваций.

Методическая работа в современной школе – это целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта и на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса система взаимосвязанных мер действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя и воспитателя, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива, школы в целом, а в конечном счете – на совершенствование учебно-воспитательного процесса, достижение оптимального уровня образования, воспитание и развитие конкретных школьников.

Задача перед нашей школой, школой с углубленным изучением отдельных предметов, состояла в создании такой адаптивной образовательной среды, где бы максимально был реализован потенциал и учащегося и педагогического коллектива в полном соответствии с социальными и личностными запросами.

При построении адаптивной системы управления научно-методической службой мы использовали ряд методологических подходов: системно-деятельностный; мотивационный; рефлексивный; личностно-ориентированный; культурологический.

Технологии формирования адаптивной системы управления научно-методической службой школы – это прежде всего построение ее на диагностическо-прогностической основе. Проведение диагностики педагогической деятельности и ее оценка – неотъемлемая часть управления. Школу оценивают многие: ученики и их родители, администрация, отдел образования. Но главная задача не в том, чтобы дать учителю экспертную оценку извне, а в том, чтобы стимулировать его к самостоятельному осмыслению и решению своих проблем.

Был создан такой диагностический блок, который позволил каждому педагогу отразить собственную деятельность, определить особенности деятельности и личностные ориентиры:

- выявить методы, формы и средства достижения результата;
- наметить пути и перспективы развития инновационного опыта по алгоритму:

Самоанализ > самообобщение опыта > демонстрация опыта > выработка темы и плана научного исследования

Темы педагогических советов, семинаров, конференций, темы индивидуальных работ, планирование занятий школы «Как стать хорошим учителем», методические фестивали и ярмарки планируются именно из заявок учителей, сделанных лично каждым учителем.

Анализ анкетирования позволяет выявить, с одной стороны, опыт учителя и его умения, с другой стороны – его проблемы. Составляется диагностическая карта школы. И очень легко разделить вопросы, требующие изучения на разных уровнях научно-методической работы школы: педсовет; семинар; школьные творческие М/О; самообразование учителя; тематика занятий школы «Как стать хорошим учителем»; тематика заседания открытого клуба учителей; методические фестивали или ярмарки; аттестационные испытания учителя.

Учителя школы осознают необходимость постоянного самоанализа своей педагогической деятельности, самосовершенствования, а это – основа творчества.

Следующим этапом качественного обновления управления методической службой школы стала организация этой работы на основе программно-целевого подхода.

На учебный год составляется программно-целевой план, включающий следующие периоды: диагностический; прогностический; организационный; практический.

Такой подход к планированию научно-методической работы разрабатывается для разрешения наиболее важных проблем педагогической практики. Применение программно-целевого подхода к управлению научно-методической службой делает ее работу целенаправленной, конкретной, адресной, мобильной, направленной на популяризацию исследовательской и проектной работы учителей и учащихся.

Создана многоуровневая структура научно-методической службы, включающая различные виды и формы научно-методической работы.

Научно-методический совет школы – совещательный орган педагогического коллектива, координирующий и контролирующий работу всех подразделений методической службы школы.

Задача научно-методического совета – создание условий для совершенствования профессионального мастерства учителя, роста его творческого потенциала, направленного на формирование и развитие учащихся.

Функции научно-методического совета определены локальным актом к Уставу школы с углубленным изучением отдельных предметов «Положение о научно-методическом совете»: 1) организационно-педагогическая; 2) инструктивно-методическая; 3) поисково-исследовательская.

Формы организации научно-методической работы.

Каждая задача в области реализации основных целей и задач методической работы решается через использование различных форм: 1) организационные формы; 2) дидактические формы.

Организационные формы:

1. Методические объединения. Двенадцать методических объединений ведут методическую работу по предмету, организуют внеклассную деятельность учащихся.

Задачи:

- повышение качества проводимых уроков;
- помощь молодым учителям;
- повышение методической квалификации учителей;
- развитие творчества учителя и учащихся.

Работа строится в соответствии с требованиями стратегических документов школы, «Положением о методическом объединении учителей-предметников».

2. Индивидуальное профессионально-педагогическое самообразование. Выбор темы по самообразованию определяется потребностью для учителя школы уровнем владения учителем научно-теоретической подготовки и практическими умениями, навыками, необходимыми в педагогической деятельности, вопросов дидактики,

психологии, теории воспитания, а также анализом, выводами контроля над деятельностью педагогов.

Самообразование – управленческий процесс, плановый, который строится на основе анализа деятельности.

В методической копилке методического кабинета школы в помощь самообразованию учителя имеются материалы из опыта работы коллег, различные варианты планов, докладов, рефератов, памятки по разным вопросам педагогической деятельности.

3. Методический кабинет школы. Цель – Создание условий для совершенствования мастерства педагогов.

Функции:

- формирование банка данных педагогического опыта школы;
- помощь для научной организации труда;
- создание условий для оптимального доступа к любой информации;
- оперативная методическая помощь;
- диагностика производственных проблем.

Фонд кабинета:

Библиотека методической, дидактической, психологической литературы.

- периодические издания;
- банк аналитических справок, педагогических анализов, уроков и внеклассных мероприятий;
- мониторинга качества обучения;
- медиатека открытых уроков и мероприятий.

1. Временные творческие группы. Создаются для решения конкретной проблемы УВП:

- исследовательская деятельность учащихся;
- реализация углубленного предпрофильного и профильного обучения;
- внедрение информационных технологий в образовательный процесс;
- развитие творческих способностей учащихся начальных классов.

Дидактические формы:

1. Теоретические семинары. Цель: повышение теоретического уровня профессиональной работы учителя.

Задачи: ознакомление с новыми педагогическими технологиями, с новыми подходами организации УВП.

2. Методические оперативки. Цель: стимулирование интереса к

проблемам теоретической и практической педагогики и психологии, готовности к инновационной деятельности.

Задачи: Своевременное ознакомление учителей с новейшими достижениями педагогики.

3. Тематические педсоветы. Проводятся с целью выработки коллегиальных решений по проблемам организации и содержания образовательного процесса в школе.

Задачи: Определение образовательной политики школы, объединение усилий в области повышения квалификации.

4. Творческие отчеты методических объединений. Цель: систематизация, обобщение и накопление передового педагогического опыта.

Задача: представление каждым методическим объединением методических и дидактических материалов, разработанные учителями, знакомство со своими достижениями, раскрытие методов и приемов при помощи которых достигается положительный эффект в работе учителя.

5. Диагностика, анализ затруднений в работе учителя, индивидуальные консультации. Цель: оказание систематической адресной помощи с учетом потребностей и индивидуальных качеств.

Задача: каждый преподаватель должен уметь сам достоверно и доказательно оценивать свою учебно-воспитательную деятельность, уметь аргументированно вести разговор о степени ее эффективности, умение оценивать качества, которыми он как профессионал обладает, и что ему необходимо усовершенствовать в своей деятельности.

Методы: анкетирование, собеседование, посещение уроков и внеклассных мероприятий, анализ контрольных, «срезовых» работ.

6. Мониторинг качества обучения. Цель: получение результатов о состоянии учебно-воспитательного процесса.

Задача: изучение достижений ученика в уровне качества знаний, умений и навыков, умения учиться, отношения к учению.

Реализуют научно-методическую работу школы высококвалифицированные специалисты. В нашей школе 86 педагогов. Из них:

- высшей квалификационной категории – 35;
- первой квалификационной категории – 34;
- Отличников народного образования РФ – 5;
- Заслуженных учителей РФ – 3;
- Почетных работников общего образования РФ – 9;
- награждены грамотой Министерства образования РФ – 8;
- награждены благодарственным письмом Департамента науки и образования ХМАО – 1;
- награждены грамотой Департамента науки и образования ХМАО – 11.

Научно-методическая служба школы работает с педагогическим коллективом в целом и с каждым педагогом в отдельности, используя разнообразные подходы с целью создания наилучших условий для раскрытия возможностей, профессиональных интересов и способностей всех педагогов. Результат данной работы: школа – победитель конкурса общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, обладатель гранта президента России по национальному проекту «Образование».

РОЛЬ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ

ПОПКОВА Т. И.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
гимназия № 93

Одним из главных документов, определяющих стратегию нашей гимназии, является Программа развития. Цель Программы: Создание условий для формирования социальной мобильности личности в поликультурном сообществе. Педагогический коллектив призван воспитывать учащихся с активной жизненной позицией, умеющих самостоятельно принимать решения в различных жизненных ситуациях, а также готовых нести личную ответственность за принятое решение.

Ничто так не воздействует, как личный пример. Ежегодный мониторинг деятельности учителей, учитывающий участие в коррективке или создании тематического планирования, подготовку дидактического материала, работу по индивидуальным программам, публикации выступлений, издание методической продукции, выступления на педсоветах, семинарах, заседаниях внутри школы и вне ее, подготовку учащихся к олимпиадам, к НОУ, к конкурсам, соревнованиям, проведение семинаров, конференций, открытых уроков, внеклассную работу, выявляет лучших педагогов учреждения.

Вот портфолио педагога дополнительного образования Т. И. Петриченковой за 2006–2007 учебный год: выступление на НПК в г. Пермь по теме «Гигиена детского голоса. Работа с детьми в мутационный период»; открытый урок-концерт в Челябинской государственной академии культуры и искусства на тему «Роль учителя в общественной жизни школы» с участием ансамбля педагогов гимназии «Дебют»; областной семинар в институте музыки им. П. И. Чайковского для преподавателей музыкальных школ и колледжей; подготовка трех рецензий на авторские программы по дополнительному обра-

зованию в школах № 39, 115, Миасском колледже искусств; концерт для студентов музыкального колледжа г. Миасса; мастер-класс и концерт ансамбля «Ассоль» на областном семинаре в институте музыки. Кроме того, победы воспитанников, начиная от районных конкурсов и до международных (все 60 человек получили звание лауреатов).

Энергична, инициативна, отзывчива учитель ИЗО и черчения О. Ю. Гурьянова. За такими учителями – явления, отражающие мастерство и культуру, традиции. Уже ряд лет гимназия участвует и побеждает в городской олимпиаде по компьютерной графике. Ольга Юрьевна организует участие своих питомцев в различных конкурсах: так, в прошлом году это был конкурс, объявленный Государственной канцелярией и Министерством школ и дальнейшего образования земли «Северный Рейн – Вестфалия» (3 призера), областной конкурс «Бережем планету вместе» (2 призера), 3 призера городского конкурса «Дом будущего».

Портфолио учителя биологии С. В. Воропаевой (2006–2007 уч. год) – участие в городском конкурсе на лучшую реализацию программы «Разговор о правильном питании», представление авторской здоровьесберегающей программы и научных работ учащихся в рамках этой программы, участие в экологическом марафоне «Зеленая планета»; публикация тезисов «Философские аспекты в преподавании предметов естественнонаучного цикла», вошедших в материалы региональной НПК «Проблемы культурологического образования», курсы «ИКТ в обучении биологии» с освоением проектной методики обучения в рамках международной программы «Intel» – обучение для будущего».

Слаженно и разумно организует работу структурного подразделения Г. К. Винник. Уже 15 лет проводятся школьные олимпиады по русскому языку и литературе. Отсюда стабильность достижений в последние 5 лет на уровне России, а также в региональных олимпиадах УРФО, вузов, городских конкурсах сочинений. Только в нашей гимназии ежегодно проводится конкурсный диктант, который поддерживает культ грамотности, орфографическую и пунктуационную культуру. У каждого учителя кафедры учащиеся – победители олимпиад и конкурсов регионального уровня. 8 лет проводимая в школе олимпиада по русскому языку для 5-8 классов теперь дополнена участием детей этого возраста в городской Малой универсиаде ЧелГУ. 4 победы наших учениц гимназии в российской олимпиаде по русскому языку связаны с кропотливой и целенаправленной работой педагога В. Г. Дмитриевой.

Многолетний опыт работы не убавляет энтузиазма у Г. Г. Баязитовой, второй год являющейся в гимназии руководителем структурного подразделения учителей иностранных языков. Она возглавляет работу над российско-американским проектом «Джон Куинси Адамс – 6

президент США»; победила в конкурсе «Педагогические инициативы», представив проект «Коллекция электронных материалов», за который получила грант; имеет звание «Лучший учитель по преподаванию английского языка и американоведения», присвоенное Посольством США. В прошлом году успешно участвовала в конкурсе «Лучший учитель» на грант Губернатора области.

Образцом педагога-мастера является учитель начальной школы Л. И. Погорелова. Её портфолио за прошлый год: разработаны и выпущены методические рекомендации «Воспитание внимания к слову»; методические разработки к курсу «Культура мышления и речи» и рабочая тетрадь к этому курсу в 3 классе; дан открытый урок математики; созданы ЦОРы для уроков математики в 4 классе; подготовлено выступление на районном семинаре для учителей начальной школы по программе «2100»; 17 учащихся ее класса стали участниками школьной научно-практической конференции младших классов.

Именно кадры, мастерство учителей и руководства, обеспечивают нашей гимназии победы в конкурсе лучших школ, внедряющих инновации в образовании, – это грант Губернатора области (2005–2006 гг.) и грант Президента в 2006–2007 гг.

Выполняя Программу развития, педагогический коллектив гимназии находится на втором этапе ее реализации, который охватывает 2007–2009 гг.

Первой задачей Программы является развитие билингвального и социокультурного аспектов языкового образования в контексте диалога культур. Наше гимназическое образование готовит ученика к использованию знаний, прежде всего иностранных языков, в реальной жизни, создаются условия для профильного обучения старшеклассников – на профильном уровне осуществляется преподавание в 10-11 кл. английского и русского языков, ведутся элективы и индивидуальные консультационные занятия.

Профориентации и ранней специализации в иностранном языке служат элементы техники перевода образовательной области «Технология», которые представлены модульными курсами. Преподавание ведется с 8 класса. В 2006–2007 учебном году была возобновлена практика по технике перевода для учащихся 10-х классов.

Профильное образование, его совершенствование обеспечивается в гимназии элективными курсами: «Латинский язык» (учитель Н. И. Герасимова), «Интенсивная грамматика по немецкому языку» (учитель С. К. Мальцева), «В мире немецкой грамматики» (учитель З. И. Бадалова), «Первый сертификат» (учитель О. А. Декленко), «Правительство США» (учитель Л. В. Потапченко), «Твоя профес-

сиональная карьера» (учитель Л. А. Щербова), «Французский язык» (учитель Н. Я. Амасова).

Пожалуй, на сегодня самая главная задача – создание единой системы образовательных ресурсов и образовательно-информационной среды гимназии на основе мультимедийных сетевых технологий. Для ее решения в гимназии создана программа информатизации. Она сводится к активному использованию ИКТ педагогами и учащимися в образовательном процессе, внеурочной, научно-исследовательской и проектной деятельности. Подавляющее большинство наших педагогов прошло обучение ИКТ на базе районного ММЦ.

Получив грант Губернатора, гимназия смогла установить компьютерный лингафонный кабинет на 15 мест, учителя иностранного языка разработали программы обучения с использованием ИКТ. Грант Президента дал возможность оснастить кабинеты биологии, физики и химии новым лабораторным и учебным оборудованием. В рамках национального проекта «Образование» получили Грант Президента Российской Федерации – 3 педагога гимназии (О. А. Декленко, Н. Л. Киренская, З. М. Поликарпова); Грант Губернатора Челябинской области – тоже 3 учителя (С. В. Тетина, Г. Г. Баязитова, Г. В. Деркач).

За последние 2 года по итогам сдачи ЕГЭ гимназия № 93 занимает 2-е место в районе, в 2006–2007 гг. 6 место в городе и 13 место в области. Солиден список учащихся гимназии, получивших на ЕГЭ – 2007 г. от 90 до 100 баллов: 15 человек по английскому языку, 5 человек по русскому языку, по географии 2 человека, по 1 человеку по литературе и Истории России. Есть выпускники последних 2 лет, получившие 100 баллов (русский язык, литература, география).

В самое многочисленное структурное подразделение нашей гимназии входят 35 преподавателей иностранных языков. Педагогическое мастерство этих учителей постоянно совершенствуется благодаря участию в научно-методических конференциях и семинарах разных уровней, в том числе и на международном уровне, проводимых Американским Советом по международному образованию, Институтом им. Гете, Британским советом, министерством образования земли «Северный Рейн – Вестфалия» и др. Преподавание английского языка по УМК под редакцией В. В. Сафоновой требует от учителей систематической работы по совершенствованию языковой компетентности.

В 2007 г. на базе гимназии проведен районный семинар «Портфолио учителя как средство обобщения опыта», 13 учителей английского языка представили свой опыт в форме открытых уроков или выступлений, имеющих практическую направленность. Особый интерес вызвали темы, посвященные искусству Великобритании, экологии,

спорту, темы по курсу технологии, а также методика подбора материалов к уроку и составление портфолио.

Учителя русского языка в системе делятся опытом работы, проводя открытые уроки. Это традиционные уроки в 5-х классах по предметности преподавания русского языка между основной и начальной школой, это участие в районной панораме открытых уроков. Обучение русскому языку на профильном уровне – постоянная работа как по самообразованию, так и изучению опыта коллег.

Значительное внимание учителя математики и информатики (руководитель С. В. Мешкова) уделяют проведению семинаров, посвященных использованию в преподавании КСО, информационных технологий, ситуативных игр, лекционно-зачетной системы в преподавании, а также практикумов.

Учителя структурного подразделения предметов естественнонаучного цикла с каждым годом все шире разворачивают деятельность по подготовке научно-исследовательских работ учащихся.

Педагоги дополнительного образования, ИЗО, музыки и трудового обучения систематически проводят мастер-классы для коллег и студентов педагогического колледжа и педагогического университета Академии искусств и культуры (учителя Л. П. Хисамеева, М. В. Пашина, В. А. Ильницкая, Т. И. Петриченкова).

Успешно осуществляют преподаватели обществоведческого цикла руководство по подготовке команд гимназии к участию в интеллектуальной игре «Русский мир».

За два последних года на базе гимназии проведено пять районных семинаров, два городских, пять областных и один межрегиональный. Вот темы некоторых из них: «Компетентный носитель языка» (для учителей русского языка и литературы), «Личностно-ориентированное обучение» (для учителей математики), «Современные подходы к обучению английскому языку», «Социализация личности учащихся средствами предметов образовательной области «Обществознание» на уроках и во внеклассной работе».

В программу последнего семинара вошла презентация структурного подразделения (руководитель Г. Г. Таран) выступления учителей из опыта работы: «Социализация личности средствами экономических знаний на индивидуально-консультационных занятиях в старших классах» (учитель С. Б. Федорова), «Социализация личности через краеведение» (учитель Н. А. Тетерина), «Роль интеллектуальной игры «Русский мир» в социализации учащихся» (учитель Н. В. Булчевский); открытый двухчасовой интегрированный урок (обществознание и география) по теме «Челябинская область – субъект Россий-

ской Федерации. Регион 74» в 9 классе (учитель О. А. Петрова, Т. Н. Шиперова), географическая игра по теме «Гидросфера» в 6 классе (учитель И. В. Зяблова).

Слушателями курсов ЧИППКРО, присутствовавшими на семинаре, отмечены актуальность представленного опыта, значительность содержания материалов по краеведению и высокое методическое мастерство педагогов.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В РАМКАХ РЕАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА КАК ОДНА ИЗ ФОРМ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТРУБНИКОВА Н. А.

п. Вишневогорск Челябинской области, Муниципальное общеобразовательное учреждение Вишневогорская средняя общеобразовательная школа № 37

Обучение всего педагогического коллектива на базе реальной школы с конкретными условиями (возможно без отрыва от производства) – актуальнейшая ниша самой близкой к школе внешней методической службы.

На наш взгляд, чтобы эффективно осуществлять деятельность этой службы по: а) научно-методическому сопровождению образовательного процесса в школах района (города); б) повышению квалификации педагогических работников в рамках конкретного профессионального сообщества; в) экспертизе педагогического опыта – необходимо отказаться от формирования штатного расписания методических кабинетов по предметному принципу (методист по начальному объединению, методист по математике и информатики, методист по естественно-научным дисциплинам и т.п.) и ввести в штатное расписание методической службы специалистов:

- по развитию образовательных систем;
- по дидактике;
- по воспитательным системам;
- по информационному обеспечению взаимодействия (сотрудничества) районной методической службы и образовательных учреждений района.

Педагогическая реальность сегодняшнего дня характеризуется переходом от педагогики репродуктивной к педагогике креативной. Смысл первой из них в трансляции накопленного опыта через воспро-

изведение стандартных эталонов моделей и образов мышления, поведения и отношений. При этом нарушается мера информации: информированность возраста, а функциональная грамотность понижается.

Смысл креативной педагогики в осуществлении преемственности поколения через совместное жизнетворчество детей и взрослых в диалоге человеческого равноправия. Этот диалог сопровождается многообразием способов взаимодействия людей с информацией, интеграцией этого многообразия в целостный энергоинформационный обмен. За счет такой интеграции, дающей возможность поместиться «внутри» культуры, чтобы прожить позицию ее носителя, творца и потребителя, преодолевается несовместимость опытов и культур. Многообразие способов обучения и воспитания, характеризующее эпоху креативной педагогики, требует поиска путей развития человека как субъекта педагогической деятельности, так как актуальными становятся проблемы выбора способа получения образования, проблемы самосовершенствования и целостного саморазвития.

С переходом общества в период креативной педагогики меняется характер и качество профессионального бытия педагогов, как непосредственно взаимодействующих с подрастающим поколением, так и тех, кто «обслуживает» данное взаимодействие.

Переход к новой системе профессионального бытия состоит:

- в освобождении от стереотипов, обретении специально-профессиональной мобильности (не в ущерб компетентности);
- в осознании и цели профессиональной деятельности, то есть в самоопределении субъекта-профессионала. Для этого ему необходимо из множества «философских оболочек» выбрать те, которые соответствуют его представлениям, понятиям, ценностям;
- в построении системы отношений, по крайней мере, в поле профессионально-педагогической активности, на основе взаимодействия и взаимоизменения;
- в замене поведения по предписанию (должностные обязанности, правила, традиции, ритуалы) на проведение концептуальное, то есть в соответствии с идеей, реализуемой в процессе жизнетворчества.

Одновременного поворота «всех в раз» в направлении креативной педагогики не произойдет. Действительно, есть учителя-новаторы, есть авторские и инновационные школы, экспериментальные площадки разных уровней, то есть определенная группа педагогов уже начала движение «в правильном направлении», но есть педагоги, уважаемые, достойные и умные люди, которые по-прежнему «излагают и требуют»; то есть настраиваются на минимум развития, так как считают, что условия внешней среды не соответствуют по-

требностям развивающей образовательной системы. Кто и каким образом может помочь менее гибкой части педагогического корпуса?

Именно методист районного методического кабинета имеет возможность заниматься повышением квалификации педагогов в рамках профессионального сообщества. При этом школа становится не только базой профессиональной деятельности, но и базой непрерывного образования педагогов. Формой организации непрерывного образования на базе школы может стать разработка педагогическим коллективом Программы развития своего образовательного учреждения. Согласование ценностей и смыслов, обретение опыта проживания в рамках той компетенции, на основе которой разрабатывается Программа, понижение уровня информационной неопределенности обеспечивают рост, как всего коллектива, так и каждого педагога. Следующий за этим этап внедрения Программы при хорошо организованной системе отслеживания (и внутришкольного, и со стороны районного управления образованием) способствуют переводу проявившихся при разработке Программы новых профессиональных смыслов в опыт деятельности и коллективного субъекта, и индивидуальных субъектов образовательного процесса.

Чтобы заниматься повышением квалификации педагогов через разработку Программы развития образовательного учреждения, методист должен быть хорошо подготовленным: обладать необходимым уровнем и компетентности, и социально-профессиональной мобильности. Получить нужную подготовку пока не удастся нигде, ее надо выстрадать и построить самому.

Во-первых, надо понять и принять идею, что даже специалист с высшим квалификационным разрядом есть человек незавершенный и несовершенный, а значит, ему необходимо самосовершенствоваться, саморазвиваться, взаимодействуя для этого с другими (и внутренним, и внешним) через книгу, общение, диалог, совместную деятельность и ни при каких условиях не становиться в позу оракула или судьи. Надо быть готовым к тому, что не все коллеги и в РУО и в школе поймут и примут такую позицию методиста сразу. (Некоторым нравится получать рецепты «из поваренной книги» – так легче и ответственности нет.) Но именно через такую позицию можно построить систему отношений, которая через взаимодействие и взаимовлияние обеспечит результативность деятельности.

Во-вторых, необходимо понять и принять, что опыт учителя любого уровня компетентности и социально-профессиональной мобильности для методиста самоценен и интересен. Ведь именно развитие этого опыта, оптимизация соотношения компетентности и мо-

бильности в профессиональной подготовке конкретного учителя и всего педагогического коллектива, составной частью которого он является, есть цель и смысл работы методиста.

В-третьих, придя в конкретную школу, надо стать ее частью, пропустить через себя (и испытать на себе) все ее беды, трудности, радости и победы. Но надо быть готовым к тому, что многие долго будут видеть в методисте «начальство», ожидать и демонстрировать поведение «по правилам». Очень важно точно определить рамки, в которых могут и хотя бы педагоги данной школы взаимодействовать с методистом и друг с другом, и если рамки ограничены должностными статусами, то, демонстрируя доброжелательность, уважительность и свою полную открытость, добиваться доверия и интереса к себе как методисту и человеку и одновременно приподнимать статус данного коллектива и статус каждого педагога в его собственных глазах и в глазах коллег.

В-четвертых, необходимо понять и принять множественность педагогической реальности, в которой существует любой современный педагогический опыт: это множественность парадигм (типов) образования, множественность моделей образования в рамках одной парадигмы, множественность подходов к реализации конкретной модели и т.д.

В-пятых, основы системного анализа, исследовательские навыки, владение информационными потоками и информационными подходами скрепляют, упрочивают и организуют гуманитарную подготовку, описанную в предыдущих четырех пунктах.

Таким образом, методист, осуществляющий взаимодействие с педагогическим коллективом конкретной школы с целью разработки программы развития этой школы, должен обладать качествами гуманитария и технократа. Однобокость в его компетентности приведет к сбоям, к непониманию либо с отдельными педагогами, либо с вышестоящими организациями.

Каждая конкретная школа – это уникальная социально-педагогическая система, требующая особой подготовки, связанной с ее особенностями. Методист на первом этапе вступает в отношения взаимного доверия с директором школы. Этого требует «принцип первого лица»: мало кто захочет участвовать в разработке Программы развития, если в ней не примет участия директор школы (если же Программа развития и будет разработана, то ее реализацию можно оценить как проблематичную).

Установлению доверительных отношений способствуют:

- открытое и искреннее проявление уважения к интеллекту директора и его заместителей;
- уверенность директора в том, что его собственные идеи бу-

дуг учтены, а интересы не нарушены (нельзя навязывать директору свое мнение);

- при передаче опыта, информации забота о том, чтобы директор и педагогический коллектив могли работать впоследствии самостоятельно;

- всякое подчеркивание заслуг других (а не присваивание их себе) при получении положительных результатов;

- добровольность участия обеих сторон в разработке программы (то есть обе стороны могут отказаться от продолжения сотрудничества в любой момент и по любой причине); ни одна из сторон не обязана продолжать работу в случае неудовлетворенности ее ходом. Вообще, если участие в разработке Программы развития школы не является добровольным, то оно не может быть эффективным.

Добровольность достигается через:

1. Равноправие всех участников (каждый уверен, что его участие действительно влияет на результат работы);

2. Наличие в школе условий и намерений действительно реализовать разрабатываемую Программу;

3. Возбуждения интереса всех участников к процессу разработки Программы.

Установлению взаимного доверия служат и индивидуальные встречи с руководителями школ, преимущественно на их территории. В ходе этих встреч методист анализирует с точки зрения системности, информационности, логичности (последовательности) школьную документацию: годовые планы работы школы, протоколы педагогических советов, протоколы методических объединений, методического совета, справки по внутришкольному контролю, локальные акты и т.п., совместно с руководителями школы проводит анкетирование педагогов, учащихся, родителей, консультирует учителей - исследователей, по просьбе администрации проводит с педагогами школы семинары-практикумы по отдельным проблемам (постановка и отслеживание внутришкольного эксперимента, разработка авторской учебной программы или адаптирование существующих, дидактические системы, воспитательные системы, постановка и отслеживание инновационной деятельности и т.п.).

Итоги первого этапа работы методиста в школе состоят в том, что:

- выявлены ориентационные поля потенциальных инициаторов разработки и реализации Программы развития школы, в том числе и лица, принимающие решение директора школы;

- сделан проблемный анализ функционирования школ как открытой социально-педагогической системы;

- актуализированы потребности и интересы руководителей и педагогов школы в обновлении информации, в участии в инновационной и опытно-экспериментальной деятельности;
- заложены отношения сотрудничества и взаимодействия;
- подготовлен сценарий (программа) семинара-тренинга для педагогического коллектива данной школы.

Вторым этапом методиста является семинар-тренинг. Самое главное, не попасть в позицию «ментора», знающего как должно быть правильно. Методист один из участников семинара-тренинга, несущий свою информацию, свои ценности, ассоциации, аналогии и т.д., поэтому лучший способ размещения участников семинара – круг. Ежедневная 5-7-часовая интеллектуальная работа требует достаточно просторного, хорошо проветривания помещения, удобных, легко перемещающихся стульев, постоянно готового к чаепитию (но не плотному обеду) «шведского» стола, рабочих столов, где достаточно фломастеров, маркеров, ножниц, клея, бумаги и т.п. (в соответствии со сценарием).

В течение дня объявляются 2-3 перерыва «на чай», при нарастании общего утомления. Индивидуальное утомление снимается самопроизвольно при смене группы, смене заданий, кратковременного самовыхода из деятельности группы. Общее число участников семинара-тренинга 12-20 человек. При меньшем количестве людей ощущается недостаточность разнообразия информации, при большем – есть трудности с размещением и самовыражением участников. Если педагогический коллектив насчитывает больше 30 человек, то второй этап можно разбить на подэтапы (ПЭ). Например, следующими способами:

1 ПЭ – администрация + руководители методических объединений (1 группа). 2 ПЭ – участники 1-го ПЭ + другие педагоги (несколько групп, сформированных случайным образом).

1 ПЭ – случайным образом сформированные группы педагогов школы (по 12-15 человек). 2 ПЭ – группа, составленная из равного числа представителей каждой из групп 1-го ПЭ.

Возможны и другие варианты. Каждый из них имеет свои положительные и отрицательные моменты. Так, второй способ позволит выделить инициаторов реализации Программы, но потребует больше времени и сил на 1-ый ПЭ, так как присутствие методиста и директора желательно в каждой из групп; в первом случае взаимодействие на 2-ом ПЭ могут обеспечить и руководители МО (с помощью методиста, который выступает уже как консультант), но затруднено согласование ценностей и целей в рамках всего профессионального сообщества педагогов данной школы. На 2-ом ПЭ могут возникнуть новые

аспекты и нюансы, то есть для гармонизации потребуются еще какие-то действия (педсовет, конференции и т.д.).

Способ организации коллектива выбирает директор, исходя из особенностей школы. Только всегда нужно помнить: для эффективного взаимодействия встретиться должны различные ценности, цели и смыслы. Поэтому лучший способ составления групп – жребий. Способов его организации множество. Например, использование старого отрывного календаря, позволяет собрать группу понедельников, вторников, сред и т.д.; или можно из вазы взять конфету и объединиться с теми, у кого конфеты того же сорта (брать не глядя) и т.д.

Сценарий семинара-тренинга в каждой школе должен быть свой. Этого требует особенности педагогического коллектива, группы взаимодействия и методиста. Но есть обязательные моменты. Одни из них вызваны уровнем профессиональной компетентности, ходом образовательного процесса в школе, другие – человеческим фактором (необходимость включения – переключения, смены впечатлений, актуализация мотивов и т.п.).

После семинара-тренинга создаются творческие группы для разработки Концепции развития школы, программы (или плана) ее реализации, нового учебного плана, нового Устава школы, локальных актов и пакета приложений, в основном авторские или скорректированные учебные программные, целевые комплексные программы, методики отслеживания. Задача методиста – давать консультации о требованиях ко всем видам документов, оказывать методическую поддержку администрации в выдерживании единой линии и стиля при разработке документов.

Наиболее успешно семинары-тренинги по разработке Программы развития школы проходят в коллективах, где в практику профессиональной деятельности уже внедрены системный и исследовательский подходы. Поэтому для повышения эффективности своей работы по повышению квалификации педагогов в рамках профессионального сообщества, методист предварительно проводит ряд семинаров-тренингов и семинаров-практикумов для директоров школы, заместителей, руководителей МО, учителей-исследователей по следующему тематике:

- Системный подход – основа успешности при разработке и реализации Программы развития;
- Исследовательский подход – основной инструмент субъекта развития;
- Информационная среда – средство мотивирования руководителей школ и учителей на повышение эффективности деятельности образовательного учреждения;
- Программа развития школы как управленческий документ.

АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЛА ДОУ

БЕЗРУКОВА Г. Г.

г. Магнитогорск, Муниципальное дошкольное образовательное
учреждение Центр развития ребенка – детский сад № 81
«Материнская школа»

Каждое дошкольное образовательное учреждение (ДОУ) связано многочисленными нитями с окружающей его средой, и поэтому изменения во внешних условиях не могут не влиять на его жизнь. Коренным образом меняется система управления образовательным учреждением, меняется социальный заказ общества к выпускнику образовательного учреждения. Соответственно изменяются цели, задачи, приемы и методы управления образовательным учреждением в целом и персоналом в частности.

Под развитием персонала мы понимаем всестороннее установление потребностей в образовании, получении новых знаний, совершенствование стиля управления, методов работы персонала и систематическое содействие сотрудникам в повышении их деловой активности.

Мы определили следующие задачи развития персонала ДОУ:

1. Повышение квалификации персонала, подготовка и переподготовка специалистов, обучение современным отечественным, зарубежным и авторским педагогическим технологиям.

2. Способность к коммуникации, работе в группе (коллективная творческая деятельность), к исследовательской и экспериментальной работе.

3. Критическое отношение персонала к предъявляемым требованиям, к обогащению содержания труда (расширение функциональных обязанностей).

4. Формирование ответственности как системного качества педагога (насколько добросовестно относятся члены коллектива к выполнению своих обязанностей без жесткого контроля со стороны администрации, а также их готовность по собственной инициативе принимать на себя ответственность за выполнение каких-то новых работ, формально не входящих в их обязанности).

5. Самостоятельное развитие персоналом своих профессиональных навыков и знаний (самообразование и методическая работа).

В МДОУ «ЦРР – д/с № 81 «Материнская школа» развитие персонала строится как специальный комплекс практических мероприятий, основанный на достижениях науки и передового педагогического

опыта и направленный на всестороннее повышение компетенции и профессионального мастерства педагогов.

Методическая работа предполагает сбор интересного педагогического материала и его накопление. Нами собраны сценарии и конспекты занятий, материалы с педагогических выставок и конкурсов педмастерства, выступления, опыт научно-исследовательской деятельности педагогов и руководителей, формы внедрения современных педагогических технологий, создание методических и учебных пособий и т.д.

Методическое обеспечение реализации организационно-методических условий развития персонала ДООУ № 81 включает весь арсенал методических средств для развития персонала. В соответствии с планом работы ежегодно организуются и проводятся:

- смотры-конкурсы предметно-развивающей среды групп с целью усовершенствования учебно-методической и материальной базы;
- открытые занятия, ярмарки педагогических идей и др.;
- с целью распространения опыта обучения и воспитания проводятся методические дни.

Для молодых и вновь прибывших специалистов организован клуб педмастерства, в работу которого включены мероприятия, предусматривающие успешную профессиональную адаптацию педагогов. Наставники клуба являются консультационным центром по вопросам педагогики, методики, внедрения инновационных технологий, аттестации педагогических кадров, прохождения курсов повышения квалификации и др. Опыт по осуществлению поддержки молодых педагогов в образовательной деятельности ДООУ представлен на городской методической выставке в 2003 г.; в 2006 г. опыт по управлению научно-методической работой в интеграции основного и дополнительного образования, развитию методологической культуры педагогов представлен в рамках «Школы молодого методиста» на базе Городского методического центра.

Особое значение придается развитию и укреплению творческого потенциала педагогического коллектива, повышению профессионально-педагогического уровня педагогов, в том числе и посредством самообразования, созданию условий для их личностного и профессионального роста. Для решения этой задачи научно-методическая служба призвана системно, на подлинно научной основе организовать научно-методическую и научно-исследовательскую работу педагогов, так как она существенно влияет на совершенствование педагогического мастерства, развитие методологической культуры в области педагогического проектирования, повышение квалификаций педагогов.

Для мониторинга профессионального роста педагогических кадров ДООУ и формирования единой информационно-методической базы ДООУ по интеграционному взаимодействию педагогов основного

и дополнительного образования используются информационно-коммуникативные технологии.

Система мониторинга профессионального роста педагогических кадров осуществляется по следующим параметрам:

- участие в научно-методической и научно-исследовательской работе по теме самообразования на уровне ДООУ, города, области;
- участие в экспериментальной деятельности;
- участие в профессиональных конкурсах;
- владение оригинальными современными и нетрадиционными педагогическими технологиями, приемами интегративной и гендерной педагогики;
- владение современными подходами и программами в организации педагогического процесса;
- обучение на курсах повышения квалификации;
- овладение ИКТ-компетенциями;
- прохождение аттестации;
- общая методологическая культура в области педагогического проектирования.

Реализуя задачи по развитию персонала ДООУ, мы качественно улучшили результативность образовательного процесса. Педагогическим коллективом ДООУ наработано более 20 авторских технологий, позволяющих осуществлять образовательный процесс согласно программе интеграционного взаимодействия педагогов, где задействованы специалисты по физическому воспитанию и оздоровлению, коррекции речи, обучению английскому языку, декоративно-прикладному искусству. Все программы, используемые в работе, ориентированы на индивидуально-личностное развитие ребенка. Инновационные педагогические направления представлены на городских конкурсах, выставках педагогического мастерства, опубликованы в федеральных печатных изданиях.

ПРОЕКТ КОМПЛЕКСНОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ И УЧИТЕЛЯ

ГУЩИНА Э. В.

г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования

Одна из современных потребностей образования – за короткий промежуток времени осваивать, преобразовывать и использовать в практической деятельности огромные массивы информации. Не менее

важно организовать процесс обучения так, чтобы любой человек, будь то ребенок или взрослый, активно, с интересом и увлечением участвовал в образовательном процессе. В этом отношении в настоящее время уделяется особое внимание информационным и коммуникационным технологиям (ИКТ).

Эффективность использования ИКТ в системе образования непосредственно связана с наличием качественных учебных программ, пособий и квалифицированных педагогических кадров, подготовленных к их использованию в учебном процессе. Эти задачи в настоящее время не могут быть решены без участия системы дополнительного профессионального образования.

Одним из условий системного внедрения и использования ИКТ является развитие современных учебно-методических материалов, к которым относятся информационные источники сложной структуры (ИИСС). Кафедра педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования приняла участие в конкурсе Национального фонда подготовки кадров на создание ИИСС для системы общего образования. На конкурс были представлены концепция и структура ИИСС «Экология: от предпрофильной подготовки к профориентации школьников» (авторы С. В. Алексеев, Э. В. Гущина, И. А. Лещенко), который вошел в число победителей конкурса.

Под информационным источником сложной структуры понимается цифровой образовательный ресурс, основанный на структурированных цифровых материалах (текстах, видеоизображениях, аудиозаписях, фотоизображениях, интерактивных моделях и др.) с соответствующим учебно-методическим сопровождением, поддерживающий деятельность учащихся и учителя по одной или нескольким темам (разделам) предметной области или обеспечивающий один или несколько видов учебной деятельности в рамках некоторой предметной области. ИИСС может также поддерживать отдельные темы и модули в дополнительном образовании, а также межпредметных областях.

В качестве ИИСС могут рассматриваться цифровые образовательные ресурсы, поддерживающие деятельность ученика и учителя по одной или нескольким конкретным темам (разделам); учебные модули, которые знакомят с исследовательским аспектом определенной науки; специализированные энциклопедии, определители растений и животных, ориентированные на разные климатические зоны России и на разные возрастные группы учащихся; образовательные среды, основанные на комплекте цифровых географических карт и снимков, полученных с искусственных спутников Земли; комплекты материа-

лов, построенные по хронологическому принципу (ленты времени); виртуальные лаборатории, моделирующие важнейшие изучаемые явления; сложные учебные интерактивные модели и др.

Представим краткую характеристику структуры и возможностей использования ИИСС в образовательном процессе, как в школе, так и в системе дополнительного профессионального образования педагогов.

ИИСС «Экология: от предпрофильной подготовки к профориентации школьников» предназначен для поддержки:

- элективных курсов предпрофильной подготовки и профильного обучения (профиль – науки об окружающей среде);
- конкретных тем и разделов профильных курсов экологии, биологии, географии, химии, физики, обществознания;
- межпредметных и надпредметных модулей экологической и естественно-научной направленности.

ИИСС включает несколько элементов.

1. Предпрофильная подготовка.

1.1. «Мой выбор – окружающая среда» (электронное пособие для учащихся). Данный информационный ресурс может быть использован:

- для теоретической и методической поддержки курса по выбору «Мой выбор – окружающая среда» или других профессионально-ориентационных элективных курсов как в предпрофильной подготовке, так и в профильном обучении учащихся;
- для самостоятельной работы учащихся в областях профориентации и проектной деятельности;
- как справочник диагностических материалов и информации о профессиях для подростков и их родителей.

Ресурс представляет собой интегрированный мультимедийный продукт – интерактивную компьютерную разработку, в состав которой входит базовая презентация, содержащая гиперссылки и управляющие кнопки, связывающие оболочку с отдельными компонентами:

- практикум «Мой профессиональный выбор» (тесты, текстовые документы) – определение наиболее привлекательных для учащихся предметов и сфер труда;
- «каталог профессий» (web-сайт) – ознакомление с профессиями в системе «человек – окружающая среда» и необходимыми для работников качествами;
- виртуальные экскурсии «Городская среда и человек» (электронные презентации) – ознакомление с видами деятельности и профессиями в ходе экологических экскурсий по городу;
- попробуй свои силы (web-сайт) – информационная поддержка проектной деятельности по выбранному образовательному проекту.

1.2. «Мой выбор – окружающая среда» (методическое пособие для учителя). Теоретический материал пособия для учителя посвящен проблемам профессионального и личностного определения школьников, а также вопросам экологической психологии и психологии окружающей среды, которые необходимы для организации и проведения с учащимися таких достаточно сложных форм деятельности как дискуссии, обсуждения, проектирование в области окружающей среды. Составляющими пособия являются также методически проработанные основы и примеры дидактических игр, проведения дискуссии, организации проектной деятельности, оценивания образовательных результатов учащихся.

2. Профильное обучение.

2.1. «100 вопросов по проблемам окружающей среды» (электронное пособие для учащихся и учителя). Информационный ресурс может быть использован как учебно-методическое обеспечение любого курса (базового, профильного, элективного) естественнонаучной и экологической направленности.

Базовая презентация позволяет выйти на основные компоненты, а именно:

- набор слайдов «Экология: проблемы окружающей среды» и методический комментарий к ним, в который входят 140 слайдов по всем разделам экологии. Слайды представлены в электронном виде (при необходимости могут быть представлены также и в виде пленочных кодослайдов); структурированы по разделам курса;

- возможные сценарии уроков (в виде отдельных мультимедийных презентаций, полностью готовых для демонстрации, которые при желании могут быть дополнены самостоятельно);

- «Информационные ресурсы», «Проверь себя!» (web-сайты) – контролирующая оценочная программа для учащихся и др.).

2.2. «100 вопросов по проблемам окружающей среды» (методические материалы для учителя). Информационный ресурс может быть использован как методическое обеспечение любого курса (базового, профильного, элективного) естественнонаучной и экологической направленности и представляет собой электронную версию и печатное издание. Методический комментарий представлен в виде заметок докладчика (при показе электронной презентации), а также в виде отдельной брошюры как более привычная форма при подготовке к урокам.

3. Сайт поддержки ИИСС «Мой выбор – окружающая среда». Назначение сайта – информирование по методическому обеспечению предпрофильной подготовки и профильного обучения учащихся, педагогов, родителей. На сайте помещены программы курсов по выбору

предпрофильного обучения и элективных курсов профильного обучения; представлены уроки экологического профиля и уроки по основам устойчивого развития. Посетитель сайта получит обширную информацию о мировых информационных ресурсах экологической направленности (разделы: медиатека и литература). Представлен раздел диагностики: тесты, контрольные работы, самостоятельные работы; а так же разделы с практическими работами и творческими заданиями и рекомендациями по их выполнению.

ИИСС содержит вариант планирования учебной работы (в форме программ элективных курсов) и использования тех или иных организационных форм. Однако предполагается, что учитель, имея в руках полный комплект ИИСС в зависимости от конкретных условий, самостоятельно составляет поурочное планирование и определяет виды и содержание учебной работы.

Новизна предлагаемого информационного источника сложной структуры состоит в системном обеспечении процесса взаимодействия учащихся и учителей на основе различных по форме представления и содержанию информационных материалов, позволяющих реализовывать технологии проектной деятельности, информационно-коммуникативные технологии, технологии исследовательской деятельности, мониторинговые технологии, игровые и другие технологии в образовательном пространстве.

ШКОЛЬНАЯ БИОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ЭЛЬКОНИНА-ДАВЫДОВА

ОНДРИНА Г. А.

г. Калининград, Муниципальное
общеобразовательное учреждение лицей № 18

Основной целью Федерального эксперимента развивающего обучения Эльконина-Давыдова является создание и апробация учебного содержания биологии, скоординированного с учебным содержанием физики, химии, географии; построение предметного содержания биологии как переход от одной проблемы к другой; создание новых образовательных технологий концентрированного обучения методом погружения; создание организации учебной деятельности учащихся как системы детских действий через моделирование; безотметочной системы оценивания учебной деятельности учащихся. Для эффективного использования нового учебно-методического комплекта группой авторов разработаны

контрольно-диагностические материалы (в дальнейшем КДМ) качества образования и методика диагностики результатов обучения учащихся при окончании основной школы. При создании КДМ акцент сделан на формирование ведущих ключевых компетентностей: понимание текста, постановка и решение проблем, коммуникация и т.п.

Новые подходы к обучению порождают соответствующие новые, тесно связанные друг с другом методы и формы обучения:

1. Метод постановки учебных задач, который развивает у учащихся способность анализировать и самостоятельно формулировать познавательные задачи. В процессе обучения знания в готовом виде не даются, учитель побуждает учащихся к поиску способа решения новой задачи, что является мотивационным ядром учебной деятельности. Школьникам предлагается описать ситуацию таким образом, что они сами должны выявить проблему с целью дальнейшего разрешения через учебно-поисковую деятельность.

Каждое новое понятие или способ действия в классе возникает для детей не случайно, а вытекает из предыдущего. Дети через собственные поисковые действия открывают новый способ действия. Дети учатся преобразовывать объект изучения в знаковую, словесно-логическую модель или схему. Модель подвергается исследованию, экспериментированию и дальнейшему анализу. В ходе анализа ситуации школьники должны иметь возможность обратиться к дополнительным источникам информации: книгам, статьям, видео-, аудиотеке, Интернету.

2. Метод поисково-исследовательской деятельности начинается с овладения общими способами решения задач. Для этого ученику необходимо научиться исследовать условия задачи, отыскивать связи между свойствами объекта и возможными способами его преобразования. Овладение таким методом выражается в умении, столкнувшись с новой задачей, перестроить известные или найти новые способы действия, отвечающие условиям данной задачи.

3. Метод дискуссии. Участники малых групп располагаются лицом друг к другу, учитель ставит перед группой проблему и просит предложить как можно больше вариантов решения за небольшой промежуток времени. Все варианты фиксируются, пока не исчезнет их поток. Учитель не допускает критики детских идей. Обсуждение вариантов решения происходит на общеклассной дискуссии.

4. Метод учебной игры развивает воображение и интуицию. Игра делает урок радостным и динамичным; разрешение проблем, возникающих в ходе игры, приводит ребят к самостоятельному открытию биологических закономерностей.

5. Метод проб – система обучения, создающая условия для ре-

ального экспериментирования (проб) подростков с учебным содержанием. Метод обеспечивает учащимся возможность осваивать учебное содержание по собственному образовательному «маршруту». Подростки получают возможность дополнительных занятий в виде творческих мастерских, лабораторных и элективных курсов, где осуществляется организация индивидуальной самостоятельной работы с разным уровнем дифференциации, разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты, используется технология «учебного портфолио» (коллекция детских работ). Учащиеся ощущают внутреннюю свободу, раскрывающую их потенциальные возможности. Педагогическая деятельность имеет личностную направленность, в центре которой находится ребенок, а все, что делается, – все для ребенка и ради ребенка.

6. Интернет-технологии позволяют использовать комплекс мультимедийного программного обеспечения на уроках биологии, разрабатывать совместно с детьми компьютерные проекты иллюстративного, тренажерного, и обучающего характера.

В связи с тем, что главная задача подросткового этапа развивающего обучения заключается в приобретении опыта собственной проектной работы, умении действовать по собственному замыслу в соответствии с самостоятельно поставленными целями, педагог призван предоставить подростку возможность экспериментирования собственными действиями, возможность пробовать, меняя позицию. Именно поэтому в практике развивающего обучения меняются формы организации учебной деятельности подростков. В нашем случае такой формой становится концентрированное обучение, когда учебная задача решается методом погружения в предмет. Учебные предметы естественнонаучного цикла в рамках концентрированного обучения выстраиваются в школьном расписании следующим образом: в 1-ю неделю каждого месяца подростки занимаются ежедневно по два часа учебным блоком физики, во 2-ю неделю – химии, в 3-ю неделю – географии и в 4-ю – биологии. В каждом предмете – в учебном году всего 8 блоков. Каждый отдельный блок разворачивает логику содержания в виде вариантов диалогов с вопросами по ходу изложения; содержит задания для постановки и решения учебных задач; иллюстрации и тексты для обнаружения противоречий с целью постановки новых задач; задания для выбора индивидуальных образовательных траекторий учащихся в рамках изучаемой темы; содержит инструкции к лабораторным и практическим работам; содержит карту движения в содержании; задания для самоконтроля; диагностические работы и оценочные листы.

В рамках учебного года можно выделить несколько видов учеб-

ных блоков:

– «запусковой» учебный блок (сентябрь), цель которого определить основные задачи, которые необходимо будет решить в ходе учебного года. Основной «продукт» – карта, то есть определение того пространства, в котором предстоит действовать в ходе учебного года;

– рефлексивно-оценочный учебный блок (май), цель которого восстановить весь ход по «карте», которая была задана в запусковом блоке, представить в форме рефлексивно-аналитического продукта то, ради чего дети работали в ходе учебного года, публично представить личные достижения в предмете;

– «инструментальный» учебный блок, цель которого конструирование и опробование основных средств, способов действия, поиск необходимых источников, информации и т.п. для решения поставленных задач.

«Продуктом» учебного блока является проект коллективный или индивидуальный. Цель проекта – продемонстрировать возможности использования открытых в ходе работы способов действия, созданных «инструментов» (средств), найденных источников в конкретно-практической, нестандартной ситуации. Такие учебные проекты могут быть предметными или межпредметными.

Рассмотрим структуру естественнонаучного образования в системе развивающего обучения Эльконина-Давыдова.

1 этап (1-4 классы) – интегративный курс «Окружающий мир», в который включен учебный блок «Естествознание» с учебным блоком «Обществознание».

2 этап (5 класс) – «Природоведение» – пропедевтический по отношению к средней школе курс, в котором зарождаются такие учебные предметы как физика, химия, биология, география – апробация детьми предметно-практических действий, которые выводят на формулирование вопросов, задающих обрисовку будущих предметов. («Как поднять груз больше собственного веса?» – открывает возможность постановки учебной задачи в следующем вводном предмете курса физики.)

3 этап (6-9 классы) – одновременное начало изучения систематических курсов физики, химии, биологии и географии; 6-7 классы – это этап детских проб – апробация учащимися новых возможных целей и собственных задач: исследование свойств объекта, самостоятельное нахождение причинно-следственных связей данного явления. Основная форма деятельности – проектная как наиболее продуктивная форма. 8-9 классы – этап самостоятельного присвоения новых знаний, индивидуализации учебной деятельности ученика. Основным средст-

вом опробования новых возможностей является учебная модель и управляющее моделирование; предпрофильная подготовка.

4 этап (10-11 классы) – профильное обучение: завершение естественнонаучного образования в первом полугодии 10 класса для одних учащихся и углубленное изучение по выбору предметов естественнонаучного цикла для других.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА УЧРЕЖДЕНИЕМ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

РУДНИЧЕНКО Г. Н.

г. Копейск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 5

Во все времена педагоги пытались разрешить две основные задачи: чему учить и как учить, чтобы постичь законы мироздания и в соответствии с ними построить свою жизнь. Обновление содержания образования – это приведение его в соответствие с требованиями и задачами развития страны. Главным условием решения этих задач является введение государственного стандарта общего образования.

По своей социально-педагогической сути стандарт – это, во-первых, обеспечение гарантий реализации конституционных прав ребенка на бесплатное, полноценное общее образование и, во-вторых, выражение возрастающей ответственности государства за повышение качества образования нации.

Статья 7 закона «Об образовании» Российской Федерации выделяет три компонента государственных образовательных стандартов: федеральный, региональный (национально-региональный) и компонент образовательного учреждения.

Областным базисным учебным планом общеобразовательных учреждений предусмотрен объем учебной нагрузки, отводимой на изучение регионального компонента содержания образования. По различным дисциплинам это составляет примерно 10 % учебного материала.

Включение регионального содержания в образовательный процесс, становится, важным средством воспитания и обучения, источником разносторонних знаний о жизни малой родины и региона, широкой ареной применения учащимися полученных знаний и умений на практике.

В настоящее время нет программ, реализующих региональный компонент, в которых были бы прописаны цели, задачи, требования к уровню подготовки учащихся, а имеются лишь методические реко-

мендации по предметам, в которых предлагаются варианты реализации регионального содержания образования. Например, по химии, предлагается 4 варианта:

- региональный материал изучается диффузно, равномерно включается в содержание соответствующих тем основного курса химии;
- реализация регионального содержания в базовом за счет выделения дополнительных часов из школьного компонента базисного плана;
- углубленное изучение регионального содержания на факультативных занятиях как дополнение к углубленному теоретическому курсу химии. Часы при этом выделяются из вариативной части базисного плана;
- реализация регионального содержания на основе интерактивной модели, при изучении междисциплинарных интегрированных курсов (рекомендуется для изучения в профильных классах в целях обеспечения углубленной подготовки учащихся по учебной дисциплине).

Чаще всего в наших школах используется первый вариант преподавания курса химии, который предполагает расширение и углубление базового компонента содержания образования.

Путь вхождения в новую реальность – эпоху устойчивого развития лежит через развитие, а понимание идеальной личности совпадает с пониманием целей экологического образования.

Школьный эколого-краеведческий центр «Истоки», как часть образовательной системы города и области, как социальный центр села Калачёво, именно к достижению этой цели и стремится.

Почему эколого-краеведческий центр назвали «Истоки»? Ответ очевиден. Каждый человек должен знать место, где он родился, где живет, свои корни, любить родной край, интересоваться проблемами и вносить посильный вклад в их решение.

Наши педагоги начинали работу в различных направлениях:

Т. М. Меньшенина руководила разработкой проекта очистки реки Чумляк; М. И. Рудниченко – созданием первой в городе «Экологической тропы»; Н. В. Сергеева – изучением истории села; Т. А. Погорелова – над созданием «Экологического паспорта школы».

Под моим руководством (как учителя химии) ребята моделировали газовое загрязнение окружающей среды и изучали его влияние на живые организмы; проводили химический анализ воды реки Чумляк.

Далее произошло объединение в одну команду. И вот уже на протяжении двух десятков лет коллектив школы реализует региональный компонент через все образовательные области, элективные курсы, научное общество учащихся, кружки, факультативы. Особое внимание уделяется экологизации учебно-воспитательного процесса,

изучаются реальные экологические ситуации своей территории, региональные и локальные экологические проблемы, и порождаемая ими экологическая обстановка – факторы и условия, влияющие на экологическое состояние территории.

В течение продолжительного времени налажена связь центра «Истоки» с различными организациями на областном, районном и местном уровне.

Районный, городской уровень: Администрация КГО; Управление образования при администрации КГО; Копейский городской краеведческий музей; Копейский городской архив; Еткульский районный архив; Городское НОУ; Дворец творчества детей и молодежи; Копейская городская газета «Копейский рабочий»; Еткульская районная газета «Искра»; телевидение.

Областной уровень: ЧИППКРО; ЮУрГУ; Областной краеведческий музей; ЧГПУ; ЧГУ; Центр «Наследие»; ДТУМ им. Н. К. Крупской г. Челябинска; Областное научное общество учащихся; областное телевидение; Областная публичная библиотека.

Местный уровень: Калачёвский территориальный отдел; ООО «Калачёвский совхоз»; Архивы организаций и предприятий местного уровня; Дом культуры; Медицинская амбулатория; Детский сад «Берёзка»; Сельская библиотека.

Научное руководство осуществляет доцент ЮУрГУ Д. К. Дракова.

За это время наработан опыт: по созданию «Экологической тропы» и «Экологического паспорта школы»; по проведению тематических семинаров:

- работа школы в условиях села. Школа как центр экологического воспитания и изучения культурно-исторического наследия;
- причины уменьшения роста численности населения в нашем селе;
- защита здоровья людей от опасных заболеваний и негативных последствий НТП;
- охрана природной сферы нашего села от разрушительных воздействий;
- занятия с младшими школьниками по здоровому питанию, проект «Эколобок».

Более 10 лет учащиеся школы активно участвуют в работе городского НОУ в различных секциях и занимают призовые места, что подтверждает эффективность изучения регионального компонента в учебном процессе.

Реализованы различные ученические проекты:

- групповой проект очистки реки «Река Чумляк – река нашего детства»;
- проект «Тропление и изучение животных по следам»;
- проект «Составление карты экологического состояния территориальных комплексов Челябинской области, г. Копейска, с. Калачево»;
- всероссийская акция «Речная лента»;
- проект «Сбор и исследование атмосферных осадков»;
- проект «Безвредного табака не бывает»;
- создание гидрометео поста на р. Чумляк;
- исчезнувшие страницы истории Южного Урала. Хутор Барсуковский;
- История Калачевской школы за 100 лет.

А также и педагогические проекты: 2 методических сборника (Региональный компонент в экологическом образовании для устойчивого развития, Эколого-краеведческий альманах) и буклет «Тропа»

В 2007 г. в проектной деятельности по изучению проблем региона на базе детского экологического центра «Истоки», было охвачено 18 % учащихся.

Ребята защищали свои проекты на 7 секциях городской научно-практической конференции (по итогам заняли 2 место), на региональных – «Наследие» – ЧГПУ; «Твои первые открытия» – г. Озерск; Российских конференциях – г. Ярославль «Открытие»; г. Москва – «Человек на Земле», областных зимних экологических сборах на базе «Чайка» (организованных центром «Наследие»); областных акциях «Не оставим без двorca ни синицу, ни скворца», «Покормите птиц зимой». В летней спартакиаде реализовали себя четверо учащихся.

Для выполнения рекомендаций по наполнению содержания регионального компонента в рамках информатизации образования стали доступными современные источники информации: ИКТ и Интернет-ресурсы.

Жизненно важными проблемами завтра будут заниматься сегодняшние школьники, поэтому необходимо их уже в школе научить распознавать «болевыe точки» природы. От чего погибает березовая роща? Почему желтеют листья на растениях? Этому мы должны научить наших детей в школе на занятиях кружков, НОУ, элективных курсах, курсах по выбору и т.д. Все это способствует развитию у школьников различных компетенций, коммуникативных способностей, развитию личности, обладающей всем возможным богатством внутреннего мира.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В ШКОЛЕ VIII ВИДА

СЕРГЕЕВ А. Г.

г. Чебоксары, Республиканское государственное
общеобразовательное учреждение специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа № 2

Трудовое обучение таит в себе очень большие возможности для установления межпредметных связей (МПС). Его можно рассматривать, как сквозной предмет, на котором находят применение полученные знания практически по всем предметам школьной программы. Во время трудовой деятельности перед учащимися возникают часто задачи, которые предполагают применение знаний других предметов, например, счетных, вычислительных, измерительных навыков в процессе разметки, графических умений в процессе разработки чертежа, проектировании и т.д. Все это косвенно подталкивает учащихся к более основательному изучению математики, русского языка, физики, химии и др. предметов. Таким образом, с одной стороны, труд дает учащимся возможность применять теоретические знания, умения и навыки на практике, а с другой стороны – способствует более глубокому изучению основ наук.

Трудовое обучение также имеет очень большие возможности в решении коррекционных задач вследствие того, что является «сквозным» предметом и коррекционные задачи, решаемые на других предметах, находят отражение в трудовом обучении и наоборот. Таким образом, чем выше уровень развития МПС, тем выше, глубже и основательнее коррекционное воздействие на учащихся, тем выше компенсационный эффект. Следовательно, значение МПС в обучении (коррекции) и воспитании в школах VIII вида очень велико, и каждому педагогу, работающему с умственно отсталыми детьми, необходимо уже на стадии тематического планирования занятий разрабатывать такие темы уроков, в которых МПС являлись бы основой коррекционного воздействия на учащихся и имели не разовый характер, а прослеживалась бы тенденция укрепления МПС в течение какого-либо периода обучения. Кроме тематического планирования, педагог в своей работе должен учитывать и некоторые другие факторы, влияющие на эффективность МПС. Вот некоторые из них: (имеющие психологический характер):

1. Усталость (физическая).

Необходимо переключение на другой, более легкий вид работы. Чередование интенсивных технологических упражнений на контрольно-проверочные, разметочные, вычислительные и др. При психической стабильности учащийся имеет очень высокий порог, при слабой устойчивости – очень низкий (на практике такой ученик работает около 5 минут, а затем в бессилии садится на стул, может положить голову на стол). С этой точки зрения, психическую зависимость раскрывает такой фактор, как утомление.

2. Утомление имеет более широкое значение, нежели усталость. Это нарушение согласованности того ансамбля психических процессов, которой требуется для выполнения данной трудовой деятельности, поэтому очень важно сохранение высокой работоспособности во время урока, снижение порога утомляемости, поддержание интереса к работе, стимулирование познавательных процессов. Как правило, у учащихся имеется огромный интерес к работе, особенно когда они видят уже готовую деталь – образец – им очень хочется сделать такой же, но они еще не осознают (особенно в 5-6 классах), что для изготовления изделий необходимо знание многих способов обработки металла – операций. Например, разметка заготовок им кажется малоинтересным занятием, быстро увеличивается утомляемость, теряется внимание, которое переключается на посторонние предметы (на жвачку, конфеты и др.). Терпеливое объяснение учащимся, что правильная, качественно выполненная разметка – необходимое условие качества выполнения последующих операций, и в конечном итоге качество готовой детали – все эти серьезные коррекционные задачи стоят перед учителем практически на каждом уроке.

3. Низкая самостоятельность – еще один фактор. Применение знаний, умений и навыков, полученных, например, на уроке математики, в трудовом обучении, несмотря на свое значение и важность, сталкивается с трудностями. Это неумение пользоваться полученными знаниями самостоятельно, ученики привыкают к помощи учителя и постоянно ждут ее, тем более что некоторые учителя готовы ее предоставлять по малейшему требованию учеников, ставя во главу угла свой личный психологический комфорт. Почему это происходит? Учащийся, видя трудности в решении задачи, даже не пытаясь заострить на этом внимание, впадает в ситуацию ожидания помощи, отвлекается на посторонние предметы и как бы провоцирует учителя на помощь (предлагая своего рода обмен – со стороны учителя – помощь, а с моей – дальнейшее выполнение трудного задания). Конечно, некоторые учителя предпочитают погасить «конфликт» и дают готовое решение задачи или задания. Все это делает работу учителя формаль-

ной и низкоэффективной, ни о каком развитии мышления у учащихся в данном случае не может быть и речи. Одной из главных причин переработки старой программы по трудовому обучению для специальных (коррекционных) школ, разработки новой адаптированной программы, включающей в себя принципиально новые методы, для школ VIII вида: это метод творческих проектов (образовательная область «Технология» – метод исследовательской работы). К сожалению, новая программа (ред. С. Л. Мирского, 2002 г.) также не отвечает современным требованиям и идет даже на некоторое снижение требований к знаниям, умениям и навыкам учащихся. Наложение этих факторов на психофизические недостатки умственно-отсталых учащихся, например, недоразвитие высших форм познавательной деятельности, отвлеченного мышления, пространственного воображения может очень сильно снизить эффективность МПС и коррекционной работы. Таким образом, эффективность МПС как средства коррекционного воздействия напрямую зависит от множества факторов.

Очень большое количество тем уроков по трудовому обучению связано с таким предметом, как черчение. Особенно большое значение, как уже говорилось ранее, имеет в этой связи умение и опыт учителя по составлению тематического плана по предмету, с включением в него необходимых тем по черчению, а в некоторых случаях и разработки целой программы, тем более что черчения, как отдельного предмета нет в учебном плане, есть только рекомендации по обучению навыкам черчения на уроках трудового обучения, и решает эту проблему каждый учитель по-своему. Эту проблему также решает разработанная мной адаптированная программа по трудовому обучению (слесарное дело). В нее включены такие темы, как проектирование (понятие о видах) с упором на практическую работу с макетами, карточками-заданиями, которые переработаны, в связи со спецификой школы, автором. Темы по чтению чертежей, обозначению размеров, резьбы, шероховатости, сечений и разрезов на чертежах, понятие о развертках и работа с макетами. Сюда же относится и умение пользоваться чертежными инструментами, умение правильно выполнять типы линий. Дается понятие о масштабе. Владение этими знаниями позволит ученику читать чертеж, анализировать форму предмета, объекта труда, моделировать форму предмета по описанию, выполнять технические рисунки и эскизы, чертежи. Позволяет качественно выполнять в итоге, плоскостную, пространственную разметку, Все эти навыки и умения, знания непосредственно влияют на качество выполнения трудовых заданий.

Большие коррекционные возможности имеют методы, применяемые в авторской адаптированной программе впервые. Это метод

творческих проектов и метод исследовательской работы. Первый метод, включающий в себя проектирование как раздел черчения – основной метод коррекции отвлеченного мышления. Метод исследовательской работы – это самостоятельный поиск учащимися технологических операций, необходимых для планирования работы при изготовлении изделий, составление индивидуальных технологических карт на основе алгоритма поиска операций, который учащиеся осваивают на уроках трудового обучения в игровой дидактической форме. Этот метод позволяет осуществлять коррекцию аналитико-синтетического мышления, что в целом в сочетании с методом творческих проектов позволяет осуществить целостную коррекцию мышления, памяти, речи, внимания. Автором разработаны и с успехом применяются электронные (наглядные) пособия, способствующие активизации познавательной активности учащихся на уроках технологии. В последнее время можно говорить о межпредметных связях таких предметов, как трудовое обучение и информатики, к сожалению, такой предмет, как «Информатика» в учебных планах специальных (коррекционных) школ отсутствует. Современные повышенные требования к адаптационным возможностям учащихся после окончания школ VIII вида предполагают доработку тематических планов, модернизацию учебных программ на основе уже действующих, детально отработанных и имеющих базовую основу для обучения, коррекции и воспитания учащихся, имеющих психофизические недостатки. Авторская адаптированная программа по слесарному делу для 4-9 классов, работа над которой заняла последние четыре года и которая находится в стадии апробирования, имеет в своей основе большие потенциальные возможности по установлению межпредметных связей: между трудовым обучением (слесарное дело) и черчением, математикой, русским языком (алгоритм поиска операций) и, следовательно, большой коррекционный потенциал. Применение этой программы в учебном процессе позволит выйти трудовому обучению на новый, современный уровень обучения, развития (коррекции), воспитания, компенсировать у учащихся огромный набор различных психофизических недостатков и дефектов, основательно подготовить эту обделенную с рождения категорию учащихся к самостоятельной жизни в современных социально-экономических условиях.

РАЗДЕЛ 8

Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СЕРЕБРЯКОВА Т. А.

г. Нижний Новгород, Волжский государственный инженерно-педагогический университет

Одной из отличительных особенностей современного образования является его инновационный характер. И это не случайно. Именно разработка инновационных методик и технологий, а также обновление содержания образования позволит оптимально реализовать задачу комплексного развития личности. К числу инновационных проблем современной системы образования относится и проблема формирования системы ценностей личности.

Коренные преобразования, произошедшие в нашей стране в последнее десятилетие в различных сферах жизнедеятельности людей, привели не только к изменениям экономических и политических условий жизни общества, но и в значительной степени социокультурной ситуаций в целом. Многие подверглось переоценке. Как показывают результаты исследований ученых различных областей человекознания, превалирующий сегодня в системе отношений утилитарно-прагматический взгляд человека на все то, что его окружает (мир людей, вещей, природы), неизбежно приводит к глобальным негативным изменениям как в жизни общества в целом, так и в личностной сфере каждого человека. Для того чтобы приспособиться к новым жизненным общественным реалиям, многим пришлось пересмотреть свои

прежние системы ценностей. В итоге многие духовные, нравственные ценностные ориентиры и установки, которые на протяжении не одного столетия обуславливали гармонизацию жизни и деятельности людей, всю систему взаимоотношений человека с миром, оказались утраченными. Не случайно современные ученые различных областей научного знания о человеке активно исследуют проблему воспитания духовности, нравственности, ценностных ориентиров личности. Находит отражение данная проблема и в основополагающих государственных документах, касающихся сферы образования – Законе Российской Федерации «Об образовании», Национальной доктрине образования Российской Федерации, Концепции модернизации российского образования до 2010 г. Одним из приоритетов образования в данных нормативных законодательных документах выделяются общечеловеческие ценности.

Методологической основой построения системы работы по формированию ценностей личности, по праву, является опыт, накопленный философией. В философских исследованиях проблема духовности, нравственности человека, его ценностных ориентиров считается одной из вечных проблем, порожденных самим ходом исторического развития цивилизации. Еще древнегреческие философы поднимали вопросы о воспитании духовного начала в каждом человеке. Не случайно основополагающими для многих наук о человеке стали сократовские вопросы о смысле жизни, добре, красоте, истине; высказывания Платона о духовном как наивысшем в человеке; мысли Аристотеля о том, что духовное, а не материальное является истинным содержанием жизни человека; мысли Демокрита о ценности природы и жизни в целом. Идеи самоутверждения жизни и ответственности личности высказывались выдающимися мыслителями эпох Возрождения и Просвещения.

Если коснуться проблемы ценностей с позиции современных исследователей (В. А. Василенко, П. С. Гуревич, О. Г. Дробницкий, М. С. Каган, В. П. Тугаринов, В. Н. Шилов и др.), то необходимо отметить, что в своих работах ученые, в первую очередь, предпринимают попытку определить сущность и содержание понятия «ценности», признавая при этом, что ценность, прежде всего, фиксирует значимость предметов, объектов окружающей действительности для человека. Не случайно, раскрывая сущностные особенности, характеристики понятия «ценности», учеными прослежена связь «ценностей» и «оценки».

Понятие «ценности» философы связывают также и с понятием «ценностные ориентации». При этом под «ценностными ориентациями» понимается перспективное отражение в психике и сознании человека социальных потребностей общества на конкретном этапе его раз-

вития. Именно ценностные ориентации, которые представлены в сознании человека идеалами, целями, интересами, потребностями, убеждениями, как полагают ученые, находят воплощение в поступках, определяют избирательность отношения человека к материальным и духовным ценностям, характеризуют жизненную позицию личности, направленность ее поведения.

Исследуя проблему базовых основ ценностного отношения человека к окружающей действительности, ряд философов (М. С. Каган, Т. В. Сохраняева, С. Г. Спасибенко и др.) выделяют три его компонентные составляющие: интеллектуальный, эмоциональный и волевой. Признавая определенную значимость знаний о мире, основой ценностного отношения ученые рассматривают эмоции и чувства.

Философские позиции относительно теории ценностей получили дальнейшее развитие в психологических исследованиях.

Обращаясь к истории психологии, необходимо отметить, что вопросы, связанные с формированием ценностей, находят отражение в трудах таких известных западных психологов, как А. Адлер, А. Маслоу, Г. Олпарт, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фром и др. Так, К. Роджерс, исследуя проблему гуманизации образования, раскрывает условия, необходимые для оптимизации межличностных отношений, обеспечивающие позитивные нравственные изменения личности: безоценочное положительно-эмоциональное принятие другого человека, проявление эмпатийных чувств в общении с ним и пр. Нравственные ценности, по мнению ученого, формируются, в первую очередь, на основе индивидуального опыта каждого человека. Пропагандируя человекоцентрированный подход в образовании, К. Роджерс утверждает, что совокупность ценностей, связанная с личностным способом бытия (достоинство человека, свободный выбор и ответственность за последствия этого выбора) является основой гуманистических ценностей личности.

Большой интерес представляет теория самоактуализации, разработанная А. Маслоу, согласно которой каждый человек способен к полноценному всестороннему развитию, раскрытию личностных возможностей, талантов и способностей. Автор «выстраивает» иерархию высших ценностей, которые, по его мнению, и являются стимуляторами процесса самоактуализации. К этим ценностям он относит: правду, красоту, благо, единство и цельность, принятие себя и других, альтруизм и пр.

Механизм становления ценностей изучался и В. Франклом. Ученый считает, что ценности формируются на основе внутреннего диалога, «голоса совести как смыслового органа» и выделяет три категории ценностей: ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения.

Если обратиться к анализу исследований отечественных психологов, раскрепощение духовных сил человека, воспитание личности, ценящей любое проявление жизни и активно участвующей в ее переустройстве выделяли как центральную задачу работы с подрастающим поколением А. М. Архангельский, Л. С. Выготский, О. М. Демченко, А. Ф. Лазурский, Н. А. Менчинская, В. Н. Мясищев и др. Обращаясь к проблеме ценностей, ученые, в первую очередь, определяют сущность данного понятия. Так, по мнению С. Л. Рубинштейна ценности «...производны от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире, включая то, что создает человек в процессе истории, значимо для человека» [5]. Ученый говорит о том, что ценности «это не то, за что платим, а то, ради чего живем».

Подобной точки зрения придерживается и А. М. Архангельский, который отмечает, что «люди ценят в предметах природы и культуры то, чем они служат человеку. Это значит, что в основе ценностного отношения лежит значимость объекта для субъекта. Субъективное отражение значимости фиксируется как польза, удовольствие, наслаждение, восхищение. Все эти формы эмоционально-чувственной или рациональной оценки субъектом объекта удовлетворения потребностей, которая, при всей ее объективности, имеет и субъективный момент».

Таким образом, обобщая различные подходы психологов к трактовке понятия «ценности», можно сделать вывод, что ценность есть материальный или идеальный предмет, представляющий значимость для человека, объект или предмет, способный удовлетворять потребности личности, отвечать ее интересам. Ценности непосредственно включаются в жизнедеятельность человека, становятся частью его внутреннего мира. Не случайно, раскрывая проблему ценностей, ученые категорию «ценности» тесно связывают с категорией «отношение», употребляя понятие «ценностное отношение» (Б. Г. Ананьев, В. В. Давыдов, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев и др.). Ценностное отношение рассматривается как отношение значимости объекта относительно потребностей и интересов субъекта. В свою очередь, отношение к миру является важным компонентом сознания и тесно связано и взаимодействует со знаниями и деятельностью человека, в которых сознание формируется и находит непосредственное отражение.

Специфической особенностью ценностных проявлений человека к миру ученые рассматривают его направленность на окружающий мир.

Исследователями также доказано, что система отношений человека к окружающему миру характеризует внутренний мир личности и является интегративным, комплексным образованием. Отношение ученые определяют как сплав аффекта и интеллекта, отмечая в своих

исследованиях, что процесс познания невозможен без связи с эмоциями и чувствами. Именно способность человека управлять своим поведением, своим взаимодействием с окружающим миром, является основой его ценностного отношения к действительности, во всех ее проявлениях, а основой ценностного отношения рассматриваются не знания, а эмоции и чувства индивида. Как полагают современные ученые, эмоции и чувства являются одним из таких регуляторов поведения и деятельности, особенно на этапе дошкольного детства. Более того, такие ученые, как Л. С. Выготский, О. М. Демченко, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, П. М. Якобсон, чувства и эмоции предлагают рассматривать как базовый компонент ценностей личности, причем, компонент, его окрашивающий. Характер окрашенности (положительная или отрицательная), как утверждают ученые, во многом будет определяться уровнем эмоционального развития человека уже на этапе дошкольного детства.

Также установлена связь между уровнем знаний об окружающей действительности и характером отношения к ней. Отмечается, что накопление представлений, расширение личного поведенческого и оценочного опыта способствует углублению нравственных представлений.

Учеными также разрабатывался вопрос генезиса ценностного отношения личности к окружающему миру. Результатом данных исследований явилась идея о том, что становление духовно-нравственного потенциала личности, формирование ценностного отношения к окружающему, развитие ценностных ориентаций осуществляется на протяжении всей жизни человека. «Постоянная в ходе жизни переоценка ценностей является закономерным результатом диалектики жизни человека, изменения, перестройки его взаимоотношений с миром, прежде всего с другими людьми, с обществом», – отмечает в своем труде «Человек и мир» С. Л. Рубинштейн [5].

Вместе с тем исследователи высказывают идею о том, что основы ценностного отношения личности к окружающей действительности должны формироваться уже на начальных этапах жизни человека, начальных уровнях развития личности. Именно в первые годы жизни происходит становление нравственных, этических, эстетических качеств личности, развиваются эмоции и чувства человека, формируются его ценностные ориентиры и смыслы жизни.

Данной проблеме – проблеме формирования ценностного отношения к миру у детей дошкольного возраста и посвящено наше исследование. Базируясь на результатах исследований Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. А. Люблинской, В. С. Мухиной и других ученых, мы полагаем, что именно дошкольное детство является максимально

сенситивным периодом для формирования ценностных основ личности. Ведь именно дошкольный возраст – это период, когда ребенок делает «первые шаги» по пути постижения окружающего его мира. На этом возрастном этапе, в силу специфики возраста, он «открыт» тому, что его окружает.

Как уже отмечалось выше, ценностное отношение – это прежде всего эмоции и чувства, которые проявляет человек при взаимодействии с тем или иным предметом или объектом. И особую роль эмоции и чувства играют именно на этапе дошкольного детства, поскольку в этот возрастной период эмоции господствуют над всеми сторонами жизни ребёнка, управляют и регулируют все остальные его психические функции. Положительные эмоции детей, как утверждают исследователи, составляют основу их позитивного, созидательного отношения к окружающему их миру. Исходя из того, что основой формирования ценностного отношения детей дошкольного возраста к окружающей действительности являются эмоции, мы полагаем, что воспитание ценностного отношения к окружающему тесно связано с проблемой эстетического развития личности ребенка. Как утверждал выдающийся ученый, педагог В. А. Сухомлинский, развитие эстетических чувств в детстве играет важнейшую роль, ибо на этом возрастном этапе эмоции и мысли неоднократно закрепляются, что приводит к выработке мировоззрения и положительных привычек поведения. Несомненно, значение имеет и формирование системы знаний, представлений детей о мире. Только лишь накопление представлений об окружающем мире, расширение личного поведенческого и оценочного опыта будет способствовать формированию нравственных и этических представлений детей, а значит и ценностного отношения к миру.

Опираясь на вышеизложенные теоретические положения, мы определяем ценностное отношение детей дошкольного возраста как ценностные нормы, установки, правила взаимодействия с предметами и объектами окружающей действительности, а также переживаемые ими при этом чувства. Проведенный нами теоретический анализ имеющихся исследований по интересующей нас проблеме позволил нам сделать также следующие выводы:

- ценности представляют собой совокупность эмоционально-чувственного, нравственно-этического и познавательного отношения человека к окружающей действительности;
- ценным будет только то, что значимо для субъекта, они имеют субъективную основу;
- знания (когнитивный компонент ценностей) будут составлять основу для разумного регулирования человеком всей системы взаи-

моотношений с окружающим миром;

– основы ценностного отношения к окружающему миру необходимо воспитывать на первых этапах жизни человека – в период дошкольного детства;

– ценностям присущ исторический характер; для каждой эпохи характерна своя система ценностей;

– индикатором ценностного отношения ребенка-дошкольника и миру является проявления ценностей и чувств непосредственно в реальной деятельности и реальном поведении.

Литература

1. Мясищев, В. Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии [Текст] / В. Н. Мясищев // Вопросы психологии. – 1957. – № 5.

2. Официальные документы в образовании [Текст] // Частное образование. – 2002.

3. Проблемы формирования ценностных ориентаций и активности личности [Текст] : межвуз. сб. науч. трудов. – М., 1987.

4. Психологические механизмы регуляции социального поведения. [Текст] / под ред. М. И. Бобнева. – М. : Наука, 1979.

5. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир: проблемы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЕГЭ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

БЫЧКОВА С. И.

п.г.т. Федоровский, Муниципальное общеобразовательное учреждение Федоровская средняя общеобразовательная школа № 2 с углублённым изучением отдельных предметов

Эксперимент по введению единого государственного экзамена является одним из направлений модернизации образования, связанных с повышением его качества. ЕГЭ – завершающая стадия образовательного процесса в современной школе, по результатам которого судят в значительной степени о его эффективности. Недостатки в подготовке выпускников, выявленные по результатам ЕГЭ и мониторинга, требуют внесения определенных изменений в образовательный процесс в целом и в деятельность учителя, систему преподавания. Из-

менить сложившуюся ситуацию может системный подход, направленный на совершенствование учебно-воспитательного процесса.

Важным элементом в данной системе работы нашей школы является мониторинг результатов единого государственного экзамена. Данные мониторинга оформляют учителя и администрация школы, которые анализируют, сопоставляют полученные данные, выявляют типичные ошибки выпускников и причины полученного результата. У педагогов появляется возможность объективно оценить продукт своей деятельности, сделать выводы, продолжить поиск эффективных форм, методов, технологий обучения, а у администрации – возможность ставить практические задачи по совершенствованию образовательного процесса, эффективно планировать деятельность, направленную на их решение, то есть управлять качеством образования.

Мониторинг позволяет проводить сравнительный анализ по различным параметрам. Для более эффективной работы по повышению качества образования педагогический коллектив использует «Информационно-аналитические и методические материалы для подготовки к единому государственному экзамену по русскому языку и литературе» (2005 г.), «Информационно-аналитические и методические материалы для подготовки к единому государственному экзамену по предметам естественно-математического цикла» (2005 г., 2006 г.), «Статистику основных результатов единого государственного экзамена в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре в 2005 г.», «Статистический анализ результатов единого государственного экзамена в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре» (2003–2006 гг.), «Результаты предварительного тестирования готовности учащихся 11-х классов к выполнению заданий ЕГЭ» (2005 г.). Данные материалы составлены институтом повышения квалификации и развития регионального образования, Сургутским государственным педагогическим университетом.

Работа педагогического коллектива направляется на определение содержания программного материала и планирование результатов учебно-воспитательного процесса по различным предметам, на изменение основных компонентов урока, где важным является повторение, обобщение, анализ трудных в усвоении тем, а также на организацию деятельности учащихся.

Педагоги школы, анализируя качество предметной обученности учащихся, а также характер типичных ошибок, допущенных выпускниками на экзамене, большое внимание уделяют этапу планирования результатов учебно-воспитательного процесса. Учитывая недостаточно четкую определенность требований к подготовке учащихся в дей-

ствующих нормативных документах, считают целесообразным использовать опубликованные материалы ЕГЭ при определении планируемых результатов по отдельным темам. Наряду с рекомендациями, содержащимися в методических пособиях, входящих в учебно-методический комплекс, они могут являться ориентиром при планировании степени глубины изучения того или иного материала, помочь выделить элементы содержания, которым следует уделять основное внимание в учебном процессе.

На школьных предметных методических объединениях, на курсах для педагогов, организованных управлением образования Сургутского района и проводимых Сургутским государственным педагогическим университетом, ведется анализ типичных ошибок, рассматривается и планируется работа по предупреждению данных ошибок, даются рекомендации педагогам по организации работы в решении заданий части В и С.

Характер ошибок также свидетельствует о том, что в первую очередь определенных изменений требует этап отработки и закрепления знаний. Действительно, с заданиями на простое воспроизведение знаний, содержащихся в учебниках, учащиеся справляются достаточно успешно. Затруднения возникают, когда требуется использовать полученные знания и умения при анализе учебных задач с условием измененным, по сравнению с той ситуацией, в которой они формировались. Такие задания по разным темам встречаются в учебных пособиях, но их не всегда достаточно. Задания на применение знаний, которые есть и в опубликованных материалах ЕГЭ, могут служить полезным дополнением к ним.

Огромное внимание, по мнению учителей школы, необходимо уделять форме организации деятельности учащихся на этапе закрепления знаний. Более эффективными являются групповые формы работы, при которых создаются группы, включающие учащихся с разным уровнем подготовки, индивидуальных способностей. При организации самостоятельной работы учащихся, направленной на формирование умения применять знания в измененной ситуации, большое значение имеет инструкция учителя по выполнению того или иного задания. При групповой форме работы более сильные учащиеся могут повторить для слабых инструкцию, данную учителем, разъяснить ее.

Форма заданий ЕГЭ отвечает задачам контроля. Поэтому при включении их в групповую работу важно использовать само содержание заданий, так как учебную задачу, которую требуется решить для их выполнения, а форму (необходимость выбрать правильный ответ, записать последовательность букв и т.д.) изменить – предпочтитель-

нее дать учащимся возможность самостоятельно сформулировать ответ. Умение четко формулировать свои мысли и излагать их относится к числу важнейших общеучебных умений, и все предметы школьного курса их формируют.

Учитывая различный уровень знаний выпускников, учителя школы большое внимание уделяют обобщающему повторению, позволяющему решать ряд задач: повышение уровня обученности и качества предметных знаний; выявление уровня остаточных знаний по основным темам на данный момент времени с целью дальнейшей корректировки планов работы с учащимися.

Интересен опыт учителей школы по созданию тематических подборок для обобщающих уроков. Приведем для образца тематическую подборку к обобщающему уроку по алгебре «Показательная функция»:

1. ЕГЭ 2007.

A9. Укажите функцию, возрастающую на всей области определения.

1. $y = \left(\frac{4}{11}\right)^{-x}$; 2. $y = \left(\frac{11}{12}\right)^x$; 3. $y = \left(\frac{6}{5}\right)^{-x}$; 4. $y = (0,4)^x$.

2. ЕГЭ 2008.

A7. Какое из следующих чисел входит в множество значений функции $y = 3^x + 7$.

1. 5; 2. 3; 3. 7; 4. 8.

3. ЕГЭ 2006-2007.

A5. Укажите область определения функции $y = \frac{1}{2^{6x-13} - 2^5}$.

1. $\left(-\infty; -\frac{4}{3}\right) \cup \left(-\frac{4}{3}; +\infty\right)$; 2. $\left(-\infty; \frac{4}{3}\right) \cup \left(\frac{4}{3}; +\infty\right)$;

3. $(-\infty; 3) \cup (3; +\infty)$; 4. $(-\infty; 7,5) \cup (7,5; +\infty)$.

4. ЕГЭ 2004.

A13. Укажите область определения функции $y = \sqrt[6]{1 - 8^{4x+3}}$.

1. $\left(-\infty; -\frac{3}{4}\right]$; 2. $\left(-\infty; -\frac{1}{2}\right]$; 3. $\left[-\frac{1}{2}; +\infty\right)$; 4. $\left[-\frac{3}{4}; +\infty\right)$.

5. ЕГЭ 2006–2007.

A9. Решите неравенство $\left(\frac{1}{4}\right)^{2x-3} < \frac{1}{16}$.

1. $\left(-\infty; \frac{5}{2}\right)$; 2. $(-\infty; 0)$; 3. $\left(\frac{5}{2}; +\infty\right)$; 4. $\left(0; \frac{5}{2}\right)$.

6. ЕГЭ 2007. (самостоятельно)

A3. Решите неравенство $2^{2,5+x} \leq \frac{1}{8}$.

1. $(-\infty; -0,5]$; 2. $[-5,5; +\infty)$; 3. $(-\infty; -5,5]$; 4. $[-0,5; +\infty)$.

7. ЕГЭ 2007.

B1. Решите уравнение $6^{x+2} - 32 \cdot 6^x = 144$.

8. ЕГЭ 2008. (самостоятельно)

B1. Решите уравнение $4^{x+1} + 8 \cdot 4^x = 3$.

9. ЕГЭ 2007.

10. B6. Найдите наибольшее значение функции $y = \frac{58}{5^x + 2^x}$ на отрезке $[2; 4]$.

B7. Решите уравнение $(0,25)^{2-x} = \sqrt{19-x}$.

11. ЕГЭ 2007.

Часть 2. B4. Найдите значение выражения $3^y - x$, если $(x; y)$ является решением системы уравнений $\begin{cases} 4x - 2 \cdot 3^y = -94, \\ 3x + 4 \cdot 3^y = 78. \end{cases}$

12. ЕГЭ 2007. (11б)

Часть 2. C1. Решите уравнение $3 \cdot 9^x - 28 \cdot 3^x + 11 = (\sqrt{2-2x^2})^2 + 2x^2$.

13. ЕГЭ 2007.

Часть 2. C1. Найдите все значения x , для которых точки графика функции $y = \frac{16^x - 5 \cdot 4^x}{13 - 5x}$ лежат выше соответствующих точек графика функции $y = \frac{-4}{13 - 5x}$.

Домашнее задание.

1. Сумма корней уравнения $(\sqrt[3]{121^{x-4}})^{2x} = 11^{x+3}$ равна

1. $\frac{19}{4}$; 2. $-\frac{19}{4}$; 3. $-\frac{9}{4}$; 4. -19 ; 5. 19 .

2. Укажите промежуток, содержащий корень уравнения $11^{3x-1} \cdot 13^{x+3} = 121^{2x+1}$.

3. 1. $(-1; 0)$; 2. $(-2; -1)$; 3. $(2; 4)$; 4. $(1; 2)$; 5. $(-4; -2)$.

4. Найдите сумму целых решений неравенства $\left(\operatorname{tg}^2 \frac{\pi}{3}\right)^{\sqrt{3x+17}} < 9^2$.

5. Найдите количество целых решений неравенства $\left(\operatorname{tg} \frac{\pi}{6}\right)^{\sqrt{3x-19-4}} < \left(\sin \frac{\pi}{6}\right)^{\sqrt{3x-19-4}}$.

6. Глава 5, § 4, п. 19, $\sqrt{193}$ (а, б).

Поскольку основные проблемы были выявлены в подготовке слабых учащихся, то педагоги школы сконцентрировали свои усилия в учебном процессе на формирование базовых ЗУН учащихся, необходимых для продолжения дальнейшего образования. Для некоторых учащихся разрабатывались индивидуальные планы по ликвидации пробелов в знаниях. Важным являлось ознакомление с ними не только учащихся, но и родителей, а также помощь важна ученику в индивидуальном обучении.

С заданиями высокого уровня сложности учителя знакомят учащихся в основном на элективных курсах. Так, в 10-х и 11-х классах педагогами разработаны и успешно внедряются следующие элективные курсы: «Тексты различных жанров», «Подготовка к ЕГЭ по обществознанию», «Подготовка к ЕГЭ по истории России», «Решение задач повышенной сложности по математике», «Расчетно-экспериментальные задачи по общей и неорганической химии», «Обобщение биологических знаний», «Решение задач повышенной сложности по физике», «Беседы о русской стилистике и культуре речи». Важным моментом в работе с сильными учащимися является их подготовка к олимпиадам по различным предметам, где анализируется и рассматривается материал повышенной сложности.

Но большей частью в нашей школе, как и в других, есть разновневные классы, поэтому накопленный педагогами школы опыт по дифференцированному обучению школьников активно используется в работе в подобных классах.

Большую роль в достижении планируемых результатов обученности играет диагностика результативности процесса обучения, этап контроля, содержание которого должно проверять соответствие достигнутых результатов обучения поставленным целям.

Для этого, начиная с начальных классов, педагогами активно вводится тестовая форма оценки учебных достижений учащихся, но чрезмерное увлечение тестовыми заданиями с выбором ответа при проверке знаний неизбежно приводит к тому, что учащиеся теряют возможность самостоятельно формулировать ответы. Необходимо уже с начального этапа обучать школьников самостоятельному формулированию ответов. Начинать при этом с включения в индивидуальный опрос вопросов, требующих сравнительно небольших письменных ответов, анализа этих ответов. В старших классах – небольших письменных работ с их рецензированием учащимися. Таким образом, педагоги школы пришли к выводу, что тестовая форма оценки достижений учащихся должна сочетаться с традиционными методами и формами контроля знаний.

В течение года в школе проводится плановое диагностическое тестирование, основная задача которого заключается в том, чтобы определить уровень сформированности интеллектуальных и специальных предметных умений – речевых, математических, исторических и т.д., необходимых для решения типовых задач, представленных в комплексной оценке знаний, независимо от того, будет ли выпускник выполнять их на экзамене или нет. Результаты тестирования определяют общий качественный уровень подготовки учащихся школы с точки зрения формирования компетентностей, развития умений школьников на основе требований, предъявляемых Стандартом образования. Проводимое тестирование включено в календарно-тематическое планирование по всем предметам, составлено на основе приобретенных контрольно-измерительных материалов. Приведем пример теста по литературе для учащихся 6-х классов:

Прочитайте приведённый ниже фрагмент текста и выполните задания:

(1) Очумелов делает полуоборот налево и шагает к сбору. (2) Около самых ворот склада, видит он, стоит вышеописанный человек в расстёгнутой жилетке и, подняв вверх правую руку, показывает толпе окровавленный палец. (3) На полупьяном лице его как бы написано: «Ужо я сорву с тебя, шельма!» – да и самый палец имеет вид знамения победы. (4) В этом человеке Очумелов узнает золотых дел мастера Хрюкина. (5) В центре толпы, растопырив передние ноги и дрожа всем телом, сидит на земле сам виновник скандала – белый, борзой щенок с острой мордой и жёлтым пятнышком на земле; в глазах его выражение тоски и ужаса. (6) Иду я, ваше благородие, никого не трогаю... – начинает Хрюкин. И вдруг эта подлая ни с того ни с сего за палец. (7) Пушай мне заплатят, потому – я этим пальцем, может, неделю не пошевелю. (8) Одно только я не понимаю: как она могла тебя укусить? – обращается Очумелов к Хрюкину. (9) Она ведь маленькая, а ты вон какой здоровила! (10) Ты...ведь известный народ! Знаю вас чертей!

А 1. Определите жанр произведения, из которого взят фрагмент:

1. Повесть;
2. Рассказ,
3. Роман.

А 2. Какое место занимает этот фрагмент в произведении?

1. Является эпилогом;
2. Является экспозицией;
3. Является завязкой;
4. Является развитием действия.

А 3. Повествование во фрагменте ведётся:

1. От имени Хрюкина;
2. От имени Очумелова;
3. От имени автора.

А 4. В своей речи (в данном фрагменте текста) Очумелов употребляет:

1. Вежливые слова;
2. Фразеологизмы;
3. Просторечные слова.

А 5. Особенностью этого фрагмента являются:

1. Юмор;
2. Чувства, переживания автора;
3. Сарказм.

А 6. Автор относится к Хрюкину:

1. С сочувствием;
2. Нейтрально;
3. С сарказмом.

Для выполнения заданий В 1 – В 3 запишите ответ в виде слова или словосочетания.

В 1. Из предложения 9 выпишите слово, являющееся художественным преувеличением.

Ответ _____

В 2. Назовите элемент композиции, с которого начинается данный фрагмент.

Ответ _____

В 3. Из предложения 5 выпишите эпитеты, помогающие в описании животного.

Ответ _____

С 1. Охарактеризуйте Хрюкина по впечатлениям первой встречи

В школе в течение нескольких лет для учащихся 2-4, 5-8, 10 классов с целью определения соответствия уровня подготовки обучающихся требованиям государственных образовательных стандартов проводится промежуточная аттестация. Она состоит из следующих видов аттестационных испытаний: письменные контрольные работы обучающихся во 2-3 классах, в 5-8 классах по предметам, не включенным в переводные экзамены, 10-х классах – не профильные предметы. Учащиеся профильных классов проходят аттестацию по профильным предметам.

Переводные экзамены в виде ответов по билетам проводятся в 4,5-8 по двум предметам, но важным является проведение переводных экзаменов одного обязательного по русскому языку и математике (5, 7 класс – русский язык, 6, 8 – математика), одного – по выбору учащегося.

Мы предполагаем, что данный подход к переводной аттестации поможет учащимся выявить их предпочтения, тем самым еще в сред-

нем звене возможно будет организовать подготовку к ЕГЭ по предметам по выбору учащегося. Таким образом, задачей промежуточной аттестации является организация систематического повторения материала и целенаправленная работа по подготовке учащихся к единому государственному экзамену.

Для учащихся 10-х и 11-х классов в школе проводится зимняя сессия, включающая зачеты по обязательным и профильным предметам на основе контрольных измерительных материалов ЕГЭ. Традиционным является и проведение пробных ЕГЭ по выбору предметов, обязательным условием которых является анализ типичных ошибок, а также работа по устранению пробелов, выявленных в знаниях учащихся.

Диагностика знаний, умений и навыков учащихся также регулярно осуществляется управлением образования Сургутского района (диагностическое тестирование учащихся 11-х классов по физике и химии), Сургутским педагогическим университетом с использованием информационных технологий (для учащихся 5-х, 11-х классов). Департамент образования и науки Ханты-Мансийского автономного округа – Югры проводит региональные контрольные работы по математике и русскому языку в 4-8, 10 классах.

Единый государственный экзамен позволил впервые выявить реальную картину качества подготовки экзаменов. Так, с 2005 по 2007 гг. выпускники школы показали следующие результаты (табл. 1):

Таблица 1

Результаты ЕГЭ

	2004–2005	2005–2006	2006–2007
Количество учащихся, сдававших экзамены (Человек/экзамен)	227	167	52
Подтвердили годовые оценки	124 (55 %)	93 (56 %)	82 (54 %)
Повысили годовые оценки	4 (2 %)	17 (10 %)	21 (14 %)
Понизили годовые оценки	99 (44 %)	57 (34 %)	47 (31 %)
% качества обученности	47 %	49 %	58 %
% успеваемости	93 %	88 %	94 %

Данные мониторинга ЕГЭ по школе говорят о повышении качества обученности и о снижении количества выпускников, показывающих результат ниже годовой оценки на экзамене.

Полученный результат позволяет сделать вывод об эффективности внедряемой технологии и о возможности управления качеством образования в школе при огромной поддержке управления образования, департамента образования и науки округа, а также высших учебных заведений.

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

АРХИПОВА С. Е., СИДОРКИНА С. А.

г. Чебоксары, Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева

Ребенок с первых дней занятий в школе встречается с задачей. Текстовые задачи составляют около 40 % материала учебника математики, и на их решение тратится значительная часть учебного времени. С начала и до конца обучения в школе математическая задача неизменно помогает ученику вырабатывать правильные математические понятия, глубже выяснять различные стороны взаимосвязей в окружающей его жизни, служит для раскрытия смысла арифметических действий, дает возможность применять изучаемые теоретические положения. В то же время решение задач способствует развитию памяти, мышления, внимания, воображения.

К сожалению, в настоящее время из-за желания учителей включить в урок различные виды работы, несколько ослаблено внимание к выработке у учащихся навыков и умений решения задач. А ведь регулярное включение в работу с классом задач развивающего характера, задач повышенной трудности способствует развитию интереса и интеллектуальных способностей детей, активизирует их познавательную активность. Эти задачи должны быть одновременно занимательными и доступными для учащихся, но в то же время не даваться им легко.

Для многих учителей, в том числе и педагогов с большим педагогическим стажем, решение с детьми задач на движение представляет некоторые методические трудности, и, очевидно, тех указаний, которые имеются на этот счет в распространенных и общедоступных методиках математики, недостаточно, так как эти указания не раскрывают всей сущности и глубины данного вопроса.

Ученикам трудно решать задачи на движение, потому что они не понимают точного значения терминов, не знают зависимостей между величинами, например, понимая направление движения, они часто не понимают, как изменяется расстояние между движущимися телами и т.д. Это происходит потому, что, обучая детей решению задач на движение, мы игнорируем систему и дидактические требования обучения. Не усвоив одного, мы поспешно беремся за другое.

Особенности текста задач на движение могут определить ход мыслительного процесса при ее решении. Их знание составляют теоретико-методические положения, на основе которых можно строить

конкретную методику обучения, они помогут определить методические приемы поиска способов решения задачи, в том числе решения различными способами. Математику любят в основном те ученики, которые умеют решать задачи. Следовательно, научив детей владеть умением решения задачи, мы окажем существенное влияние на их интерес к предмету, на развитие мышления и речи.

В методической литературе задачи, связанные с движением тел, традиционно принято выделять в особый тип, так как эти задачи имеют свою особенность [3]. Что является основным признаком, по которому задача может быть отнесена к типу задач на движение? Достаточно ли наличия в прямой или косвенной форме упоминания о движении, чтобы задача была отнесена к этому типу?

Возьмем задачу: «Турист ехал на поезде, на пароходе и на лошадях. За билет на поезд он заплатил 26 руб., за билет на пароход 13 руб. и за проезд на лошадях 45 руб. Сколько всего денег заплатил турист за проезд по железной дороге, на пароходе и на лошадях?» В этой задаче говорится о движении, но мы не можем отнести ее к задачам на движение.

Возьмем другую задачу: «Некоторый груз был перевезен на пяти грузовиках и на четырех подводах. На каждый грузовик клали по 2 г груза и на каждую подводу по 750 кг. Сколько всего груза было, перевезено?» В этой задаче говорится о перевозке груза, что предполагает движение, а между тем эту задачу нельзя отнести к задачам на движение.

Бесспорно, что во всех задачах на движение должно быть сказано в прямой или косвенной форме о движении; этот признак необходим, но он недостаточен, чтобы задачу отнести к типу задач на движение. Чем же этот признак должен быть дополнен?

Движение, как известно, характеризуется тремя величинами: расстоянием, скоростью и временем. Эти величины находятся между собой в строго определенной зависимости. Расстояние (путь) зависит от скорости и времени. Скорость связана определенным образом с расстоянием и временем. Время зависит от скорости и расстояния. В задачах на движение по двум данным величинам мы (находим третью – искомую). Очевидно, этот признак и является основным для задач на движение. Таким образом, к задачам на движение мы будем относить все те задачи, в которых искомой является одна из трех указанных выше величин и которая находится на основании зависимости между этими величинами. Такое толкование типа задач на движение приведет к некоторому расширению объема этого типа.

К задачам на движение нужно относить все простые и состав-

ные задачи на движение одного тела, в которых находится одна из величин – скорость, расстояние или время – в зависимости от двух других; задачи на движение двух тел в противоположных направлениях, когда тела не только сближаются (встречаются), но и удаляются [1].

Организуя деятельность учащихся, направленную на формирование умения решать задачи, учителю целесообразно ориентироваться на следующие этапы:

1. Подготовительная работа к решению задачи.
2. Чтение и осмысливание текста.
3. Поиск пути решения (разбор), составление плана ее решения.
4. Запись решения и ответа.
5. Работа над задачей после ее решения.

На каждом этапе учитель использует различные методические приемы, выбор которых обуславливается содержанием задачи, уровнем подготовки учащихся, дидактическими, воспитательными и развивающими целями урока и целым рядом других факторов.

Перечень методических приемов работы над задачей нельзя ограничить, так как, помимо уже известных в методике и проверенных в практике работы приемов, учитель в процессе обучения решению задач использует свои находки, в эффективности которых он сам убеждается на практике. Поэтому назовем лишь те основные приемы, на которые он может ориентироваться, организуя работу по формированию у школьников умения решать задачи: фронтальная беседа; наглядная интерпретация (краткая запись, таблица, схематический рисунок и т.д.); сравнение задач (условий, вопросов, текстов, решений); преобразование задачи (изменение данных, условия); рассмотрение текстов с недостающими или лишними данными; составление задач учащимися; решение задачи другим арифметическим способом; проверка ее решения; дифференцированная работа над задачей и т.д.

Поясним на примере конкретной задачи возможность использования различных методических приемов на каждом этапе работы с ней. Предположим, что учитель планирует на уроке решить такую задачу: «С одного аэродрома одновременно вылетели в противоположных направлениях два самолета. Скорость одного из них 600 км/ч, скорость другого 720 км/ч. На каком расстоянии друг от друга находились самолеты через 3 ч?»

1. Для организации деятельности школьников на подготовительном этапе учитель, прежде всего, должен выделить те знания, умения и навыки, которые необходимы им для осознанного решения этой задачи. Подготовительный этап служит актуализации этих знаний, умений и навыков. Так как для решения приведенной задачи учащиеся должны понимать зависимость между скоростью, временем

и расстоянием, то для этой цели полезно провести устную фронтальную работу.

2. Теперь можно приступить к чтению условия и к осознанию его текста, используя для этой цели, например, фронтальную беседу, включающую следующие вопросы:

- Сколько часов находился в пути первый самолет? (3 ч)
- Почему самолеты были в пути одинаковое время? (Они вылетели одновременно.)
- Какой самолет пролетел большее расстояние? Почему? (Первый, у него скорость больше.)
- Как вы думаете, приближались самолеты друг к другу или удалялись друг от друга? (Удалялись, так как вылетели с одного аэродрома в противоположных направлениях.)

Можно представить текст задачи в таблице, которая заполняется в процессе фронтальной работы, направляемой вопросами учителя. Можно выполнить чертеж.

3. Опора на наглядную интерпретацию задачи поможет ученикам в поиске пути ее решения, который они могут выполнить как самостоятельно, так и под руководством учителя. В рассматриваемом случае разбор можно провести как от вопроса к данным, так и от данных к вопросу. При первом способе разбора беседа может выглядеть так:

- Что нужно знать, чтобы ответить на вопрос? (Нужно знать скорость каждого самолета и их время в пути.)
- Что нам известно? (Все величины даны, поэтому можно узнать сначала расстояние, пройденное первым самолетом, а затем вторым, после чего найденные значения сложить.)

При разборе задачи от данных к вопросу учитель может провести такую беседу:

- Можно ли узнать расстояние, пройденное первым самолетом? Вторым самолетом? Что теперь нужно сделать, чтобы ответить на вопрос задачи?

В заключение разбора составляется план решения. Так как возможны два способа решения, то первый способ выглядит так: сначала узнаем, на сколько километров самолеты удалятся друг от друга за 1 ч, а затем за 3 ч. План решения вторым способом: сначала найдем расстояние, которое пролетит первый самолет за 3 ч, а затем расстояние, которое пролетит второй самолет за то же время. Сложив полученные результаты, получим ответ на вопрос задачи.

Следует заметить, что выбор способа решения во многом зависит от того, какая наглядная интерпретация была использована. Работа с таблицей скорее приведет к выбору учащимися второго способа решения, работа же с чертежом – первого.

4. Запись решения может быть оформлена как по действиям, так и выражением.

5. В том случае, если задача была решена одним способом, учитель может предложить ученикам выполнить проверку, решив ее другим способом. Если работа была организована таким образом, что они сразу были нацелены на поиск двух способов решения, необходимо обратить их внимание на то, что один из способов выполняет функцию проверки.

Работа над задачей после ее решения может включать изменение одного из данных. Можно, например, предложить учащимся узнать: на каком расстоянии друг от друга будут самолеты через 4 ч? через 5 ч, 6 ч? Можно усложнить условие: например узнать, на каком расстоянии друг от друга будут самолеты, если второй самолет из-за вынужденной посадки задержится в пути на 1 ч. В этом случае задачу можно будет решить только одним способом, так как первый самолет будет в пути 3 ч, а второй – только 2 ч. Можно также предложить им составить аналогичную задачу при условии, что самолеты вылетели одновременно навстречу друг другу [2].

Литература

1. Боголюбов, А. Н. Решение арифметических задач на движение в начальной школе [Текст] / А. Н. Боголюбов ; под ред. А. С. Пчелко. – М. : АПН РСФСР, 1950.

2. Теоретические основы методики обучения математике в начальных классах [Текст] / под ред. Н. Б. Истоминой. – М. ; Воронеж : НПО «МОДЖ», 1996.

3. Шикова, Р. Н. Методика обучения решению задач, связанных с движением тел [Текст] / Р. Н. Шикова // Начальная школа. – 2000. – № 5.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

ШУГАЛОВ Б. С.

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

В процессе обучения и контроля знаний и умений обучающихся выделяются задачи исследовательского характера. В отличие от задач на закрепление какого-либо одного правила, задач на применение за-

данного алгоритма к определённым данным, такие задачи направляют на мобилизацию и организацию знаний, разрешающих первоначальную неопределённость, как по конечному результату, так и по способу его установления. Обработка результатов международного исследования PISA-2000 показала, что именно в области исследовательских заданий успешность их выполнения российскими школьниками резко снижалась [1]. Среди факторов, значительно влияющих на результаты международного тестирования, выдвигается степень сформированности общеучебных умений организовать собственное познание, управлять познавательным процессом [1].

Оставаясь в рамках отдельной учебной дисциплины, возникает вопрос о принципиальных положениях, определяющих пути формирования общеучебных умений и навыков при обучении математике.

По определению, принятом в исследовании PISA, «естественнонаучная грамотность – способность использовать естественнонаучные знания для выделения в реальных ситуациях проблем, которые могут быть исследованы и решены с помощью научных методов...» [1]. Но математика как язык науки необходима для описания закономерностей окружающего мира, а как логический вывод является составной частью научного метода.

Элементарная схема, указывающая на расширение наших знаний путём выведения следствий из построенной на основе опытных данных модели, лишь в самом общем виде отражает значение математики в построении системы знаний, в установлении закона природы. Анализ традиционного учебного материала, раскрывающий методологическую функцию математики, разбор взаимоотношений между конкретными процессами и их математическими моделями сопряжены с формированием надпредметных умений – существенной составляющей естественнонаучной грамотности.

Возможность применения обобщающих знаний, физического закона к решению конкретных задач связана с техникой математических рассуждений, которые могут значительно различаться по сложности. Приведём в качестве примера различные вопросы и их решения, связанные с измерением плотности жидкости.

Шкала ареометра (в отличие от шкалы термометра) неравномерная. Как объяснить этот факт?

Используя закон Архимеда, нетрудно определить зависимость глубины погружения (h) вертикально плавающего цилиндра от плотности жидкости (ρ): $h = h_0 \rho_0 / \rho$ (ρ_0 – заданная плотность «стандартной» жидкости, а h_0 – известная глубина погружения цилиндра в этой жидкости). График обратно пропорциональной зависимости – гипер-

бола используется для построения шкалы ареометра. Выясняется, что равномерному изменению плотности соответствует неравномерное изменение глубины погружения, причём расстояние между смежными делениями увеличивается снизу вверх.

Что можно сказать о двух цилиндрических ареометрах, различающихся лишь по глубине «начального» погружения – h_0 ?

Построение шкалы цилиндрического ареометра для большего значения h_0 и сравнение её с предыдущей шкалой показывает, что одно и то же изменение плотности приводит к различному изменению глубины погружения цилиндра: большему значению h_0 соответствует большее изменение глубины погружения. Следовательно, удлинение цилиндрического ареометра, обеспечивающее значительную глубину начального погружения (h_0), с одной стороны, повышает его «чувствительность», а с другой стороны, из-за громоздкости делает его неудобным для использования.

Можно ли разрешить дилемму между компактностью и чувствительностью ареометра, изменяя его форму?

Не изменяя объёма и веса «подводной» части ареометра, можно так преобразовать её форму, что показания плотности, снятые по ареометру, имеющему цилиндрическую форму, и по ареометру с изменённой формой нижней части, – совпадут. Но небольшое уширение нижней части ареометра по сравнению с первоначальной цилиндрической формой делает прибор значительно более компактным.

Возможен ли ареометр с равномерной шкалой плотности?

Решение этой конкретной задачи о подходящей форме ареометра связано с использованием общей формулы для объёмов тел вращения и опирается на фундаментальное положение дифференциального и интегрального исчисления о производной интеграла по переменному верхнему пределу. Кроме того, в ходе исследования возникает вопрос об определении объёма некоторого неограниченного тела, то есть вопрос о вычислении соответствующего несобственного интеграла. Установлением его сходимости заключается вывод о возможности ареометра с равномерной шкалой плотности [2].

Представленная цепочка простых вопросов приводит к задаче, решение которой требует применения значительно более сложного математического аппарата. Предмет исследования, область знания ассоциируется с различными подходами и методами исследования, аналогично тому, как с одной и той же задачей можно связать различные средства и способы её решения.

Математика привлекает обоснованностью, доказательностью своих утверждений, причём для постановки и решения многих инте-

ресных задач требуются лишь минимальные предварительные знания. Приведём пример математического исследования, выделяя наиболее общие, универсальные приёмы поисковой активности, приводящие к переходу от неполного знания к более полному и точному.

Решим две системы линейных уравнений:

$$\begin{cases} x + 2y = 3, \\ 4x + 5y = 6. \end{cases} \quad \begin{cases} 2x + 3y = 4, \\ 5x + 6y = 7. \end{cases}$$

Решение первой системы $x = -1$, $y = 2$ оказывается и решением второй системы. Это наблюдение приводит к вопросу: как объяснить это совпадение, или оно случайно?

Известные величины и той и другой системы, взятые по порядку, представляют собой арифметическую прогрессию, знаменатель которой равен 1. А что если знаменатель прогрессии будет отличен от 1, например, $d = 2$?

Соответствующие эксперименты направлены на выявление характеристического свойства уравнения $ax + by = c$, имеющего данное решение ($x = -1$, $y = 2$).

Какое предположение (гипотезу) можно сделать, опираясь на полученный материал?

Если в уравнении $ax + by = c$ коэффициенты a , b , c составляют арифметическую прогрессию, то $x = -1$, $y = 2$ есть одно из решений этого уравнения.

Докажем это обобщение начального частного случая.

Коэффициент b можно представить в виде $a + d$, а свободный член $c = a + 2d$. Тогда исходное уравнение приводится к виду:

$$ax + (a + d)y = a + 2d.$$

Подставив в него вместо x значение (-1) , а вместо y – значение 2, получим тождество:

$$-a + 2(a + d) = a + 2d.$$

В формулировке той или иной теоремы заключается возможность других утверждений, среди которых выделяются обратные теоремы. В рассматриваемом случае верно следующее обращение доказанного предположения:

Если уравнение $ax + by = c$ выполняется при $x = -1$, $y = 2$, то последовательность a , b , c – арифметическая прогрессия.

В самом деле, подставив в данное уравнение $x = -1$, $y = 2$, получим:

$-a + 2b = c$, а значит, коэффициенты и свободный член уравнения образуют последовательность a , b , $-a + 2b$. Вычтем из второго члена последовательности первый, а из третьего – второй. Оказывается, эти разности равны:

$$b - a = (-a + 2b) - b.$$

Итак, последовательность a, b, c представляет собой арифметическую прогрессию.

По аналогии, полученный результат распространяется на линейные уравнения с произвольным числом неизвестных. Строгое доказательство проводится методом математической индукции.

Выделенные моменты, конструктивы мышления данного конкретного исследования являются составной частью механизма расширения и интеграции математических знаний и, в силу своей природы, имеют общее значение. Представленные примеры отражают содержание некоторых тем индивидуальной работы с учащимися как участниками в постановке и решении исследовательских задач, включающей их подготовку и выступления на научно-практических конференциях школьников. Опыт такой работы даёт основание для создания обучающих заданий по формированию математической и естественнонаучной грамотности, конструирования эффективных путей обучения математике в средней школе.

Литература

1. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000 [Текст]. – М. : Логос, 2004.
2. Шугалов, Б. С. Постановка и решение исследовательских задач в классах физико-математического профиля [Текст] / Б. С. Шугалов. – Кемерово : изд-во КРИПКИПРО, 2006.

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ БАШКИРСКОГО НАРОДА В РАМКАХ УРОКОВ РОДНОГО ЯЗЫКА

БАЙРАМГАЛИНА З. И.

с. Халитово Кунашакского района Челябинской области,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
Тахталымская средняя общеобразовательная школа

Любой народ – явление уникальное. Каждый внес что-то свое неповторимое в цивилизацию. Величие народа – понятие неизмеримое. Оно не определяется только грандиозными архитектурными сооружениями, глубокомысленными философскими трактатами, иными неповторимыми памятниками материальной культуры. Есть народы, которые достигли захватывающих высот в области духовной культуры. К этой группе следует отнести и башкир. У башкир был совер-

шенно иной образ жизни, иные ценности, иные ориентиры. Они были кочевниками. Своеобразие их жизнедеятельности накладывало свой отпечаток и на создаваемые ими памятники.

Надо сказать, этногенез башкир очень сложен. Это связано с тем, что в формировании народа, в сложении его материальной и духовной культур участвовали разнородные этнические группы. Башкирский народ сложился во II-X вв. в результате длительного процесса дроблений и передвижений, скрещивания и ассимиляции племен. Хотя основную роль сыграли тюркоязычные племена, но определенный след в этническом облике оставили монгольские племена. Так, племя Сальют, проживающее в Кунашакском районе, восходит к монголам. Говор нашего народа значительно отличается от литературного языка. Например, у нас нет звука «ҫ», его заменяет звук «h», поэтому люди стесняются разговаривать на диалектном языке, считая, что говорят неправильно.

Представитель той или иной нации не вправе чувствовать себя ущемленным из-за превратного понимания прошлого. Уже то, что народ сумел сохранить себя, сумел сохранить свои национальные особенности, говорит о его живучести, говорит об огромных потенциальных возможностях. Из-за незнания своей истории, люди чувствуют себя униженными, закомплексованы своим невежеством. Поэтому мы наравне с историей зарубежных государств, с историей Отечества должны преподавать историю своей малой Родины, историю своего рода, семьи.

В учебном плане у нас нет часов для изучения этнической истории и культуры своего народа, а те часы, которые отведены на региональный компонент, идут на изучение истории Южного Урала в целом. И поэтому нам, учителям башкирского языка, на своих уроках приходится совмещать изучение истории, литературы, культуры и языка родного народа.

Желая поделиться опытом, хочется вспомнить слова Мустая Карима: «Жаль, конечно, что наши предки-кочевники не оставили своим далеким потомкам белокаменных городов и сказочных храмов, тесненных золотом книг и дивных картин. Но мы признательны им за то, что веками они создавали сами себя и сберегли себя, достойно сберегли родную речь и песню...». Вся история нашего народа как в зеркале отображается в протяжных народных песнях. В своей работе, соединив воедино великое прошлое народа и величие песен, я разработала цикл уроков, в которых изучение истории народа эмоционально обогащается народными песнями. На каждое событие прошлого есть своя песня, в которых проявляется внутреннее отношение людей. Например, после знакомства с древним образом жизни знакомим с песнями «Урал», «Ете кыз» в которых воспеваются величие природы и описы-

ваются межплеменные войны.

После трагических событий башкирских восстаний – «Карасакал», «Салават», «Бейеш». После событий Отечественной войны 1812 года – «Эрме», «Эскадрон», «Любезники». О тяжелой доле женщин – «Зульхиза», «Таштугай», «Сэлимэкэй» и т.д.

При изучении исторических родословных и летописей даю задание составить шежере семьи. При этом объясняю только принцип составления, а форму не разъясняю. Каждый ребенок должен сам нарисовать его. В итоге получаются разные рисунки – шежере. Например, родственники матери – солнце ясное, родственники отца – звездная лунная ночь, или вся семья – это большая яблоня, в котором присутствуют и червивые яблоки, или же каждое поколение семьи составляет один из слоёв Земного шара. Как видно, это и творческая работа плюс изучение семьи.

В прошлом учебном году учащиеся 9«б» класса в качестве проектной работы составили родословную всего класса. В классе учатся дети из пяти деревень. Так получилось, что они связаны друг с другом родственными связями. Во время работы не осталось ни одного равнодушного ребенка, каждый хотел быть частью класса, искали, находили родственников, находили те нужные заветные нити родства, чертили схемы и приносили в школу, чтобы соединиться с коллективом. Что примечательно, инициаторами этого труда были сами ученики.

Параллельно мы изучали истории происхождения деревень. По топонимическим легендам выходит, что основателями деревень были братья. Таким образом, через изучение семьи, изучали историю деревни.

Также большое внимание уделяем сбору фольклорных материалов, потому что понимаем, что мы должны сохранить то наследие, которое донесли до нас наши предки. Уходит от нас поколение, которое воспитывалось в истинно национальном духе. И пока не поздно нужно перенять от них, или хотя бы записать, источники духовной культуры. Собрали и продолжим сбор топонимических легенд, частушек, плачей, сказок, пословиц и т.д. Ежегодно разрабатываются и инсценируются постановки различных обрядов и обычаев. В разное время были поставлены: «Свадебный обряд», «Посиделки», «Из бабушкиного сундука», «Колыбельная», «Кукушкин чай», «Помочь при прядении».

Учебный год завершается общешкольным сабантуем.

Если лет 10 назад дети стеснялись разговаривать на своем языке, то сейчас они начали сочинять стихотворения. Усилиями З.Г. Ширвановой создано литературное объединение «Родничок». Произведения нескольких учеников вошли в книжку «Капелька». В этом объединении дети постигают тайны стихосложения, обогащают

свой словарный запас, развивают поэтическое мироощущение, и, конечно же, речь. Может, в будущем они поэтами не станут, но умение высказывать свое мнение, отстаивать свою точку зрения им понадобится и в дальнейшей жизни.

Сравнивая отношение населения к родному языку, какое было в начале введения преподавания, с тем, каким оно стало в настоящее время, можно сделать вывод, что мы движемся в правильном направлении. И хочется верить, что башкиры, сохраняя свое богатое наследие, осваивая духовные ценности других народов, будут принимать деятельное участие в развитии общей цивилизации.

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА ИСТОРИИ МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ

ГАБИТОВА В. Т., ЛАТЫШОВА Л. М.

с. Халитово Кунашакского района Челябинской области,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
Тахталымская средняя общеобразовательная школа

Одним из основных направлений модернизации общего образования является «деятельный характер образования, направленность содержания образования на формирование общих учебных умений и навыков, обобщённых способов учебной познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности», а также гуманизация образования. Действительно, вопросы и проблемы, которые необходимо решать молодому поколению в связи с развитием и использованием новых технологий наступившего века, требуют комплексного подхода.

Самым универсальным в смысле гуманистической коммуникации является преподавание интегрированного курса истории мировой культуры. «Культура – это духовная жизнь общества, детерминированная в своих основных характеристиках, условиями материальной жизни и социальных отношений, а также оказывающая на них образное воздействие (влияние)» (Е. Ф. Кертман). Получение знаний о культурных ценностях – это активный процесс превращения духовных богатств, созданных выдающимися деятелями культуры, в собственное внутреннее богатство.

На современном этапе развития духовной жизни общества понять, что объединяет искусство и науку, важнее и интереснее, чем констатировать очевидные различия. И искусство, и наука создаются

людьми, действующими в реальной обстановке. Их сознание зависит от состояния общества. В науке и искусстве может выражаться единое мировоззрение, определяемое единством культуры. Оно проявляется в общности стиля и художественного, и научного творчества, то есть характерные особенности формы, в которой строятся представления о мире художника и учёного.

История стилей отражает историю общества. Изменение мировоззрения, определяемое социально-экономическими причинами, находит свое яркое выражение в стиле. Смена стиля знаменует важные события, ломку устоявшихся и появление новых взглядов. С особенной яркостью это проявилось в переходе от стиля ренессанса к стилю барокко.

Культура Ренессанса (Возрождения) возникла при крушении средневекового феодализма; характерное для неё гуманистическое мировоззрение поставило человека в центр мироздания. Идеал Ренессанса – гармоническая, свободная личность. Торжество новых идей наделило творцов эпохи Возрождения твёрдой верой в то, что мир ясен, и стоит только взглянуть на него с неподвинутой точки зрения, чтобы открылись все тайны – равно учёному и художнику. Но по мере свободного познания мира средствами науки и искусства всё очевиднее становилась ложность природы и общества; только что творцы искусства были счастливы освобождением от пут религии и схоластики, видели мир как гармоническую устойчивую систему, а теперь новые их поколения тем острее чувствуют неустойчивость и трагизм мира.

На смену Ренессансу на рубеже XVI-XVII вв. приходит барокко. Уже само название отражает восприятие нового стиля искусства теми, кто остался верен старым принципам: «барокко» – по-итальянски значит «странный, причудливый». Для творцов новой эпохи мир, прежде всего, сложен, многообразен, изменчив и противоречив и отражения его в искусстве контрастны, для них характерны напряжённость, динамичность. Особенно ярко это изменение мировидения выражено в изобразительном искусстве.

Швейцарский искусствовед начала прошлого века Г. Вельфлин провёл формальный анализ характерных черт обоих стилей. Он отметил, что для Ренессанса характерны линейность, плоскостное решение, замкнутая форма, множественность, ясность. Для барокко же, напротив, – живописность, глубина, открытая форма, единство, неясность. К этим признакам можно добавить: симметрия – диссимметрия, статичность – динамичность, прерывность – непрерывность.

В Эрмитаже находятся две картины, написанные Тицианом и Рембрандтом на один и тот же сюжет, – миф о Данае, к которой Зевс проник в виде золотого дождя. Легко увидеть здесь характерные черты Ренессанса и барокко.

Обнажённая Даная Тициана (1554 г.) лежит на постели. Занавес откинут. Фигура Данаи (вся красота и чувственность) – на переднем плане. Фоном служит отдалённый пейзаж. В просвете облаков над Данаей (из них сыплется дождь золотых монет, часть попадающих в фартук старухи, сидящей в ногах Данаи) – лицо Зевса, само подобие облаку. Фигуры Данаи и старухи чётко очерчены, так же как и занавес, и гора на заднем плане, – фигуры расположены в одной плоскости, на переднем плане; задний план, лишённый глубины, чисто декоративен по значению. Происходящее на картине имеет совершенно законченный характер, картина чётко отделена рамой от окружающего мира («замкнутость»). Фигуры слабо связаны друг с другом и с окружающими их предметами («множественность»). Всё здесь договорено автором работы до конца, выражено без недомолвок – и чувственность Данаи, и жадность старухи («ясность»). Их фигуры уравнивают друг друга («симметрия»). Они выглядят совершенно неподвижными, как и парящие в воздухе монеты («статичность»).

На картине Рембрандта «Даная» (1636 г.) присутствуют те же персонажи. Этим сходство ограничивается. Лицо и поза Данаи выражает целый комплекс эмоций – ожидание, сомнение, грусть и радость. Слева видится золотисто-зеленоватое свечение, к которому обращено лицо и протянутая рука Данаи. В изголовье постели – позолоченная фигура плачущего Амура со связанными руками. Даная окружена тёмными ниспадающими драпировками. Линия утратила здесь первенствующее значение. Усилены живописные особенности, цветовые акценты, контрасты света и тени. Диагональное построение, свет и тень в открывающемся слева пространстве создают впечатление глубины. Картина, естественно, может быть продолжена влево и вглубь. Обе фигуры и всё, что их окружает, слиты в единое целое. Ощущение единства поддерживается и нераздельным загадочным освещением.

А теперь обратимся к физике, к теории света. На протяжении длительного времени друг другу противостояли две теории света – корпускулярная и волновая. Первая из них, согласно которой световой луч представляет поток частиц, корпускул, разрабатывалась рядом учёных, начиная с эпохи Возрождения. Она объясняла прямолинейное распространение света, законы его отражения и преломления. При этом пришлось предположить, что скорость света в более плотной среде, выше, чем в менее плотной. Волновая теория исходила из того, что свет состоит в изменении состояния некой промежуточной среды, заполняющей пространство между источником света и глазом. Основоположником этой теории был голландский учёный Христиан Гюйгенс (1629–1695 гг.).

Мы не знаем, любил ли Гюйгенс живопись Рембрандта – своего

старшего современника и соотечественника. Поражает стилистическая близость идей Гюйгенса и художественного творчества Рембрандта. Мировоззрение эпохи отражается не только в картинах, но и в научных теориях. Рассеянный, неизвестно откуда льющийся свет, к которому протягивает руку Даная, един и непрерывен. Это, скорее, волны, а не корпускулы. Напротив, золотые монеты, летящие к Данае на картине Тициана, вещественны, единичны, корпускулярны. Свет Рембрандта неуловим, монеты Тициана служанка собирает в фартук.

Данный материал разработан для проведения интегрированного урока по мировой художественной культуре и физике, с использованием кодакарт по МХК и цифровых образовательных ресурсов по физике, с помощью которых ученики закрепляют полученные знания, и которые также могут служить наглядностью, при сравнительном анализе двух шедевров мирового искусства, на стадии повторения материала в блоке тем «Оптика» на уроках физики. Например, На экране высвечиваются две репродукции картин Тициана и Рембрандта «Даная». Учащимся предлагается ответить на следующие вопросы:

1. Кто авторы этих картин?

2. К какой эпохе относятся эти картины? (При ответе на этот вопрос, обращается внимание на то, что полотна написаны в одну эпоху – Возрождение, но «Даная» Тициана – раннее Возрождение, «Даная» Рембрандта – позднее Возрождение).

3. Что общего и различного вы в них видите?

Учитель акцентирует внимание учащихся на изображение потоков света: не случайно на картине Тициана свет изображён в виде золотых монет, так как, начиная с эпохи Возрождения, учёные-физики считали, что свет – это частицы. Сторонником корпускулярной теории света являлся Ньютон, и многие годы другие учёные не смели оспаривать взгляды именитого физика. Но в середине XVII в. Гюйгенс стал основоположником другой теории света – волновой. Примерно в это же время Рембрандт написал свою картину «Даная», где свет изображён сплошным потоком, мастерски передавая это светотенью.

Данный урок даётся в 11 классе при повторении темы «корпускулярно-волновой дуализм» по физике и при закреплении темы «Искусство эпохи Возрождения» на уроке МХК. Подобные уроки способствуют развитию познавательного интереса учащихся, обучению ведению дискуссии. На этом уроке наглядно демонстрируется дополняемость науки и искусства, раскрытие необычайного в очевидном, что помогает учащимся получить более полное представление о культуре изучаемой эпохи, о научных открытиях и достижениях и как они воплощаются в искусстве. Незаменимым средством на подобных уроках являются информационные компьютерные технологии.

**ПОДВИГ ВО ИМЯ ЖИЗНИ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ
ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ «ИСКАТЕЛЬ»)**

ГАЙНЕТДИНОВА В. Г.

с. Халитово Кунашакского района Челябинской области,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
Тахталымская средняя общеобразовательная школа

Прошедшая война – это наша не умирающая память, наша не унимающаяся боль нескольких поколений. Война с фашизмом нико-го не обошла стороной, она и сейчас напоминает о себе боевыми ор-денами, старыми ранами, пожелтевшими фотографиями и треуголь-никами писем с номерами полевой почты. Но время неумолимо, уце-левшие на кровавой войне наши земляки – уже седые ветераны. Именно поэтому нам особенно дорого то, что связано с теми грозовы-ми далекими годами, сотканными из миллионов человеческих судеб. Каждая из них удивительна. Мы в неоплатном долгу перед павшими и живыми героями войны. Мы обязаны сберечь дыхание веков. Заста-вить громче говорить героическую летопись народа-победителя. Па-мять о тех, кто сражался за свободу своей Родины, священна. Пусть это небольшая книжечка расскажет нам о тех, кого мы не имеем права забывать. Мы должны сберечь память о них для поколений, идущих за нами, не имеем права отодвинуть войну в забвение, в архивы истории. Пусть ничто не напомним о прошедшей войне, кроме нашей памяти и памятников. А память о ней – наш священный долг. Так откроем же вечные страницы Книги Памяти. Такими словами мы открываем пер-вую страницу нашей Книги Памяти, работа над которой началась за-долго до открытия музея. Время неумолимо движется вперед, редуют наши ряды ветеранов. Поэтому мы и активизировали сбор материалов об участниках ВОВ, об их вкладе в Победу. «Если помнят солдата, – считал польский офицер Януш Пшимановский, автор книги «Па-мять», – на полях за Вислой сонной – значит, он не умер, он живет». Это явилось для нас главным. Возглавил эту работу наш политиче-ский клуб «Колокол». В начале стали уточнять число ушедших на фронт из всех населенных пунктов Халитовской сельской админист-рации – это 9 деревень, но в годы войны было 14, из них 5 – исчезли в 60–70-е гг., как неперспективные. Получилось: ушло на фронт – 535, погибло – 301. Но мы понимали, что это требует уточнений и допол-нений, поэтому поиск продолжался под руководством членов совета музея. Через 3 года данные изменились. Эти данные были собраны с

помощью самих ветеранов. Ушло на фронт – 732. Погибло – 418. Пропало без вести из них – 157. Известны места захоронений – 148. Затем установили связь с архивами, общественностью тех населённых пунктов страны, где похоронены наши земляки, с ветеранами воинских частей, где служили наши бывшие солдаты войны. А с какой радостью поддержали наши начинания сами ветераны. Словно помолодели на несколько лет. Так, для истории, для потомков мы записывали их воспоминания.

Вообще военная тематика занимает значительное место в поисковой работе. Нам удалось через государственные архивы Башкирии установить и имена участников – наших земляков Отечественной войны 1812 г., награжденных серебряной медалью «За взятие Парижа» 19 марта 1814 г. «В память войны 1812 г.» – 16 человек, дожившие до учета 1836–1839 гг. Собран материал и по гражданской войне, а сейчас идет работа по афганской и чеченской кампаниям. Но главное место занимает ВОВ. Долгие годы продолжили работу в местных архивах: райсобеса и райвоенкомата для сбора материала и подтверждения списка, составленного с помощью ветеранов. Установили связь с поисковой группой «Искатель» г. Красногорска Московской области, тогда действовала лаборатория по систематизации данных поисковых отрядов. Предоставили данные по соответствующей памятке о наших земляках – без вести пропавших. Хотя от руководителей Смирнова сразу получили ответ о том, что наша информация введена компьютер, но ответа не было, правда, я пыталась снова связаться, но не получила, или лабораторию расформировали, или поменялся адрес. Собранный материал лег в основу Книги Памяти по нашему сельскому поселению. (Наша Книга Памяти является гордостью музея и состоит из двух частей: 1. Даны данные по каждой деревне отдельно; 2. Краткие сведения о ветеранах, в составе которых три женщины, одна из них пережила блокаду Ленинграда, двое служили медсестрами. Вторая достопримечательность нашего музея – это Книга Почета. Она, в свою очередь, берет начало от инициативы ветерана войны, участника Парада Победы на Красной площади в Москве 24 июня 1945 г. Яжари Мардановича Рахимова. В этой книге материал о ветеранах, вернувшихся с фронта, о боевых и трудовых подвигах. Информация об участниках войны, собранная в этих двух книгах, была использована при подготовке областной Книги Памяти, за что наш школьный музей получил благодарность от членов редакционной коллегии за подписью Шаминой и Соболевой и был награжден к 55-летию Победы областной Книгой Памяти. В феврале 2007 г. эта Книга была представлена на совещании областного Совета ветеранов и по-

лучила высокую оценку. К 60-летию Великой Победы актив музея и учащиеся школы совместно с родителями составили ленту памяти из платочков с вышитыми именами погибших воинов. И теперь каждый год, 9 мая, как бы проходят с живыми и воины, не вернувшиеся с поля боя. Этот ритуал становится величаво-трагическим под музыку песни «Журавли». Надо видеть – какая потрясающая картина, и настолько велик ее эффект в патриотическом воспитании. Картина трогательная, захватывающая за душу, и никого не оставляет равнодушным: слезы на глазах, благодарность.

В музее собран огромный материал о боевых подвигах наших земляков, который используется школьниками, студентами. Нашу землю прославили Герои Советского союза: летчик Гаяз Баймурзин, разведчик Николай Кадыргалеев, пулеметчик Николай Кашин и наш односельчанин Барый Султанов. Среди них – Василий Чесноков, повторивший подвиг Александра Матросова, Байтур Баймуратов – участник движения Сопротивления во Франции. Обширны связи музея со школами, ведущими поисковую работу. Это и Зеленинская средняя школа Эстонии, и школа села Поньры Курской области, и школа деревни Андроновы Брестской области Белоруссии. Группа «Поиск» Андроновской средней школы восстановила события, происходившие 6 июля 1944 г., когда, оставшись у пулемета один, Барый Султанов отбил 8 контратак; уничтожил 150 фашистов. За этот подвиг он удостоен звания Героя Советского Союза. Погиб он 21 января 1945 г. под Белостоком, похоронен на польской земле, не дожив до победы несколько месяцев. Односельчане помнят и гордятся им. Улица, где он родился, названа его именем. И школа носит его фамилию. А на постаменте памятника в центре села золотыми буквами написано: Барый Султанов – Герой Советского Союза. Ежегодно 21 января в школе проходит торжественно-траурное мероприятие – День Памяти героя. Наше село в октябре 2007 г. отметило 100-летие героя, и в школе прошли торжества в честь этого события. Боевой и трудовой подвиг наших земляков отражен в истории деревни Кунакбаево и села Халитово, написанный советом музея. Кстати, история д. Кунакбаево была напечатана в «Вестнике», издаваемом центром «Наследие», а история с. Халитово – в студенческом сборнике при Челябинском педагогическом институте. Отдельно хочется остановиться на истории жизни нашего земляка – поэта-участника ВОВ Мухамедьярова Хая, который ушел на фронт добровольцем с первых дней войны и служил дивизионным корреспондентом. Мы участвовали в сентябре 2001 г. на торжествах 90-летия поэта на его родине. В музее хранится его дневник, датированный 1927 г., подаренный его сестрой. Райса-апа тоже являлась

ветераном ВОВ, отличником здравоохранения. До последнего момента считалось, что поэт пропал без вести в 1942 г. (работая с архивными материалами, мы выяснили, что многие наши земляки пропали без вести в декабре 1941 г., скорее всего это было под Москвой). Но сестра не хотела с этим смириться. Поэтому она сразу начинает поиски следов брата. Побывала в местах, где воевал, встречалась с однополчанами и однажды в районе г. Верея под Вязьмой ей в руки попала местная газета с фотографией обезображенных тел солдат и офицеров. Среди них она узнала брата. Затем эта фотография была напечатана во втором томе шеститомника ВОВ. Эти сведения нам стали известны уже после смерти сестры поэта. В конце прошлого года прошла на канале БСТ передача о Х. Мухамедьярове с участием членов Совета музея. Вот так о каждом воине-победителе в музее собран богатейший материал.

Наш край был в глубоком тылу. Ушли из деревень парни на фронт. Деревни стонали от похоронок с фронта, от тяжелого труда, от голода и холода. На неокрепшие плечи подростков, а также женщин лег непосильный труд на полях, на фермах. Труженики тыла занимались разным трудом в колхозе: и снопы жали, и сено косили, и убирали урожай вручную серпами, когда техника выходила из строя, поле бороновали коровами. За рычаги тракторов сели молодые девчата 16-17 лет, еще не окрепшие физически. На базе Мансуровской МТС открыли краткосрочные курсы трактористок. Только из Халитово было направлено на учебу 7 девушек и 1 парень: Сурия Якупова, Гайша Ибрагимова, Гельми Гарипова, Галия Валеева, Рашида Нигаматуллина, Рашида Варисова, Гайша Кутлуева и Нафик Тимергазин. Многие женщины работали разнорабочими. Удивительно, как сохранили себя, воспитали по 4-5 детей и остались добрыми и сердечными людьми. Давайте мы послушаем и самих девушек: Хадича-апа Хаирова: «Нас, девчушек 13-15 летнего возраста собрали и отправили учиться в ФЗО. Прошли там ускоренные курсы в Челябинске и были направлены на завод. Там точили гильзы, патроны, снаряды. Станки большие, не дотягивались до них, бригадир снабдил ящиками, так, стоя на ящиках, и работали полуголодные. Некоторые падали от головокружения прямо у станка от недоедания. Но никто прежде времени домой не уходил, работали на совесть, выдавая за смену по две нормы». Гельмиган-апа Гарипова: «Когда мужчины ушли на фронт, мы заняли их места. Я вначале была прицепщиком, а затем научилась водить трактор. Не хватало запчастей, из-за перегрузок трактора ломались. Работали бесплатно, никаких денег не давали – об этом и речи не было, просто в табеле выхода ставили палочки. Когда трактор стоял из-за неисправностей, мы запрягали лошадей и тянули. Порой лошади не выдерживали

и падали. И тогда женщины впрягались сами, собрав последние силы, продолжали работать». «Многие женщины и подростки заняли места мужчин в мастерских, вместо ушедших на фронт мужей, отцов и братьев. Рабочим МТС давали по 300 граммов хлеба в день, а иждивенцам – по 150 гр.» – вспоминал председатель колхоза им. Жданова Дмитрий Николаевич Прыкин. «Помню, как в 1942 г. силами женщин и подростков проводили ремонт техники и выполнили годовой план досрочно. Коллективу ремонтной мастерской было вручено Красное Знамя Обкома партии и облисполкома. Усталые, измученные люди сутками не оставляли свои рабочие места, глаза слипались, и чтобы не заснуть за рулем, трактористка Касымова приспособляла на веки спички».

Вся страна жила под девизом «Все для фронта, все для Победы!». Ударным трудом отвечали халитовцы. Колхоз «Донбасс», где председателем работал Варисов, выступил инициатором соревнования по ручному скирдованию и обмолоту хлеба в ночное время, что значительно ускорило ход уборочных работ. Как и вся страна, наши земляки жили и работали заботами страны, приближая день Победы, принимая самое активное участие в патриотическом движении по сбору денежных средств, теплых вещей и продуктов. По инициативе женщин были созданы специальные фонды обороны. Лишь деньгами было внесено 72 тысячи рублей. Кроме того, было собрано 42 тысячи рублей в пользу строительства танковой колонны «Челябинский колхозник». Только за один день (10 апреля 1942 г.) в подарок фронтовикам собрано 750 пар валенок, свыше 1000 штук овчин, 84 ватных брюк, 51 телогрейка, 1096 пар шерстяных варежек, 1000 штук гусей, кур, уток. И последнее, нынешний состав Совета музея продолжает исследовательскую работу. Мы составили родословную поэта Хая Мухамедьярова до седьмого колена. Выяснили, что из этого рода ушли на фронт 11 человек, погибло 8. Составляя генеалогическую роспись, мы определили: в роду есть участники блокады Ленинграда, Сталинградской битвы, без вести пропавшие, освободители европейских стран, которые прошли через Чехословакию, Польшу, Германию. Например, Вильдан Мухамедьяров погиб в боях в районе озера Балатон в Венгрии, Габдрахман Мухамедьяров после войны служил до 1948 г. в коммандатуре Берлина. Их ратный подвиг отмечен правительственными наградами. Какое было открытие для тех, кто работал над родословием – в составе Совета музея ведь есть внуки, внучки из этого рода.

Исследовательский интерес ребят расширяется: в прошлом году мы участвовали в региональном конкурсе, организованном центром «Наследие», в мероприятии, посвященном 100-летию академика Лихачева, в номинации «Наш музей» мы заняли 2 место. Второй год уча-

ствуем в областном конкурсе «Старые фотографии рассказали». В прошлом году участница конкурса «Мои предки» Лия Гайнетдинова представила свою работу в областном слете в районе озера Чебаркуль, на кордоне «Крутик». И в этом году представили 4 работы. Так, работая по этой номинации, мы вновь возвращаемся « великим тем годам», которых не имеем права забывать, и, говоря словами поэта Р. Рождественского, мы должны знать, «какой ценой завоевано счастье» и передать это знание новому поколению.

МОТИВАЦИЯ – НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

ДУДОРОВА М. В.

г. Озерск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 40

Успех любой познавательной деятельности в значительной степени зависит от ее мотивации. При отсутствии таковой возможна лишь малоэффективная деятельность по принуждению. Образовательная мотивация, как определяют ее психологи, это система факторов, обуславливающих учебную деятельность и поведение школьников. К таким факторам относятся: потребности, намерения, цели, интересы, стремления. Важное условие развития образовательной мотивации на каждой ступени взросления школьника – принятие его как личности со стороны сверстников, родителей, учителей.

В педагогике различают внешнюю и внутреннюю мотивацию. Для создания внешней мотивации учитель располагает целым рядом средств обучения, способствующих развитию интереса к предмету. Формирование же внутренней мотивации – проблема значительно более сложная, но именно этот процесс создает основу для успешного продвижения от незнания к знанию.

Особенно актуальна проблема развития у учащихся внутренней мотивации учения, поскольку ее наличие способствует реальному переведению всего изученного во внутренний план действий и служит одним из наиболее очевидных признаков эффективного обучения.

Согласно концепции научения Л. Б. Ительсона, для того чтобы новые знания усваивались учащимися, он должен «видеть» («чувствовать») их полезность; чтобы новые действия усваивались учащимися, он должен «видеть» («чувствовать») их успешность. На основе этой концепции и были определены ведущие направления воздействия на

мотивационную сферу учащихся: развитие познавательного интереса как ведущего мотива учения и увеличение комфортности процесса учения путем создания ситуаций успеха.

Развитие внутренней мотивации преследует достижение следующих целей: 1) стимулирования личностного роста учащихся, выведение каждого ученика на уровень самодвижения; 2) возбуждения и развития познавательного интереса, воспитания ценностного отношения к учебе и образованию в целом; 3) усиления активности учащихся в учебном процессе (увеличения их включенности в процесс обучения), снижения уровня тревожности; 4) повышения эффективности изучения предмета.

Данные цели определили основные направления формирования и развития мотивации изучения конкретного учебного предмета: содержательно-целевое, процессуально-деятельное и личностно-результативное. Каждое из них обеспечивается комплексом отобранных и специально разработанных методических средств.

Содержательно-целевое направление базируется на обеспечении целесообразности обучения на основе сочетания принципов доступности и научности, минимизации и интеграции, внутри- и межпредметных связей и реализуется через отбор содержания, организацию присвоения учащимися целей обучения и структурирование содержания в соответствии с целями усвоения и структурой познавательной деятельности.

1. Содержание образования должно быть доступно учащимся, имеющим отрицательный опыт изучения предмета и низкий уровень сформированности знаний. Это означает, что содержание должно быть минимизировано на основе более четкого выделения преимущественно развивающейся системы понятий, увеличения интеграции с содержанием предметов образовательного цикла и с личностным опытом учащегося. При этом оно должно сохранять должный уровень научности.

2. Организация присвоения целей обучения учащимися осуществляется через опору на уже имеющиеся у них знания и жизненный опыт. Один из методических приемов, содействующий присвоению учащимися целей предметного обучения – использование интегрированных задач. При их разработке осуществляется интеграция знаний из области химии, истории, литературы, физики, географии и т.д. Эти задачи можно использовать с целью привлечения внимания и стимулирования любопытства или даже развития любознательности.

3. Структурирование содержания обучения в соответствии с целями его усвоения и структурой познавательной деятельности реализовано при разработке особого рода дифференцированных алгоритмов. Каждый из них направлен на самостоятельное овладение учащи-

мися базовыми умениями. По сути, каждый алгоритм – это маршрут, прохождение которого обеспечивает формирование и отработку определенного умения и знаний.

Дифференцированный алгоритм имеет свою структуру и включает в себя мотивационный момент, позволяющий учащимся осознать необходимость изучения данного материала, вводную информацию, собственно алгоритм выполнения действий и дифференцированные по уровню сложности задания, выполнения которых позволяет ученику контролировать степень овладения умением.

Содержательно-целевое направление методической системы формирования и развития мотивации изучения предмета реализуется посредством специально разработанных дифференцированных проверочных и домашних работ, дидактических игр, факультативов.

Процессуально-деятельностное направление базируется на следующих подходах: организации разноуровневой познавательной деятельности, увеличении доли самостоятельности познавательной деятельности, обеспечение комфортности в учебно-познавательной деятельности путем создания ситуации успеха.

Разноуровневая познавательная деятельность организуется через систему индивидуальных дифференцированных проверочных (тематических) и домашних (по нескольким темам) работ, а также через уже упомянутые дифференцированные алгоритмы.

Организация дифференцированной разноуровневой деятельности дает возможность каждому учащемуся двигаться в индивидуальном темпе, останавливаться на индивидуальных затруднениях и разрешать их посредством дополнительной работы с дидактическими материалами, литературой, учителем. Это приводит к уменьшению доли непонятого в изучаемом материале и как следствие – снижение уровня тревожности.

Следующая составляющая процессуально-деятельностного направления – увеличение доли самостоятельности в познавательной деятельности: от деятельности по образцу под руководством учителя через самостоятельную работу по специально разработанным дифференцированным алгоритмам к заданиям продуктивного характера. Параллельно с организацией разноуровневой познавательной деятельности и увеличением доли ее самостоятельности необходимо создавать ситуации успеха в учебной деятельности.

Таким образом, все вышесказанное является попыткой достижения оптимального сочетания содержательно-целевого и процессуально-деятельностного аспектов учебно-познавательной деятельности с опорой на создание благоприятной эмоциональной атмосферы. Пе-

дагогический эксперимент показал, что это все может вывести учеников на качественно более высокий уровень образования, содействует ценностному отношению к учебе и познанию и формирует активную творческую личность.

Личностно-результативное направление состоит в нацеленности всей учебно-познавательной деятельности на достижение запланированных результатов (табл. 1).

Таблица 1

Планируемые результаты формирования и развития внутренней мотивации изучения предмета

Сформированность знаний	Развитие мотивационной сферы
Усвоение конкретных сведений, законов и закономерностей изучаемого предмета; усвоение общих понятий в их взаимосвязи; усвоение методов решения частных задач	Развитие любознательности и любопытства как первых ступеней познавательного интереса; формирование способности самостоятельно реализовывать цели; формирование стремления к самостоятельной деятельности
Изучение первоисточников (учебника, научно-популярная и научная литература), умение работать с ними; знание основных фактов, общих и частных понятий, закономерностей, научных теорий; овладение методами решения прикладных задач	Формирование и развитие познавательного интереса; формирование способности к самостоятельному целеполаганию
Освоение ведущих идей предметной области	Развитие познавательного интереса к различным областям знаний; развитие способности к самостоятельному целеполаганию, умения адекватно оценивать собственные достижения; осуществление самодвижения относительно предшествующих результатов

Основной функцией процесса обучения в последние годы все чаще считают не передачу учащихся определенной совокупности знаний, а целенаправленное воздействие на процесс становления и развития личности. Поэтому перед нами педагогами встают задачи создание у учащихся устойчивого познавательного интереса к предмету и включением ученика в процесс индивидуального движения относительно собственных предшествующих достижений.

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

ИСЛАМОВ Р. Г.

п.г.т. Федоровский, Муниципальное общеобразовательное учреждение Федоровская средняя общеобразовательная школа № 2 с углублённым изучением отдельных предметов

Технология тестирования входит в практику работы массовой школы в начале XX в. Вслед за интеллектуальными тестами (работа J. Mc. Keen Cattel «Mental tests and measurements» (1890), шкала A. Binnet (1904)) появились тесты, предназначенные для контроля знаний.

Анализ литературы последних лет по проблемам компьютерного тестирования выявил несоответствие большинства предложенных решений требованиям к содержанию и композиции тестовых заданий. Не оправданы попытки представления классических тестов достижений в электронной форме и использование таких тестов в практике работы школы. Серьезную проблему представляет интерпретация результатов тестирования и оценка на его основе знаний, умений, навыков. Претендуя на универсальный характер, большинство предложенных компьютерных тестовых моделей не отвечают требованиям полноты, строгой научности, системности, содержательной валидности.

Процесс контроля – это одна из наиболее трудоёмких и ответственных операций в обучении, связанная с острыми психологическими ситуациями, как для учащихся, так и для преподавателя. С другой стороны, его правильная постановка способствует улучшению качества обучения учащихся.

Педагогический контроль выполняет целый ряд функций в педагогическом процессе: оценочную, стимулирующую, развивающую, обучающую, диагностическую, воспитательную и др. В сложившемся педагогическом процессе различают несколько видов контроля: предварительный, текущий, тематический, рубежный, итоговый и выпускной. Систему контроля образуют экзамены и зачёты, устный опрос, контрольные работы, рефераты, семинары, лабораторные работы, отчеты. Такие методы контроля успеваемости учащихся в настоящее время используют большинство учителей. Выбор форм контроля зависит от цели, содержания, методов, времени и места их проведения.

Проблема контроля учебных достижений всегда очень актуальна, особенно по такому предмету как информатика, где существует граница между теоретическими знаниями и практическими навыками и умениями учащихся. Учащиеся могут успешно работать за компью-

тером, но при этом не владеть теоретической частью.

В системе образования развиваются новые формы обучения, особенно в средствах и технологиях обучения (как линейные, так и нелинейные). К нелинейным технологиям обучения относится тестирование. Использование тестов дает возможность оценивать уровень соответствия сформированных знаний, умений и навыков учащихся на уроках информатики, позволяет педагогу скорректировать учебный процесс, меняя сочетания используемых линейных и нелинейных технологий обучения.

В своей работе я стремлюсь организовать четкую систему контроля с помощью тестирования, осуществлять наполнение каждого модуля педагогическим содержанием, выявлять и учитывать семантические связи модулей и их отношения с другими предметными областями.

По определению, тест – стандартизированные, краткие, ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных и качественных индивидуальных различий. Несмотря на то, что ведется много споров по поводу использования тестов для контроля и оценки качества знаний, на мой взгляд, именно тестовый контроль подходит для оценки учителем работы учащихся с материалом раздела, особенно теоретическим. Тесты заставляют учащихся мыслить логически, использовать зрительное внимание, укреплять память. Для организации тестов не требуется много времени урока, но они выполняют определенную положительную роль в процессе обучения, развития, воспитания. Ученикам нравится работать с тестами. Их можно составить по всему курсу или по отдельной изучаемой теме и использовать при повторении. Тесты и по назначению могут быть разные: входное тестирование, тест-разминка, контрольное тестирование, аттестационное тестирование и т.д. При этом выявляется глубина знаний теоретических вопросов.

Построение тестов необходимо осуществить по следующим последовательным шагам:

- формализация экспертной целевой модели знаний;
- нисходящее проектирование тестового пространства;
- формирование и наполнение тестовых заданий;
- формирование полного теста;
- тестовый эксперимент;
- выбор эффективного теста;
- анализ, корректировка и доводка теста до вида эксплуатации.

Тестирование выступает как педагогическое средство обучающей системы и может быть использовано как метод (технология) контроля образовательного процесса, позволяющий оценить уровень зна-

ний, умений и навыков обучаемого.

Основной задачей педагогического использования тестов является определение объема и качества знаний, а также уровня умений и навыков. В связи с этим выделяют три класса тестов: знаний, умений и навыков. Типы тестовых заданий определяются способами однозначного распознавания ответных действий тестируемого.

Типы тестовых заданий по блоку «знания»:

- альтернативные вопросы (требуют ответа «да/нет»);
- вопросы с выбором (ответ выбирается из готового набора вариантов);
- информативные вопросы на знание фактов (где, когда, сколько);
- вопросы, ответы на которые можно контролировать по набору ключевых слов;
- вопросы, ответы на которые можно распознать каким-либо методом однозначно.

Типы тестовых заданий по блоку «навыки» (распознавание деятельности манипуляций с клавиатурой, по конечному результату):

- задания на стандартные алгоритмы (альтернативные «да/нет», выбор из набора вариантов);
- выполнение определенных действий.
- Типы тестовых заданий по блоку «умения»:
- задания на нестандартные алгоритмы (альтернативные «да/нет», выбор из набора вариантов);
- выполнение определенных действий.

Программа учебной дисциплины «Информатика» для средних школ, предназначенная для реализации Базисного учебного плана, предполагает не только практическое освоение компьютерных технологий, но и приобретение большого объема теоретических знаний. На изучение информатики часто выделяется минимум времени – всего 2 часа в неделю, и на уроке на практическое освоение компьютера у учащихся остается очень мало времени.

Для проведения тестов мной разработана универсальная программный комплекс (генератор тестов, тестирующая оболочка) для контроля и оценки качества знаний по основным предметам школьного курса. Данная программа позволяет провести полный мониторинг обученности учащихся. В 2006–2007 учебном году, используя данную программу, протестированы и обработаны результаты тестов учащихся 9-11 классов по различным предметам школьного курса. Данные тесты позволяют:

- эффективно использовать время урока, так как проводятся в

начале (конце) урока и требуют всего 5-7 минут учебного времени;

- качественно оценить знания учащихся;
- освободить преподавателя от трудоемкой проверки письменных работ;
- повысить заинтересованность учащихся в получении новых знаний, умений и навыков;
- в кратчайший срок проверить знания и умения больших групп учащихся (оперативность получения обратной связи);
- выявить проблемы при изложении и усвоении учебного материала;
- применить методы математической статистики для оценки степени его усвоения всеми испытуемыми;
- повысить мотивационную сторону обучения;
- использовать дифференцированный подход в обучении (ориентация на различия в индивидуальной подготовке);
- ориентироваться на зрительную память учащихся (большинство тестов наглядные);
- преодолеть субъективизм выставления оценок (используется заранее продуманная система оценивания результатов).

Кроме того, систематическое тестирование стимулирует учащихся к стабильной подготовке домашних заданий и регулярному повторению пройденного материала перед уроком, что очень важно для изучения последующих тем. При этом оно исключает механическое заучивание, приучает к логическому мышлению и умению делать правильный выбор. Экономленное учебное время может быть использовано преподавателем для выполнения практических работ на компьютере, а также для закрепления полученных практических навыков с помощью различных тренажеров.

Тестирование применяется на всех этапах учебного процесса. С его помощью эффективно обеспечиваются предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль знаний, умений, учет успеваемости. При проверке определяются, прежде всего, пробелы в знаниях, что очень важно для дальнейшего обучения. Именно на этом можно основывать индивидуальную работу с обучаемыми по предупреждению неуспеваемости.

В настоящее время контроль знаний с помощью тестирования приобретает массовый характер. В этой связи стали актуальными проблемы повышения объективности создаваемых тестов, их надежности.

Чаще всего контроль и оценивание достижений учащихся производится только по конечному результату, при этом остаются не оцененными деятельность учащегося, его уровень развития и динамика

обучения. Применение тестового контроля способствует рассмотрению достижений учащихся в процессе продвижения от одного уровня усвоения материала к другому.

Литература

1. Аванесов, В. С. Композиция тестовых заданий [Текст] / В. С. Аванесов. – М., 1996.
2. Алипов, Н. Организация контроля знаний [Текст] / Н. Алипов, А. Соколов // Информатика и образование. – 1998. – № 5.
3. Демушкин, А. С. Компьютерные обучающие программы [Текст] / А. С. Демушкин, А. И. Кириллов // Информатика и образование. – 1995. – № 3.
4. Гласс, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии [Текст] / Дж. Гласс, Дж. Стенли. – М. : Педагогика, 1974.
5. Крэм, Д. Программированное обучение и обучающие машины [Текст] / Д. Крэм. – М. : Прогресс, 1995.
6. Павлович, Л. Применение ЭВМ при контроле усвоения знаний [Текст] / Л. Павлович, О. Павлович // Информатика и образование. – 1987. – № 5.
7. Речинская, И. В. Характеристики качества инструментальных систем для создания компьютерных учебных программ [Текст] / И. В. Речинская, М. В. Шугрина // Информатика и образование. – 1994. – № 5.
8. Уилмс, Д. Тестирование умений и навыков: основные принципы [Текст] / Д. Уилмс // Директор школы. – 1994. – № 6.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

КАГИРОВА Н. Р.

г. Челябинск, Уральский государственный университет
физической культуры

В настоящее время является актуальным в создании новых подходов и в организации учебного процесса и в создании воспитательной среды с целью укрепления здоровья детей. По данным многочисленных источников, на сегодняшний день считается, что школа является одной из причин ухудшения здоровья поколений российских граждан. При этом Всемирная организация здравоохранения считает школу наиболее перспективным участком воздействия на формирова-

ние здорового образа жизни детей и подростков.

Существует единая образовательная валеологическая программа, состоящая из трёх взаимосвязанных программ: Программа «Образование» предполагает наряду с получением общего образования получать валеологическое. Программа «Семья» предполагает санитарное и педагогическое просвещение родителей. Привлечение родителей к проблеме оздоровления своих детей и себя. Программа «Здоровье». Развитие самотенного мышления как способности управлять своим здоровьем.

М. М. Безруких выделяет следующие блоки критериальной оценки факторов, образующих базовую модель системной комплексной работы по сохранению и укреплению здоровья школьников:

1. Здоровьесберегающая инфраструктура образовательного учреждения (наличие, оснащённость и соответствие гигиеническим требованиям кабинетов, спортивного зала, медицинского кабинета, столовой и других помещений);

2. Рациональная организация образовательного процесса (соблюдение гигиенических норм в учебно-воспитательном процессе, учёт возрастных возможностей и индивидуальных особенностей учащихся, введение любых инноваций под контролем специалистов);

3. Организация физкультурно-оздоровительной работы (охват учащихся всех физкультурных групп, динамические перемены, наличие спортивных секций, проведение спортивно-оздоровительных мероприятий);

4. Просветительско-воспитательная работа с учащимися, направленная на формирование здорового образа жизни;

5. Просветительская и методическая работа с педагогами, другими членами педагогического коллектива, родителями;

6. Медицинская профилактика и динамическое наблюдение за состоянием здоровья (использование утверждённых методов профилактики заболеваний, не требующих постоянного наблюдения врача, анализ и обсуждение результатов динамических наблюдений, создание системы социальной помощи детям со школьными проблемами).

Таким образом, формирование здоровья детей зависит от социально-экономических условий. Одной из главных задач здоровьесберегающей деятельности является формирование у детей мотивации и потребности в здоровом образе жизни. Универсальным механизмом формирования навыков здорового образа жизни остается оздоровительно-педагогическое воздействие на стиль жизни школьников. И образовательное учреждение должно быть «школой здорового стиля жизни», где любая их деятельность (учебная, спортивная, досуговая и т.п.), имеет оздоровительно направленность и способствует воспита-

нию у детей привычек и потребностей к здоровому образу жизни, формирования навыков принятия самостоятельных решений в отношении поддержания и укрепления своего здоровья. Известно, что формирование здорового образа жизни требует комплексного подхода. В здоровьесформирующей работе общеобразовательного учреждения, активность должна быть направлена не только на укрепление здоровья, но также на повышение роли личностных качеств человека в сознательном принятии принципов здорового образа жизни на основе обретаемых знаний и опыта.

Формирование ценностного отношения к своему здоровью, понимание и стойкость убеждений о необходимости правильного и бережного отношения к своему здоровью, а также знание и понимание путей и способов здорового образа жизни, необходимо формировать не только в процессе внеклассных занятий и мероприятий. Одним из основных слагаемых комплекса профилактических мероприятий можно считать использование средств физического воспитания и формирование физической культуры с самого раннего возраста. Физическое воспитание ориентирует и стимулирует личность на физическое совершенствование организма.

Вопрос здоровьесберегающей деятельности и формирования здорового образа жизни учащихся с нарушением интеллекта в настоящее время также является нерешённым.

Данные о состоянии физического развития учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений VIII вида свидетельствуют, что помимо заболеваний центральной нервной системы, у детей с нарушением интеллекта нарушена деятельность сердечно-сосудистой и дыхательной систем, происходит отставание в физическом развитии.

Большую роль в коррекционной работе играют занятия адаптивной физической культурой. Адаптивная физическая культура является видом физической культуры для лиц с отклонениями в состоянии здоровья и инвалидов, содержащим в себе комплекс эффективных средств их физической реабилитации и социальной адаптации в обществе. Предмет физического воспитания в специальном коррекционном учреждении VIII вида решает не только основные задачи – укрепление здоровья и закаливание детского организма, обеспечение правильного физического развития, обучение двигательным умениям и навыкам, также решаются коррекционные задачи – преодоление недостатков физического развития и нарушений моторики детей с нарушением интеллекта.

Учебно-воспитательный процесс в С(К)ОУ VIII вида построен

таким образом, что на основе материала разных учебных предметов у школьников формируется представление о ценностях жизни, разных аспектах ценностей здоровья, введен отдельный предмет валеология.

В заключение следует подчеркнуть, что оздоровительное направление в учебно-воспитательной работе, включает в себя укрепление и поддержание здоровья детей и подростков и формирование здорового образа жизни. Анализ современных научно-методических данных в области специальной педагогики, позволяет сделать вывод о том, что в целостном комплексе факторов и условий формирования здоровья и здорового образа жизни, особую роль имеет физическое воспитание. Сочетание воспитательных мероприятий по формированию культуры здорового образа жизни и физической культуры позволит эффективным образом воздействовать на личностное развитие школьников и здоровьесберегающую направленность личности.

ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

ТАЗЕЕВА Л. З.

с. Халитово Кунашакского района Челябинской области,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
Тахталымская средняя общеобразовательная школа

Одним из наиболее эффективных приёмов работы, обеспечивающим интерес у детей к учению, их активности и работоспособность, является использование игр на уроках английского языка. Игра – традиционный, признанный метод обучения и воспитания. Это уникальное средство ненасильственного обучения детей.

Игра соответствует естественным потребностям и желаниям ребёнка, а потому с её помощью он будет учиться с удовольствием. Многие учителя отличают большие потенциальные возможности игры в качестве средств обучения английскому языку. Благодаря играм активизируются все познавательные процессы учащихся: развиваются внимание, память, мышление, творческие способности. Обучающие игры помогают снять усталость, преодолеть языковой и психологический барьеры. Их использование всегда даёт хорошие результаты, повышает интерес к предмету, позволяет сконцентрировать внимание на главном – овладение речевыми навыками в процессе естественной ситуации общения во время игры.

При организации игры многое зависит от учителя, его эмоцио-

нальности, с одной стороны, и умения вовремя уйти в сторону, быть незаметным – с другой стороны, в особенности, если ведущие в игре – дети. В ходе игры учитель не исправляет ошибки, а отмечает для себя, на какие языковые явления следует обратить внимание, над чем поработать. Главное при проведении игры – создать доброжелательную атмосферу и ситуацию успеха для учащихся.

Все мы знаем, что играть – весело, однако некоторые считают, что веселье – единственный смысл игр и в них нет никакой педагогической ценности. Это заблуждение. Игры – это активный способ достижения многих образовательных целей.

Их можно использовать, чтобы закрепить только что пройденный материал. Спустя дни, недели и даже месяцы после того, как был пройден некий материал, игра – это приятный способ повторить пройденное. Это превосходный способ подстегнуть учеников, заставить их активно работать на уроке, когда приходится заниматься менее приятными вещами.

После трудного устного упражнения или другого утомительного занятия весёлая игра – это идеальная возможность расслабиться. Игры помогают снять скованность, особенно если исключить из них элемент соревнования или свести его к минимуму. Застенчивый и слабый ученик почувствует себя более уверенно и будет участвовать в игре активнее, если цель игры – просто повеселиться, а не считать очки и выигрывать. Хотя элемент соревнования часто добавляет оживление и повышает активность, именно он создаёт большое психологическое давление на учеников, они боятся справиться с заданием, что выводит из игры застенчивых и отстающих.

Игра позволяет учителю исправлять ошибки учеников быстро, по ходу дела, не давая им глубоко закрепиться в памяти. Учащиеся обычно лучше запоминают то, что им было приятно делать. Поэтому игры позволяют запоминать глубоко и надолго.

Игры делают процесс обучения, порой трудным и утомительным, весёлым, а это усиливает мотивацию к учению. Ученики очень активны во время игры, потому что никто не хочет, чтобы из-за него приятное времяпрепровождение быстро закончилось. Следовательно, игры заставляют их бороться.

Классификация игр

В зависимости от целей и задач урока могут быть использованы различные игры, они могут предлагаться в процессе закрепления учебного материала, на этапе его активизации в речи учащихся. Игры применяются как отдельные элементы урока или весь урок может быть проведён в форме игры с элементами соревнования между груп-

пами. Можно использовать такие игры, как:

- Writing Games – игры на отработку навыков письменной речи;
- Information Gap Games – игры на заполнение информационных дыр;
- Guessing Games – игры, в которых соревнуются команды;
- Card Games – карточные игры;
- Quiz Games – игры, связанные с поиском;
- Relaxation Games – игры для отдыха.

Игры для тренировки письма:

- «Составьте слово из отдельных букв»;
- «Вставьте пропущенные буквы»;
- «Назовите по-английски пословицу»;
- «Составьте как можно больше слов из букв длинного слова»;
- «Составьте предложения из данных слов»;
- «Отгадай кроссворд, используя активную лексику урока.

Переведи»;

- «Найди лишнее слово в каждой группе».

Игры на догадку:

- «Догадайтесь кто это». It lives in the forest. It is small. It is white or grey. It can go run and jump? What is it? (Ответ: a hare);
- «Who is who?».

Речевая задача: тренировать учащихся в постановке общих вопросов, учить вести беседу. Оборудование: фотография или журнал с изображением известной личности на обложке.

- Учитель может задать вопросы по этой фотографии;
- Ученики в парах ведут беседу о человеке на фотографии.

Игра для отдыха.

«Четыре стихии». Учитель в быстром темпе называет слова: water, earth, air, fire. Дети выполняют различные движения: при слове water – опускают руки вниз, при слове fire – руки согнуть в локтях и быстро вращать кисти рук.

Игра на развитие внимания.

Игра в кругу. Может проводиться при изучении различных тем для тренировки грамматических структур. Речевая задача: тренировать учащихся в употреблении глагола to wear в Present Continuous при изучении темы «Одежда». Подготовка: повторить слова, обозначающие одежду. Начинает игру учитель (Т). Дети сидят на стульях по кругу.

Т. (стоит): If you are wearing shoes, change your seat.

Дети меняются местами, учитель старается занять освободившийся стул. Ученик, которому не досталось места, становится ведущим.

Возможна тренировка других грамматических структур и лексики с использованием этой игры:

– If you can swim (jump, run, play), change your seat. (тема «Спорт»);

– If you like TV (cinema, music, collecting coins), change your seat (тема «Увлечения»);

– If you have got a mother (a father, a sister, an uncle), change your seat (тема «Семья»).

Активизировать повторение ранее усвоенного материала, закрепить приобретенные умения и навыки, помогают разнообразные конкурсы, игры, викторины, КВНы, проводимые во время недели английского языка. При проведении таких конкурсов вовлекаются даже наиболее пассивные школьники. В подготовке и проведении учитывается возраст учеников.

Так, в 5 классах после изучения алфавита можно провести праздник алфавита, где учащиеся принимают участие в различных конкурсах и играх, исполняют песни. Для учащихся 6, 7 классов проводятся такие праздники, как «Рождество», «Хэллоуин», «Новый год», ЧВСы.

В связи с некоторым снижением интереса к английскому языку в 8, 9 классах можно провести КВНы. В это время дети понимают, что это не только интересное, но и трудное дело.

Кроме того, детям нравятся игры – викторины («Кто знает английский язык лучше?», «Знаешь ли ты историю и географию Англии?» и т.д.), а также игры типа «Умники и умницы». Данные игры отражают чрезвычайно важную сейчас тему – взаимодействия (интегрирования) различных предметов (английский язык и история, английский язык и литература, английский язык и география и т.д.). В 10, 11 классах следует проводить учебные конкурсы (грамматические, лексические, морфологические и т.д.).

Также для старшеклассников можно провести литературные гостиные, посвящённые творчеством писателей. Такие вечера являются основным видом массовой формы внеклассной работы по языку, где можно использовать игровые моменты.

В заключение следует подчеркнуть, что разнообразие форм работы на уроке, неоднократное повторение лексического материала, выполнение упражнений в форме игры способствуют повышению мотивации говорения, познавательного интереса учащихся. Примеры, данные в статье, являются моделями и образцами, которые можно менять и расширять в соответствии с нуждами учителя. Надеемся, что данные игры и игровые моменты будут полезны учителям английского языка.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Архипова С. Е. 289

Б

Байрамгалина З. И. 297

Безрукова Г. Г. 256

Большакова О. Н. 185

Борисова Л. Г. 41

Борисова О. А. 156

Бочарникова С. В. 52

Бычкова С. И. 280

В

Василовский В. И. 119

Васильева О. А. 123

Вендина О. В. 55

Г

Габитова В. Т. 300

Гагулова Р. О. 126

Гайнетдинова В. Г. 304

Герасимова М. А. 98

Гура В. С. 59

Гущина Э. В. 258

Д

Денисова А. Е. 18

Дудорова М. В. 309

З

Зырянова М. А. 34

И

Ильченко О. М. 46

Исламов Р. Г. 313

К

Кагирова Н. Р. 317

Кеспиков В. Н. 171

Кожевникова Ю. А. 61

Колосова И. В. 64

Комарова В. И. 113

Коптелов А. В. 171

Королькова О. О. 150

Костюкова Л. П. 193

Костюкова Т. П. 193

Кочнева Е. М. 130

Кузнецова А. Н. 66

Кузнецова М. Н. 76

Кукуев А. И. 3

Куликова Л. Г. 133

Кусакина Е. П. 69

Л

Латыпова Л. М. 300

Лутохина М. А. 73

Львов Л. В. 34

М

Максимова Е. Л. 217

Маркевич А. Г. 61

Михайлина Л. Г. 137

Н

Николаева Е. Г. 76

О

Облецова В. Н. 221

Обоскалов А. Г. 171

Ондрина Г. А. 262

Оробинский А. М. 160

Острожная Е. Е. 30

П

Подвилова О. Н. 141
Подольская И. А. 79
Подольская О. Н. 79
Попкова Т. И. 244

Р

Ровенский А. М. 18
Рочева И. Г. 163
Руденко Н. В. 160
Рудниченко Г. Н. 266

С

Сергеев А. Г. 270
Серебрякова Т. А. 274
Сидоркина С. А. 289
Сизганова Е. Ю. 106
Сизова В. В. 167
Симонян Р. Я. 199
Соловьёва Ж. А. 25
Солопанова О. Ю. 206
Сыромицкая И. А. 83

Т

Газеева Л. З. 320
Тихонова Т. Ю. 91
Трофимова Е. Д. 145
Трубникова Н. А. 249

У

Удотова О. А. 11

Ч

Чопенко Л. С. 225

Ш

Шадыева Г. Р. 229
Швацкий А. Ю. 231
Шугалов Б. С. 293

Я

Янгичер Н. С. 239

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АРХИПОВА С. Е., канд. пед. наук, доцент Чувашского государственного педагогического университета им И. Я. Яковлева, г. Чебоксары.

БАЙРАМГАЛИНА З. И., учитель башкирского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Кунашакского района Челябинской области.

БЕЗРУКОВА Г. Г., зам. заведующего по учебно-воспитательной работе Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка – детский сад № 81 «Материнская школа», г. Магнитогорск.

БОЛЬШАКОВА О. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Филиала Иркутского государственного университета, г. Братск Иркутской области.

БОРИСОВА Л. Г., канд. пед. наук, доцент кафедры речевой коммуникации и журналистики факультета филологии и журналистики Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

БОРИСОВА О. А., канд. пед. наук, зам. директора по научно-методической работе Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 112, г. Челябинск.

БОЧАРНИКОВА С. В., ст. преподаватель Волжского экономико-правового института, г. Старый Оскол Белгородской области.

БЫЧКОВА С. И., Заслуженный учитель РФ, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения Федоровская средняя общеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением отдельных предметов, п.г.т. Федоровский Сургутского района Тюменской области.

ВАСИЛОВСКИЙ В. И., канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

ВАСИЛЬЕВА О. А., преподаватель Ноябрьского нефтегазового колледжа им. академика В. А. Городилова (филиала) Тюменского государственного нефтегазового университета, г. Ноябрьск Ямало-Ненецкого автономного округа.

ВЕНДИНА О. В., ассистент кафедры иностранных языков Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь.

ГАБИТОВА В. Т., учитель МХК Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Кунашакского района Челябинской области.

ГАГУЛОВА Р. О., аспирант Северо-Осетинского государственного университета, педагог-психолог, преподаватель русского языка и литературы Владикавказского финансово-экономического колледжа (филиала) Академии бюджета и казначейства Министерства Финансов РФ, г. Владикавказ.

ГАЙНЕТДИНОВА В. Г., руководитель историко-краеведческого музея «Искатель» Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Кунашакского района Челябинской области.

ГЕРАСИМОВА М. А., воспитатель Ревдинского государственного педагогического колледжа, г. Ревда Свердловской области.

ГУРА В. С., начальник учебной части Владикавказского института моды, г. Владикавказ.

ГУЩИНА Э. В., канд. биол. наук, доцент, Почетный работник общего образования РФ, доцент кафедры педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург.

ДЕНИСОВА А. Е., студентка Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, г. Москва.

ДУДОРОВА М. В., учитель химии и биологии Муниципального общеобразовательного учреждения городского Озерского округа средняя общеобразовательная школа № 40, г. Озерск Челябинской области.

ЗЫРЯНОВА М. А., студентка 5 курса факультета технического сервиса в агропромышленном комплексе Челябинского государственного агроинженерного университета, г. Челябинск.

ИЛЬЧЕНКО О. М., зав. курсами профессиональной переподготовки Челябинской государственной академии культуры и искусств, г. Челябинск.

ИСЛАМОВ Р. Г., Почетный работник общего образования РФ, учитель информатики, зам. директора по информатизации образовательного процесса Муниципального общеобразовательного учреждения Федоровская средняя общеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением отдельных предметов, п.г.т. Федоровский Сургутского района Тюменской области.

КАГИРОВА Н. Р., соискатель кафедры методики физического воспитания Уральского государственного университета физической культуры, г. Челябинск.

КЕСПИКОВ В. Н., докт. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, ректор Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОЖЕВНИКОВА Ю. А., канд. социол. наук, ст. преподаватель кафедры философии Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа.

КОЛОСОВА И. В., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОМАРОВА В. И., канд. пед. наук, доцент кафедры социальной педагогики, педагогики и психологии начального образования факультета педагогики и методики начального образования Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета, г. Орск Оренбургской области.

КОПТЕЛОВ А. В., руководитель отдела координации деятельности муниципальных методических служб Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОРОЛЬКОВА О. О., канд. филол. наук, доцент кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

КОСТЮКОВА Л. П., канд. техн. наук, доцент кафедры «Техническая кибернетика» Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа.

КОСТЮКОВА Т. П., докт. техн. наук, профессор кафедры «Экономическая информатика» Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа.

КОЧНЕВА Е. М., канд. психол. наук, доцент, зам. зав. кафедрой педагогики Волжского государственного инженерно-педагогического университета, г. Нижний Новгород.

КУЗНЕЦОВА А. Н., аспирант кафедры музыкального образования Уральского государственного педагогического университета, учитель музыки Муниципального общеобразовательного учреждения гимназия № 155, г. Екатеринбург.

КУЗНЕЦОВА М. Н., студентка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары.

КУКУЕВ А. И., канд. пед. наук, Почетный работник общего образования РФ, доцент кафедры управления образованием Педагоги-

ческого института Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону.

КУЛИКОВА Л. Г., ассистент кафедры прикладной физики Государственного университета сервиса и экономики, г. Санкт-Петербург.

КУСАКИНА Е. П., педагог-психолог Муниципального специального (коррекционного) образовательного учреждения специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида № 128, г. Челябинск.

ЛАТЫПОВА Л. М., учитель физики Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Кунашакского района Челябинской области.

ЛУТОХИНА М. А., генеральный директор компании по образовательным услугам «FLES», г. Самара.

ЛЬВОВ Л. В., канд. пед. наук, доцент, Заслуженный военный штурман РФ, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского государственного агроинженерного университета, г. Челябинск.

МАКСИМОВА Е. Л., учитель начальных классов Государственного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 65 с углубленным изучением французского языка, г. Санкт-Петербург.

МАРКЕВИЧ А. Г., методист кафедры философии Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа.

МИХАЙЛИНА Л. Г., зам. директора по научно-методической работе Муниципального общеобразовательного учреждения гимназия № 1, г. Самара.

НИКОЛАЕВА Е. Г., канд. пед. наук, преподаватель Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары.

ОБЛЕЦОВА В. Н., зав. Муниципальным дошкольным образовательным учреждением Центр развития ребенка – детский сад № 81 «Материнская школа», методист-организатор по дошкольному отделению Негосударственного образовательного учреждения «АРТ», г. Магнитогорск.

ОБОСКАЛОВ А. Г., канд. пед. наук, проректор по организационно-методической работе Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ОНДРИНА Г. А., Почетный работник общего образования РФ, Победитель конкурса Приоритетного национального проекта «Образование» «Лучший учитель», учитель биологии Муниципального общеобразовательного учреждения лицей № 18, г. Калининград.

ОРОБИНСКИЙ А. М., канд. пед. наук, преподаватель кафедры электротехники Ростовского военного института ракетных войск, г. Ростов-на-Дону.

ОСТРОЖНАЯ Е. Е., канд. техн. наук, доцент, зав. отделом довузовского, дополнительного образования и повышения квалификации Краснодарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации, г. Краснодар.

ПОДИВИЛОВА О. А., аспирант, методист отделения заочного образования Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ПОДОЛЬСКАЯ И. А., канд. пед. наук, доцент кафедры истории, теории государства и права и социологии Магнитогорского государственного технического университета, г. Магнитогорск.

ПОДОЛЬСКАЯ О. Н., Победитель конкурса «Лучшие учителя России – 2007», учитель физики Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 55, г. Магнитогорск.

ПОПКОВА Т. И., Заслуженный учитель РФ, зам. директора по научно-методической работе Муниципального общеобразовательного учреждения гимназия № 93, г. Челябинск.

РОВЕНСКИЙ А. М., аспирант Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана, зам. директора Государственного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа УМИ № 7, г. Москва.

РОЧЕВА И. Г., зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения Федоровская средняя общеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением отдельных предметов, п.г.т. Федоровский Сургутского района Тюменской области.

РУДЕНКО Н. В., преподаватель Ростовского военного института ракетных войск, г. Ростов-на-Дону.

РУДНИЧЕНКО Г. Н., учитель химии и биологии Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 5, г. Копейск Челябинской области.

СЕРГЕЕВ А. Г., учитель технологии Муниципального специального (коррекционного) образовательного учреждения специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 2, г. Новочебоксарск Чувашской республики.

СЕРЕБРЯКОВА Т. А., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Волжского государственного инженерно-педагогического университета, г. Нижний Новгород.

СИДОРКИНА С. А., студентка 5 курса психолого-педагогического факультета Чувашского государственного педагогического университета им И. Я. Яковлева, г. Чебоксары.

СИЗГАНОВА Е. Ю., канд. пед. наук, доцент Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета, г. Орск Оренбургской области.

СИЗОВА В. В., канд. мед. наук, доцент, зав. кафедрой общетеоретических дисциплин Филиала Российского государственного социального университета, г. Наро-Фоминск Московской области.

СИМОНЯН Р. Я., канд. пед. наук, руководитель Челябинского образовательного центра «АРСИ+», г. Челябинск.

СОЛОВЬЕВА Ж. А., преподаватель Невинномысского государственного гуманитарно-технологического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

СОЛОПАНОВА О. Ю., канд. пед. наук, доцент, Заслуженный работник культуры Кубани, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

СЫРОМИЦКАЯ И. А., канд. пед. наук, доцент кафедры социальной педагогики, педагогики и психологии начального образования факультета педагогики и методики начального образования Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета, г. Орск Оренбургской области.

ТАЗЕЕВА Л. З., учитель английского языка Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Кунашакского района Челябинской области.

ТИХОНОВА Т. Ю., канд. пед. наук, доцент кафедры связей с общественностью Уральского государственного университета физической культуры, г. Челябинск.

ТРОФИМОВА Е. Д., канд. пед. наук, доцент Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Нижний Тагил Свердловской области.

ТРУБНИКОВА Н. А., учитель математики Муниципального общеобразовательного учреждения Вишневогорская средняя общеобразовательная школа № 37, п. Вишневогорск Каслинского района Челябинской области.

УДОТОВА О. А., канд. техн. наук, доцент, Почетный работник высшего образования РФ, начальник отдела стандартизации и учебно-методического обеспечения образовательных программ Магнитогор-

ского государственного университета, зам. директора центра Интернет-образования, г. Магнитогорск.

ЧОПЕНКО Л. С., соискатель кафедры педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, учитель географии Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 39, г. Чебоксары.

ШАДЫЕВА Г. Р., учитель географии Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Кунашакского района Челябинской области.

ШВАЦКИЙ А. Ю., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета, г. Орск Оренбургской области.

ШУГАЛОВ Б. С., канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово.

ЯНГИЧЕР Н. С., Почетный работник общего образования РФ, зам. директора по научно-методической работе Муниципального общеобразовательного учреждения Федоровская средняя общеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением отдельных предметов, п.г.т. Федоровский Сургутского района Тюменской области.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование как тенденция развития современного общества	
Кукуев А. И.	
Андрагогическая подготовка преподавательских кадров для системы образования взрослых	3
Удотова О. А.	
Совершенствование процесса непрерывного образования с учетом различных возрастных категорий обучающихся	11
Ровенский А. М., Денисова А. Е.	
Профессиональное образование в России: тенденции и перспективы развития	18
Соловьёва Ж. А.	
Воспитание и социализация личности и их взаимосвязь	25
Острожная Е. Е.	
Проблемы и пути совершенствования дополнительного образования в системе непрерывного образования человека	30
РАЗДЕЛ 2. Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста	
Львов Л. В., Зырянова М. А.	
Формирование оперативной организационно-управленческой компетентности	34
Борисова Л. Г.	
Профессиональная подготовка учителя-словесника к формированию коммуникативных компетенций	41
Ильченко О. М.	
Теоретические подходы к определению понятия «профессиональная компетентность»	46
Бочарникова С. В.	
Комплексное формирование иноязычной профессиональной компетентности	52
Вендина О. В.	
Структура ядра современного содержания высшего образования: компетентностный подход	55
Гура В. С.	
Роль рынка труда в определении основных стандартов качества образования	59

Кожевникова Ю. А., Маркевич А. Г.	
Проблема формирования образовательной потребности будущих специалистов	61
Колосова И. В.	
К вопросу о формировании готовности педагогов к речевому развитию детей дошкольного возраста	64
Кузнецова А. Н.	
Творческая самостоятельность как система личностных и профессиональных качеств будущего специалиста	66
Кусакина Е. П.	
Проблемы подготовки конкурентоспособного специалиста в системе профессионального образования	69
Лутохина М. А.	
Научно-методическое обеспечение формирования профессионально-педагогической культуры у руководителей сферы туризма в системе повышения квалификации	73
Николаева Е. Г., Кузнецова М. Н.	
К вопросу о профессиональной компетентности педагога	76
Подольская И. А., Подольская О. Н.	
К вопросу о психолого-педагогических проблемах формирования профессиональной компетентности будущих специалистов	79
РАЗДЕЛ 3. Методическое и организационно-педагогическое обеспечение профессионального и дополнительного профессионального образования кадров	
Сыромицкая И. А.	
Паритетное взаимодействие педагога и студента на основе лично-стно ориентированного подхода к образовательной деятельности вуза	83
Тихонова Т. Ю.	
Методика развития коммуникативной культуры будущего специалиста по связям с общественностью	91
Герасимова М. А.	
Методологические основания моделирования процесса развития познавательного интереса студентов педагогического колледжа	98
Сизганова Е. Ю.	
Проектирование учебно-методического комплекса как средства оптимизации социально-педагогического образования	106
Комарова В. И.	
Организация и управление педагогической практикой студентов факультета педагогики и методики начального образования	113

Василовский В. И.	
Организация саморегулируемой деятельности личности	119
Васильева О. А.	
Проблемы и противоречия адаптационно-профессионального процесса становления педагогов	123
Гагулова Р. О.	
Педагогические условия активизации процесса адаптации студентов младших курсов к ссузу	126
Кочнева Е. М.	
Проектирование профессиональной деятельности студентами-психологами	130
Куликова Л. Г.	
Необходимость модернизации в естественно-научной подготовке студентов	133
Михайлина Л. Г.	
Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки специалиста-культуролога к образовательной деятельности	137
Подвилова О. Н.	
Ретроспективный психолого-педагогический анализ понятия «культура»	141
Трофимова Е. Д.	
Музыкально-эстетическое образование как условие формирования комплекса профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов	145
РАЗДЕЛ 4. Функции учреждений общего, профессионального и дополнительного профессионального образования в реализации проекта «Информатизация системы образования»	
Королькова О. О.	
Возможности использования электронного УМК «Русский язык и культура речи» в дистанционном образовании	150
Борисова О. А.	
Программа информатизации образовательного учреждения: основные направления, задачи, критерии эффективности.	156
Оробинский А. М., Руденко Н. В.	
Мониторинг профессионализации педагогических кадров	160
Рочева И. Г.	
Школьный урок математики в условиях информатизации процесса обучения	163
Сизова В. В.	
Информационная подготовка преподавателя вуза для проведения компьютерного тестирования	167

РАЗДЕЛ 5. Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования	
Кеспиков В. Н., Обоскалов А. Г., Коптелов А. В.	
Роль регионального института повышения квалификации в реализации приоритетного национального проекта «Образование»	171
РАЗДЕЛ 6. Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении	
Большакова О. Н.	
Использование активных методов, современных средств, форм и условий в подготовке студентов к инновационной профильной деятельности	185
Костюкова Л. П., Костюкова Т. П.	
К вопросу позиционирования образовательного учреждения на основе интеграции научного и образовательного процессов	193
Симонян Р. Я.	
Особенности экспериментальной и опытной работы педагогов-исследователей	199
Солопанова О. Ю.	
К вопросу о понимании феномена художественного мироощущения	206
Максимова Е. Л.	
Личностно-ориентированное обучение как современная инновация	217
Облецова В. Н.	
Теоретические подходы к организации инновационной деятельности в дошкольном образовательном учреждении	221
Чопенко Л. С.	
Организация инновационной деятельности на уроках географии в процессе формирования экологической компетентности учащихся	225
Шадыева Г. Р.	
Научное общество учащихся как одно из инновационных направлений развития школы	229

РАЗДЕЛ 7. Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении	
Швацкий А. Ю.	
Методический семинар в рамках системы повышения квалификации преподавателя вуза	231
Янгичер Н. С.	
Научно-методическое обеспечение образовательного процесса . . .	239
Попкова Т. И.	
Роль Программы развития в повышении квалификации учителей .	244
Трубникова Н. А.	
Повышение квалификации педагогов в рамках реального профессионального сообщества как одна из форм непрерывного образования	249
Безрукова Г. Г.	
Актуальные подходы в обеспечении развития персонала ДООУ	256
Гущина Э. В.	
Проект комплексного учебно-методического пособия для учащихся и учителя	258
Ондрина Г. А.	
Школьная биология в системе развивающего обучения Эльконина-Давыдова	262
Рудниченко Г. Н.	
Реализация содержания регионального компонента учреждением общего образования	266
Сергеев А. Г.	
Межпредметные связи как средство коррекционного воздействия на уроках технологии в школе VIII вида	270
РАЗДЕЛ 8. Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования	
Серебрякова Т. А.	
Формирование у детей дошкольного возраста ценностного отношения к окружающему миру как инновационная проблема современного образования	274
Бычкова С. И.	
Результаты ЕГЭ как инструмент управления качеством образования в общеобразовательном учреждении	280
Архипова С. Е., Сидоркина С. А.	
К вопросу обучения решению задач на движение в начальных классах	289

Шугалов Б. С.	
Формирование общеучебных умений и навыков при обучении математике в средней школе	293
Байрамгалина З. И.	
Преподавание истории башкирского народа в рамках уроков родного языка	297
Габитова В. Т., Латыпова Л. М.	
Преподавание интегрированного курса истории мировой культуры	300
Гайнетдинова В. Г.	
Подвиг во имя жизни (из опыта работы историко-краеведческого музея «Искатель»)	304
Дудорова М. В.	
Мотивация – неотъемлемая часть активизации познавательной активности учащихся	309
Исламов Р. Г.	
Организация тестового контроля на уроках информатики	313
Кагирова Н. Р.	
Здоровьесберегающие технологии в образовательном пространстве	317
Тазеева Л. З.	
Игра как средство развития интереса к английскому языку	320
Алфавитный указатель	324
Сведения об авторах	326

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

Материалы IX Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 2

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: Л. Г. Махмутова
И. А. Леонтьева, В. В. Кудинов
Технический редактор И. А. Леонтьева
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 24.03.08. Подписано в печать 07.04.08.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 21,19. Тираж 250 экз. Заказ № 576.

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
тел.: (8–351) 263–93–98