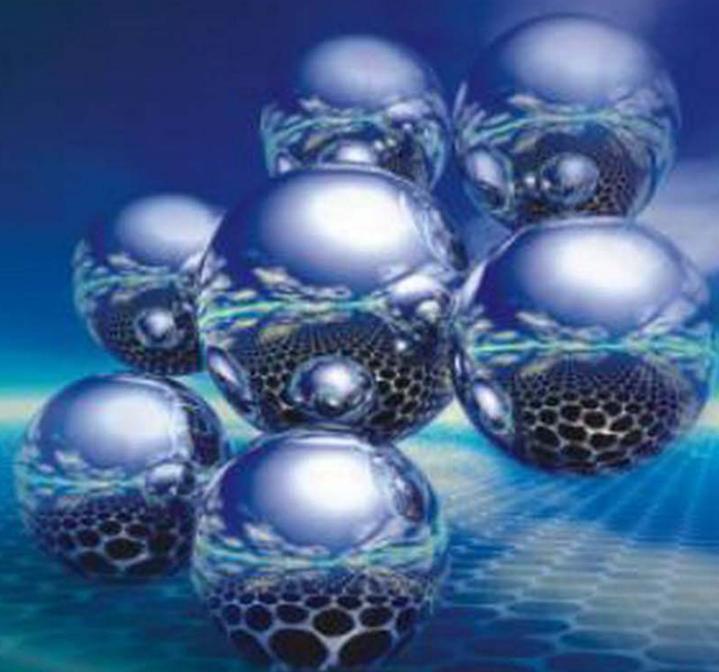


VII
Всероссийская
научно-практическая
конференция

15-16 февраля 2006 г.



ИНТЕГРАЦИЯ

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



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

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

Материалы VII Всероссийской
научно-практической конференции

15–16 февраля 2006 г.

Часть 5

Челябинск – 2006

УДК 351/354
ББК 74.56
И 73

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

Ответственный редактор

Д.Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

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

УДК 351/354

ББК 74.56

© Челябинский институт дополнительного профессионально-педагогического образования.

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

ISBN 5–98314–175–9

РАЗДЕЛ 1

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ БОЛОНСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ*

КУЗНЕЦОВА А.Я.

г. Новосибирск,

Новосибирский государственный педагогический университет

Процесс интеграции национальных образовательных стандартов обусловлен объективными факторами глобализации, взаимозависимостью отдельных государств и их образовательных пространств. В начале 1990-х гг. для европейских университетов стала реальностью образовательная деятельность на континенте в тесном соседстве с транснациональными образовательными организациями, в том числе в форме дистанционного образования. Реализацию интеграции образовательного пространства в настоящее время мы наблюдаем в Европе, где до 1992 г. шло уточнение цели и задач кооперации высшего образования на пространстве Евросоюза. Способствовать процессу формирования единого общемирового образовательного пространства призвана Болонская декларация. Она предполагает глобализацию образования, понимаемую как составную часть планетарной глобализации.

Интеграция образования предполагает интеграцию цели, содержания и форм образования. При разработке стандарта содержания образования необходимо сопоставлять различные программы обучения для обеспечения совместимости образовательных систем. Международная интеграция содержания образования проходит на основе его научности. Несмотря на то, что при-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект №05- 06-06004а

чиной глобальных кризисных явлений, особенно экологического кризиса, многие называют интенсивное развитие науки, научность остается основополагающей особенностью современного образования. В процессе интеграции образование должно сохранять научность, так как именно научный труд требует от человека наиболее полной и глубокой реализации его интеллектуальных и нравственных сил. Международная интеграция образования будет проходить, прежде всего, на основе фундаментальных наук. Именно фундаментальные науки становятся ответственными за решение задачи согласования новой цивилизации и природы. В то же время сами фундаментальные науки претерпевают изменения, обусловленные влиянием времени.

Международная интеграция национальных образовательных стандартов образования зависит не только от науки. Она зависит также от вненаучного знания, политики и других факторов. Поскольку направление развития фундаментальных исследований слабо прогнозируемо, то и научность образования не может быть единственным определяющим фактором его интеграции. Другим сильным фактором, влияющим на международную интеграцию образования, станет интеграция цели образования. Личностное развитие в процессе образования имеет этническую основу. Для того чтобы процесс интеграции имел положительный эффект, он должен освоить и сохранить гуманистическое направление. В таком случае интеграция на основе фундаментализации предполагает развитие личности в процессе образования, а следовательно, и сохранение наиболее значимых этнических черт личности.

При решении проблемы создания международного стандарта образования усиливается внимание к качеству образования. В XX в. в отечественной системе образования действовала жесткая система государственного контроля качества образования, которая в условиях политической и экономической стабильности обеспечивала отечественной теории и практике образования приоритетные позиции во многих областях. В XXI в. проблема качества стала международной. В нашей стране, как и во многих странах мира, ставится проблема стандартизации образовательного процесса, позволяющая сравнивать уровень и качество образования, получаемого молодыми людьми в разных странах мира в образовательных учреждениях разного типа.

В нашей стране имеется богатый опыт XX в. в достижении высокого качества образования посредством реализации личностного творческого потенциала специалистов. Классики современной мировой теории управления качеством пытаются решить проблему перехода цивилизации на новый более высокий уровень качества жизни, основываясь на новом качестве организации и экономики. Справедливо то, что классики менеджмента считают качество особым способом мышления, а проблему качества – всеобъемлющей. Для решения проблемы качества образования необходим некоторый определенный способ мышления, позволяющий понять, что настоящее, т.е. высокое, ка-

чество возможно лишь при высвобождении творческого потенциала участников образовательного процесса.

Улучшения качества образования связывают в настоящее время с уровнем использования образовательных технологий. В научной литературе больше внимания уделяется информационным инновациям. Использование информационных технологий необходимо, но недостаточно для решения задачи обеспечения качества образования. Необходимо еще использовать личностно-ориентированные технологии образования. Цель личностно-ориентированных технологий состоит в развитии личности воспитанника. В аспекте контроля качества личностное развитие позволяет осуществить переход от контроля к осознанному самоконтролю, что наиболее полно соответствует цели обеспечения высокого качества образования.

Единый международный стандарт образования должен содержать в себе представления о модели специалиста, содержащей описание его общепрофессиональных и общегражданских социально-значимых качеств. Установка на личную заинтересованность в высоком качестве образования отвечает концепции личностно-ориентированного образования. Такая цель требует разработки в теории и освоения в практике образования понятия «личность» на основе сложившейся в психологии продуктивной теории личности. Наиболее близки для образования результаты психологической науки второй половины XX в., в которой формируется понимание личности как индивидуальности, осознающей и направляющей свою самостоятельную творческую активность. Работа по достижению высокого качества образования требует совершенствования теории образования. Определенность критериев и точность оценки потребуют от теории образования уточнения и разработки ее категориального аппарата.

Сказанное выше справедливо и для управления качеством образования. Анализ проблемы качества образования в России позволяет выявить множество направлений, одно из которых, включающее в себя нормирование, контроль и мониторинг качества, ведет к стабилизации среднего уровня качества образования. При желании получить высокие и очень высокие результаты образовательной деятельности системе образования необходимо будет задействовать личностный потенциал всех участников образовательного процесса. Высокое качество образования возможно осуществить лишь при условии, что высокое качество станет личной целью преподавателя и студента. Последнее выходит за рамки общей теории управления качеством, в которой принят «процессный подход», согласно которому высокое качество процесса приводит к высокому качеству результата. В образовании же необходима диагностика результата, которая и позволяет сделать окончательный вывод о качестве образовательного процесса.

Проблема качества проявляет себя как творческая методологическая проблема. Каждая система образования в условиях информационной быстроизменяющейся цивилизации должна поддерживать состояние непрерывного развития. Множество возникающих в связи с этим проблем требуют своевременных решений. Современному менеджеру недостаточно прогнозировать ситуацию на основании опыта, интуиции и здравого смысла. Для своевременного выбора управленческого решения необходимо владеть как самой исследовательской деятельностью, так и ее методологией. Очевидно, что проблема качества сопряжена с проблемой исследовательской деятельности в теории и практике образования. Она предъявляет требования научной строгости, глубины и последовательности.

В условиях создания международного стандарта образования особенно значимой становится необходимость создания эффективной системы контроля качества образования. Контроль позволит осуществлять своевременную диагностику функционирования образовательного учреждения и системы образования, выявлять несоответствие программ развития целям образования, возможные отклонения образовательного процесса от нормы. Контроль качества позволяет осуществлять обратную связь и в процессе образовательной деятельности, вырабатывать корректирующие мероприятия, предупреждающие нарушение качества образования. Новой международной и национальным системам образования необходим такой контроль, который способен обеспечить возможность определения качества подготовки выпускников вузов и степени ее соответствия международным требованиям, а также требованиям личностного развития и запросам конкретного социума.

НЕКОТОРЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИЗНАНИЯ БОЛОНСКИХ РЕФОРМ НА ИНСТИТУЦИОННОМ УРОВНЕ

МАТВЕЕВА Т.В.

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

Шесть лет спустя после принятия Болонской декларации правительства всех подписавших ее стран демонстрируют многочисленные законодательные инициативы и усилия по реализации Болонских реформ, о приверженности которым они заявили в 1999, 2001 и 2003 гг. Они инициировали новые процедуры, стимулировали сотрудничество между национальными органами, выработали новую политику, обменивались примерами лучшей практики и вводили ее у себя. Уже в Пражском коммюнике 2001 г. министры с одобрением сообщали о расширении масштабов деятельности, связанной с Бо-

лонским процессом, на национальном уровне. Но каким образом эти инициативы принимаются, интерпретируются и становятся реальностью на уровне высших учебных заведений? Именно этот вопрос приобретает решающее значение по мере того, как вырисовываются контуры Европейского пространства высшего образования и растут ожидания.

Эти вопросы только начинают осознаваться в их полном масштабе. Когда институты погружаются в проблемы разработки новых учебных планов в соответствии с принципами Болонской декларации, они зачастую еще не осознают системного характера изменений, которые вытекают из Болонских реформ, как пакета различных, но взаимосвязанных задач. Сначала большинство вузов концентрирует свои усилия на реформировании учебных планов. Другие же цели Болонских реформ, такие, как введение Европейской системы зачетных единиц, в общевузовском масштабе или расширение мобильности, могут не считаться новыми и редко рассматриваются как системно значимые. Однако можно ожидать, что по мере того, как изменения учебных планов станут углубляться, а системно значимые цели Болоньи, Праги и Берлина (такие, как поддержка образования через всю жизнь, обеспечение взаимного признания процедур обеспечения качества) будут признаны на институциональном уровне, Болонские реформы будут требовать возрастающей отдачи всех сил.

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ВАШУРИНА Е.В., КНЯЗЕВ Е.А.

г. Казань, Казанский государственный университет

Успешность процесса модернизация системы управления высшим образованием определяется многими факторами, важное место среди которых занимают наличие информации об инновационном управленческом опыте, владение современными технологиями управления, а также наличие команды подготовленных и заинтересованных менеджеров образования.

Проблемы, с которыми сталкивается сегодняшнее управление в высших учебных заведениях, во многом связаны с острым дефицитом подготовленных на современном уровне управленческих кадров и недостатком управленческих знаний и навыков у значительной части руководителей как академических, так и административных подразделений. Традиции государственного управления образованием в нашей стране не предполагали до сих пор специальной профессиональной подготовки управленческого персонала и руководителей образовательных учреждений.

В большинстве развитых зарубежных стран созданы специализированные агентства, частные или государственные, организующие повышение квалификации университетских администраторов. При этом такие организации, как правило, не только сами проводят соответствующие курсы повышения квалификации, но и оказывают консалтинговые услуги, помогают университетам в создании внутривузовских систем повышения квалификации. В результате многие ведущие университеты мира разработали собственные тренинговые программы и проводят регулярное повышение квалификации всех управленческих кадров. Программы носят обычно модульный характер, проводятся несколько раз в год, касаются отдельных направлений менеджмента и рассчитаны на короткие периоды обучения. Основной акцент при разработке программ обучения персонала делается на их соответствии стратегическим целям развития данного вуза.

Кроме того, в большинстве развитых стран мира принята практика утверждения (назначения) на должности управленческого персонала в вузах только при их соответствии определенным компетенциям. Это относится в равной мере и к руководителям как административных, так и академических подразделений. Участниками пленарного заседания по вопросам развития персонала Международной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: видение и действие», проведенной в Париже в 1998 г., были разработаны рекомендации по развитию определенного набора компетенций для различных категорий университетского персонала, в том числе и управленческих кадров. Предложенный список компетенций успешно используется в практике зарубежных университетов при анализе управленческих компетенций вновь избранных руководителей и при формировании индивидуальных программ повышения квалификации руководителей разных уровней.

Современная ситуация в области вузовского управления в России характеризуется, с одной стороны, накоплением практического опыта работы на протяжении нескольких лет в рыночных условиях, а с другой стороны – отсутствием специальной системы подготовки управленческих кадров высших учебных заведений.

В настоящее время решение данной проблемы сдвинулось с мертвой точки. Понимание необходимости специальной подготовки администраторов высшей школы появилось как у самих администраторов вузов, так и на уровне всей системы в целом. За последние пять лет в ряде вузов были разработаны программы повышения квалификации для управленческого персонала, среди которых следует назвать программы подготовки специалистов в области управления качеством (Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет (ЛЭТИ), инновационного менеджмента (Кубанский государственный университет), международного сотрудничества (Санкт-Петербургский государственный политехнический университет) и др. Инте-

ресный опыт системного повышения квалификации управленцев накоплен в Российском университете дружбы народов.

Вместе с тем в России эта работа в целом еще находится в начальной стадии. Имеется целый ряд проблем, в том числе отсутствие системности в разрабатываемых программах повышения квалификации, отсутствие специализированных служб по управлению персоналом, недостаток собственных кадров в вузах для проведения повышения квалификации административного персонала, слабое развитие институциональных исследований по эффективности внутривузовского менеджмента, слабо развитая сеть структур, оказывающих высшим учебным заведениям консалтинговые услуги.

Таким образом, в Российской Федерации очевидным образом созрела необходимость создания комплексной, многоуровневой, практико-ориентированной, территориально-распределенной системы подготовки и повышения квалификации управленческих кадров сферы высшего образования – для разного уровня управления и для всех направлений деятельности высших учебных заведений. Такая программа должна предусматривать:

- разработку программ обучения для руководителей различного уровня в сфере стратегического управления и менеджмента;
- разработку различных специализированных программ повышения квалификации для управленческого персонала;
- создание тренинговых площадок в федеральных округах;
- разработку дистанционных технологий реализации программ повышения квалификации управленческих кадров вузов;
- развитие и поддержку структур, предоставляющих консалтинговые и аудиторские услуги в вузовском менеджменте и в создании внутривузовских систем повышения квалификации;
- разработку квалификационных требований для управленческого персонала высших учебных заведений.

Реализация этих мероприятий должна происходить с учетом анализа структурной перестройки системы образования, повышения уровня общественных ожиданий от сферы образования, изменений в требованиях различных групп потребителей к услугам, предоставляемым им высшими учебными заведениями, и с учетом тенденций и процессов в мировом образовании.

При разработке требований к программе повышения квалификации и профессиональной подготовки руководителей и администраторов вузов необходимо учитывать специфику российской системы образования, основанной на выборности всех академических руководителей, начиная с заведующего кафедрой и заканчивая ректором вуза. Эти посты занимают ведущие профессора, которые избираются в соответствии с их лидерскими качествами, совмещают административную работу с преподаванием и исследованиями и обычно не обладают специальными управленческими знаниями. Одним из

примеров решения данной проблемы может служить опыт университетов Великобритании, в которых существует практика утверждения в должности деканов факультетов за год до того, как они приступают к работе. В течение этого года отобранные кандидаты должны ежемесячно посещать трех-пятидневные курсы для совершенствования своих управленческих навыков.

При разработке системы повышения квалификации управленческих кадров необходимо учитывать и специфику управленческой деятельности, которая не предполагает длительного отрыва от работы для совершенствования знаний и навыков, а также требует их более практико-ориентированной отработки. Анализ зарубежного опыта показывает, что наиболее эффективными методами обучения в системе повышения квалификации управленческих кадров вузов являются краткосрочные семинары и интерактивные методы обучения, которые позволяют за достаточно короткий срок передать слушателям достаточно большой объем знаний, обеспечить высокий уровень овладения ими изучаемого материала, а также закрепления его на практике. Все большее развитие получает и система дистанционного обучения университетских администраторов.

Создание современной системы повышения квалификации, подготовки и переподготовки управленческих кадров для системы образования невозможно без формирования насыщенного информационного пространства, стимулирования и развития в нем институциональных исследований. Среди новых направлений этой деятельности необходимо назвать создание специалистами лаборатории моделирования институциональных субъектов и процессов Казанского государственного университета электронного реферативного журнала «Организация и управление в системе высшего образования». Являясь информационным ресурсом в сфере институциональных исследований по проблемам университетского управления, электронный реферативный журнал призван способствовать организации исследовательской, консультационной и практической деятельности по вопросам управления в сфере высшего образования, обмену научной информацией в рамках профессионального сообщества и внедрению результатов исследований в учебный процесс и практику управления. Электронный адрес журнала www.jaum.ru.

Таким образом, создание современной системы повышения квалификации управленческих кадров должно стать одним из важнейших приоритетов развития российской системы высшего образования, а успешная реализация этой деятельности должна способствовать решению одной из стратегических задач Федеральной целевой программы развития образования в 2006–2010 гг. – повышению эффективности управления в системе образования.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА: ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

ВИТВАР О.И.

г. Норильск, Норильский институт повышения квалификации

Современное общество начала третьего тысячелетия функционирует в условиях высокой изменчивости, динамичности, что влияет на все сферы социальной практики. Процесс перемен идет с неодинаковой скоростью в различных областях, но он в разной степени охватывает все социальные институты. Происходит коммерциализация социальной сферы – широко проникают многообразные рыночные формы в деятельность ее сегментов, в особенности образования, здравоохранения, культуры и искусства, и, как следствие, усиливается и становится все более очевидной конкуренция.

В этом контексте организации социальной сферы вынуждены создавать и поддерживать конкурентные преимущества, что требует осознания новой роли специалистов в обеспечении эффективности их деятельности, стабилизации процессов поступательного развития. Обществу и его институтам выгодно иметь высококвалифицированных специалистов, обладающих развитым профессиональным самосознанием, креативностью, способных к конструктивному изменению действительности и самих себя, адекватно реагировать на актуальные проблемы современности.

Сегодня в условиях стремительного появления новых технологий специалист должен сформировать трансформационную культуру. Трансформационную культуру специалиста мы понимаем как интегративное единство значимых профессионально-личностных качеств – способность к своевременному самоизменению в связи с обострением конкуренции на рынке труда, готовность к ускоренным и позитивным изменениям социального и профессионального статуса, гибкость, мобильность.

Вместе с тем большинству людей свойственный консерватизм – всегда трудно отказаться от привычного старого, тем более, когда оно не совсем очевидно. Ведь неэффективное производственное поведение, устоявшиеся, но уже не работающие установки специалистов, недостаточное проявление творческого поиска, новых методов в профессиональной деятельности могут присутствовать много лет, до тех пор, пока не разразится кризис. В этой связи совершенствование трансформационной культуры специалиста приобретает особую значимость, поскольку обеспечивает самодвижение, активизирует жизненную позицию, позволяет решать целый спектр вопросов адаптации к новым условиям, учитывать и согласовывать личные цели с целями трудового коллектива в профессиональной деятельности, преодолевать трудности и достигать успеха.

Трансформационная культура специалиста включает когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты, ее развитие предполагает совершенствование специалиста с позиций био-психо-социо-субъектной целостности. Она является конкурентным преимуществом высокого порядка в рыночных условиях и формируется в процессе профессионализации.

В настоящее время система российского профессионального образования претерпевает глубокие изменения. В свете государственной образовательной политики актуализируется проблема повышения квалификации специалистов, идут острые дискуссии: как повысить качество профессионального образования, как готовить, обучать и развивать кадры, чтобы уровень их профессионализма отвечал международным стандартам?

В этом ключе состоявшийся в Москве в апреле 2005 г. традиционный семинар-совещание руководителей учреждений системы дополнительного педагогического образования и ректоров педагогических вузов определил в числе приоритетных направлений развития образования подготовку кадров к решению проблем развития и социализации личности, а также формирования профессионально-педагогических установок учителей.

В такой ситуации очевидна целесообразность разработки принципиально иных подходов к совершенствованию профессиональной компетентности специалиста. В связи с этим перед учреждениями дополнительного профессионального образования стоят сложные и ответственные задачи – оптимизация процесса повышения квалификации через внедрение новых образовательных технологий, поиски более эффективных путей развития профессиональных и личностных качеств специалиста, вооружение его совокупностью знаний и умений, необходимых для плодотворной деятельности в условиях перемен.

Учреждения дополнительного профессионального образования обладают для реализации этой цели особыми возможностями. В их числе Норильский институт повышения квалификации, профессорско-педагогический коллектив которого непрерывно работает над созданием условий профессионально-личностных изменений специалистов, выступает своего рода «катализатором» этого процесса посредством планирования и содействие выстраиванию индивидуальной перспективной программы саморазвития, связанной с самообразованием, дальнейшим участием в тех или иных формах повышения квалификации, обобщением и распространением собственного опыта.

Главным из таких условий нами рассматривается направленность содержания, организационных форм и методов обучения в системе повышения квалификации на совершенствование способности специалиста применять на практике полученные специальные знания и умения, способствующие самодвижению к успеху, достижению вершины карьерного роста. В этой связи в организации учебного процесса происходит изменение структуры и характера

взаимоотношений модераторов-андрагогов и специалистов-слушателей, внедрение интерактивных методов и интенсивных технологий группового обучения, что обеспечивает создание ресурса положительных эмоций для эффективной деятельности, отработку навыков конструктивного межличностного взаимодействия, освоения различных взаимозаменяемых ролей.

Особо необходимо отметить возможности модульного принципа организации учебного процесса в совершенствовании трансформационной культуры специалиста: методическая помощь по преодолению профессиональных и личностных ограничений в ходе обучения, возможность индивидуального и коллегиального консультирования, участия в круглых столах, дискуссиях, научно-практических конференциях и семинарах. Ввод актуальных для педагогов образовательных модулей в комплексные образовательные программы обновляет их содержание, позволяет конструировать материал таким образом, чтобы он обеспечил достижение комплексной дидактической цели – развития профессиональной компетентности специалиста как системного единства, интегрирующего в себе совершенствование личности учителя как био-психо-социо-субъектной целостности.

В Институте разработано программно-методическое обеспечение процесса своевременного самоизменения специалиста: программы, методики и технологии освоения само- и эго-маркетинга, само- и тайм-менеджмента, рефлексии как психологического механизма личностного и профессионального развития, самоактуализации, формирования имиджа, управления стрессом, самопрезентации.

Таким образом, обновление содержания и организации повышения квалификации позволит в полной мере формировать способность специалистов к конструктивному изменению действительности и самих себя.

РОЛЬ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ КАЧЕСТВЕННЫХ ТРУДОВЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ МАЛОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

ГАНЮТА О.Н.

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

В условиях развития рыночных отношений в России особое значение приобретает сфера малого предпринимательства, роль которой в экономике становится все более ощутимой. В связи с этим необходимо переосмысление отношения к одному из основных в современных условиях факторов производства, какими являются трудовые ресурсы. Долгие годы производственные

способности человека рассматривались и оценивались как один из количественных производственных факторов. Задача состояла лишь в том, чтобы удачно соединить труд с капиталом для выполнения поставленной производственной программы. Поскольку количественные характеристики трудовых ресурсов в малом предпринимательстве обусловлены размером предприятия, то на первый план должны выходить их качественные составляющие.

Наличие широкой трактовки человека и экономического аспекта его деятельности раздвигает представление о трудовых ресурсах. Концептуальной базой такого подхода может служить теория человеческого капитала, которая дает исчерпывающее и детальное раскрытие особенностей формирования современных качественных трудовых ресурсов. Изучение процесса формирования трудовых ресурсов в аспекте концепции человеческого капитала обогащает содержание этого понятия и позволяет распространить единую систему человеческого критерия в сферу экономики. В результате категории приобретают общую поляризацию, некую структурную общность, которая задается исходными качественными свойствами, потребностями и способностями человека. Следовательно, можно предположить, что эти категории – «человеческий капитал» и «качественные трудовые ресурсы» – представляют собой разные стороны одного и того же явления и не являются антагонистическими и противостоящими друг другу.

Проблема совершенствования трудовых ресурсов теперь не исчерпывается подготовкой работников определенных профессий. Чтобы быть востребованным на рынке труда, требуется новое качество образования и профессиональной подготовки, возможность для быстрой переквалификации.

Складывающаяся в экономике России ситуация с качеством трудовых ресурсов во многом обусловлена тем, что работодатель стремится снизить себестоимость продукции за счет снижения заработной платы и вложения в работника, который на многих производствах рассматривается как дешевый ресурс. Поэтому, вероятно, из многих производств вымываются квалифицированные специалисты, рабочим не создаются условия для их профессионального и культурного роста. Использование малообученных и дешевых трудовых ресурсов, с другой стороны, не позволяет работодателям получать высокие прибыли, потому что дешевые трудовые ресурсы препятствуют использованию сложного современного оборудования, внедрению инноваций, сложных технологий, увеличению производства качественной продукции. Политика сокращения неквалифицированных работников значительно повышает общую квалификацию и конкурентоспособность трудовых ресурсов.

Вопрос о качестве трудовых ресурсов встает тогда, когда имеется потребность в квалифицированном составе работников. По мнению ряда экономистов, наш рынок труда постепенно освобождается от неквалифицированных трудовых ресурсов. Сегодня экономика России имеет от 20 до 25 % рабо-

чих мест самой низкой квалификации. По данным Госкомстата России, дефицит квалифицированных кадров превысил 2 млн. человек. На рынке труда чаще всего пользуются спросом люди с высшим образованием в возрасте до 35 лет, знающие иностранные языки и имеющие опыт работы за рубежом.

Следует отметить, что речь идет не только о профессиональной и квалификационной подготовке, значимость которой неоспорима, все более весомым становится общее образование. Эта тенденция явственно обозначилась с развертыванием НТР и переходом к автоматизированному производству и информационным технологиям. На предприятиях большинства отраслей происходит массовое замещение труда низкой квалификации трудом высокой квалификации.

Качественный уровень работников на малых предприятиях существенно уступает требованиям, предъявляемым на международном рынке труда. В России преобладает узкая квалификация работников под конкретное рабочее место при жестком разделении труда. Квалификация сегодня специфична тем, что возрастает потребность расширить ее границы, результатом чего становится стремление приобрести универсальную специализацию, совмещающую сразу несколько профессий. Эти требования диктуются современным производством, где все более применяемым средством изготовления товаров и услуг становятся новейшие знания и оперативная информация. Такое производство продуцирует условия, при которых оно не только использует уже имеющиеся трудовые ресурсы, но и само создает работников с заданными качественными характеристиками, предполагающие наличие знания об общих законах развития общества, ценностные ориентации, нестандартное мышление, творчество, инициативность и т.д.

Основой квалификации и ее динамики служит прочное образование, как общее, представленное основами накопленных человеком знаний о природе и обществе, так и специальное, овладение которым позволит исполнять набор трудовых операций, образующих профессиональную определенность.

В современной экономике знания как фактор производства позволяют достигать качественно более высоких экономических результатов. Они приобретают новую ценность потому, что их функциональные обязанности претерпели коренные изменения, и в числе основных теперь значатся не механические, по приведению средств производства в действие, а организационные и исполнительские, т.е. те, которые требуют самостоятельного мышления, принятия ответственных решений. Более образованные работники одинаковую работу по сравнению с менее образованными выполняют, очевидно, лучше, проявляя большую гибкость и приспособляемость к новым условиям труда и новым технологиям, обладают инновационным потенциалом, имеют преимущества на рынке труда, ориентируясь в потоках массовой информации. Благодаря расширению масштабов переподготовки уменьшился

дефицит рабочих высокой квалификации.

Для того чтобы государство было развитым и обладало эффективной экономикой, необходимо, чтобы 40–60 % взрослого населения имело высшее образование; уровень образованности населения составлял 11–12 лет, а число научных работников от общей численности населения – 2–5 %. Образованность населения России составляет 8,3–9,1 года, тогда как в США она достигает 11–14 лет, Японии – 12–14 лет.

Ввод двухуровневой структуры высшего образования в России позволит разделить его на базовое («общее») высшее и профессиональное высшее образование. В результате получения базового высшего образования можно приобрести знания и навыки, имеющие универсальный, транспрофессиональный характер, обеспечивающий способность к дальнейшему обучению, к профессиональной и общегражданской деятельности и повышающие потенциал профессиональной мобильности. Образование становится значимым, если имеет реальную экономическую отдачу, тогда оно является составляющей качества трудовых ресурсов, и через него влияет на качество труда. Для человека, как носителя образовательного потенциала, его наличие должно означать достойную оплату.

Низкие доходы работников с высшим образованием обесценивают его, принося владельцу скорее моральное удовлетворение, чем экономический эффект, и заставляют его подыскивать другую, более высокооплачиваемую работу. Это стимулирует отток высококвалифицированных кадров.

Резко обозначившийся отрыв системы образования от требований рынка привел к тому, что она оказалась неспособной удовлетворять потребности малых предприятий, продолжая «по старинке» ориентироваться лишь на госсектор экономики и предлагая учащимся узкоспециализированные профессии, не соответствующие рынку труда и не пользующиеся спросом. Недостаточный уровень квалификации большей части работников уже приносит экономический ущерб – потребности в высококвалифицированных кадрах остаются неудовлетворенными. Дополнительные инвестиции в образование формируют уровень качества трудовых ресурсов, который, повышаясь, является дополнительным источником доходов.

Малые предприятия заинтересованы в накоплении человеческого капитала именно своих работников, а не в привлечении нужных специалистов извне, поскольку это требует много больших затрат, связанных с необходимостью осуществления специальных инвестиций, определяемых особенностями конкретного производства. При этом чем меньше предприятие, тем больше средств оно вкладывает в направление освоения работниками смежных специальностей, т.е. стремится приобрести работника, обладающего так называемой «поливалентной квалификацией», а по мере увеличения размеров фирмы возрастает значимость переподготовки и повышения квалификации.

Итак, образовательный уровень трудовых ресурсов, выступающий предпосылкой и составляющей частью квалификации, является одним из основных элементов качества трудовых ресурсов. Это обуславливает необходимость уделять более тщательное внимание системе профессионального и дополнительного профессионального образования как определяющему компоненту в подготовке качественных конкурентоспособных трудовых ресурсов и для малого предпринимательства, и для экономики в целом, создающей базу для появления высококвалифицированных работников будущего.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ АВТОМОБИЛЬНО-ДОРОЖНОГО ПРОФИЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ ОТРАСЛИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

ГАСАНОВ Г.М.

*г. Махачкала, Махачкалинский филиал
Московского автомобильно-дорожного института (ГТУ)*

В нынешней социально-экономической ситуации без отлаженной системы работы транспорта невозможно стабильное международное сотрудничество. Автомобильный транспорт в России по сравнению с западноевропейскими странами развит слабее всего. Серьезного внимания к себе требует и дорожная сеть, не хватает грузовых машин международного класса в особенности для контейнерных перевозок. Производство их не поставлено на нужный уровень. За рубежом не приобретаются контейнера с высокими свойствами сервиса. Решить проблему невозможно без подготовленного кадрового обеспечения.

Согласно Болонской декларации 1999 г., к которой Россия присоединилась в 2003 г., на всем европейском континенте должны действовать единые требования к уровню образования, что связано и с трудоустройством выпускников, и с повышением конкурентоспособности рынка труда и образовательных услуг. Страны-участники Болонского процесса определили, что создание единого научного и образовательного пространства в Европе необходимо завершить до 2010 года. Следует серьезное внимание в этих условиях уделить формированию новой модели развития транспорта, который является инструментом реализации национальных интересов России и обеспечения достойного места страны в мировой хозяйственной системе.

Социально-экономические преобразования в стране и увеличение доли участия российских автотранспортных организаций в поставке отечественных грузов на мировые рынки в свете Болонской декларации требуют совершен-

ствования путей повышения квалификации кадров автомобильно-дорожного профиля. Система повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов автомобильно-дорожного профиля в России в 90-е годы почти самоликвидировалась. Для участия России в международных транспортных проектах и программах требуется кропотливая работа по налаживанию системы повышения квалификации кадров.

Система повышения квалификации кадров в области автомобильно-дорожной отрасли является частью инфраструктуры, обеспечивающей функционирование государственных и общественных институтов, причем ее роль служебная. Избран сценарий интенсивного роста экономики, приближающий Россию к соответствующим параметрам экономики развитых стран, необходимо наладить и всю остальную инфраструктуру, в том числе транспортную.

В транспортной стратегии, принятой Российской Федерацией на период до 2020 г., указывается: «структурные преобразования на транспорте, направленные на дальнейшее повышение качества транспортных услуг, экономической эффективности транспортной деятельности, снижение транспортных издержек, повышения конкурентоспособности транспортной отрасли, и привлекательности транспорта как сферы бизнеса и инвестиций, повышения эффективности бюджетного финансирования транспорта». В свете вышеизложенного предъявляются и новые требования к постановке работы факультетов по повышению квалификации специалистов. Особую значимость приобретает качество профессиональной подготовки специалистов, влияющее на состояние дорожной сети и на уровень предоставляемых дорожных услуг.

Особая проблема автотранспортного комплекса – кадровый потенциал в том числе и руководителей. Сегодня руководитель предприятия должен быть не просто хозяйственником или инженером, но и грамотным менеджером. Руководителю автотранспортного предприятия необходимы знания в области менеджмента, маркетинга, современных транспортных технологий. Он должен понимать, что техника – это всего лишь средство для создания полезных вещей, преобразования среды и формирования благоприятных условий для жизнедеятельности человеческого общества. Смысл же технике придает человек, определяя горизонты и параметры техногенной цивилизации, придавая ей соответствующий облик и содержание. Но это должен быть человек высокой культуры, способный сохранить свою гуманистическую сущность в современных условиях. Если раньше человек был смыслом существующего, то сегодня довольно часто он становится средством: «техническим, политическим или информационным», и чем интенсивнее будет развиваться техногенная цивилизация, тем настоятельно будет ощущаться потребность в духовном и нравственном совершенствовании специалистов.

В современных условиях подготовки кадров через ФПК нам представляется, что из обязательных компонентов профессиональной компетенции

современного специалиста автомобильно-дорожного профиля необходимо обратить внимание на следующие позиции: владение современными информационными технологиями на этапах планирования профессиональной деятельности для доступа к информационным ресурсам Интернета и обмена опытом в целях повышения квалификации; знания основных направлений и принципов транспортной политики Российской Федерации и умение адаптировать их к конкретным условиям региона; умение анализировать и оценивать ситуацию в автомобильно-дорожном комплексе страны и региона с точки зрения целей и задач, стоящих перед транспортным предприятием и способность адаптировать их к новым экономическим условиям; поддержание регулярных контактов с представителями ведущих научно-исследовательских центров в области автомобильно-дорожного образования и организация таких контактов в учебных целях.

Наиболее существенную помощь в подготовке программ по повышению квалификации должны оказать учебно-методические объединения (УМО), создаваемые министерством науки и образования на базе ведущих вузов. УМО по определению призваны давать наиболее взвешенные рекомендации по концепции переподготовки кадров, по формированию образовательных программ и стандартов. На этой основе можно создавать профессиональные объединения дорожников, мостовиков, автомобилистов и т.д., которые могут проводить эффективную экспертизу, став действенным заслоном на пути непрофессионализма. В рамках этой инфраструктуры рекомендуется:

- разработать эталон подготовки специалиста автомобильно-дорожного профиля, который регламентировал бы формы подготовки специалистов, обеспечил единое понимание компонентов их профессиональной компетенции, требования к их уровню и критериям оценки;

- ввести единую аккредитованную и соответствующую международным стандартам квалификационную систему, которая дает право работы в автотранспортной отрасли любой страны. Для этого необходимо достаточно гибкая система повышения квалификации специалистов предусматривающая возможность использования разных форм обучения (в том числе дистанционную, заочную и т.д.);

- создать единую сеть с постоянно работающей группой для координации и поддержки проектов в области подготовки и переподготовки специалистов;

- создать единую ресурсную службу, в том числе электронный портал, обеспечивающий информационную и профессиональную поддержку специалистов дорожного профиля;

- предложить научно-обоснованную педагогическую технологию с использованием инновационных методов обучения, разработать научно-методический подход подготовку и проведение профессиональных игр с раз-

витиём информационной культуры у специалистов на предприятии автодорожного комплекса;

– воссоздание системы подготовки и повышения квалификации кадров на уровне субъекта Федерации. На начальном этапе ее воссоздания требуется государственная поддержка, так как многие предприятия автотранспортной отрасли не имеют пока достаточных средств для финансирования образовательных учреждений. В дальнейшем постепенно доля бюджетного финансирования должна быть минимизирована по мере увеличения средств выделяемых хозяйствующими субъектами на эти цели.

Все это позволит создать финансовую основу для системы повышения квалификации работников автомобильно-дорожного комплекса.

Махачкалинский филиал Московского автомобильно-дорожного института (Государственного технического университета) наряду с основными образовательными программами занимается реализацией дополнительных профессиональных образовательных программ, к которым относятся повышение квалификации, стажировка, профессиональная переподготовка для выполнения нового вида профессиональной деятельности и для получения специалистами дополнительной квалификации.

ФПК является организационным и учебно-методическим центром, выполняющим функции обучения слушателей по следующим образовательным программам:

– обучение и аттестация руководителей и специалистов отраслевых предприятий по охране труда;

– подготовка и повышение квалификации автоперевозчиков и предпринимателей, специалистов по безопасности дорожного движения с выдачей удостоверения профессиональной компетенции для получения лицензий;

– повышение квалификации автоконтролеров для пунктов диагностики и инструментального контроля;

– квалификационная подготовка международных автоперевозчиков для получения лицензий международного стандарта;

– повышение квалификации инструкторов-водителей автошкол с выдачей свидетельств установленного образца;

– подготовка автотехнических экспертов по расследованию дорожно-транспортных происшествий;

– обучение иностранным языкам (для начинающих, продолжающих и совершенствующихся слушателей);

– подготовка секретарей-референтов по международным связям для работы на предприятиях отрасли;

– повышение квалификации работников ГИБДД по организации перевозок опасных грузов по эксплуатации средств регулирования дорожного движения и др.

На нашем факультете предлагаются следующие инновационные педагогические технологии в инженерном образовании: деловые игры в семинарских занятиях, суть которых заключается в том, что разыгрывается проблемная ситуация с распределением ролей; проведение социологических опросов, обработка и анализ получаемой информации; «Интеллектуальные ринги», группа делится на команды, которые отвечают на заданные им вопросы. Но мы считаем, как показали на практике ФПК, что в современных условиях стажировка является одним из основных видов дополнительного профессионального образования специалистов, которая осуществляется в целях формирования и закрепления на практике профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки и изучения передового опыта, приобретения профессиональных и организаторских навыков для выполнения обязанностей по занимаемой или более высокой должности.

На базе ФПК МФ стажировка проводится на основе Типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов, утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 26.06.95г. № 610. Сроки стажировки устанавливаются договором, заключаемым образовательным учреждением с конкретной организацией. Сроки стажировки, предусмотренной в качестве раздела учебного плана при повышении квалификации или профессиональной переподготовке специалистов, определяются образовательным учреждением исходя из общих целей обучения.

По результатам прохождения стажировки стажеру выдается документ государственного образца, установленный для краткосрочного или длительного повышения квалификации специалистов.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СИЛКИН Р.С.

г. Новосибирск, Сибирская кадровая академия

ЧЕРНЕНКО Н.П.

*г. Новосибирск, Институт повышения квалификации работников
профессионального образования*

В настоящее время является очевидным, что профессиональное образование должно ориентироваться на новые социальные требования к системе российского образования, обусловленные тенденциями мирового развития. Это значит, что целью образования должна стать подготовка конкурентоспо-

собных специалистов, ориентированных на проектирование своего будущего, умеющих организовывать и принимать решения по изменению ситуации и условий работы, готовых принимать на себя ответственность за эти изменения.

Отсюда следует, что прямое наследование и копирование социального опыта предшествующих поколений, ставка на пассивное усвоение знаний и навыков, во многом оторванных от реальной действительности и подлинных, жизненных интересов и проблем, для обучающихся становятся во многом бесполезными. При этом взаимоотношения обучаемого и обучающихся в образовательном процессе чаще всего строятся по принципу обмена продуктами, т.е. усваиваются идеальные новообразования (знания, умения, навыки). Вне учебного процесса остаются нравственные императивы и формирование механизмов личностной регуляции, культурные способы мышления и деятельности, которыми пользовались прошлые поколения. Отсюда гипертрофия функций запоминания и исполнения и атрофия функций мышления, рефлексией, понимания и действия [2, с. 33].

Между тем место человека в современном производственном процессе принципиально изменилось. Ориентированная на постоянное обновление продуктов производства, инновационная экономика предъявляет к работнику новые, дополнительные (по сравнению с индустриальной экономикой) требования, связанные с профессиональной, методической, социальной компетенцией, требования активного участия в деятельности предприятия, т.е. работник инновационного производства выходит за пределы рабочего места.

В связи с этим в образовательной теории и практике становится актуальной идея проектирования как способа жизнедеятельности, разрешения проблем как социальных, так и профессиональных. Содержание понятия «проектирование» происходит от слова «проект», известного в русском языке с начала XVIII в. и восходящего к латинскому *projectus*, означавшему «вытягивание», «вытянутое положение». В переводе с латинского «проект» означает «брошенный вперед», т.е. замысел в виде прообраза объекта. По мнению Дж. Джонсона, специалиста в области инженерного проектирования, «проект – это вдохновенный прыжок от фактов настоящего к возможностям будущего». При этом можно выделить практико-ориентированные, педагогические, социально-педагогические, образовательные, воспитательные, научно-исследовательские проекты [1, с. 212].

Проектирование, сложившееся в технических отраслях знаний к середине XX в., широко распространилось и в гуманитарной сфере: появились организационное, дизайнерское, экономическое, профессиональное, экологическое, педагогическое и другие виды социального проектирования. Педагогическое, как и все перечисленные выше, имеет технические корни (инженерия, архитектурное строительство, машиностроение и т.д.). Однако существуют и педагогические истоки. К ним относится, прежде всего, прогнозирование, в

частности опытно-экспериментальное, основы которого были заложены в 70–80-х гг. XX в. Э.Г. Костяшкиным, В.О. Кутьевым, Л.М. Зелениной и другими исследователями НИИ общей педагогики АПН СССР. Их разработки по перспективам развития общеобразовательной школы, воспитательной работы, содержания образования легли в основу создания широкомасштабных проектов, направленных на решение современных проблем.

Педагогическое проектирование – это способ освоения и преобразования образовательной среды, отличающийся от реальности необходимостью действовать в условиях неполноты информации, выбора альтернативных способов деятельности, системного рассмотрения объектов и процессов, проблемных ситуаций, ролевого поведения, коллективной творческой деятельности.

Педагогическое проектирование является по своей природе нетрадиционным, что выражается: 1) в особом способе взаимодействия педагогических теорий и инновационной педагогической практики; 2) в новом понимании сущности образования и соответствующем ему подходе к разработке обликов образовательных систем; 3) в постоянном расчете и опоре на прогрессивные тенденции в наличном педагогическом сознании педагогов преобразуемых образовательных систем; 4) в особом характере педагогических проектов, как результатов процесса, предполагающих не только рациональное осмысление и пунктуальное следование предписаниям, но и ценностное диалогическое понимание, направляющее собственные творческие усилия.

Перечень методов педагогического проектирования еще более разнообразен, поскольку их использование зависит не только от проблемы и предмета проектирования (объективные критерии), но и от особенностей самих субъектов, от того набора методов, которыми владеют конкретные проектировщики (субъективные критерии). В частности, к ним относятся эвристические методы решения изобретательских задач, моделирование, педагогический эксперимент и т.д.

С опорой на классические представления о проектировании, а также с учетом сущности понятия «педагогическое проектирование» и специфики педагогической деятельности, можно выделить следующие этапы педагогического проектирования:

1. Анализ ситуации развития педагогической действительности. Этот этап иногда называют этапом вхождения в ситуацию проектирования и формулировки проблемы.

2. Формулировка идей, которые могут способствовать решению проблем. Идеи разрабатываются, конкретизируются в рамках определенной системы педагогических ценностей и подходов. Этот этап называют этапом разработки методологии проекта.

3. Разработка эталонного варианта желаемого педагогического объекта с определением цели проекта в соответствии с главной идеей и ценностями, определяемым замыслом. Формулируются предположения о способах достижения целей, варианты организуемых процессов, а также критерии оценки достижения поставленной цели.

4. Оценка и выбор наиболее оптимального варианта проекта. На этом этапе появляется возможность подготовить концепцию проекта и процесс его реализации в общей модели деятельности.

5. Стратегическое целевое планирование – через создание целевых программ, разработку обобщенных моделей.

6. Концентрация задач, которые необходимо решить для реализации замысла проекта, определяются условия решения, средства для достижения целей, варианты управления в процессе реализации проекта. Разрабатывается тактика действий, создаются планы для решения задач по различным направлениям, определяются способы оценки достижений и возможные варианты коррекции действий.

7. Этап реализации проекта. Педагогическая деятельность ведется в соответствии с замыслом при постоянном анализе, диагностике, коррекции доработке проекта.

8. Заключительный этап – обобщение результатов реализации проекта в конкретных продуктах педагогического творчества (публикациях, программах, открытом представлении опыта для педагогической общественности).

Таким образом, педагогическое проектирование – сложная многоступенчатая деятельность. Эта деятельность совершается как ряд последовательно следующих друг за другом этапов, приближая разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям. Этапы проектирования наглядно показывают, как производится постепенный переход от возникновения идеи до ее внедрения.

В процессе обучения в Институте повышения квалификации и переподготовки работников профессионального образования по курсу «Современные образовательные технологии» преподаватели образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования осваивают все обозначенные выше этапы педагогического проектирования, после чего выполняют выпускные работы, которые предоставляют методические разработки уроков на основе методов проектов. Эти разработки могут быть монопредметными, междисциплинарными (реализуемыми на базе одного образовательного учреждения) и междисциплинарными, реализуемых на базе нескольких образовательных учреждений. Последний вид проектирования наиболее сложный, но в то же время позволяет достигнуть значительных результатов не только по развитию самообразовательной активности обучающихся, но и формированию у них умения исследовательской деятельности.

В 2004 году преподавателями и студентами Новосибирского монтажно-го техникума (НМТ) и Новосибирского колледжа физической культуры (НКФК) была выполнена методическая разработка междисциплинарного проекта. Проблема, которую решали студенты двух образовательных учреждений, – это обеспечение условий для сохранения здоровья студентов. На первом этапе обучающиеся осуществили анализ проблемы последствий отсутствия спортивных сооружений в образовательных учреждениях относительно состояния здоровья обучающихся. На втором этапе студентами было исследовано состояние спортивных сооружений в микрорайоне по месту жительства. На основе учебной и дополнительной литературы изучены требования, предъявляемые к спортивным сооружениям, и подготовлены данные для разработки генплана участка техникума с устройством спортивных сооружений. Эти данные были переданы обучающимся студентам-экономистам. На занятиях по экономике они исследовали вначале проблему последствий неграмотно выполненного технико-экономического обоснования генплана проектируемого спортивного сооружения. Затем освоили методику выполнения технико-экономического обоснования генплана для проектируемого спортивного сооружения и разработали 4 варианта технико-экономического обоснования генплана устройством спортивных сооружений.

На заключительном этапе лучшие из четырех разработок команды НМТ были представлены участникам проекта руководителям НКФК. Здесь был определен оптимальный вариант решения поставленной проблемы.

Литература

1. **Бордовская, Н.В.** Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы / Н.В. Бордовская. – СПб.: Издательство РХГИ, 2001. – 512 с.
2. Образование взрослых для развития личности и мирового сообщества: Материалы Межд. науч.-практ. конф. – Новосибирск: ЦСА, 2000. – 126 с.

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА ПО ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

ШУМАКОВА О.В.

г. Троицк, Челябинская область, Троицкий педагогический колледж

Современная система профессиональной подготовки в настоящее время обратила особое внимание на использование компетентностного подхода, который позволит перейти на качественно новый уровень. Но возникают

вопросы: Насколько оправдано использование компетентностного подхода? Каково педагогическое содержание данного подхода? Как реализовать компетентностный подход в современной системе профессиональной подготовки будущих педагогов? Чтобы найти ответы на эти вопросы, необходимо рассмотреть современные наработки в педагогической литературе по раскрытию понятийного аппарата компетентностного подхода и использованию данного подхода в подготовке будущих педагогов.

В настоящее время в науке нет однозначного подхода к определению понятия «профессиональная компетентность». В зарубежной литературе под компетентностью подразумевают «углубленное знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности» и т.д., что не отражает содержания этого понятия в полной мере. В отечественной науке сегодня профессиональную компетентность определяют как определенное психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции (А.К. Маркова) [2]; как наличие специального образования, широкой общей и специальной эрудиции, постоянное повышение своей научно-профессиональной подготовки (В.Г. Зазыкин и А.П. Чернышева) [1]; как профессиональную подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности (К.А. Абульханова) [5]; как потенциальную готовность решать задачи со знанием дела (П.В. Симонов) [4]. Показателями профессиональной компетентности являются и общая совокупность объективно необходимых знаний, умений, навыков; и умение правильно распорядиться ими при исполнении своих функций; и знание возможных последствий определенных действий; и практический опыт; и результат труда человека; и гибкость метода, и критичность мышления; а также профессиональные позиции, индивидуально-психологические качества и акмеологические инварианты.

А.К. Маркова, рассматривая профессиональную компетентность, выделяет следующие ее виды: специальная компетентность, социальная компетентность, личностная компетентность и индивидуальная компетентность.

Рассматривая сущность профессиональной компетентности непосредственно педагога и учитывая, что проблема эта стала разрабатываться в науке сравнительно недавно, ученые до сих пор не пришли к единому мнению. Так, по мнению В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко и Е.Н. Шиянова, профессиональная компетентность педагога выражает «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности», при этом основу структуры компетентности учителя составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность [3].

А.К. Маркова определяет профессиональную педагогическую компетентность как «осведомленность учителя о знаниях и умениях и их норматив-

ных признаках, которые необходимы для осуществления этого труда; обладание психологическими качествами, желательными для его выполнения, реальная профессиональная деятельность в соответствии с эталонами и нормами». В содержание компетентности педагога включается процесс (составляющие его – педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность) и результат (обученность и воспитанность школьников) его труда. А.К. Маркова обращает внимание на то, что «знания и умения учителя составляют объективную структуру его труда», и в каждом процессуальном блоке рассматривает объективно необходимые знания и умения, а затем психологические требования к их выполнению [2].

Е.В. Попова, вслед за А.К. Марковой, исследуя психолого-педагогическую компетентность как интегральную характеристику, тем не менее, подчеркивает большую значимость психологических качеств личности педагога, которые дополняются умениями («техниками»), и, соответственно, при формировании психолого-педагогической компетентности учителя главная роль принадлежит совершенствованию его личности [4].

Понятие «компетентность» тесно связано с таким понятием, как «профессионализм». На сегодняшний день существует множество подходов к понятию «профессионализм». Некоторые ученые сопоставляют профессионализм с другими понятиями, так или иначе связанными с характеристикой способности человека выполнять работу: компетентность, мастерство, квалификация [1]. Ряд исследователей рассматривает профессионализм с точки зрения деятельности. Так, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов основой профессионализма считают научно-теоретическую и практическую подготовку [3]. В. Бондаревский под профессионализмом понимает «овладение в полной мере достижениями своей науки, смежными областями знаний, искусством их применения в своей практике» и противопоставляет ему понятие «дилетантизм». По мнению В. Шуваловой и О. Шиняевой, профессионализм специалиста определяется степенью владения знаниями, умениями и навыками, с одной стороны, и способностью производить новое, с другой. Я. Турбовской рассматривает профессионализм как «органический сплав знаний и умений, гарантирующий получение требуемого результата, качественное и эффективное исполнение работы, сформированная готовность относиться к своему делу как к совокупности задач, каждая из которых конкретна, требует достижения результата». В.Я. Синенко определяет профессионализм как результат процесса профессиональной подготовки, качество, свидетельствующее о высоком уровне владения умениями, необходимыми при выполнении какой-либо работы.

Все приведенные выше определения выражают деятельностную сущность профессионализма, где совокупность знаний, умений и навыков необходима для успешной профессиональной деятельности. А.К. Маркова в рам-

ках такого подхода выделила пять уровней профессионализма: допрофессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм, непрофессионализм (псевдопрофессионализм) и слеппрофессионализм.

Таким образом, профессиональных знаний и умений, которые выступают основой любой профессиональной деятельности, общего развития и широкой эрудиции, недостаточно для становления учителя-профессионала, поскольку именно для педагогической профессии решающее значение имеют нравственные качества личности (добродота, милосердие, отзывчивость, великодушные, любовь к людям и др.), которые и позволяют формировать личность учащегося.

Понимание педагогической компетентности связано, прежде всего, с деятельностью учителя, с его способностью к выполнению определенных профессиональных действий, основу которых составляют необходимые профессиональные знания и умения, образующие «фундамент» профессионализма педагога. Что же касается личностных качеств учителя, то они наполняют внутренним смыслом педагогическую деятельность и необходимы для становления учителя-профессионала.

Литература

1. **Логова, И.П.** Психологические условия эффективности профессиональной деятельности работников социальных служб / И.П. Логова. – М.: Издательство МГСУ «Союз», 1999. – 127 с.

2. **Маркова, А.К.** Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.

3. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

4. **Попова, Е.В.** Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема / Е.В. Попова // Известия Южного отделения Российской академии образования. Выпуск 1. – Ростов н/Д., 1999. – С. 127–136.

5. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. – М.: Совершенство, 1998. – 320 с.

РАЗДЕЛ 2

СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФОРМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ В МОСКОВСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ ХОРЕОГРАФИИ

КОЛЕНЧЕНКО Л.А., МАРТЫНЕНКО Е.А.

г. Москва, Московская государственная академия хореографии

Московская государственная академия хореографии – уникальное учебное заведение, недавно отметившее свое 230-летие. Здесь сложилась определенная система педагогических навыков и методик в области хореографического образования.

Уже в первые десятилетия XX в. ставятся на научную основу вопросы обобщения огромного опыта, накопленного московской балетной школой. Впервые педагоги приступают к аналитической работе. Создаются методические комиссии для выработки единой методики преподавания специальных дисциплин. Работа этих комиссий приводит позднее к организации научно-методического кабинета, который со дня своего основания вел работу по повышению квалификации педагогов специальных и общеобразовательных дисциплин. Формы повышения квалификации включали:

1. Участие преподавателей во Всесоюзных конференциях, которые были посвящены одной из специальных дисциплин: классическому, народно-сценическому, дуэтному танцам, актерскому мастерству, сценической практике и т.д., или одному из разделов методики преподавания классического танца в младших, средних, старших классах, проходили они в рамках смотра хо-

реографических училищ страны. Первая конференция состоялась в 1938 г. Среди выступавших известные деятели хореографии: А.Я. Ваганова, П.А. Гусев, М. Габович и др.

2. Участие педагогов во внутришкольных семинарах и показах открытых уроков с дальнейшим обсуждением, протоколы которых стенографировались и хранятся в методическом кабинете МГАХ.

3. Участие в обсуждении экзаменационного урока, составленного и записанного на видео на экзаменах по специальным дисциплинам, где ведется методический разбор показанного, что представляет впоследствии методическое пособие, так как составление комбинаций и всего урока является авторской работой педагога.

4. Методические совещания, посвященные той или иной проблеме преподавания специальных дисциплин, на которых выступали с докладами ведущие педагоги московской школы, а также балетных школ Швеции, Германии, США, Франции и т.д.

5. В сентябре 1961 г. вышло Положение об открытии двухгодичных курсов подготовки педагогов для хореографических училищ. С 1962 г. началась планомерная и постоянная работа по обучению будущих преподавателей танцевальных дисциплин. Лекции по специальным дисциплинам сочетались с практической работой в классах ведущих педагогов училища. За двадцать с лишним лет работы эти курсы закончили педагоги, присланные на стажировку из всех училищ России, многие из них и сегодня являются основным педагогическим составом училищ страны и ближнего зарубежья.

6. В 1964 г. приказом Министерства культуры СССР на Московское академическое хореографическое училище возлагаются обязанности методического центра страны. Педагоги выезжают для проведения мастер-классов, открытых уроков, не только в хореографические училища союзных республик, но и в школы Канады, Дании, Финляндии, Швеции, Монголии, Польши, ГДР.

7. На базе Московского академического хореографического училища был открыт Московский государственный хореографический институт, в 1995 г. – Московское академическое хореографическое училище, Московский государственный хореографический институт преобразован в Московскую государственную академию хореографии.

За это время Московским академическим хореографическим училищем были открыты «Институт русского балета» в Токио, Япония (1989–1999 гг.), Летняя школа балета в г. Вэйл, штат Колорадо, США (1990–1999 гг.), Школа балета в Стамбуле, Турция (1997–1999 гг.). Ведущие педагоги училища проводили уроки по специальным дисциплинам для учеников и курсы методической переподготовки для педагогов.

По просьбе зарубежных коллег МГАХ регулярно проводит у себя мастер-классы для иностранных студентов и преподавателей: в 2001–2002 уч.

году – для групп из Японии; в 2002–2003 уч. году – для групп из Кореи и Японии; в 2003–2004 уч. году – для групп из Бразилии, Португалии и Японии; в 2004–2005 уч. году – для групп из США и Японии.

В связи с изменениями структуры учебного заведения, открытием аспирантуры, реализацией плана научно-методической работы, а также необходимостью и реальными возможностями дальнейшего повышения уровня хореографического образования, потребностью государства в высококвалифицированных специалистах, владеющих всем комплексом современных знаний, в МГАХ разработана Программа-концепция развития учебного заведения с учетом накопленных идей, совершенствования всех слагаемых процесса подготовки молодых артистов балета, педагогов-хореографов, балетмейстеров, балетоведов, концертмейстеров, менеджеров.

Приоритетными направлениями развития МГАХ являются: 1) исследование передовых методов подготовки специалистов современного уровня; 2) распространение эффективных методов преподавания по всем направлениям подготовки специалистов по профилю МГАХ; 3) расширение сферы послеакадемического образования; 4) работа аспирантуры и курсов повышения квалификации.

Перечислим основные направления повышения квалификации, существующие сегодня в МГАХ: обучение в аспирантуре, соискательство, проведение методических и научно-методических семинаров, оказание методической помощи другим учебным заведениям, проведение мастер-классов, участие в конференциях, фестивалях, конкурсах, самостоятельная работа над методическими пособиями, программами, монографиями, сотрудничество с ведущими педагогами и балетмейстерами ГАБТ, МАМТ им. Станиславского и Немировича-Данченко и др., стажировка педагогов

МГАХ накоплен уникальный опыт преподавания, что является основанием для проведения одной из популярных и постоянных форм ФПК для преподавателей специальных дисциплин и концертмейстеров балета других учебных заведений России и специалистов из-за рубежа – научно-практические семинары повышения квалификации. Разработаны учебные программы и проведены Всероссийские семинары повышения квалификации по следующим направлениям: «Балет и музыка» (2003 г.), «Семинар по актерскому мастерству» (2003 г.), «Методика преподавания классического танца в младших классах хореографического училища» (2004 г.), «Подготовка концертмейстеров балета: принципы и методы обучения», «Методика преподавания классического танца в средних классах хореографического училища» (2005 г.), «Роль профессиональной практики и принципы ее реализации в хореографических учебных заведениях» (2005 г.).

Значимым событием для профессионального обмена опытом и обогащением новыми знаниями явилась научно-практическая конференция, по-

священная 230-летию МГАХ, по теме «Классический балет XXI века. Проблемы профессиональной подготовки кадров». Научно-практическая конференция выявила новые пути и задачи в области формирования современного балетного танцовщика.

Таким образом, разными формами повышения квалификации охвачен практически весь контингент профессорско-преподавательского состава. Результаты этой работы очевидны и сказываются на повышении роста научно-творческого потенциала МГАХ.

МОДЕЛИРОВАНИЕ СИТУАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

БУДАРИНА А.О.

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

Новые требования к подготовке переводчиков обусловлены особенностями социализации студентов, динамичными изменениями всего социокультурного контекста образования.

Достижение высоких показателей в области подготовки будущих лингвистов-переводчиков зависит от высокого уровня проектирования технологического процесса подготовки студентов с учетом слаженности и гармоничности процесса обучения, адекватности используемых психолого-педагогических средств, стратегий и технологий обучения, информационной емкости процесса обучения, последовательности формирования ориентационной основы действий, выработки алгоритмов профессиональной деятельности. Однако проблема состоит именно в том, чтобы в процессе подготовки будущего лингвиста-переводчика создать условия, способствующие формированию у студентов умений, направленных на организацию профессиональной деятельности. Для решения этой проблемы следует, при сохранении и реализации идеи персонализации обучения и стимулирования свободы творчества, проектировать технологический процесс подготовки будущих специалистов на основе моделирования ситуаций профессионального общения.

Ситуации профессионального общения реализуются в модели формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков. Анализ научно-педагогической литературы позволяет утверждать, что моделируемая ситуация профессионального общения является малоиспользуемым резервом в формировании профессиональной компетентности будущих специалистов. Исследователями недооцениваются возможности работы в естественно функционирующей академической группе,

тогда как моделирование ситуаций профессионального общения предполагает успешную отработку в них поведенческих навыков обучающихся.

Коммуникативная ситуация характеризуется совокупностью элементов объективной действительности, присутствующих в сознании говорящего и обуславливающих в определенной мере отбор языковых элементов при формировании самого высказывания. Данный фрагмент действительности может принадлежать как внешнему, так и внутреннему миру человека и являться объектом рефлексии [4, с. 12–13]. Для того чтобы коммуникативная ситуация стала обучающей ситуацией профессионального общения, она должна быть типичной и повторяющейся и иметь четкую смысловую нагрузку.

Большое значение при выявлении сущности ситуации профессионального общения приобретает ее сценарий. Понятие «сценарий» ситуации было введено некоторыми сторонниками компьютерной модели обучения для определения последовательности или «паттерна действий», считающихся уместными в данной ситуации [2, с. 492–493]. Осуществление коммуникативной деятельности требует осознания нахождения в четко расписанной ситуации и создания в воображении образов требуемых сценариев. Провалы в соответствующих когнитивных навыках или в навыках выполнения предписанных действий приводят к ошибкам в реализации ролевого и речевого поведения.

Сценарий ситуации профессионального общения реализуется через фреймы и скрипты [3]. Под фреймами понимаются определенные формы и виды профессиональной деятельности фрагментарного характера. Под скриптами – формы и виды деятельности, представляющие собой законченные сценарии, композиционно завершенные ситуации профессионального общения. В процессе обучения каждый фрейм представляет собой фрагментарные акты профессиональной компетентности и может быть представлен в виде ситуации, включающей в себя частотно значимые единицы общения.

Скрипты имеют сходную с фреймами мотивационно-целевую и содержательно-процессуальную направленность, но представляют собой законченный сценарий будущей профессиональной деятельности лингвистов-переводчиков. Скрипты, в отличие от фреймов, имеют строго определенную структуру и целостную, логически обоснованную композицию и направлены на формирование не единичных, а комплексных профессиональных коммуникативных умений, связанных с достаточно высоким уровнем профессионализма. Поэтому на завершающем этапе обучения скрипты могут выступать в качестве достаточно универсального средства закрепления всех коммуникативных умений профессиональной направленности, сформированных на основе фреймов. Ситуации профессионального общения на основе скриптов и фреймов на первое место выдвигают требования владения всеми видами развернутой монологической речи, формами диалогической речи, а также требованиями речевого этикета. Поэтому работа над фреймами носит взаи-

мообусловленный характер и представляет собой начальный и завершающий этапы формирования профессиональной коммуникативности в модели профессиональной компетентности будущих специалистов на основе приема моделирования.

Моделирование ситуаций будущей профессиональной деятельности при проектировании технологического процесса подготовки будущих лингвистов-переводчиков должно быть направлено на формирование как общих, так и частных коммуникативных умений и отражать процесс решения коммуникативных задач, соотносящихся с ближними и дальними целями обучения, на основе которых формируются необходимые коммуникативные умения. Ситуации профессионального общения должны способствовать закреплению содержательных, вербальных и смысловых опор в модели профессиональной компетентности специалиста.

Одним из характерных признаков ситуации профессионального общения является ее спонтанность, под которой понимается самопроизвольность, неподготовленность и необусловленность тех или иных проявлений человека внешними воздействиями. Моделирование ситуаций профессионального общения позволяет каждому студенту проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в решении коммуникативной задачи, способствует созданию обстановки для естественного самовыражения студентов, позволяет раскрывать субъектный опыт студентов, создает атмосферу заинтересованности каждого студента в работе группы, стимулирует к высказываниям, позволяет анализировать способы работы других в ходе занятия, создает обстановку для естественного самовыражения студента. Потенциальные возможности моделирования ситуаций профессионального общения позволяют более эффективно решать проблемы поэтапного и поэлементного приобщения студентов к разнообразным видам профессиональной деятельности [1].

Главными составляющими моделирования ситуаций профессионального общения являются: отражение в ситуациях определенных видов и способов профессиональной деятельности с адекватным речевым оформлением, структура видов профессиональной деятельности, учет индивидуальных особенностей коммуникантов и их языкового уровня.

В качестве основных критериев выбора выведенных составляющих на основе анализа и синтеза различных подходов к определению основ содержания ситуаций профессионального общения можно выделить следующие принципы моделирования ситуаций профессионального общения: 1) соответствия содержания ситуаций профессионального общения целям обучения; 2) изоморфности содержания психолого-педагогической подготовки студентов содержанию моделируемых ситуаций профессионального общения; 3) изоморфности содержания ситуаций профессионального общения вероятному содержанию профессиональной деятельности; 4) гуманизации содержания

ситуаций профессионального общения; 5) внутри- и междисциплинарной интеграции знаний; 6) прогностического подхода к отбору содержания ситуаций профессионального общения; 7) выделения ведущих идей и понятий в содержании ситуаций профессионального общения.

Таким образом, концепция ситуации профессионального общения рассматривается как форма имитационного моделирования, и является формой отражения будущего профессионального взаимодействия на основе спонтанно развивающегося действия в условиях проектирования технологического процесса подготовки будущих лингвистов-переводчиков.

Литература

1. Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах / Под ред. А.Е. Кибрика и А.С. Нариньяни. – М.: Наука, 1987.
2. **Первин, Л.** Психология личности: Теория и исследования / Л. Первин, О. Джон; Пер. с англ. М.С. Жамкочьян. – М.: Аспект Пресс, 2000.
3. **Schank, R.** Scripts, plans, goals and understanding / R. Schank. – Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977.
4. **Wallace, M.J.** Training Foreign Language Teachers / A Reflective Approach / M.J. Wallace / Cambridge Teacher Training and Development. Series Editors: M. Williams and T. Wright. Cambridge University Press, 1999.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРИЕМОМ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

ДАРЖАНИЯ А.Д., ДАРЖАНИЯ А.Ю.

г. Ставрополь,

Северо-Кавказский государственный технический университет

Качество подготовки выпускников образовательными учреждениями должно отвечать потребностям сегодняшнего дня, требованиям к специалистам на современном рынке труда. Социальный заказ направлен на подготовку творчески мыслящих людей, обладающих умениями разрешать проблемные ситуации, стремящихся к самосовершенствованию. В связи с этим акцент в обучении переносится на его развивающую функцию.

Обучение, которое сводится лишь к накоплению знаний, а не формирует умения думать, не учит тем мыслительным операциям, с помощью которых приобретаются осмысленные знания, малоэффективно для умственного развития. Интеграция процесса усвоения знаний и формирования приемов умственной деятельности разрабатывалась педагогами и психологами: Ю.К. Ба-

банским, Д.Б. Богоявленским, П.Я. Гальпериным А.Н. Леонтьевым, И.Я. Лернером, Н.А. Менчинской, А.А. Столяром, Н.Ф. Талызиной и др.

В настоящее время известны и успешно используются разнообразные технологии, способствующие формированию приемов мыслительной деятельности. Если за основание для классификации образовательных технологий принять способ информационного обмена (например, направление информационного потока), то можно выделить экстрактивные, интраактивные и интерактивные технологии.

Для интерактивных технологий характерны двусторонние информационные потоки (диалог), при этом учащийся «выступает в постоянно флуктуирующем субъектно-объектном отношении относительно обучающей системы, периодически становясь ее автономным элементом» [1, с. 8].

К интерактивным относятся «обучающие и развивающие личность технологии, построенные на целенаправленной, специально организованной групповой и межгрупповой деятельности, «обратной связи» между всеми ее участниками для достижения и коррекции учебного и развивающего процесса» [2, с. 40]. В частности, интерактивными являются развивающие тренинги, имитационные и деловые игры, ролевые упражнения.

Интерактивные технологии направлены не только на интеллект обучаемого, но, что важнее, на личность в целом. Их применение изменяет целевые ориентиры – ведущими становятся не защитные мотивы, а внутренние потребности в творческой деятельности. Выполнение заданий позволяет уйти от первичных стереотипов, самореализоваться в творческой учебной деятельности и помогает учащимся легче адаптироваться к специфике изучаемой науки. Грамотно организованная деятельность способствует формированию навыков работы в команде, умений принимать решения и брать на себя ответственность.

Несмотря на видимые преимущества, проведение деловых и имитационных игр не всегда целесообразно, так как требует тщательной подготовки совместно с учащимися и больших временных затрат. Более «выгодным» в этом плане является развивающий тренинг.

Существует множество определений понятия «тренинг». В наиболее общем контексте данным термином в психологической практике обозначаются формы групповой работы, в процессе которой происходит раскрепощение каждого участника, ликвидация психологических барьеров (психогимнастические упражнения, техники медитации и т.д.). Однако тренинги, по нашему мнению, следует использовать не только в качестве психологической помощи, но и как самостоятельные технологии, способствующие развитию способностей к обучению.

Развивающий тренинг выполняет несколько функций: 1) развивает воображение, фантазию; 2) способствует формированию творческой инициати-

вы; 3) вырабатывает навыки алгоритмической культуры и закладывает основу развития операционального блока. Развивающий тренинг, представляющий собой систему заданий, позволяет в игровой форме закрепить основные понятия, термины, сформировать навыки использования простейших алгоритмов. Материал по развитию творческого воображения и фантазии придает занятиям живость и личную заинтересованность, от занятия к занятию расширяет психологическую инертность. К плюсам развивающего тренинга можно отнести незначительную затрату времени на его выполнение и посильность выполнения каждым. Положительный эмоциональный настрой создает дополнительную мотивацию учения.

Для развивающего тренинга используются следующие упражнения:

- создание образа объекта – используется свойство эмпатии, что позволяет активизировать такие свойства, как воображение, вариативность, оригинальность; появляется настрой на творческую работу;

- цепочка ассоциаций – за несколько минут позволяет активизировать словарный запас, а также помогает увидеть вместо конкретного простого слова целую систему, имеющую структуру – подсистему, входящую как элемент в более крупную систему – надсистему и обладающую определенными функциями, при рассмотрении предмета со всех этих сторон возникают более глубокие и обширные ассоциативные комплексы;

- исключение лишнего – развивает умение обобщения и классификации;

- умозаключения – развивает приемы правильного суждения и обоснования, аналитические умения;

- «Анаграмма» – развивает умения анализа и синтеза;

- числовые ряды или числовые матрицы – способствуют развитию арифметических, логических способностей и умения решать задачи структурно-аналитическим методом;

- простые и сложные аналогии – развивают умение отчетливо представлять себе связи между различными предметами или понятиями.

Полезно в содержание развивающих тренингов включать нестандартные задачи, решение которых требует латерального мышления. «Латеральное мышление – это такой способ решения задач, при котором на проблему смотрят под разными углами зрения, а не пытаются решить «в лоб»» [3, с. 86]. В процессе тренинга развивается творческое мышление, пересматривается традиционное представление, понятия, идеи. В результате становится легче решать задачи, к которым не применимы обычные подходы.

Литература

1. **Гузеев, В.В.** Педагогическая техника в контексте образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001.

2. **Иванченко, Т.П.** Интерактивные технологии в профессиональной подготовке психологов / Т.П. Иванченко // Сб. материалов V Всерос. науч.-практ. конф. «Психодидактика высшего и среднего образования». – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004.

3. **Картер, Ф.** Тесты оценки личности, склонностей и интеллекта / Ф. Картер. – СПб.: Питер, 2005.

4. Час занимательной математики / Под ред. Л.Я. Фальке. – М.: Илекса; Народное образование; Ставрополь: Сервисшкола, 2003.

СИСТЕМА ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДУНИВЕРСИТЕТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЭЛЕМЕНТАРНОЙ МАТЕМАТИКЕ

КОВАЛЁВА Г.И., ДЮМИНА Т.Ю.

г. Волгоград,

Волгоградский государственный педагогический университет

Существенную часть профессиональной подготовки будущего учителя математики составляют умения решать задачи, связанные со школьным курсом математики, знания методов их решения, методические установки по обучению школьников решению задач. Нормированию этих компонентов в определенной мере способствует каждая из отдельных изучаемых в педуниверситете математических дисциплин. Однако особое место отводится специальной дисциплине «Элементарная математика».

Тенденции развития математического образования определили цели курса элементарной математики: 1) формирование содержательного компонента образования студентов в области элементарной математики на более глубоком логико-методологическом уровне по сравнению со школьным курсом математики; 2) овладение новыми образовательными идеями в области математического образования школьников; 3) реализация связи между соответствующими разделами высшей и элементарной математики; 4) развитие дивергентного мышления, умений умственной деятельности, математической культуры будущего учителя математики; 5) создание условий для осознания закономерностей процесса обучения математике в районах собственной учебной деятельности; 6) интеграция курсов элементарной математики и частных методик ее преподавания на пропедевтическом и научном уровнях.

Достижение поставленных целей курса элементарной математики в педагогическом университете, прежде всего, обеспечивается на основе следующих принципов отбора содержания и организации обучения:

1. Адекватности содержанию школьного курса математики.

2. Интенсивности содержания, обеспечивающей сосредоточенность на узловых понятиях и утверждениях, предполагающей раскрытие всей полноты, глубины и разнообразия осмысления, с максимально возможным раскрытием взаимосвязей внутриматематического и методологического характера.

3. Вариативности, дающей осознание возможности различного построения школьного курса математики в целом и отдельных его разделов, в частности.

4. Системности, устанавливающей связь внутренней логики предмета изучения с закономерностями процесса познания.

5. Самостоятельности, позволяющей обеспечить осознанное усвоения теоретического материала, способов и методов решения задач, развитие навыков мыслительной деятельности и самореализацию личности студента.

Одним из основных средств достижения целей курса элементарной математики в педуниверситете является самостоятельная учебная деятельность студентов, под которой понимается целенаправленный организуемый процесс в структуре обучения, а самостоятельная работа – это только дидактическое средство этого процесса.

При каких условиях самостоятельная работа станет средством вовлечения студентов в самостоятельную учебную деятельность?

Ядром любой самостоятельной работы, по мнению П.И. Пидкасистого, является задача, которая служит пусковым началом для самостоятельной учебной деятельности. Однако не каждая задача, даже решенная самостоятельно, способствует достижению целей обучения элементарной математике. Для этого необходимо использовать в учебном процессе систему учебно-познавательных задач с научно обоснованной структурой. Под системой задач будем понимать совокупность подобранных в соответствии с поставленной целью задач, действующих как одно целое, взаимосвязь и взаимодействие которых приводит к заранее намеченному результату. Грамотно сконструированная система задач дает полноту представлений, облегчает математическое обобщение, обеспечивает глубину, гибкость и осознанность знаний студентов. Именно система задач отвечает дидактическим и методическим принципам построения самостоятельных работ:

– Самостоятельные работы должны обеспечивать усвоение необходимых знаний, умений и навыков и их проверку.

– Система заданий должна быть полной, т.е. отражать все основные понятия, предусмотренные программой, связи между понятиями различных тем и внутри тем.

– Задания должны быть различными по характеру воспроизводящей деятельности (репродуктивные, реконструктивные, исследовательские).

– Самостоятельная работа должна формировать приемы учебной работы, подводить учащихся к самостоятельному нахождению приемов, учить переносу приемов учебной работы.

– Система самостоятельных работ должна обеспечивать повторяемость одних и тех же вопросов в различных ситуациях: при формировании знаний, умений, навыков и их проверке.

Описание приемов конструирования систем задач в методическом отношении представляет собой сложную проблему, поэтому важной представляется систематизация разнообразных приемов, описанных в научно-педагогической литературе. Выделим методы построения систем задач:

1. Ключевых задач – наличие задачи-факта или задачи-метода, результат ее решения используется при решении каждой из задач системы.

2. Варьирования задачи – позволяет получить системы задач, связанных с данной по содержанию. Под содержанием задачи будем понимать совокупность ее компонентов: условие, требование, базис и способ решения. Основные приемы варьирования – прием взаимнообратных и противоположных задач, прием обобщения и конкретизации, прием аналогии.

3. «Снежного кома» – решение каждой задачи опирается на результат решения предшествующей.

4. Недоопределения задачи – обусловлен наличием в ней параметра, изменение которого приводит к «новой» задаче в системе задач.

Решение студентами систем задач организует их самостоятельную учебную деятельность, критерием включения в которую является познание закономерности построения систем задач, составление новых задач или систем аналогичных задач, моделирование школьных учебных ситуаций. Практика показала эффективность организации самостоятельной учебной деятельности студентов на занятиях по элементарной математике посредством решения систем задач.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЕНЕДЖЕРА

ЦВЕТКОВА Н.Е.

г. Калининград, Калининградская высшая школа управления

Универсальная задача современной системы образования – добиться гармоничного симбиоза, подготовить специалиста, который одновременно был бы культурным, высокообразованным, деловым, умеющим применять полученные знания на практике.

Известно, что для порождения высказывания человеку необходимо множество собственно языковых и общекультурных знаний, которые принято называть компетенциями. Языковые знания и умения индивида, определяющие его способность использовать языковые средства в речевом общении, принято называть языковой компетенцией. Однако этого не всегда бывает достаточно для активного участия в речевом общении. Нередко бывают ситуации, когда человек владеет большим объемом лексики иностранного языка, знаком с грамматическими правилами составления предложения, но чувствует себя неготовым к речевому общению. Для эффективного общения необходим опыт, умение правильно вести себя в речевом отношении в той или иной ситуации, иначе говоря – коммуникативные компетенции.

Коммуникативная компетенция – это более высокая степень овладения языком, так как включает в себя такую составляющую, как прагматическая компетенция – знания индивида, проявляющиеся в его умении использовать те или иные средства языка в зависимости от характера языковой ситуации. Разный опыт говорящих, их умение воздействовать на слушателей позволяют говорить об уровнях коммуникативной компетенции. Языковая компетенция – самый первый уровень коммуникативной компетенции, она свидетельствует об умениях говорящего выражать свои мысли на каком-либо языке, но при этом он может испытывать определенные трудности в общении в различных жизненных ситуациях, потому что не владеет всеми стилями речи, например, официально-деловым или научным, не умеет строить высказывание в письменной форме. Обладание особым комплексом прагматических знаний и умений предполагает, что говорящий или пишущий может выбрать правильный регистр общения, стратегию общения построить так, что реципиент адекватно воспринимает информацию.

В институте Калининградская высшая школа управления универсальность лингвистической подготовки студентов-нефилологов понимается как ценностно-ориентированная интеграция таких предметов, как русский язык и культура речи, иностранные языки, риторика и профессиональная лексика в сфере менеджмента. Межпредметная интеграция выступает как цель и средство обучения, для формирования вербального поведения менеджера. В российском образовании обучение русскому и иностранному, как правило, отделено друг от друга. Для обеспечения единого подхода к преподаванию языковых предметов общей точкой соприкосновения принято формирование мета-языка будущего специалиста.

Воспитание речевого поведения менеджера начинается с первого курса, условно данный процесс можно представить в виде двух ступеней компетентности.

1. Языковая компетентность – аксиологический аспект языка – знание норм, правил, предписаний и умение применять их. Делается это поэтапно.

Два семестра первого курса, во время которых студенты изучают русский и иностранные языки, позволяют не только повысить уровень грамотности, но и освоить основы стилистики, культуры речи, привить навыки компрессии информации (умение передать большой объем информации за небольшой промежуток времени). Занятия языком зачастую не является самым любимым делом студентов-нефилологов. В эпоху компьютеризации, когда грамматические и орфографические ошибки автоматически подчеркиваются и исправляются при наборе текста, нежелание осваивать правила доходит порой до критической точки, а ведь в изучении языков очень многое основывается на прилежности обучаемого, на рутинной отработке изученного правила. И если при изучении иностранного языка стимулом является желание получить престижную работу, общаться с представителями других стран, при изучении русского трудно найти реальный стимул.

С учетом этих трудностей было продумано методическое обеспечение. Для студентов-первокурсников написаны две части практикума по русскому языку, выполняющие одновременно функцию рабочих тетрадей. Эти тетради бесплатно раздаются каждому студенту индивидуально для работы в течение первого курса. В первой части есть необходимый минимум орфографических правил, системно представлены сведения по пунктуации, здесь же большое количество упражнений и тестов (орфографических и пунктуационных). Во второй части излагаются сведения по культуре речи, упражнения на компрессию информации. Обе тетради заполняются первокурсниками по мере усвоения материала. Во втором семестре наряду с семинарами проводятся лекционные занятия, особенное внимание при этом в мультимедийных лекциях обращается на умение реферирования (как по предложенной проблеме, так и реферат статьи). Для занятий иностранными языками первокурсникам (тоже каждому индивидуально) предлагаются четко разработанные планы семинарских занятий, в которых представлен и весь объем материала двух семестров, и необходимый глоссарий сферы менеджмента. Разумеется, при этом активно используются современные видеокурсы.

2. Коммуникативная компетентность. Полученные на первом курсе знания и умения отрабатываются далее на занятиях по риторике, профессиональной лексике и в курсе изучения иностранного языка (еще два семестра). Большое внимание уделяется деловой риторике (деловому общению в команде, умению составить резюме, проводить презентацию, самопрезентацию), излагаются основы анализа рекламы коммерческой и политической. Интеграция как средство обучения указывает конкретный способ объединения усилий лингвистических учебных предметов при формировании метаязыка. Коллектив авторов кафедры лингвистики и психологии написал и издал для студентов словарь профессиональной лексики в сфере менеджмента на ма-

териале русского, английского и немецкого языков; в словаре есть и раздел, посвященный языку общения в Интернете.

Для лучшего методического обеспечения занятий по профессиональной лексике студентам (каждому индивидуально) предлагаются различные учебные пособия, написанные и изданные в институте.

А. Практикум по профессиональной лексике, состоящий из четырех кейсов («Метаязык сферы менеджмента», «Компрессия информации», «Бренд и реклама», «Менеджмент организации»). Цель данного пособия – на семинарских занятиях отработать прагматические навыки владения терминосистемой менеджмента. Объединение профессиональной лексики в лексико-семантические группы позволяет продемонстрировать системный характер терминологии, сформировать определенный минимум необходимого понятийного аппарата, приучает студентов к осознанному оперированию профессиональной лексикой.

Б. Учебно-методическое пособие по профессиональной лексике, содержащее как теоретические сведения о терминосистеме, о способах толкования терминов, об официально-деловом стиле, культуре служебных писем и т.д., так и глоссарий (включает пласты общественно-политической лексики, нормативной терминологии, профессионализмов и номенклатуры). Контрольные работы в этом же пособии позволяют оценить уровень усвоения предложенного материала.

В. Теоретические сведения и планы семинарских занятий по риторике.

Г. Тесты, планы семинарских занятий по иностранным языкам.

Известно, как много англоязычных заимствований наблюдается в современном русском языке в сфере менеджмента. Это также является точкой соприкосновения для интеграции языкового обучения при постоянном сопоставлении фактов и явлений из русского и английского языков. Можно по-разному относиться к наплыву англоязычных заимствований, но невладение подобной лексикой для будущих специалистов сферы менеджмента является добровольным исключением себя из информационного пространства.

Итак, общелингвистический компонент обучения языкам способствует формированию лингвистической компетенции. Практическим результатом системного лингвистического обучения является осознание того, что происходит в языке, как человек использует язык, воспитание языковой рефлексии, повышение уровня лингвистической компетенции, привитие навыков толерантного восприятия чужой культуры. Известно, что Калининградская область – пилотный регион, в котором первостепенное значение приобретает кросс-культурный менеджмент, поэтому обучение родному и иностранным языкам необходимо будущим менеджерам хотя бы с прагматической точки зрения. Компетентное речевое поведение менеджера поможет в будущем смоделировать компетентный стиль руководства.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ИНТЕГРАЦИИ В МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА КУРСАНТОВ

БУДАРИН Е.А.

*г. Калининград, Балтийский военно-морской институт
им. адмирала Ф.Ф. Ушакова*

Решение проблемы формирования личностно-профессионального опыта курсантов военно-морских институтов непосредственно связано с реализацией принципа интеграции при формировании приоритетных умений военно-профессиональной подготовки, обеспечивающих функциональное взаимодействие всех элементов модели профессиональной компетентности в процессе достижения конкретных целей обучения.

Решение проблемы формирования профессиональной компетентности курсантов непосредственно связано с созданием специальной модели формирования личностно-профессионального опыта будущих специалистов, которая понимается как комплекс дидактических условий, целей и задач ее формирования. В качестве дидактических условий выступают принципы формирования профессиональной компетентности, которые придают целостность ее содержанию. Деятельность преподавателя, направленная на формирование личностно-профессионального опыта будущих специалистов в единстве с развитием сфер их индивидуальности, регулируется принципом выделения целей формирования профессиональной компетентности, принципом моделирования индивидуальности будущего специалиста, принципом интеграции, принципом проблемности. При этом интеграция обучения выступает и как путь, и как условие его осуществления и способствует формированию компетентности профессиональной направленности.

В решении задачи формирования профессиональной компетентности реализация интеграционных связей обеспечивает более высокий уровень знаний, высокую степень владения материалом. Интеграция может рассматриваться как средство комплексного подхода в обучении, так как межпредметные связи приводят в действие все стимулы познавательного интереса, связанные с учебной деятельностью: вносят проблемность, разнообразят формы самостоятельной работы, побуждают к овладению новыми умениями [1]. Принцип интеграции предполагает, что чем выше уровень интеграции учебной и профессиональной деятельности, тем эффективнее формируются отдельные сферы и качества индивида, т.е. закладываются основания для социализации курсанта.

Интеграция обучения, а также принцип внутри- и междисциплинарной интеграции знаний обусловлены сложностью и многоуровневостью проявления профессиональной компетентности. Только при условии синтеза, инте-

грации научных знаний о профессиональной компетентности рассматриваемый вид подготовки обеспечит глубокое знание ее сущности и проявления в обществе, в педагогических процессах, в самой индивидуальности будущих специалистов. Использование принципа интеграции, как необходимого условия формирования профессиональной компетентности, позволяет активизировать имеющиеся у курсантов знания специальных дисциплин и на их основе определить первоначальный профессиональный, терминологический уровень владения научным стилем изложения материала.

Для более детального раскрытия принципа интеграции обучения как одного из дидактических условий формирования профессиональной компетентности представляется необходимым проанализировать возможности реализации интеграционных связей личностно-профессионального опыта со специальными дисциплинами. Выделяют три возможных типа связи, раскрывающие суть взаимодействия личностно-профессионального опыта со специальными дисциплинами: по содержанию учебных дисциплин, по объектам обучения, по используемым материалам, приемам и средствам обучения [2]. Подход к установлению интеграции с позиции этих связей позволяет наметить общность приемов и методов формирования личностно-профессионального опыта и обучения специальным дисциплинам, что будет способствовать формированию профессиональной компетентности курсантов.

Процесс профессионально направленного общения на интеграционной основе должен представлять аналог процесса профессионального общения в естественных условиях или приближаться к нему. В рассмотрении проблемы интеграции через призму формирования личностно-профессионального опыта мы придерживаемся данной точки зрения и предполагаем использование интеграционных связей в качестве взаимосвязи и взаимодействия мотивационно-целевой и содержательно-процессуальной сторон профессионально-направленной деятельности интеграционного характера. Такая деятельность направлена на углубление и расширение профессиональных знаний, развитие навыков обобщения научной информации, установление логических связей и причинно-следственной зависимости между предметами специальных дисциплин.

Интеграционный характер обучения необходимо рассматривать как ступень дальнейшего развития понятийной и терминологической базы курсантов, как предпосылку для формирования интеграционных умений и личностно-профессионального опыта. Задачи профессионально ориентированного обучения определяются, в первую очередь, коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля. В соответствии с этим положением интеграционный характер обучения на основе ситуаций профессионального общения рассматривается как средство формирования компетентности профессиональной деятельности.

Успешность овладения интеграционными умениями, в большей степени, зависит от соблюдения необходимых дидактических условий вспомогательного характера [3], а именно: уместное использование координационных форм обучения и методов презентации по специальным дисциплинам; конкретизация целей и задач обучения и воспитания на основе реализации интеграционных связей; систематическое формирование содержательных и операционных знаний и умений по реализации интеграционных связей; рациональная реализация разнообразных средств усиления познавательной активности при проведении уроков интеграционного характера.

Таким образом, интеграция обучения, а также принцип внутри- и междисциплинарной интеграции знаний обусловлены сложностью и многоуровневостью проявления профессиональной компетентности. Использование интеграционных связей предполагает взаимодействие мотивационно-целевой и содержательно-процессуальной сторон профессионально-направленной деятельности интеграционного характера. Использование данного принципа позволяет познакомить будущих специалистов связи с основными требованиями реализации интеграционных связей лично-профессионального опыта со специальными дисциплинами, определить группы необходимых профессиональных умений интеграционного характера, моделировать ситуации профессионального общения интеграционной направленности для формирования профессиональной компетентности. Интеграционный характер обучения специальности способствует формированию интеграционных умений на основе интеграционных моделей профессиональной деятельности и является средством формирования компетентности профессиональной деятельности. Формируемые на основе принципа интеграции интеграционные умения рассматриваются как важная составляющая дидактической модели формирования лично-профессионального опыта курсантов военно-морских институтов.

Литература

1. **Максимова, В.Н.** Межпредметные связи в процессе обучения / В.Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
2. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
3. **Фонарев, А.Р.** Психологические особенности профессионализации личности / А.Р. Фонарев // Психологическая наука: традиции, современное состояние и перспективы. Тезисы докл. науч. конф. Ин-та психологии. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – С. 130–132.

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

ВЕРТИЛЕЦКАЯ И.Г.

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

Постоянно изменяющиеся условия педагогического труда, эволюция науки и практики, быстрая смена информационных технологий подталкивают современного человека к непрерывному образованию и самообразованию с целью обновления, расширения и совершенствования имеющихся у него знаний и профессионально-личностных качеств.

Учитель – человек, формирующий будущее, – является фактором этого будущего: одной из первостепенных задач учителя является подготовка молодых людей к жизни в обществе социальных перемен, предъявляющем высокие требования к качествам личности. Человек становится личностью в процессе деятельности. При этом всякая деятельность, в том числе и чисто репродуктивная, может рассматриваться в конечном итоге как учение, поскольку одним из ее результатов являются новые знания и умения или новые качества прежних знаний и умений. Учение выступает ведущим видом деятельности, в котором формируется личность.

Педагогическая деятельность как составляющая единица педагогического труда («личность» + «деятельность» + «общение»), которая разворачивается в процессе повышения квалификации в учреждении СПКРО, может быть охарактеризована такими ключевыми понятиями, как обучение и самообразование педагога. Самообразование педагога-слушателя курсов направлено на достижение определенных лично или общественно значимых образовательных целей, на удовлетворение информационно-методических запросов по определенной теме. Иными словами, самообразование рассматривается как характеристика субъекта в деятельности обучения при повышении своей квалификации.

Проблема человека как субъекта социальной деятельности, основу которой составляет социальный опыт давно и широко разрабатывается в психолого-педагогической литературе. Анализируются различные феномены субъектности, компоненты субъектного опыта, базовые потребности личности, принципы организации образовательных систем, развивающих субъектность (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, А.К. Оницкий, А.В. Петровский, А. Маслоу, К.А. Абульханова-Славская, Е.Н. Волкова).

Основу деятельности субъекта составляет, прежде всего, индивидуальный опыт, в котором отражаются: биография личности, различные влияния, результаты повседневной жизнедеятельности и реального взаимоотно-

шения с окружающим миром, что делает процесс познания лично значимым постижением этого мира. Опыт осуществляется в форме накопления знаний, умений, навыков и отношений, но личность формируют не ЗУНЫ, а отношения. Человек всегда является субъектом исторического и общественного процесса в целом, субъектом конкретной деятельности, в частности, источником познания и преобразования объективной действительности. Сама же деятельность при этом позволяет ему совершенствовать окружающий мир и самого себя. На разных этапах жизни способы самореализации личности меняются. Развитие личности обусловлено целым комплексом объективных и субъективных факторов: социальными нормами, предписывающими человеку определенное поведение, его положений в системе отношений, направленностью интересов, потребностей и т.д. Каждый этап жизни качественно меняет содержание этих факторов, их восприятие и тем самым вносит свои изменения в картину событий. В итоге личностные и профессиональные стороны жизни смыкаются, дополняя друг друга.

Одним из ведущих факторов становления и развития мастерства и общей культуры педагога нам видится самообразование. Понятие «самообразование» в настоящее время получило широкое распространение на страницах научной психолого-педагогической печати. Усилиями ученых созданы условия и предпосылки для дальнейших исследований проблемы совершенствования самообразования. В широком смысле к процессу самообразования можно отнести самые различные действия педагога (в том числе интуитивные), результатом которых выступает реальное обогащение и повышение профессионального мастерства. Однако понятие «самообразование» лишь тогда будет полным, когда оно будет включать как всю совокупность связей с воспитанием и образованием, так и сам процесс передачи духовных и эстетических ценностей их восприятия и функционирования в обществе.

Вслед за А.Я. Айзенбергом, мы рассматриваем самообразование как «непрерывное продолжение общего и профессионального образования, благодаря которому актуализируются и расширяются знания и восполняются пробелы в духовном развитии человека», как «неотъемлемый компонент систематического обучения в стационарных учебных заведениях».

Воспитание человека в духе непрерывного самостоятельного поиска знаний на протяжении всей жизни в любой сфере деятельности – одна из актуальных проблем образования. Начальный период формирования ориентации на самообразование связан со школой. Глобальной целью школьного образования является всестороннее развитие личности. Личность есть целостность, поэтому общее образование должно быть направлено на развитие всех сторон этой целостности. Главным компонентом личности, который формируется в процессе обучения, является опыт личности, т.е. знания, умения, навыки способы деятельности (К.К. Платонов, М.С. Каган, А.Г. Ковалева и др.). В

дальнейшем учебный опыт помогает взрослому человеку ориентироваться в источниках знания, выработать рациональную методику самостоятельного усвоения знаний. Непрерывное пополнение знаний человеком обеспечивает ему сохранение высокого уровня профессиональной квалификации и общественной активности.

Самообразование функционально связано с социальными условиями, характером труда, нравственными качествами личности, творческой активностью, общей культурой, с профессиональными знаниями и навыками. При возрастающем значении самообразования было бы ошибочно пытаться превратить образование в самообразование и сделать его универсальной формой овладения знаниями. Эффективность самообразования обеспечивается уровнем систематического образования и обучения, взаимодействия с другими формами передачи знаний. По мнению А.Я. Айзенберга, речь должна идти о совершенствовании и развитии самообразования, об установлении глубокой прочной связи его с образованием и воспитанием. Образование должно рассматриваться как непрерывный процесс, сопутствующий жизни человека и составляющий интегральный элемент его общественной и профессиональной деятельности. Мы исходим из того, что самообразование является неотъемлемой частью целостной педагогической деятельности, и предполагаем существование закономерной взаимосвязи самообразования педагога и повышения его квалификации. В этом смысле мы рассматриваем самообразование как направление профессиональной деятельности педагога.

Изучение деятельности педагогов, обучающихся на курсах в учреждении системы повышения квалификации работников образования (СПКРО), позволило нам выделить в структуре самообразовательной деятельности педагога следующие компоненты: когнитивный, включающий в себя содержание индивидуального образовательного запроса педагога-слушателя курсов повышения квалификации (ПК) и особенности содержания образовательной программы курсов ПК в учреждении СПКРО; мотивационный, указывающий на интерес к проблеме самообразования; деятельностный компонент, в который входят включенность педагога в процесс ПК в учреждении СПКРО и планирование индивидуальной образовательной программы в соответствии с методической темой самообразования; рефлексивный, включающий в себя самоанализ собственной профессиональной деятельности, поиск адекватных путей решения имеющихся педагогических проблем и построение собственной образовательной стратегии.

Самообразование, таким образом, является неотъемлемой частью целостной педагогической деятельности, относится к числу важнейших составляющих профессионализма личности и, являясь интегральной характеристикой педагога-профессионала, способно развиваться. Этот факт позволил нам создать уровневую структуру самообразования педагога и проследить пере-

ход от одного уровня к другому по ряду выявленных показателей самообразовательной деятельности. В связи с этим назовем несколько стадий развития уровня самообразования педагога: наивысшую – самообразование становится постоянной, жизненной потребностью человека, непрерывным процессом исследовательского характера; высокую – систематическое целенаправленное самообразование на основе овладения технологией данного вида деятельности; среднюю – ситуативное самообразование на фоне интереса к данному вопросу, удовлетворения возникшей образовательной потребности; низкую – спонтанное (внесистемное) самообразование, часто под воздействием внешних обстоятельств при отсутствии должным образом развитой познавательной культуры. Уровень самообразования влияет на результаты педагогического труда в целом.

Таким образом, совершенствование самообразования определяет поведение педагога и деятельность непосредственно в ходе повышения собственной квалификации в учреждении СПКРО. Самообразование, с одной стороны, является тем фактором, который способствует решению многих проблем в педагогической деятельности, позволяет воспринимать новые идеи, заниматься инноватикой, самосовершенствоваться профессионально. С другой стороны, совершенствование самообразования педагога представляет собой весомый результат его обучения в учреждении СПКРО. Значение самообразования заключается в том, чтобы быть связующим звеном, объединяющим различные формы повышения квалификации и совершенствования профессиональной культуры педагога в целом.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КАК КОМПОНЕНТА ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

ГАПОНОВА Г.И.

г. Краснодар, Кубанский социально-экономический институт

Педагогический подход к рассмотрению проблемы профессионализма в нашем исследовании предполагает разработку содержания, средств и условий, стимулирующих процесс развития личностного потенциала.

В теоретической модели личностного потенциала в ходе экспериментальной работы выделено 5 личностных качеств, по мнению студентов, детерминирующих профессиональное развитие: самостоятельность, организованность, эмоциональная зрелость как способность к эмоциональной регуляции, культуре выражения чувств, стремление к самообразованию, стремление к сотрудничеству. Из всех этих качеств выделим одно – самостоятельность.

В настоящем экспериментальном исследовании об изучении роли личностного потенциала в формировании профессионализма мы уточняем понятие «лично-профессиональная самостоятельность», которое является, по нашему мнению, формообразующим фактором профессионализма. Личностно-профессиональная самостоятельность понимается нами как интегральное свойство личности, предпосылка и результат развития, являющееся показателем личностной зрелости, которое проявляется в способности личности брать ответственность, принимать решения, как готовность к выполнению профессиональной деятельности. Личностно-профессиональная самостоятельность в познавательно-профессиональной деятельности проявляется в различной степени активности, что служит показателем субъектности. Для активности характерна поисковая направленность личности в учении и стремлении удовлетворить познавательные интересы.

Анализ анкетирования студентов второго курса в количестве 60 человек экономического и юридического факультетов Кубанского социально-экономического института о сформированности самостоятельности как свойства личности показал, что 15 % студентов выполняют самостоятельно учебные задания, владеют умениями и навыками, способствующими рациональному самостоятельному труду; 60 % студентов выполняют работу при оказании им методической помощи со стороны преподавателя или сокурсников; 35 % из числа испытуемых нуждаются в постоянном контроле деятельности со стороны преподавателей, самостоятельность как свойство личности проявляется слабо. Из этого следует, что проблема формирования самостоятельности имеет место в реальном педагогическом процессе.

Методика формирования лично-профессиональной самостоятельности студентов может осуществляться по следующей технологии. Рассмотрим ее на конкретном учебном примере.

Студентам предложено учебно-профессиональное задание по дисциплине «Педагогика и психология». Каждому из них дан пакет с тезаурусом понятий для определения их значения, нахождения и уточнения личностного смысла для себя. Для выполнения задания необходимы действия: 1. По словарям определить значение терминов (10 слов). 2. Проранжировать их по степени понимания и значимости «для себя». 3. Назвать виды деятельности, в которой данные термины могут быть использованы. 4. Составить из терминов связный текст, ориентированный на свою профессиональную деятельность. Второе, третье и четвертое задание требовали от студента самостоятельности мышления, способности к установлению межпредметных связей, творческого подхода, рефлексивных умений. Время на выполнение задания было ограничено.

На подготовительном этапе выполнения задания была проявлена разная степень самостоятельной активности: из группы в 27 человек – 8 человек

сразу включились в работу; 9 человек задавали уточняющие вопросы, обращались к преподавателю или однокурсникам; 10 человек нуждались в дополнительной инструкции и помощи. На этапе включения в деятельность студенты также проявили разную степень самостоятельности: 9 человек выполняли работу в собственном режиме, внимательно и организованно; 8 человек периодически обращались за помощью к преподавателю или товарищу; 10 человек нуждались в поддержке, уточнении инструкции.

Таким образом, на основе методики формирования самостоятельности как интегрального личностного свойства, являющегося компонентом личностного потенциала, в процессе выполнения учебной задачи, по результатам самооценочной анкеты и педагогического наблюдения было определено 3 группы студентов с разными характеристиками самостоятельности: 33 % – с высоким показателем, что соответствует полной самостоятельности, способности быстро и четко включаться в деятельность; 29 % – средний показатель – этим студентам требуется поддержка, совет, внешняя мотивация, дополнительная инструкция; 37 % – низкий показатель, свидетельствующий об отсутствии способности самостоятельно выполнять задание.

В процессе наблюдения за выполнением учебного задания было отмечено, что студенты 3-й группы слабо мотивированы. Из 4 заданий выполнили только 2 за отведенное время. Полученные результаты свидетельствуют о недостаточной сформированности самостоятельности при выполнении учебно-профессиональных задач.

После первоначального среза преподаватель проводит анализ выполнения студентами учебной задачи, рефлексирующее упражнение, в котором они оценивают показатели своей самостоятельности. На последующих занятиях по дисциплине отрабатывается это личностное качество, заложенное в модели личностного потенциала. В конце семестра мы проводим контрольный срез по определению сформированности самостоятельности как личностного свойства (Табл. 1).

Таблица 1

Показатель самостоятельности студентов

Проявление самостоятельности	Начало семестра: первоначальный срез (п = 27)	Конец семестра: контрольный срез (п = 27)
1. Высокий показатель соответствует полной самостоятельности, четкой организации своей деятельности.	33 %	36 %
2. Средний показатель – требуется поддержка Другого, совет, дополнительная инструкция.	29 %	23 %
3. Низкий показатель – отсутствие способности самостоятельно выполнить задание.	37 %	28 %

Как видно из Таблицы 1, заметна динамика в формировании этого качества. Изменения, полученные нами, определяются результатом комплекса педагогических условий, способствующих развитию самостоятельности как свойства личности: это учебно-методическое и дидактическое сопровождение учебно-воспитательного процесса, методики и приемы учебной деятельности, стимулирующие самостоятельность. Следующими направлениями являются скорректированная стратегия учебно-воспитательного процесса вуза в концепции личностно ориентированного обучения, нацеленная на развитие личностного потенциала студентов.

Таким образом, технология формирования личностно-профессиональной самостоятельности как интегративного свойства личности включает в себя: четкую организацию самостоятельной работы познавательно-профессиональной деятельности студентов; учебно-исследовательскую работу со студентами, в процессе которой формируются и закрепляются исследовательские умения и навыки при достаточном методическом обеспечении. Такая методика требует индивидуального подхода к формированию этого качества, учета индивидуальных свойств личности, ее ресурсов и возможностей.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

МАТВИЕНКО Т.И.

г. Орск, Оренбургская область,

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ГОУ ОГУ)

В процессе обучения студентов педагогических специальностей решается большое количество задач профессиональной подготовки. Будущие учителя изучают различные курсы, раскрывающие содержание и специфику будущей профессиональной деятельности. К современным формам и методам обучения предъявляются определенные требования. Обучение не должно сводиться к сообщению научных знаний в готовых формулировках для пассивного восприятия и запоминания. Оно должно представлять учебные задачи, которые студенты должны научиться решать.

Одним из принципов выбора современных форм обучения должна стать возможность стимулирования ими познавательной активности студентов. Ф.И. Харламов определяет познавательную активность как интенсивную аналитико-синтетическую мыслительную деятельность учащегося в процессе изучения окружающего мира и овладения системы научных знаний. Познавательная активность – это сложный сплав умений и индивидуальных особен-

ностей личности, это наличие креативности, пытливости, интереса, владения рациональными способами умственных действий. И.Я. Лернер утверждал, что познавательная активность – это и черта личности, и избирательная деятельность индивида, «направленная на преобразование объекта и достижение поставленной задачи или цели».

Методы и формы обучения, применяемые в вузе, не в полной мере соответствуют современным требованиям. Поэтому в последние годы в вузовской практике все чаще применяются интерактивные методы обучения. Эпизодическое применение интерактивных методов обучения студентов педагогических специальностей обусловлено рядом причин, среди которых основными являются две: недостаток учебного времени для полноценной реализации какого-либо метода на занятии и неуверенное владение преподавателями технологией реализации таких методов. Вместе с тем независимо от сложности и содержания предмета, интерактивные методы обучения могут быть реализованы на любом информационном материале и практически на любом учебном занятии.

На лекциях наиболее оправдано применение таких интерактивных методов, как эвристическая беседа, дискуссия, «мозговой штурм». Эвристическая беседа представляет собой метод обучения, в котором руководитель беседы активизирует мышление ее участников точно поставленными вопросами. Преимущества метода беседы: демонстрация понимания – в процессе беседы можно легко увидеть, насколько хорошо группа или отдельные участники понимают друг друга; активное взаимодействие; потенциально беседа предполагает высокий уровень вовлеченности участников; активная передача знаний – в отдельных случаях при беседе усваивается объем информации, намного превосходящий лекционный. Недостатки данного метода: возможность отклониться от темы, утвердиться в неверной позиции. Несмотря на то, что беседа дает возможность убедить кого-либо взглянуть на вещи с новой точки зрения, в ней также возможно, особенно, если член группы видит угрозу для своего мнения, укрепление его в своих убеждениях.

Метод дискуссии представляет собой специально запрограммированное свободное обсуждение некоторых вопросов. Для нее характерно столкновение различных точек зрения, зарождающихся в процессе работы. Мнения дискутирующих – это продукты их мыслительной активности, аргументированные, доказанные. Именно столкновение мнений порождает мышление, а оно ведет к рождению разных и иногда спорных мыслей. При дискуссии важно уважать личное мнение каждого из ее участников. Хотя во многих случаях дискуссия может затрагивать эмоциональную сферу, она не превращается в спор. Дискуссия может проходить только тогда, когда все стремятся достигнуть общих целей. Для эффективности дискуссии участники ее должны обладать определенными базовыми знаниями. Это может быть некоторая инфор-

мация о предмете дискуссии. Кроме того, участникам необходимо знать и соблюдать простейшие правила ее проведения. Нужно четко определить достаточные временные рамки. Лучше всего дискуссия проходит в дружелюбной обстановке. Важно, чтобы людям, находящимся в комнате, было легко устанавливать визуальный контакт друг с другом.

Метод «мозговой атаки», или «мозгового штурма», заключается в поиске ответов на сложную проблему посредством интенсивных высказываний всевозможных преходящих в голову идей, догадок, предположений, случайных аналогий, а также спонтанно возникающих нужных и ненужных ассоциаций. Мозговой штурм является, по сути, наиболее свободной формой дискуссии. Его главная функция: обеспечение генерации идей, но не анализ и обсуждение предлагаемых участниками решений. Правила проведения «мозгового штурма»:

1. Отсутствие всякой критики.
2. Поощрение идей. Акцент должен быть сделан на количестве предложений, а не на их качестве.
3. Равноправие участников. Каждый должен чувствовать, что его предложение будет рассмотрено, тогда у всех будет стимул выдвигать свои идеи.
4. Свобода ассоциаций. Чтобы получить максимальное число предложений, не следует накладывать никаких ограничений. Любая идея заслуживает рассмотрения. Идея, которая выглядит совершенно непрактично, может обеспечить основу для другой идеи у кого-либо из присутствующих.
5. Запись всех идей. Это не просто фиксирование важных предложений, а возможность оттолкнуться от них с целью появления дальнейших идей.
6. Время для инкубации. После того, как все идеи будут высказаны, следует дать некоторое время на то, чтобы обдумать их и рассмотреть любые альтернативные подходы или любые добавления к списку.

Преимущества метода «мозговой штурм» сводятся к поощрению креативного мышления, выходу участников за пределы стандартного мышления, простоте организации и обеспечения взаимодействия.

Практические занятия в педагогическом вузе все чаще проходят в форме деловой игры. Суть деловой игры как метода обучения заключается в учебном моделировании ситуации той деятельности, которой предстоит обучить студентов, чтобы они на моделях, а не на реальных объектах могли выполнять соответствующие профессиональные функции. Если определить в самом общем виде суть деловой игры, то, по словам Е.А. Хруцкого, можно сказать, что это – метод имитации (подражания, изображения, отражения) принятия управленческих решений в различных ситуациях путем игры (проигрывания, разыгрывания) по заданным или вырабатываемым самими участниками игры правилами [1]. Деловая игра – способ расширения опыта ее участников посредством предъявления им неожиданной ситуации, в которой пред-

лагается принять позицию (роль) кого-либо из участников и затем выработать способ, который позволит привести эту ситуацию к достойному завершению.

Для того чтобы получить максимальную пользу от ролевой игры, предлагаемые ситуации должны быть более близкими к реальности. Необходимо выделить время для подготовки задействованных персонажей и удостовериться, что создаваемые условия игры максимально соответствуют специфике основной деятельности участников. Задача, к решению которой стремятся участники игры, это создание модели поведения, характерного в повседневной жизни для реальных людей. Цель игры – выработка способов поведения, а не проявление актерских талантов участников. Пользу приносит только грамотное проведение ролевой игры с тщательно разработанным планом. Не стоит изолировать ролевые игры от других методов обучения. Деловая игра может следовать за теоретической частью, чтобы на практике применить только что изученные принципы. Но не следует проводить игры при каждом удобном случае, так как они могут утратить свою ценность.

Интересна точка зрения Ю.П. Азарова на игру. По его мнению, это диалог страстей, притязаний, побед и поражений. Игра является особым способом общения, вводит человека в ситуацию необходимости быть творцом и субъектом новых видов деятельности. Она преодолевает монологическую ограниченность традиционных форм обучения, поскольку включает в себя соперничество учащихся.

Игра, хотя и не приводит к конкретно-осознаваемым практическим результатам, имеет весьма существенное значение. Благодаря этому методу обучения студент входит в сферу общих смыслов разных видов деятельности людей. У него развиваются важные психические способности, особенно творческое воображение, на котором основывается любая творческая деятельность. Но игра – это и результативный способ обучения совместной деятельности. Этот метод возможен только при обсуждении позиций участников и совместном принятии решений. Игра проводится согласно заданным правилам, а подчинение профессиональным нормам является одной из черт грамотного специалиста. Неправильно акцентировать внимание студентов на чисто игровые действия. В игре участники должны уметь видеть игровую ситуацию как целую, анализировать составные ее части, строить модель деятельности по преобразованию условий поставленной задачи.

Таким образом, правильное применение интерактивных методов обучения позволит повысить уровень познавательной активности, а также сформировать другие профессиональные умения будущих специалистов.

Литература

1. Хруцкий, Е.А. Организация и проведение деловых игр / Е.А. Хруцкий. – М., 1991.

КОМБИНИРОВАННЫЙ КОМПЬЮТЕРНО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ МЕТОД РЕШЕНИЯ ТРАНСПОРТНОЙ ЗАДАЧИ ЛИНЕЙНОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ

МИСЮК Т.М.

г. Чебоксары, Филиал Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета «Институт Туризма и Сервиса»

Для студентов экономических специальностей необходимо совмещать и математику, и простейшие экономические модели. При этом легко впасть в крайности: как предлагают некоторые, учить экономистов совсем без доказательств или, урезая курс математических факультетов, излагать чисто математический курс. Но наиболее эффективной, на наш взгляд, является такая модель преподавания, в которой удастся совместить построение математических моделей экономических задач и их решение методами линейного программирования.

Курс начинается с построения экономико-математических моделей: задача распределения ресурсов, задача о диете, транспортная задача и др. [1]. Аналитический метод решения таких задач требует выполнения сложных и трудоемких расчетов, поэтому его целесообразно сочетать с применением систем компьютерной алгебры. Такая методика обучения служит эффективным инструментом для изучения экономических моделей и их использования в практической деятельности. Сначала студентам объясняются принципы математической постановки задачи в виде системы линейных уравнений, дается экономическая интерпретация параметров системы и поясняется алгоритм решения, который состоит из трех шагов: конструирование задачи в виде системы линейных уравнений; представление поставленной задачи в одном из математических пакетов (например, «Mathcad»); получение оптимального решения и интерпретация результатов.

В заключение студент дает экономическую интерпретацию выполненных им действий и полученного решения задачи [1].

Чтобы не создалось впечатление, что все вышесказанное не более чем увлекательная идея, нам бы хотелось обратить внимание на то, как реализуется изложенная методика на примере транспортной задачи линейного программирования. Это задача о наиболее экономном плане перевозок однородного или взаимозаменяемого продукта из пунктов производства (станций отправления) в пункты потребления (станции назначения).

Модель типичной транспортной задачи следующая. Пусть имеется N предприятий-производителей, выпустивших продукцию в количестве b_0, \dots, b_{N-1} тонн. Эту продукцию требуется доставить M потребителям в количестве a_0, \dots, a_{M-1} тонн каждому [3].

Рассмотрим характерный пример транспортной задачи, которая решает одну из проблем оптимальной организации доставки товара потребителям с точки зрения экономии транспортных средств [3].

Пример: Груз, находившийся в пунктах А и В в объемах соответственно 20 и 30 комплектов, необходимо перебазировать в пункты С и D, которые могут принять соответственно 15 и 35 комплектов. Перевозка одного комплекта из пункта А в пункты С и D соответственно стоит 6 денежных единиц и 2 денежные единицы, а стоимость перевозки из пункта В в пункты С и D – 3 и 5 денежных единиц. Укажите план перевозок, при котором затраты на транспортировку будут наименьшими.

Решение: Запишем исходные данные в виде таблицы

	C = 15	D = 35
A=20	6	2
B=30	3	5

Используя метод минимальной стоимости, построим начальное опор-

$$C = \begin{pmatrix} 6 & 2 \\ 3 & 5 \end{pmatrix}.$$

ное решение. Запишем матрицу стоимости

Среди элементов матрицы стоимости выбираем наименьшую стоимость $c_{1,2} = 2$, отмечаем ее кружочком. Это стоимость перевозки из груза от поставщика А к потребителю D. В соответствующую клетку $(1,2)$ записываем максимально возможную перевозку $x_{1,2} = \min\{20; 35\} = 20$. Запросы потребителя D уменьшатся на $x_{1,2} = 20$; $35 - 20 = 15$.

Исключим из рассмотрения поставщика А, так как его запросы исчерпаны, вычеркнем 1 строку матрицы.

В оставшейся части матрицы наименьшей является стоимость $c_{2,1} = 3$. Максимально возможная перевозка, которую можно осуществить от поставщика В к потребителю С, равна $x_{2,1} = \min\{30; 15\} = 15$. В соответствующую клетку записываем перевозку $x_{2,1} = 15$.

Запросы потребителя С уменьшатся на $x_{2,1} = 15$; $15 - 15 = 0$, то есть его запросы исчерпаны. Исключаем его из рассмотрения. Запасы поставщика В уменьшатся на $x_{2,1} = 15$; $30 - 15 = 15$, т.е. его запросы исчерпаны. Исключаем его из рассмотрения.

В матрице остался единственный элемент $c_{2,2} = 5$. Записываем в клетку таблицы $(2,2)$ перевозку $x_{2,2} = 15$.

	C=15	D=35
A=20	6	2 20
B=30	3 15	5 15

Для проверки оптимального опорного решения необходимо найти потенциалы. Записываем систему уравнений для нахождения потенциалов и решаем ее:

$$\begin{cases} U_1 + V_2 = 2, \\ U_2 + V_1 = 3, \\ U_2 + V_2 = 5. \end{cases}$$

Система состоит из 3-х уравнений и 4-х переменных, неопределенная. Одному из потенциалов задаем значение произвольно: пусть $U_2 = 0$. Остальные потенциалы находим: $V_1 = 3 - U_2 = 3 - 0 = 3$, $V_2 = 5$, $U_1 = 2 - V_2 = 2 - 5 = -3$.

Проверяем опорное решение на оптимальность. Вычисляем оценку $\Delta_{1,1} = U_1 + V_1 - c_{1,1} = -3 + 3 - 6 = -6 < 0$. Оценка отрицательная. Следовательно, решение является оптимальным. Вычислим значение целевой функции: $Z(X) = 20 \cdot 2 + 15 \cdot 3 + 15 \cdot 5 = 160$.

Ответ: $\min(Z(X)) = 20 \cdot 2 + 15 \cdot 3 + 15 \cdot 5 = 160$ при $X = \begin{pmatrix} 0 & 20 \\ 15 & 15 \end{pmatrix}$
или $x_{AC} = 0$; $x_{AD} = 20$; $x_{BC} = 15$; $x_{BD} = 15$.

А так выглядит решение этой же задачи при помощи математического пакета «Mathcad»:

$$a := \begin{pmatrix} 20 \\ 30 \end{pmatrix} \quad b := \begin{pmatrix} 15 \\ 35 \end{pmatrix} \quad \sum_{i=0}^1 a_i = 50 \quad \sum_{i=0}^1 b_i = 50$$

$$M := \text{rows}(a) \quad N := \text{rows}(b) \quad c := \begin{pmatrix} 6 & 2 \\ 3 & 5 \end{pmatrix} \quad f(x) := \sum_{i=0}^{N-1} \sum_{j=0}^{M-1} c_{i,j} \cdot x_{i,j}$$

$$CTOL := 0.5 \quad x_{N-1, M-1} := 0$$

Given

$$x_{0,0} + x_{0,1} := a_0 \quad x_{0,0} \geq 0 \quad x_{1,0} + x_{1,1} := a_1 \quad x_{0,1} \geq 0$$

$$x_{0,0} + x_{1,0} := b_0 \quad x_{1,0} \geq 0 \quad x_{0,1} + x_{1,1} := b_1 \quad x_{1,1} \geq 0$$

$$sol := \text{Minimize}(f, x) \quad sol = \begin{pmatrix} 0 & 20 \\ 15 & 15 \end{pmatrix} \quad f(sol) = 160$$

Численное определение векторов a и b находится в первой строке листинга (листинг – своеобразный лист бумаги в компьютерной программе). Сумма всех заказов потребителей a_i равна сумме произведенной продукции, т. е. всех b_i (проверка равенства во второй строке) [3].

Если известна стоимость перевозки тонны продукции от i - го производителя к j - ому потребителю: $c_{i,j}$, то решение задачи задает оптимальное распределение соответствующего товаропотока $x_{i,j}$ с точки зрения минимизации суммы транспортных расходов. Матрица c и минимизируемая функция $f(x)$ матричного аргумента x находятся в середине листинга [3]. Условия, выражающие неотрицательность товаропотока, и равенства, задающие сумму произведенной каждым предприятием продукции и сумму заказов каждого потребителя, находятся после ключевого слова Given [3]. Решение, присвоенное матричной переменной sol, выведено в последней строке листинга вместе с соответствующей суммой затрат. Обратите внимание, что для получения результата пришлось увеличить погрешность STOL, задающую максимальную допустимую невязку дополнительных условий. В строке, предшествующей ключевому слову Given, определяются нулевые начальные значения для x простым созданием нулевого элемента матрицы $x_{N-1,M-1}$ [3].

Если взять другие начальные значения для x , решение, скорее всего, будет другим. Возможно, удастся отыскать другой локальный минимум, еще больше минимизирующий транспортные затраты. Это доказывает, что задачи на глобальный минимум, к классу которых относится линейное программирование, требуют аккуратного отношения при выборе начальных значений.

Таким образом, следует отметить, что транспортная задача является важнейшей частной моделью линейного программирования, имеющей обширные практические приложения не только к проблемам транспорта. Особое значение она имеет в деле рационализации поставок важнейших видов промышленной и сельскохозяйственной продукции, а также оптимального планирования грузопотоков и работы различных видов транспорта [2].

Литература

1. **Белоусов, А.Л.** Применение электронных таблиц для преподавания и изучения экономико-математических моделей и методов / А.Л. Белоусов. – <http://www.ito.su/1994/b/b-0-049.html> .

2. **Шапкин, А.С.** Задачи по высшей математике, теории вероятностей, математической статистике, математическому программированию с решениями: учебное пособие / А.С. Шапкин. – М.: «Дашков и Ко», 2005. – 432 с.

3. Электронный учебник: CD-диск «Mathcad 11 Enterprise Edition».

ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ АВТОНОМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

НАСОНОВА Е.А.

*г. Волжский, Волгоградская область,
Волжский гуманитарный институт (филиал) ВолГУ*

Говоря о глобальной тенденции в реформировании современного образования, очевидно, что в основе любых перемен и их реального достижения находится личность учителя – педагога, наставника, воспитателя, исследователя. До тех пор, пока подготовка и переподготовка учителя не будет обеспечивать его реальной готовности к работе в новых условиях, все рассуждения и планы останутся желаемыми, а не действительными.

Реформа образования ориентирует учителя школы и преподавателя вуза на повышение качества учебно-воспитательного процесса и эффективности в изучении различных предметов, в особенности это касается преподавания иностранных языков. Каждый учитель согласится, что недостаток часов остро ощущается в процессе работы над иностранным языком, тем не менее задача обучения языку может и должна решаться. Выход из этого положения есть – это автономизация процесса обучения, т.е. необходимо научить студентов изучать язык самостоятельно (от постановки целей до самооценки достигнутых результатов)

В новой образовательной парадигме принципиально важным является актуализация самой учебной деятельности и осознание учащимся себя как субъекта образовательного процесса, активно взаимодействующего с образовательной средой. Вся система образовательной деятельности ориентирована на личность учащегося, на создание в образовательной ситуации условий, обеспечивающих ему свободу и ответственность выбора и принятия решений относительно целей, содержания, средств и методов учебной деятельности, на свободу взаимодействия и сотрудничества в решении учебных задач, сочетающуюся с принятием ответственности за результат учебной деятельности.

Таким образом, в образовательном процессе, в том числе и по иностранному языку, смещается акцент с понятия «обучение» на понятие «учение – изучение» иностранного языка и, соответственно, изменяется функция учителя. Он становится организатором учения, партнером, старшим опытным товарищем, «соучаствующим», сотрудничающим с учащимся в процессе освоения знаний и умений, в процессе решения учебных и образовательных задач, в совместном творчестве.

Если в качестве цели и ценности образования выделяется развитие автономной, самостоятельной, креативной личности, способной и готовой к

овладению системой учебно-познавательной деятельности, личности гибкой и адаптивной, готовой к постоянной модификации представлений и схем действий в условиях вариативного и динамично изменяющегося информационного пространства и социального контекста, то каким должен быть учитель, способный обеспечить потребности поколения учащихся XXI столетия?

Зарубежные и отечественные исследователи еще не пришли к единому мнению при определении термина, который бы лучше всего характеризовал «преподавателя автономных студентов». В зарубежной методической практике используются следующие понятия: 1) преподаватель-помощник (helper); 2) преподаватель, который «облегчает» процесс обучения (facilitator); 3) преподаватель-советник (counsellor, adviser); 4) преподаватель-координатор (co-ordinator); 5) преподаватель-консультант (consultant); 6) преподаватель-ментор (mentor); 7) преподаватель-источник (a resource person).

В связи с тем, что наиболее часто в зарубежной литературе употребляются термины «helper», «facilitator» и «counselor», представляется разумным детально остановиться только на данных понятиях.

А. Таф был среди первых теоретиков в области исследования учебной автономности, который использовал термин «helper» и определил список персональных характеристик идеального преподавателя-помощника.

Л. Дикинсон уточнил данный список, добавив вторую группу характеристик, которая требует от преподавателя следующих знаний и умений [3, с. 123–124]: а) знание родного языка студентов для того, чтобы избежать трудности в общении и минимизировать риск непонимания; б) знание изучаемого языка; в) умение проводить опрос студентов с целью выявления их пожеланий и требований к учебному процессу (needs analysis); г) умение определять цели и задачи; д) умение проводить лингвистический анализ; е) знание ресурсных источников; ж) умение составлять учебные материалы; з) знание процедуры проведения оценки и самооценки; и) знание учебных стратегий; к) административные и управленческие умения; умение организации ресурсного центра.

Л. Дикинсон отмечает, что было бы слишком оптимистично надеяться найти преподавателя, владеющего всеми вышеперечисленными характеристиками. Несмотря на это, данные умения и знания являются необходимыми для преподавателя-помощника, следовательно, их важно учитывать при психологической и методологической подготовке специалистов в области автономизации обучения.

Одним из первых теоретиков, который определил термин «преподаватель-facilitator», считается М. Ноулз. Данный термин используют также такие исследователи, как Агота Шарле, Анита Сцабо [1, с. 5]. Х. Холек, анализируя характеристики преподавателя-facilitator, обсуждаемые в работах зарубежных исследователей по самоуправлению, индивидуализации и автономизации

обучения, сводит их к выделению двух групп, которые он называет 1) психологически-социальной поддержкой и 2) технической поддержкой [4, с. 102].

Первая группа характеристик включает в себя:

- личные качества преподавателя (заботу, поддержку, терпимость, толерантность, эмпатию, открытость);
- способность мотивировать студентов (стимулировать студентов, помогать преодолевать трудности, рассеивать неуверенность, быть готовым вести диалог со студентами);
- способность повысить сознательность студентов (помочь им осознать пользу и необходимость обучения, направленного на формирование учебной автономности).

Длинный перечень задач, подразумевающих техническую поддержку преподавателя-facilitator, Д.Бюуд ограничивает тремя основными:

- помощь студентам в планировании и проведении автономного обучения посредством использования needs analysis, определения промежуточных и конечных целей обучения, графика работы, выбора учебных материалов и организации интерактивных видов деятельности;
- помощь студентам в оценке своих результатов (оценка начальных, промежуточных и конечных результатов, мониторинг, самооценка, оценка других студентов);
- помощь студентам в приобретении умений и знаний, необходимых для реализации вышеизложенного (для того чтобы студенты более глубоко осознавали учебный процесс, умели определять учебные стили и подходящие стратегии).

Термин «преподаватель-counselor» часто в зарубежной литературе ассоциируется с индивидуальным обучением, работой в ресурсном центре или с любой учебной ситуацией, когда заключаются учебные контракты между преподавателем и студентами. Ф. Рили, М. Греммо и Д. Абе используют термин «преподаватель-советник», характеризуя роль преподавателя в ресурсном центре. Ф. Рили уточняет, что процедура «совета» со стороны преподавателя не является «простой, стандартной деятельностью», так как включает в себя: презентацию информации, проведение диагноза, проведение оценки, переговоры, помощь, консультацию [2, с. 119].

Ф. Рили рассматривает процедуру «совета» как особую категорию коммуникативной ситуации и в более широком концептуальном фрейме как форму управления знаниями. Сравнивая традиционного преподавателя, который передает свои знания в определенных порциях за единицу времени, преподаватель-советник выступает инициатором знаний в информационном пространстве, объясняя студентам особенности процесса приобретения знаний и стратегии работы с информацией.

В заключение хотелось бы добавить, что в английском языке есть меткая поговорка, которая в переводе звучит примерно так: «Делай и поступай так, как ты проповедуешь». Учитель должен сам обладать теми качествами и умениями, которые он проповедует и которым он обучает. Развитие продуктивной учебной деятельности, автономии и креативности учащегося требует, чтобы преподаватель был сам автономным, креативным и способным к гибкости, профессиональной адаптивности и постоянному творческому поиску.

Литература

1. **Agota Scharle, Anita Szabo.** Learner Autonomy. – Cambridge University Press, 2000. – 112 p.
2. Autonomy and independence in language learning / Edited by Phil Benson and Peter Voller. – London and New York: Longman, 1997. – 270 p.
3. **Dickinson, L.** Self-instruction in language learning. – Cambridge University Press, 1987. – 200 p.
4. **Holec, H.** Autonomy in Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon, 1981. – 87 p.

К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

ПУНТУС Л.А.

г. Владивосток,

Дальневосточный государственный технический университет

Происходящие в обществе социально-экономические изменения формируют социальный заказ на специалиста, отвечающего требованиям существующего рынка труда. В настоящее время одним из основных условий, предъявляемых к конкурентоспособному специалисту, является требование в отношении его всесторонних умений и навыков владения родным языком. Качественная языковая подготовка специалистов с университетским образованием, безусловно, важна как для их профессионального роста, для деятельного участия в жизни современного общества, так и в противовес проявляющейся в последние десятилетия его деградации, падению уровня культуры населения. Современные средства массовой информации, к сожалению, перестали быть образцом письменной и устной речи, что ведет к резкому снижению языковой и общей культуры населения, особенно молодежи. В стремлении выжить СМИ идут на поводу низменных потребностей аудитории, критериями содержательности информации стали сенсационность и скандаль-

ность, а языковой выразительности – разговорные, просторечные и жаргонные слова [1].

Международная и отечественная практика свидетельствует, что в последние десятилетия возрастает роль гуманитарного образования, а особенностью современной профессиональной подготовки становится актуализация языковой подготовки. Понимание важности коммуникативной (языковой) подготовки для студентов технических специальностей определило тот факт, что в 2000 г. в Государственный образовательный стандарт вузов негуманитарного профиля была введена гуманитарная дисциплина «Русский язык и культура речи». Однако, как показывает практика, это не решает кардинально проблемы качественной языковой подготовки специалистов с высшим образованием. Исследования по подготовке технических специалистов в вузах, деятельности выпускников на производстве, описанные в научной литературе (Н.Б. Крылова, Г.Н. Александров, С.А. Кугель, В.В. Логинов, А.В. Филиппов, В.М. Кузнецов и др.) также подтверждают тот факт, что сложившаяся практика гуманитарной подготовки специалистов в технических вузах не отвечает в должной мере современным требованиям.

Реальная грамотность населения и культура речи в обществе в решающей степени зависят от того, как поставлено обучение русскому языку и культуре речи в образовательных учреждениях всех типов и видов. Выпускники школ не обладают необходимыми знаниями и навыками в орфографии, пунктуации, стилистике, устной речи, деловом общении и письме; общий уровень их грамотности и речевой культуры во многих случаях низок. Недостаточная подготовка в общеобразовательных школах по русскому языку не дает возможности студентам эффективно совершенствовать свои знания в вузе.

На основе анализа ряда учебных планов по инженерным специальностям Дальневосточного государственного технического университета мы выяснили, что учебный предмет «Русский язык и культура речи» читается лишь в течение одного семестра и на него отводится всего 90 часов. Это очень мало даже в сравнении с другими гуманитарными дисциплинами (например, философия – 162 ч, история – 144 ч, социология, политология – по 126 ч). Учитывая неуклонное сокращение в школах учебных часов, отводимых на изучение русского языка, понимаем, что и за мизерное количество часов вузовского курса практически невозможно восполнить пробелы школьного образования – на это просто нет времени.

Таким образом, очевидна необходимость пересмотра соотношения циклов гуманитарных дисциплин по времени, которое отводится в учебном плане, пересмотр форм, методов и средств совершенствования преподавания гуманитарных дисциплин, введение спецкурсов для развития будущего специалиста. В соответствии со спецификой избранной специальности и временем обучения в вузе могут быть введены такие учебные предметы, как

«Деловая речь», «Письменная научная речь», «Оформление письменных учебных и учебно-научных работ студентов (рефератов, курсовых, дипломов)» и другие. Кроме того, учитывая чрезвычайно низкий уровень подготовки подавляющего большинства выпускников, курсы, посвященные изучению русского языка и культуры речи, целесообразно вести в течение всех лет обучения в университете.

Литература

1. **Ворожбитова, А.** О концепции лингвориторического образования / А. Ворожбитова // Высшее образование в России. – 2005. – № 10. – С. 91–96.

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

РАБАДАНОВА Ш.Р.

г. Москва,

Московский государственный университет технологий и управления

В связи с вхождением России в Болонское соглашение все острее поднимается проблема согласования критериев оценки качества высшего образования и минимизации стандартов и требований для различных образовательных уровней. Общая структура требований к качеству профессиональной подготовки специалистов ориентирует студентов на готовность к решению задач (проблем) всех уровней и типов в контексте широкой общекультурной структуры знаний, обеспечивающих формирование у них целостной и многогранной научной картины мира, включая представления об общечеловеческих целях, ценностях и смысле человеческой жизни, о современных концепциях и перспективах развития человеческой цивилизации, о взаимодействии основных сфер общества между собой и др.

Одним из путей качественной профессиональной подготовки специалиста является самостоятельная деятельность студента. Проблемой самостоятельной деятельности студентов и ее организацией занимались такие педагоги и психологи, как И.А. Алкин, И.З. Гликман, И.А. Зимняя, О.А. Конопкин, Б.Н. Лосев, А.К. Маркова, А.А. Миролубов, А.К. Осницкий, В.А. Слостенин, Л.М. Фридман, В.Д. Шадриков, С.Ф. Шатилов и др.

Качество профессиональной подготовки преподавателя высшей школы будет достигаться в том случае, если обеспечивается непрерывность, функциональность методического сопровождения самоподготовки студентов. Самостоятельная деятельность студентов является одной из важных и широко обсуждаемых проблем преподавания в вузе, так как в определении сочетания

аудиторной и самостоятельной работы вуз руководствуется Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, где сказано, что на внеаудиторную самостоятельную работу студента отводится половина недельного бюджета времени. В связи с этим изменяется объем и характер самостоятельной деятельности. Это привело к сокращению числа часов аудиторных занятий, притом, что содержательная часть курсов не уменьшилась, а в некоторых разделах даже расширилась. Произошло сокращение нагрузки преподавателя. Следовательно, планирование, организация и реализация деятельности студента в отсутствие преподавателя явилась важнейшей задачей обучения студентов в вузе. Отсюда появляются некоторые противоречия, одно из них касается отсутствия функциональной системы самостоятельной деятельности студентов, сопровождаемой действенным методическим обеспечением, создающим активное творческое пространство в условиях значительного увеличения времени на внеаудиторную работу.

Самостоятельная деятельность студента может быть двух видов: организуемая преподавателем и самостоятельная деятельность без непосредственного контроля преподавателя (подготовка к практическим занятиям, зачетам, написание рефератов, курсовых, дипломных работ и др.). И та и другая предполагают использование ресурсов библиотек для получения дополнительных сведений по изучаемым курсам. Часто руководство самостоятельной деятельности студентов сводится лишь к тому, что преподаватели дают студенту лишь тему для дальнейшей их самостоятельной работы. И выбор оптимального получения информации зависит непосредственно от студента. От умения ориентироваться в информационном пространстве современной библиотеки с ее информационными ресурсами, представленными как в традиционном виде, так и на современных электронных носителях зависит эффективность его самостоятельной работы, а также количество времени, затрачиваемое на поиск необходимой информации [3, с. 83].

Постановка обучающегося перед необходимостью выбора и принятия решения может быть реализована с помощью учебных пособий управляющего типа, в которых создаются условия для самоконтроля и самокоррекции в процессе самостоятельного изучения программного материала. Такого рода учебное пособие состоит из трех частей [2]. Первая включает информационный текст, составленный на основании программы учебной дисциплины, изучая которую, студент получает возможность определить объем необходимого для усвоения материала. Если по данному курсу существует учебник, отвечающий учебному плану, то эта часть пособия может быть исключена.

Осуществление самоконтроля начинается со второй части пособия, содержащей вопросы к информационному тексту и выборочные ответы к ним, которые студент должен подвергнуть анализу. Перед вопросом приводится порция информации, которая концентрирует внимание на определенной части

ранее изученного материала и из которой последовательно вытекает поставленный вопрос. Работа со второй частью не предполагает усвоения новых знаний, но позволяет студенту корректировать ранее полученные знания (на лекциях, практических занятиях и т.п.) с теми, которыми он овладел в ходе изучения информационного текста, представленного в первой части.

Выбрав и проанализировав ответ, студент обращается за подтверждением к третьей части пособия – консультациям-комментариям к предложенным ответам на поставленные в предыдущей части вопросы. Консультации построены так, что в случае подтверждения достоверности ответа они развивают далее предложенную мысль, в случае же ошибочности его помогают найти верный путь и определить неточность. Самоконтроль с помощью консультаций дает возможность осмыслить ошибку и самостоятельно ее устранить [2].

Следует подчеркнуть, что указанные программированные материалы не исполняют роль теста для контроля знаний, так как предназначены для активизации познавательного процесса. Вместе с тем в данном случае выполняется и методическая задача: не разобравшись в вопросе, студент не получит новых сведений. Понимание этого заставляет его быть внимательным к вопросам и не пробрасывать их как вопросы на повторение. Принимая решения, отбрасывая неверные ответы, студент встречается с необходимостью не просто усваивать информацию, а анализировать ее, исключать несущественное, делать выводы и подходить к верному ответу на поставленный вопрос. Студент включается в активный познавательный процесс, сопровождающийся формированием приемов самостоятельной умственной деятельности.

Учебные пособия указанной структуры должны органически включаться в общий учебный процесс, определяя различные формы самостоятельной работы студента [2]. Для повышения эффективности самостоятельной работы студента учебные пособия должны дополняться методическими пособиями, выполняющими только руководящую и направляющую роль. Содержание такого пособия должно указывать, в какой последовательности следует изучать материал дисциплины, обращать внимание на особенности изучения отдельных тем и разделов, помогать отбирать наиболее важные и необходимые сведения из содержания учебного пособия, а также давать объяснения вопросам программы, которые обычно вызывают наибольшие затруднения и приводят к ошибкам [1, с. 67].

Организационно-контролирующая функция учебного пособия проявляется при переходе к активным формам обучения, способствующим развитию у обучающихся навыков самостоятельной работы. Вместе с тем мыслительную активность, позволяющую студенту полностью раскрыть свои способности и ускорить процесс усвоения получаемой информации, необходимо организовывать в процессе обучения.

Методическое сопровождение студентов МГУТУ специальности 033400 «Педагогика» включает в себя полный учебно-методический комплекс, в который входят: учебный план; методические пособия; календарно-тематический план; курс лекций; рабочие программы; методические указания по проведению госэкзаменов, практики; требования к содержанию экзаменационных заданий и критерии оценки их выполнения студентами; графике самостоятельной работы студентов; перечень специализированных аудиторий; карта обеспеченности студентов учебной литературы для самостоятельной работы.

Следовательно, самостоятельная деятельность студентов – сложный, разноуровневый и многофункциональный процесс. Для того чтобы выйти на качественный уровень и стать профессионалом, студенту – будущему педагогу необходимо систематически заниматься самостоятельно. Самостоятельная деятельность студентов должна сопровождаться действенным методическим обеспечением, создающим активное пространство в условиях значительного увеличения времени, отводимого на внеаудиторную работу.

Литература

1. **Байденко, В.И.** Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования / В.И. Байденко, Джерри Ван Зантворт. – М., 2003.
2. **Гликман, И.З.** Управление самостоятельной работой студентов (системное стимулирование) / И.З. Гликман. – М.: Логос, 2002.
3. **Равен, Дж.** Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002.

ПРОБЛЕМА АТТЕСТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

ЧИРКОВ М.И.

г. Ростов-на-Дону,

Ростовский государственный педагогический университет

Современное образование предъявляет повышенные требования к профессиональной компетентности учителя. Педагог должен обладать богатым творческим потенциалом, ответственностью, способностью принимать самостоятельные решения в сложных педагогических ситуациях, видеть в себе источник личностного и профессионального развития. Этим обусловлена необходимость изменений как в формализованных требованиях к профессиональной компетентности педагога, так и в мероприятиях, ориентированных на оказание ему помощи в профессиональном росте.

Среди таких мероприятий существенная роль принадлежит аттестации педагогических кадров. Она призвана активизировать рефлексию учителя, направленную на осознание им затруднений и проблем в его педагогической деятельности, на поиск путей их преодоления. Одним из результатов аттестационной работы должен стать выход педагога на более высокий уровень профессионального мастерства.

В исследовании мы исходили из понимания аттестации как процедуры определения уровня квалификационных знаний учителя, его способностей, деловых и других профессионально-личностных качеств, средства повышения квалификации и психологического воздействия на педагога. Такой подход к проблеме аттестации соответствует ее целям и задачам, определенным Типовым положением об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования Российской Федерации (утв. приказом Минобразования России № 256 от 17.06.93). Согласно этому положению целью аттестации является стимулирование роста квалификации, профессионализма, продуктивности педагогического и управленческого труда, развитие творческой инициативы, обеспечение социальной защищенности педагогов в условиях рыночных отношений путем дифференциации оплаты их труда. Задачи аттестации определены в нем следующим образом: целенаправленное, непрерывное повышение профессионального уровня педагогических и руководящих работников; установление соответствия между качеством и оплатой труда; управление качеством образования для создания оптимальных условий развития личности.

Вопросы аттестации педагогических кадров рассматривались рядом отечественных исследователей: Т.П. Афанасьевой, А.Е. Елесеевой, Н.В. Кузьминой, С.Г. Молчановым, Н.В. Немовой и др. Отмечается, что в настоящее время функции аттестации сводятся в основном к оценке профессиональной компетентности педагога. Как указывают такие ученые, как М. Альберт, Т.Е. Ковина, К.М. Ушаков, в ходе процесса аттестации не выявляется зона ближайшего развития педагога, не выясняются причины возможных затруднений профессионального роста. Необходимо подчинить процедуру аттестации созданию условий для роста профессионального мастерства учителя. Следует отметить и то обстоятельство, что совершенно не принимается во внимание необходимость повышать развивающий потенциал аттестации с помощью психологических средств. Содержание и организация аттестационного процесса разрабатываются без учета закономерностей и особенностей профессионального развития [1]. Е.В. Бондаревская считает, что уровень педагогической культуры – главное основание для аттестации учителя. В индивидуально-личностном плане она рассматривает педагогическую культуру как существенную характеристику целостной личности педагога, представляющую

собой реализуемую им динамическую систему педагогических ценностей, деятельности и профессионального поведения.

Учитывая это Е.В. Бондаревская считает, что главными критериями для аттестации учителя должны быть: 1) гуманистическая педагогическая позиция учителя по отношению к детям и его способность быть воспитателем; 2) психолого-педагогическая компетентность и развитое педагогическое мышление; 3) образованность в сфере преподаваемого предмета и владение педагогическими технологиями; 4) опыт творческой деятельности; 5) культура профессионального поведения, способы саморазвития; 6) умения саморегуляции собственной личности и деятельности [2].

Результаты анализа итогов аттестации Ростовской области свидетельствуют, что в последнее время у значительного числа учителей наблюдается снижение самооценки, образовательной и профессиональной активности. Положение еще более усугубляется самой процедурой аттестации, не создающей условий для роста профессионального мастерства учителя, а лишь констатирующей достигнутый квалификационный уровень. Проанализировав ситуацию за последние три года можно сделать следующие выводы:

1. Имеет тенденцию роста численность учителей, с присвоенной категорией, на сегодняшний день 84,4 %, причем более быстрыми темпами растет с первой и высшей категорией на 8 %. В текущем году 85 % учителей имеют категорию, 50 % – первую и высшую.

2. Среди категорий учителей наиболее существенные изменения произошли в начальной школе. Первая и высшая категории – с 36 до 55 %. В связи с сокращением контингента учащихся резко сократилось количество молодых специалистов (в 1998 г. 7–8 разряд имели 23 чел., в 1999 г. – 9, в 2000 г. – 2). Школы стараются оставить кадры, подготовленные на более высоком профессиональном уровне.

3. Количество аттестованных учителей основных предметов остается приблизительно на одном уровне 81–82 %, но с 38 до 52 % произошел рост учителей первой и высшей категории. Первая и высшая категории выделяются, так как это основной профессиональный, творческий потенциал системы образования города [3].

В настоящее время развивающий потенциал аттестации используется недостаточно, о чем свидетельствует анализ ее результативности с точки зрения профессионально-личностного роста учителей, прошедших эту процедуру. В значительной степени это обусловлено тем, что не уделяется должного внимания ни индивидуально-личностной траектории развития педагогов, ни общим закономерностям этого развития. Вместе с тем имеется немало психологических и педагогических работ, в которых в разных аспектах рассматриваются особенности и закономерности профессионально-личностного развития-профессиогенеза педагогов (С.Г. Вершловский, Э.Ф. Зеер,

А.К. Маркова, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков и др.). Признано существование в профессиональном сообществе педагогов, как минимум, трех групп, отличающихся уровнем профессионализма, что предлагается рассматривать в качестве основания для дифференцированной работы с ними (Л.И. Анцыферова, Л.Н. Горбунова, А.А. Воротникова, Н.В. Немова и др.).

Наряду с этим существуют, как отечественные, так и зарубежные преимущественно психологические исследования, в которых выявлены и обоснованы факторы, способствующие или, наоборот, препятствующие успешному профессиональному развитию педагога, которое является объективным результатом процесса его профессионального развития (Pines, Maslow, Fuller).

Необходимо отметить и тот факт, что аттестация усиливает стрессовые состояния, которые в последнее время и без того приобретают массовый характер в учительской среде вследствие специфики современного социально-экономического положения в стране.

Литература

1. **Замятина, С.А.** Профессиональная поддержка учителей в процессе их аттестации на высшую квалификационную категорию: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.А. Замятина. – М. 2000.
2. **Бондаревская, Е.В.** Уровень педагогической культуры – главное основание для аттестации учителя / Е.В. Бондаревская // Ростов н/Д., 1994.
3. Состояние и основные тенденции развития системы образования Ростовской области в 2004 году (отчет). – Ростов н/Д., 2005.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОБЕСПЕЧЕННОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЕМЕЛЬЯНОВ В.С.

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

Процесс подготовки студентов к педагогической деятельности важно своевременно корректировать и совершенствовать. Однако педагогическое воздействие должно быть не только содержательным, но и технологичным. Это качественно меняет процесс подготовки и характер его совершенствования. Роль и значение педагогической информации (системы, теории, законы, понятия, факты и др.) в повышении эффективности педагогического процесса трудно определить. Несомненным является то, что содержательная сторона

педагогической деятельности успешно решается, если она вооружена соответствующей стратегией и методом ее внедрения, т.е. представлена на технологическом уровне.

Любое педагогическое воздействие начинается с принятия решения. Это сложный процесс, учитывая, что педагогика не может предлагать однозначные действия и в первую очередь потому, что она не в состоянии учитывать всю многофакторность воспитательного поля. При принятии решения педагог всегда балансирует между ошибочным и результативным воздействием. Определяющей является цель, которая выражает социальные и лично-стно значимые интересы и объекта и субъекта воспитания во взаимодействии. В широкой практике оценкой педагогического действия педагога является результативность. Технологическая сторона воздействия не берется во внимания ни на одном этапе его осуществления. Трудность еще заключается и в том, что установленная эффективность воздействия не становится фактором, влияющим на принятие решения.

Эффективное педагогическое воздействие должно строиться на базе технологического обеспечения (описательного, алгоритмического, проблемно-поискового или другого), опирающегося на стандарты и методики, обеспечивающие руководство. Основным путем определения стандартов, критериев и методик их применения является практика осуществления той или иной педагогической деятельности, опирающаяся на современную педагогическую теорию в самом широком понимании ее. Роль исследовательской работы заключается в количественно и качественном описании ее эффективности, скорее, в математическом выражении этой эффективности.

Информационное поле педагогической деятельности увеличивается. Изменившиеся парадигмы, новые технологии, неустойчивость существующих, их обновление и постоянное уточнение ведут к возрастанию сложности принятия решения. Опираясь на них, даже простое решение трудно принять и обосновать. Необходим механизм, который сформировал навыки изучения педагогического явления, его появление и развитие, дал возможность оценивать и интерпретировать его. Сложность педагогической действительности делает беспомощным педагога и нерезультативным педагогический процесс. Для того чтобы осваивать и получать пользу от современных педагогических новообразований, педагог должен иметь простой и механизм их применения, построенный на оценке его результативности.

Разработка стандартов в образовании получает распространение. В основном она представлена на уровне государственных требований к подготовке специалиста. Стандартизация, как процесс установления и применения стандартов, в педагогике нуждается в научном обосновании. Стандарт (от английского *standart* – норма, образец), в широком смысле слова – образец, эталон, модель, принимаемые за исходные для сопоставления с ними других

подобных объектов. Стандарт включает в себя технологию проверки результатов образования. Стандарт это шаг отхода от субъективного суждения о качестве. Но нужны не только стандарты, но и методики их разработки. Необходимость стандартов исходит из определения того педагогического воздействия, которое необходимо для достижения результата сопоставимого с ним.

В педагогике широко распространены методические указания, цель которых, как источника информации, способствовать качественному совершенствованию образовательного или воспитательного процессов. Однако они не берут на себя функцию руководства для принятия решения в разнообразных педагогических обстоятельствах. Действия не конкретизируются, а представляется их свободный выбор при определенных условиях.

Другая роль отводится стандарту. Стандарт – это положение, которое выделяет цель оказания помощи в форме критериев, определяющих необходимые ресурсы, шаги и предсказываемые результаты. Эта помощь должна обеспечивать минимальный уровень допустимого исполнения или результата. Критерии в этом случае – переменные величины, которые делают возможным достижение стандарта (основная цель помощи) и оценивают, был ли он достигнут или нет. В педагогической практике критерии являются систематически разрабатываемыми положениями, которые могут быть использованы при оценке соответствия педагогических решений и результатов. После отбора критериев определяется необходимый стандарт.

Инструментом измерения, используемым для оценки, является система критериев, логически организуемая в соответствии с законами и теориями педагогики, – системная критериограмма. Методом разработки системной критериограммы является анализ научно педагогической литературы с использованием определенной стратегии поиска информации, включая рассмотрение теоретических положений в взаимосвязях и взаимозависимостях. Необходимо, чтобы критерии и показатели, входящие в критериограмму, были обоснованными и согласовывались с научными положениями или передовой педагогической практикой. Поэтому критерии и показатели были получены из ряда источников. Теоретический обзор с применением стратегии систематического поиска и тщательного рассмотрения данных является наиболее ценным источником информации и доказательства структуры построения системной критериограммы. Несистематический обзор литературы. Изучение и анализ передового опыта способствует доказательству и усовершенствованию системной критериограммы. Мнение экспертов – участников различных научных конференций необходимо для пополнения данных исследований при недостатке доступной информации. Проведенный по установленной форме метаанализ.

Важным показателем практической действенности критериограммы является достижение консенсуса между всеми, кто с ней работает (преподава-

тели и студенты). Их позитивное отношение способствует внедрению ее в практику. Валидность критериограммы обеспечивается воспроизводимостью и достоверностью. Воспроизжимость характеризуется тем, что при тех же методах разработки, другие исследования приводят к тому же результату. Это подтверждается написанием студентами курсовых и дипломных работ в этом направлении. Достоверность характеризуется тем, что при одинаковых условиях различные специалисты объясняли и применяли критериограмму таким же образом.

Внутренняя структура системной критериограммы может быть детерминистической или разветвляющейся. Детерминистически построенная критериограмма включает в себя список элементов, описывающих те аспекты педагогической деятельности, которым необходимо следовать, независимо от того, какая информация поступает педагогу. Эта критериограмма может быть использована для определения минимального объема действий, но она является менее полезной в обычной педагогической практике, так как не учитывают дедуктивный характер принятия решения. Разветвляющаяся критериограмма представлена в виде алгоритмов действий, которые в зависимости от конкретных условий оценивают педагогическую деятельность. В качестве условия в разветвляющейся критериограмме может быть использовано любое понятное утверждение, которое может соблюдаться (быть истинно) или не соблюдаться (быть ложно). Такое утверждение может быть выражено как количественным критерием, так и качественным.

Такая критериограмма позволяет добиться верного педагогического воздействия в сложных условиях многовариантного развития событий. Использование разветвляющейся критериограммы позволит воспитать добросовестное отношение к педагогической деятельности, привить интерес к ней и сформировать убежденность, что большинство проблем, стоящих перед педагогом, можно разрешить, а также развить навыки нешаблонного, творческого подхода к решению разнообразных задач, умение выделять главное, анализировать. Рекомендуемое направление действия на каждой этапе реализации педагогической функции разветвляющейся критериограммы зависит от имеющейся информации.

Характер системы критериев часто определяется теми аспектами, для которых оно было разработано, а также спецификой действий тех, для кого оно рассчитано. Иногда критерии указывают на цель оказания помощи и показывают путь для ее достижения. Пример такой формы в основном представлен в педагогических рекомендациях.

ИНТОНАЦИОННО-ДВИГАТЕЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

ХУСАИНОВА Т.В.

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

Совершенствование музыкально-педагогической деятельности невозможно без определения места и роли методов обучения в развитии музыкального мышления, формирования обобщенных категорий, понятий закономерностей. Для этого необходимо проанализировать существующие в музыкальной педагогике подходы к методам обучения.

Предлагаемые О.П. Соколовой современные методы обучения в методике преподавания дирижирования носят репродуктивный характер (объяснительно-иллюстративный, инструктивно-репродуктивный, проблемный, контроля и оценки знаний), а по содержательному насыщению являются общедидактическими и специфическими методами музыкальной подготовки и представляют систему этапов музыкальной подготовки. При этом часть специфических методов, которые могли бы быть выделены в творческий этап, выделены отдельно. Поэтому необходимо рассматривать методы обучения на основе музыкальных понятий – интонация и движение, которые охватывают весь процесс музыкальной и музыкально-педагогической деятельности на всем протяжении.

На занятиях хорового класса это возможно при реализации следующей последовательности в усложнении поисковых задач: 1) активизация хормейстерского слуха; 2) самостоятельный анализ студентами технических трудностей и исполнительских задач в произведениях; 3) творческий поиск и теоретическое обоснование конкретных методов вокально-хоровой работы, исполнительских трактовок хоровых произведений. При этом предусматривается, что переход к каждому последующему этапу не снимает предыдущих задач, а органично включает их в себя.

В музыкально-педагогических публикациях, посвященных подготовке учителя музыки перспективным направлением признается разработка методов постижения музыки на интонационной основе. Это, как считает Л.В. Школяр, позволит свести к минимуму «околомузыкальные» приемы. Она отмечает, что методы интонационного постижения музыки еще находятся в стадии разработки, что они трудоемки, требуют высокого профессионализма учителя. Актуальность их разработки она объясняет и тем, что музыкальное воспитание должно строиться по образу и подобию изучаемого предмета, методы также должны соответствовать той же природе, в противном случае они формируются в качестве отвлекающей конструкции. Это является тем более важ-

ным, что идея интонации у Д. Кабалевского сомкнула звуковую организацию музыки с миром отобразенной в ней жизни.

Поиск специфических методов должен исходить из теории музыкальной деятельности и быть направлен на «распредмечивание» интонационно-образного содержания. Н.И. Козлов дает и определение специфического метода музыкального воспитания – это «методы, соответствующие природе музыкального искусства и способствующие проникновению в интонационную субъективность музыкального произведения с целью выявления его художественно-образного содержания». Использование специфических методов вооружает будущего педагога методологической основой для обоснованного выбора в процессе педагогической деятельности.

В музыкально-педагогической литературе придается большое значение формированию аналитических действий в подготовке учителя музыки. Развитие мышления на основе музыкального произведения обогащает музыкальное восприятие. Значительными резервами в этом плане обладает сфера двигательных ощущений, динамика внешнего мира (музыка – движение – образ). Л.В. Осипова определяет три основных направления анализа. Первый – восприятие жанровой природы музыки, ее пластических истоков, выявление пластического облика. Второй – выявление пластического облика лирического героя музыкального произведения. Идея этого направления перекликается с указанием В. Медушевского, что, «если мы хотим мыслью проникнуть в художественный мир произведения, мы должны, прежде всего, вжиться в интонации лирического героя, – ощутить их как свои собственные, может быть, даже развернуть их в реальных жестах и мимике, актерски поискать образ». Третий – исполнительские игровые движения, которые вносят вклад в формирование художественного образа. Все они способствуют развитию аналитических способностей учителя музыки.

Полноценное восприятие осуществляется через анализ, который требует осознания различных элементов не в отрыве друг от друга, а во взаимодействии. При определении общего представления о произведении можно переходить к его частям, поочередно оценивая основные элементы музыкальной речи, подводя к обобщениям, выводам. Музыкальный анализ позволяет целенаправленно выражать в подготовке учителя музыки его специфическую суть, «иначе не вырваться из музыковедения без музыки, не выйти из порочного круга игры категориями, где выяснение тонких различий между понятиями и словесными определениями станет важнее изучения свойств материи, организованной в звуко-образы». Н.И. Козлов вывел методы интонационного анализа: пластическое интонирование, элементарное музицирование, импровизация, разрушение, сравнение или сопоставление, обобщение через жанр. Это методы интеллектуального развития личности, мышления, в данном случае музыкального мышления.

Для совершенствования профессионального становления будущих учителей музыки важно использовать в педагогической практике методы педагогического и художественно-образного моделирования. Педагогическое моделирование эффективный метод вовлечения студентов в процесс познания, важное средство активизации мышления. Концептуальным для нашего исследования является то, что педагогическое моделирование строится на основе обобщенных действий, направленных на решение многовариантных проблем и ситуаций.

И.Н. Немыкина использовала метод моделирования для освоения и преобразования обобщенных понятий в процессе профессиональной подготовки педагога-музыканта. Это связано с необходимостью рассмотрения содержания обобщенных понятий в контексте всех существенных связей и отношений, которые часто не обнаруживаются с первого взгляда. Поэтому она предлагает для их обнаружения и фиксации применять идеализированные объекты (модели), в процессе оперирования которыми происходит эффективное усвоение знаний.

Моделирование находит широкое применение в структуре учебно-музыкальной деятельности не только из-за того, что может заменить эксперимент. Оно имеет большое самостоятельное значение, которое выражается в ряде преимуществ: а) с помощью метода моделирования на одном комплексе данных можно разработать целый ряд различных моделей, по-разному интерпретировать исследуемое явление и выбрать наиболее плодотворную из них для теоретического истолкования; б) в процессе построения модели можно сделать различные дополнения к учебному процессу.

При моделировании необходимо помнить о том, что учебно-музыкальная деятельность является специфической областью освоения искусства, особой сферой общения и поэтому, по мнению И.Н. Немыкиной, «механический перенос понятий, схем, моделей общей педагогики» на нее не обеспечит создания жизнеспособных, устойчивых и результативных моделей освоения музыкальных дисциплин. Применительно к нашему исследованию под моделированием понимается мыслительное отображение структуры причинно-следственных связей в динамике педагогического процесса. Обращение к моделированию объясняется тем, что этот метод теоретического исследования наиболее позволяет полно овладеть логическим анализом педагогического процесса, а также решать задачи, стоящие перед педагогом в музыкальном воспитании студентов.

Все это ясно показывает, что моделирование выполняет в учебно-музыкальной деятельности самостоятельные функции и становится все более необходимой ступенью в процессе профессиональной подготовки учителя музыки.

УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ СТУДЕНТОВ

КУЗНЕЦОВ Е.Г.

г. Калининград, Балтийская академия рыбопромыслового флота РФ

Исследования учебно-профессиональной деятельности традиционно связываются с потребностями общества в квалифицированных специалистах, способных после окончания профессиональной подготовки в вузах выполнять профессиональную деятельность на должном уровне. Требования к учебно-профессиональной деятельности студентов определяются моделью будущей профессиональной деятельности, которая в свою очередь концентрируется в систему профессиональных задач, адекватных профессиональным функциям.

В центре внимания нашего исследования выступает компетентность менеджеров по организации перевозок в экологическом менеджменте. Для того чтобы спроектировать самостоятельную исследовательскую деятельность студентов в ходе изучения новой учебной дисциплины «Экологическая безопасность на морском транспорте» на основе требований к учебно-профессиональной деятельности, необходимо иметь четко структурированную деятельность по управлению экологическими рисками на транспорте.

Что представляет собой экологический менеджмент на транспорте? Экологический менеджмент в деятельности инженера-менеджера представляет собой управление хозяйственно-перевозочной деятельностью транспортного предприятия, транспортными средствами в условиях устойчивого равновесия экологических систем, рационального использования природных ресурсов и уменьшения загрязнения окружающей природной среды. Управление хозяйственно-перевозочной деятельностью наряду с экономическими показателями имеет объективный показатель – экологическая безопасность. Управление экологической безопасностью на морском транспорте основывается на системе обязательных мероприятий по обеспечению безаварийной работы морского транспорта и портов.

Подготовка будущих организаторов перевозок к экологическому менеджменту наиболее продуктивная в условиях учебного курса, в ходе которого обобщаются в целостную «картину» все ранее полученные знания в области экологии, управления погрузочно-разгрузочными работами, деятельности портов и т.п. Система профессиональных задач по управлению экологическим риском на морском транспорте адекватно отражается в системе дидактических единиц. По нашему мнению, организованная исследовательская самостоятельная работа студентов в ходе изучения теоретического материала и решения конкретных задач по обеспечению экологической безопасностью на основе требований к учебно-профессиональной деятельности позволит студентам на производственной практике в порту

дентам на производственной практике в порту освоить не только отдельные операции, но и целостный экологический менеджмент.

Исследовательская самостоятельная работа студентов по проблемам экологической безопасности на морском транспорте в ходе производственной практики должна включать следующее содержание.

Аналитический компонент экологического менеджмента – получение объективных данных о текущем состоянии и прогнозирование будущего состояния экологических показателей портов и объектов водного транспорта, научное обоснование мероприятий по их улучшению. Задания для студентов: провести измерение экологических показателей деятельности отдельных средств водного транспорта, находящихся в ведении порта, произвести оценку соответствия фактических экологических показателей установленным требованиям; спрогнозировать возможность возникновения экологических рисков в порту и в ходе эксплуатации конкретных средств водного транспорта; составить рекомендации руководству порта по системе мероприятий, улучшающих экологические показатели деятельности порта.

Проектный компонент экологического менеджмента – проектирование деятельности в аварийных ситуациях. Задания для студентов: создание банка типичных аварийных ситуаций на средствах; разработка программы действия персонала в каждой типичной аварийной ситуации; разработка плана обращения с отходами; разработка технических требований к заказу оборудования с учетом условий по уровню шума; разработка компоновочных схем судов и их внутренней планировки с учетом требования максимального удаления кают и салонов от источников шума.

Организационно-управленческий компонент экологического менеджмента – реализация государственной экологической политики, соблюдение природоохранного законодательства на водном транспорте, экологических стандартов, норм, нормативов и требований к транспортной технике, топливно-смазочным материалам, оборудованию. Задачи для студентов: определение очередности решения проблем риска; отбор средств и мероприятий по повышению экологической безопасности транспорта; оценка эффективности экологических мероприятий; осуществление производственно-экологического контроля за состоянием оборудования и качеством технологических процессов; страхование экологических рисков; решение социально-экономических проблем охраны окружающей среды на водном транспорте; ведение экологической документации транспортного предприятия.

Производственно-технологический компонент экологического менеджмента – поддержание состояния транспортных средств и объектов инфраструктуры на уровне заданных экологических нормативов; внедрение современных инженерных, санитарно-технических и технологических средств защиты окружающей среды от вредных воздействий на предприятиях и объек-

тах водного транспорта. Задания для студентов: проведение технических мероприятий по борьбе с загрязнениями воды в условиях порта; провести мониторинг предотвращения пыления насыпных грузов на территории перегрузочных комплексов и обеспыливания перегрузочных комплексов; оценка работы порта по обезвреживанию, переработке и вторичному использованию отходов; произвести шумовой замер в целях создания рекомендаций по снятию или уменьшению шума при работе отдельных участков порта; установить наличие соблюдения экологических требований при покраске судов.

В целом «методическая копилка» инженера по организации перевозок на водном транспорте пополняется конкретными умениями экологического менеджмента в сферах «Влияния транспортного комплекса на окружающую среду» номенклатурой экологически опасных ситуаций на морском транспорте и методиками действий в каждой из них; в сфере «Мероприятия по улучшению экологических показателей подвижного состава и инфраструктуры транспорта» – разработка технических требований к заказу оборудования с учетом условий по обеспечению экологической безопасности; в сфере «Организация экологической деятельности в порту» – схема анализа экологических аспектов деятельности порта; в сфере «Экологическая документация транспортного предприятия» – правила ведения экологической документации; в сфере «Опасные свойства грузов» – схема комплексной оценки опасности грузов, обрабатываемых в порту; в сфере «Экологический учет. Планирование и финансирование мероприятий в области экологии» – система первоочередных мер по улучшению экологических показателей деятельности порта и отдельных транспортных средств; в сфере «Нормативно-правовая база обеспечения экологической безопасности функционирования транспорта – перечень нормативно-правовых документов, регламентирующих экологические аспекты деятельности порта как правовая основа для решения профессиональных экологических задач.

Особое значение в исследовательской деятельности студентов, организованной на основе требований учебно-профессиональной деятельности, имеет объективность оценки. В целях обеспечения продвижения практикантов к эталонам профессиональной деятельности в области экологического менеджмента необходимо использовать опыт руководителей практики – менеджеров порта и капитанов судов. Их экспертное заключение самостоятельных работ студентов свидетельствует об уровне компетентности в экологическом менеджменте. Дальнейшее исследование проблем экологической безопасности на водном транспорте необходимо продолжать в таких формах учебно-профессиональной деятельности, как дипломное проектирование.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

ПАРФЕНОВА Е.В.

г. Нижний Новгород,

*Нижегородский государственный педагогический университет,
Областной центр развития творчества детей и молодежи*

Система дополнительного образования детей в ее новом качественном состоянии развивается на протяжении более 10 лет. В Концепции модернизации дополнительного образования детей до 2010 года под «дополнительным» понимается мотивированное образование за рамками основного образования, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись предметно, социально, профессионально, личностно.

В учреждениях дополнительного образования детей сегодня работает около 440 тысяч руководящих и педагогических кадров, в том числе около 300 тысяч педагогов дополнительного образования, педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов-организаторов, методистов. Уровень реализации современных задач дополнительного образования детей во многом зависит от их профессионализма, являющегося результатом индивидуальной, целенаправленной работы над собой, постоянного повышения своего научно-методического потенциала.

В Нижегородской области процесс обучения и воспитания подрастающего поколения происходит в 3,5 тысячах образовательных учреждений. Из них 247 – это учреждения дополнительного образования детей, что составляет 8,2 % от общего числа образовательных учреждений Нижегородской области. Исследование показало, что в учреждениях дополнительного образования детей Нижегородской области работает 4827 специалистов. Из них директоров учреждений дополнительного образования детей и их заместителей – 389 человек; методистов 235; педагогов дополнительного образования – 3871; педагогов–организаторов – 332. В настоящее время 3242 (67,2 %) специалиста дополнительного образования детей имеют квалификационную категорию. Анализ практического опыта работы специалистов дополнительного образования детей технического, декоративно-прикладного и эколого-биологического направлений показал недостаточно высокий уровень психолого-педагогической и методологической компетентности: 78 % педагогов теоретически знакомы с современными педагогическими технологиями, однако лишь 26 % применяют их в своей профессиональной деятельности; 56 % образовательных программ, предполагают занятия с обучающимися в возрасте

от 7 до 16 лет, однако ни в одной из них нет разграничения тем, часовой нагрузки, форм и методов работы в соответствии с возрастными особенностями детей; раздел «методическое обеспечение» присутствует в 46 % образовательных программ, содержание данного раздела не демонстрирует тех форм и методов работы, того методического материала, который должен быть у педагога в соответствии с целями и задачами программы и т.д. Таким образом, возникло противоречие между уровнем теоретической подготовки педагогов дополнительного образования детей и практической реализацией ими имеющихся знаний в своей профессиональной деятельности.

На разрешение данного противоречия направлена разработанная нами и апробированная в ходе эксперимента система учебно-методической работы, которая реализуется областным центром развития творчества детей и молодежи в соответствии с программой развития технического, декоративно-прикладного и эколого-биологического направлений дополнительного образования детей в образовательных учреждениях Нижегородской области «Дети. Творчество. Родина». Система учебно-методической работы объединяет курсы повышения квалификации (по всем категориям специалистов дополнительного образования детей), проблемно-тематические семинары, творческие мастерские, спецкурсы по направлениям специализации педагогов, имитационные занятия, профессиональные конкурсы, итоговую конференцию, аттестационные мероприятия.

При реализации данной системы педагоги приобретают и совершенствуют знания по теории организации учебно-воспитательного процесса в творческих объединениях дополнительного образования детей, имеют возможность практической реализации полученных знаний в своей профессиональной деятельности с последующей демонстрацией опыта работы посредством участия в профессиональных конкурсах и аттестационных мероприятиях.

Анализ проводимых в ходе эксперимента обучающих мероприятий выявил некоторую диспропорцию между количеством необходимых (а также желаемых) слушателями знаний и умений и временем, отведенным программами на проведение данных мероприятий. В связи с этим актуализировалась проблема оптимизации учебной деятельности посредством интенсификации процесса обучения. Под интенсификацией процесса обучения В.А. Трайнев понимает передачу обучаемым большего объема учебной информации при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний. При этом к педагогическим составляющим интенсификации процесса обучения им относятся: оптимальный объем учебной информации; оптимальное экономическое использование учебного времени; обеспечение обучающихся учебным материалом для самостоятельной работы; обеспечение преемственности новой и ранее проработанной информации; эффективное использование технических средств обучения; широкое использование в

обучении социально-психологических методов; распределение необходимого учебного материала по времени; широкое использование парной и групповой форм работы, ролевых и учебных игр; управление коллективной деятельностью обучающихся; обеспечение результативного обучения; разработка и внедрение аудиовизуальных педагогических технологий и процессов; совершенствование педагогического общения; применение различных форм и методов проблемного обучения.

На интенсификацию обучения, проводимого в ходе реализации системы учебно-методической работы, направлен разработанный нами учебно-методический комплекс, включающий: программы курсов повышения квалификации, семинаров, спецкурсов, творческих мастерских для всех категорий специалистов дополнительного образования детей технического, декоративно-прикладного и эколого-биологического направлений с дифференциацией по стажу работы; конспекты лекций и практических занятий; схемы, таблицы и др. раздаточный материал; рабочие тетради; инструктивные и технологические карты; методические пособия и рекомендации; мультимедийные презентации; видеоматериалы, анкеты, тесты. Данный учебно-методический комплекс позволяет обеспечить слушателей курсов материалом для самостоятельной работы, как в процессе курсовой подготовки, так и в межкурсовой период (в режиме самообразования). Введение в практику лекционных занятий рабочих тетрадей с одной стороны способствует экономии учебного времени, а с другой позволяет акцентировать внимание слушателей на ключевых вопросах раскрываемой темы. Заполняя по ходу лекции рабочую тетрадь, слушатель не только фиксирует услышанную информацию, но и обдуманно систематизирует ее, выделяя главное, формулируя выводы. Широкое использование технических средств обучения (видеомагнитофон, мультимедийный проектор, ноутбук) позволяет интегрировать аудио- и видеoinформацию, что способствует более качественному восприятию ее слушателями. Мультимедийные презентации дают возможность предоставить слушателям наглядно ту информацию, восприятие которой затрудняется при аудио подаче: громоздкие определения, сравнительные таблицы, графики, схемы, а также продемонстрировать фрагменты учебных занятий с детьми, детские работы, массовые мероприятия и т.д.

Учебно-методический комплекс апробировался нами в течение трех лет. За этот период по программам квалификационных курсов было обучено более 300 специалистов дополнительного образования детей: заместителей директоров, руководителей структурных подразделений, методистов, педагогов-организаторов, педагогов дополнительного образования детей. Результаты апробации подтвердили возможность интенсификации процесса обучения посредством использования как учебно-методического комплекса в целом, так и отдельных его компонентов.

РАЗДЕЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ, СВЯЗАННЫХ С ВОСПРИЯТИЕМ ВРЕМЕНИ И ПРОСТРАНСТВА, У ВОЛЕЙБОЛИСТОВ

БУЦАЕВ О.Е.

г. Минусинск, Красноярский край, Педагогический колледж им. А.С. Пушкина

Современный волейбол предъявляет высокие требования к разносторонней подготовленности спортсменов, поэтому существует необходимость совершенствования форм, средств и методов подготовки волейболистов, которые будут направлены на повышение уровня мастерства и эффективности тренировочного процесса. В связи с этим разработка методики совершенствования координационных способностей посредством тренировок восприятия времени и пространства у волейболистов является, несомненно, актуальной.

Проблема восприятия времени и пространства является одной из основополагающих в науке и культуре. Формы отражения времени и пространства связаны с внутренними масштабами субъекта, размерность которых определяется физиологическим состоянием мозга. По данным ряда авторов, отражение времени зависит от состояния человека, его познавательных возможностей (О.И. Кузнецов), степени адаптоспособности (Т.В. Самокина), моторики (А.А. Алдашева). По мнению ряда авторов (А.Г. Фурманов, Е.Б. Сологуб), спортивный результат волейболистов зависит от способностей спортсмена к дифференцированию временных и пространственных параметров, чувства темпа, ритма, уровня мощности, реакции, совершенной техникой игры.

Однако в доступной нам литературе недостаточно данных о влиянии индивидуальных психофизиологических особенностей человека на процессы

восприятия времени и пространства. Существуют проблемы, касающиеся исследования и совершенствования процессов восприятия времени и пространства у волейболистов.

Целью нашего исследования является совершенствование координационных способностей волейболистов, связанных с процессами восприятия времени и пространства.

Объект исследования – тренировочный процесс волейболистов.

Предмет исследования – развитие координационных способностей волейболистов, связанных с процессами восприятия времени и пространства.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что развитие координационных способностей волейболистов, связанных с процессами восприятия времени и пространства, позволит повысить их спортивную результативность.

В работе использовали такие методы исследования, как анализ научно-методической литературы, психофизиологическое тестирование, хронобиологические методы изучения точности восприятия времени и пространства, метод экспертной оценки, методы статистики.

Педагогический эксперимент выполнялся по специально разработанной методике, которая заключается в выполнении в основной части тренировочных занятий и следующих упражнений, направленных на совершенствование координационных способностей посредством восприятия времени и пространства:

1. «Сохранения ритма в течение 18 секунд». Испытуемый в беге производит подбрасывание мяча вверх в такт ударов в ладони в течение 15 секунд, через 15 секунд удары прекращаются, и необходимо сохранить заданный ритм в течение 18 секунд. Частота – один подброс мяча в секунду. Выполняется шесть раз.

2. «Точный темп подброса мяча вверх». Испытуемый в беге подбрасывает мяч вверх и задерживает его в воздухе в течение 3 секунд. Первая попытка в течение 15 секунд делается в такт ударов в ладоши. Затем в следующей попытке в течение 18 секунд он должен подбросить мяч вверх с такой же скоростью, чтобы повторить это же время. Выполняется четыре раза.

3. Испытуемый в беге по одному удару в ладоши выполняет прыжки на двух ногах, затем по второму удару в ладоши делает остановку, подбрасывает мяч вверх и поворачивается на 360° и ловит его. Выполняется 6 раз (по три раза в каждую сторону).

4. Испытуемый стоит в основной стойке волейболиста. Подбрасывает мяч вперед вверх и ловит его. Затем назад вверх (возвращается в заднем направлении). Выполняется четыре раза.

5. Испытуемый стоит в основной стойке волейболиста. Подбрасывает мяч вверх с закрытыми глазами, поворачивается на 360° и ловит его. Выполняется всего шесть раз (по три раза в каждую сторону).

Тренировочные занятия проводились пять раз в неделю по одному разу в день. Длительность упражнений в основной части составляла 20 минут, количество повторений каждого упражнения 4–6 раз.

Для оценки влияния применяемой методики на спортивную результативность использовался метод экспертной оценки тренеров. Статистическая обработка включала в себя вычисление средней арифметической, стандартной (среднеквадратической) ошибки средней арифметической, сравнение средних по t-критерию Стьюдента (Г.Ф. Лакин). Статистическая обработка проводилась на компьютере IBM Intel Pentium MMX 166 с помощью пакетов программ Microsoft Excel 97 и STATISTIKA V 4.5.

Исследование проводилось на базе кафедры спортивных игр СибГУФК и Нефтехимического колледжа. Сроки проведения: октябрь 2001 – апрель 2003 года.

Всего было обследовано 20 волейболистов, юношей в возрасте 16–18 лет. Спортивная квалификация с I по II разряд. Все спортсмены были разделены на две группы: первая группа – контрольная, вторая группа – экспериментальная. В первой и во второй группах по 10 человек. По своим характеристикам возраст, спортивная квалификация и объем тренировочных нагрузок в контрольной и экспериментальной группах не отличался.

По итогам исследования сделаны выводы: волейболистам необходимы различные координационные способности, которые тесно связаны с восприятием времени и пространства, такие, как способность к сохранению устойчивой позы, способность к переключению в процессе двигательной деятельности, кинестетической способности, способность к координированию движений, способность к ориентации в пространстве, способность к проявлению реакции после действия слухового и зрительного раздражителя. Достижение высоких спортивных результатов зависит от развития у спортсменов координационных способностей, заключающихся в умении точно воспринимать временные и пространственные параметры, точно ориентироваться в пространстве, чувстве ритма и темпа. В литературе отсутствует информация, касающаяся развития координационных способностей волейболистов, связанных с проблемами восприятия времени и пространства. Остаются также не исследованными процессы восприятия времени и пространства у волейболистов с разными психофизиологическими особенностями.

Исследование психофизических особенностей показало, что среди обследуемых спортсменов оказалось в контрольной группе 70 % аудиалов (ведущая сенсорная система), 30 % кинестетиков (ведущая тактильная и двигательная сенсорные системы). В экспериментальной группе 60 % аудиалов, 40 % кинестетиков. Коэффициент интеллектуального развития спортсменов в контрольной группе составил от 110 до 150, в экспериментальной группе от 110 до 155. Преобладали спортсмены в обеих группах с высоким IQ.

При определении индивидуального профиля функциональных асимметрий волейболистов в контрольной группе оказалось 70 % с правым профилем функциональной асимметрии, 30 % с левым профилем функциональной асимметрии; в экспериментальной группе 60 % с правым профилем функциональной асимметрии, 40 % с левым профилем функциональной асимметрии.

При определении величины стандартных факторов времени (ощущаемость, величина, эмоциональность, активность, структурность) у волейболистов контрольной и экспериментальной групп результаты оказались практически одинаковыми.

Исследование исходного уровня развития процессов восприятия времени и пространства, и точности выполняемых упражнений, направленных на развитие координационных способностей посредством тренировок показало, что в контрольной группе в тесте на оценивание времени результат был значительно ниже, чем в экспериментальной группе. В тесте на отмеривание времени в контрольной группе результат был на немного ниже, чем в экспериментальной группе. Величины ошибок в тестах на оценивание и отмеривание времени соответственно составили 16,7 % и 10,0 % (контрольная группа) и 3,25 % и 8,86 % (экспериментальная группа). В контрольной группе в тесте на оценивание пространства результат был ниже, чем в экспериментальной группе, а в тесте на отмеривание пространства в контрольной группе результат был также более низким, чем в экспериментальной группе. Величины ошибок в тестах на оценивание и отмеривание пространства соответственно составили 13,28 % и 2,43 % (контрольная группа) и 6,74 % и 3,59 % (экспериментальная группа).

После тренировки тест на развитие процессов восприятия времени и пространства показал, что в контрольной группе результат немного улучшился в тестах на оценивание и отмеривание времени, но также остался низким по сравнению с экспериментальной группой. Величина ошибок в тестах на оценивание и отмеривание времени соответственно составили 9,30 % и 9,71 % (контрольная группа) и 0,68 % и 1,44 % (экспериментальная группа). В контрольной группе результат практически не изменился в тестах на оценивании и отмеривании пространства, а в экспериментальной группе улучшился. Величины ошибок в тестах на оценивание и отмеривание пространства соответственно составили 12,28 % и 2,94 % (контрольная группа) и 1,36 % и 1,35 % (экспериментальная группа).

Развитие координационных способностей посредством тренировок восприятия времени и пространства, на сохранение ритма в течение 18 С. показал, что результаты в контрольной группе до тренировок были ниже (величина ошибки 23,8 %), чем в экспериментальной группе (величина ошибки 21,0 %). После тренировок результаты в контрольной группе также были низ-

кими (величина ошибки 22,7 %), а в экспериментальной группе результаты повысились (величина ошибки 3,8 %).

Результаты в упражнении с подбросом мяча вверх с закрытыми глазами, поворотом на 360 ° и его ловлей на исходном уровне были одинаковыми у обеих групп (величина ошибки 4,4 %). После тренировок результаты в контрольной группе остались на прежнем уровне – величина ошибки 4,4 %, в экспериментальной группе они также повысились – величина ошибки 0,5 %.

У волейболистов контрольной группы до тренировок и после них результаты по определению экспертной оценки были одинаковыми и составили 1,9 баллов. У волейболистов экспериментальной группы до тренировок результаты были немного ниже (1,8 баллов), чем в контрольной группе, но после тренировок результаты значительно увеличились (2,7 баллов).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

КАМАЛИЕВА Г.А.

*г. Альметьевск, Республика Татарстан,
Альметьевский государственный нефтяной институт*

Общение – неотъемлемая часть нашей повседневной жизни. Нарушение общения часто является причиной многих проблем. Общение – это связь между людьми, в результате которой происходит влияние одного человека на другого. В общении реализуется потребность в другом человеке. Посредством общения люди организуют различные виды практической и теоретической деятельности, обмениваются информацией, вырабатывают целесообразную программу действий, взаимно влияют друг на друга.

В процессе общения формируются, проявляются и реализуются межличностные взаимоотношения. Проблема отношений имеет большое методологическое значение, она в значительной степени освещена в работах В.И. Мясищева. В отношения вступают не только отдельные индивиды, но и целые группы, и, таким образом, человек оказывается субъектом многочисленных и разнообразных отношений.

Общение играет огромное значение в развитии личности. Вне общения невозможно формирование личности. Именно в процессе общения усваивается опыт, накапливаются знания, формируются практические умения и навыки, вырабатываются взгляды и убеждения. Только в нем формируются духовные потребности, морально-политические и эстетические чувства, складывается характер. Общение имеет огромное значение в развитии не только отдельной личности, но и общества в целом. В процессе общения складываются и реализуются как личные, так и общественные отношения.

Развитие человеческого общества и общение людей – сложный диалектический процесс. Возможности общения расширяются вместе с развитием общества. В то же время само развитие определенного общества зависит от контактов, от общения с другими людьми и обществами.

Общение является важнейшей категорией психологической науки. Проблематика общения занимает значительное место в общей психологии личности. Педагогическая психология, при определенном желании, вообще вся может быть рассмотрена через призму общения, ибо практически все стороны процессов воспитания и обучения опосредованы общением.

В отечественной психологии сложилась устойчивая традиция связывать понятия «общение» с категорией «деятельность». Констатируется, что любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности людей. Само общение, на уровне дефиниции, определяется как процесс, который порождается потребностями в совместной деятельности. Наиболее распространенные определения общения, отражающие эту позицию, констатируют, что общение – это многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности. Общение также определяется как осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностями совместной деятельности.

Под педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся (А.А. Леонтьев [1]).

Один из критериев продуктивного педагогического общения – это создание благоприятного психологического климата, формирование определенных межличностных отношений в учебной группе. Межличностные отношения в учебной группе действительно должны формироваться педагогом целенаправленно. При этом на определенных высших стадиях основным их источником становится саморазвитие коллектива. Но на начальных этапах центральное место в формировании высокого уровня межличностных отношений принадлежит педагогу. Недаром поэты Древнего Востока говорили, что ученики подобны фруктовому саду, а учитель – садовнику. Поначалу деревца слабые и их жизнь полностью зависит от хлопот садовника, но потом, окрепнув, они растут сами и приносят сладкие плоды.

Проблема эффективности общения приобрела в последнее время большое значение. Ей посвящены труды многих известных психологов:

А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Е.С. Кузьмина, В.В. Знакова, А.А. Леонтьева, А.А. Реана и др.

Итак, общение – это многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности. Общение включает в себя обмен информацией между участниками, который может быть охарактеризован в качестве коммуникативной стороны общения. Вторая сторона общения – взаимодействие общающихся – обмен в процессе речи не только словами, но и действиями, поступками. И, наконец, третья сторона общения, предполагает восприятие общающихся друг друга.

Литература

1. **Леонтьев, А.А.** Психология общения / А.А. Леонтьев. – М., 1997.

РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА ВУЗА

ЛАРИОНОВА М.А.

г. Омск, Омский государственный педагогический университет

Общественная значимость результатов деятельности педагога вуза сегодня обуславливает необходимость постоянного поиска путей и средств совершенствования его профессиональной педагогической подготовки, а также условий и механизмов, обеспечивающих профессиональное становление и развитие личности педагога в ходе профессиональной деятельности.

На наш взгляд, особое внимание нужно уделить изучению рефлексивных процессов личности педагога вуза, так как данные процессы, высвечивая содержание самосознания, двигают его по пути познания себя и самоизменения. Исследования, посвященные изучению особенностей профессионального самосознания педагога, занимают особое место среди психолого-педагогических работ (Т.М. Андропова, С.Х. Асадуллина, Н.К. Бакланова, Р.В. Бернс, В.М. Данильченко, С.Б. Елканов, Л.М. Клыгин, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, А.И. Шутенко и др.). Связано это с тем, что в настоящее время высшей школе нужны преподаватели, которые могут конструировать, анализировать, корректировать и самостоятельно совершенствовать свою педагогическую деятельность, вести углубленную научно-исследовательскую работу по избранной тематике.

Этого требует современная социально-педагогическая ситуация, в которой фиксируется переход от массово-репродуктивных форм и методов преподавания к индивидуально творческим формам и методам. Данный факт позволяет еще раз подчеркнуть то, что педагогу вуза необходимо иметь сфор-

мированную потребность в профессиональном самообразовании, саморазвитии, которое в свою очередь приводят к развитию профессионализма.

Формирование осознанного отношения педагога вуза к своим потребностям и способностям, к своим субъектным возможностям и качествам как профессионала составляет основу профессионально-педагогической рефлексии и имеет большое значение в развитии его профессионального самосознания. На наш взгляд, рефлексивные процессы преподавателя, позволяющие критически относиться к собственной деятельности, основаны на формировании у него адекватной самооценки профессиональной деятельности.

Можно сказать, что адекватная профессиональная самооценка является тем психологическим условием, которое обеспечивает наличие стремления у педагога к совершенствованию педагогического мастерства и профессионально-педагогической деятельности в целом. Это подтверждает и тот факт, что этой проблеме в последние годы уделяется повышенное внимание исследователей (Е.В. Андриенко, Т.Ю. Андрющенко, Н.Ю. Бочарова, О.М. Головенко и др.).

До недавнего времени при рассмотрении профессиональной подготовки и развития профессионализма предпочтение отдавалось воздействию внешних факторов на личность. Однако сегодня для исследователей проблемы профессионализма является очевидным то, что внутренние факторы и механизмы занимают ведущее место в становлении профессионала.

Мы считаем, что именно самооценка профессионала регулирует формирование значимых качеств личности преподавателя, а рефлексия является ведущим психологическим механизмом этого процесса. Важность задачи для педагога вуза состоит в том, чтобы направить рефлексивные процессы: оценочное отношение, корректировку и самоконтроль в ходе своей профессионально-педагогической деятельности в нужном направлении, так как формирование объективной самооценки является стимулом к развитию педагогических умений и навыков, профессионально-педагогической компетентности, а также способности к научному поиску, т.е. именно адекватная самооценка в рамках рефлексивных процессов личности и во взаимосвязи с ними способствует осознанному профессиональному развитию.

Вопрос о самооценке и рефлексии не раз поднимался в психолого-педагогической литературе. Проблема формирования самооценки нашла свое отражение в трудах Л.И. Божович, В.И. Моросановой, Л.И. Кариозовой, Ю.Н. Кулюткина, В.С. Мерлина, Е.И. Савонько, В.Ф. Сафина, Г.С. Сухобской, в диссертационных исследованиях Н.Ю. Бочаровой, Е.Ю. Кирилловой, В.Г. Маралова, О.Ф. Меженцева, О.С. Цокур, А.И. Шутенко, Л.В. Яковлевой и др. Глубокий анализ этой проблемы в общепсихологической трактовке дан В.Н. Мясищевым, А.В. Петровским, В.В. Столиным. Изучена психологическая основа этого феномена, вскрыты функции самооценки в целостной структуре

личности, описаны виды самооценки с точки зрения ее адекватности, в работах Б.Г. Ананьева, И.С. Кона, С.Л. Рубинштейна самооценка рассматривается в связи с проблемой развития и формирования самосознания. Все исследователи подчеркивают важную роль самооценки как личностного образования в процессе формирования личности и ее деятельности. В ряде случаев самооценка отождествляется с рефлексией, но, как правило, указывается на то, что самооценка функционирует на базе рефлексии.

До настоящего времени еще недостаточно решена в теоретическом и практическом плане проблема развития адекватной профессиональной самооценки, в том числе педагога вуза. И уж тем более нет стройной теории о механизмах профессионального развития преподавателя вуза с учетом специфики его профессионально-педагогической деятельности. Кроме того, анализ психолого-педагогической литературы дает основание предположить, что одним из важных механизмов самих рефлексивных процессов является наличие творчества в профессиональной деятельности, за счет которого педагог раскрывает возможности своего профессионального «Я».

Смеем утверждать, что творчество и рефлексия являются взаимосвязанными механизмами профессионального роста и развития педагога вуза.

Акцентируя внимание на данных механизмах профессионального развития педагога вуза, не нужно забывать о таких важных факторах профессионального становления и роста, как направленность личности, профессиональная пригодность, наличие педагогических способностей у преподавателя, опыта в данной сфере деятельности, межличностные и профессиональные отношения среди педагогов, а также других важных составляющих развития профессионализма личности педагога вуза.

Известно, что профессиональная самооценка является только частью общей самооценки личности и развивается на ее основе. Основу самооценки составляет система личностных смыслов индивида, принятая им система ценностей. Именно самооценка создает основу для восприятия собственного успеха и неуспеха, достижения целей определенного уровня, т.е. уровня притязания личности [3, с. 17]. Здесь позволим еще раз сказать, что от самооценки зависит правильность восприятия субъектом своей деятельности.

По мнению А.В. Петровского, самооценка – это эмоциональное отношение к образу самого себя. Качества, которое мы себе приписываем, далеко не всегда являются бесспорными с точки зрения других людей [1].

И.С. Кон утверждает, что наши самооценки – это своеобразные когнитивные схемы, которые обобщают прошлый опыт личности и организуют новую информацию относительно данного аспекта «Я». Вместе с тем самооценка, особенно, если речь идет о способностях и потенциальных возможностях личности, выражает и определяет уровень притязаний. А он зависит от многих условий. Иначе говоря, самооценка может быть просто средством самоут-

верждения, для создания у окружающих более благоприятного впечатления о себе [2, с. 70].

В процессе оценивания субъекта самого себя происходит сопоставление имеющихся свойств собственной личности с желаемым образом. Расхождение или совпадение между желаемым образом «Я» и фактическими свойствами порождает или неудовлетворенность, или спокойствие, уверенность в себе и т.д. Оценка качеств своей личности, определение своих достижений и возможностей является важным аспектом самооценки, который обуславливает выдвигаемые человеком цели в процессе своей деятельности.

Таким образом, можно предположить, что регулирующая функция самооценки в отношении к деятельности проявляется при выборе собственным человеком целей, определяет характерные для него эмоциональные и мотивационные состояния, во многом обуславливает характер оценки и отношение человека к достигнутым результатам. Для преподавателя вуза адекватная самооценка собственной профессиональной деятельности и рефлексия в целом, позволяют конструктивно двигаться по пути профессионального развития. Поэтому мы и считаем рефлексию одним из основных механизмов профессионального развития педагога вуза.

Литература

1. Введение в общую психологию / Под общ. ред. А.В. Петровского. – М., 1996. – 496 с.
2. **Кон, И.С.** Открытие «Я» / И.С. Кон. – М., 1980.
3. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, В.Г. Мещерякова. – М., 1997.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ГИМНАСТОК

МАЙОРОВА М.П.

*г. Альметьевск, Республика Татарстан,
Альметьевский государственный нефтяной институт*

В настоящее время характерными чертами современного спорта является значительное его омоложение и неуклонный рост спортивного достижения. Однако непрерывный рост результатов требует поиска новых форм, средств, методов работы с юными спортсменами. В связи с резким снижением за последние годы возраста начала занятий художественной гимнастикой юные гимнастки уже в 8–9 лет должны выполнять соревновательную программу по четырем-шести видам многоборья. Соревнования требуют от

спортсмена мобилизации всех сил – и физических, и психических, причем психических, пожалуй, прежде всего. Столь ответственная деятельность заставляет спортсмена испытывать целую гамму переживаний независимо от его опыта.

Проблема начального возраста спортивных занятий изучается уже более 40 лет. Еще в 1953 г. Д. Матеев высказал аргументированные доводы в пользу занятий отдельными видами спорта в дошкольном возрасте. Ряд авторов считают, что более благоприятные биологические предпосылки для формирования определенных двигательных навыков имеют дети 8–9 лет. Американские специалисты не имеют единого мнения об оптимальном начальном возрасте. Многие же венгерские и чешские специалисты высказываются против снижения возрастной границы в детском спорте, мотивируя это тем, что большие эмоциональные нагрузки неблагоприятно отражаются на детской психике.

Особенности развития функциональных систем ребенка обуславливаются рядом факторов: генотипом, нейрогуморальным регуляторным механизмом, режимом питания, двигательной активностью. Между 5 и 8 годами динамика роста не равномерна. Ряд специалистов считают, что адекватно подобранные физические упражнения могут быть естественным регулятором нормального развития.

Раннее биологическое созревание детей и неравномерность формирования основных функциональных систем молодого организма поддаются управлению. Многолетние наблюдения болгарских специалистов над группами художественной гимнастики в некоторых детских садах, а также над 5–6-летними девочками в группах детских спортивных школ убедили в реальной возможности работать с детьми такого возраста. Однако на сегодняшний день мало изучена проблема психологической подготовки детей этого возраста в художественной гимнастике. Внимание у детей 5–6 лет удерживается с трудом, его объем и устойчивость увеличиваются постепенно и незначительно. В процессе обучения необходимо использовать новые, яркие и краткие раздражители для удержания внимания детей. Замечаний по технике исполнения должно быть не более 1–2 в один прием. Дети 5–6 лет еще не способны отделить несущественное от основного, часто фиксируют свое внимание на второстепенном. Поэтому в этом возрасте целесообразно использовать целостный метод обучения, изучать простые упражнения, пользоваться краткими и точными объяснениями. Большое значение в этом возрасте имеет наглядность обучения, но для развития второй сигнальной системы, пополнения терминологического запаса показ следует сопровождать кратким и доступным объяснением.

Эмоциональные проявления у детей 5–6-лет не совершенны, волевые и нравственные качества имеют ограниченный характер. Поэтому необходимо

неустанно работать над развитием этих качеств у детей, помня, что похвала и методы поощрения в этом возрасте гораздо действеннее методов наказания.

В младшем школьном возрасте дети легко могут овладеть технически сложными формами движения. Объясняется это тем, что в возрасте 7–8 лет высшая нервная система достигает высокой степени развития. К этому времени заканчивается рост и структурная дифференцировка нервных клеток. Дети младшего возраста (7–9 лет) могут оперировать понятиями, логически мыслить и сопоставлять факты и события. Поэтому на тренировках наряду с наглядными широко используются и словесные методы обучения. Но словесные объяснения должны вызывать у детей ассоциации с ранее прочувствованными, известными двигательными действиями, носить образный характер. А если объяснения тренера были яркими, доступными легко воспринимаемыми, то ребенок способен описать любое выполненное упражнение.

Цель раннего обучения в художественной гимнастике состоит в том, чтобы научить детей разнообразным двигательным действиям, обеспечивающим уверенное и эффективное выполнение элементов техники. Тенденция к сокращению сроков обучения, усложнение и совершенствование спортивной техники ставят все более высокие требования перед педагогом, работающим с маленькими детьми. Превышение требований, ускорения темпа обучения детей, минуя промежуточные звенья программы, следует считать недопустимым, так как это вызывает непосильное напряжение организма, наносящее вред здоровью и нервно психическому развитию детей.

ЧУВСТВО СОБСТВЕННОГО ДОСТОИНСТВА КАК НРАВСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

МОЛЧАНОВА Е.В.

*г. Кропоткин, Краснодарский край,
Филиал Кубанского государственного университета*

Достоинство как сложная сущностная характеристика человека включает целый блок частных моральных проявлений, т.е. интегрирует в себе систему родственных личностных ценностей. Собственное достоинство следует отнести к базисно-интегрированным качествам личности (гр. basis – основание, первооснова, фундамент, лат. integrare – восстанавливать, восполнять, объединять части в одно целое).

История цивилизации человеческого общества тесно связана с развитием представлений о чести и достоинстве, путях формирования и способах защиты этих важнейших моральных ценностей личности. Изучение и пути решения проблемы формирования достоинства предполагают первоначаль-

ное определение нравственно-педагогической сущности этих сложных по своей классификационной принадлежности, содержанию и внутренней структуре требованиям, предъявляемым к поведению человека.

Личное достоинство является основополагающим нравственным качеством. Оно отражает один из важнейших видов моральных отношений человека – его отношение к самому себе как социально значимому существу. Базисный характер достоинства личности определяется тем, что вместе с такими понятиями, как патриотизм, трудолюбие, гуманизм и коллективизм, они отражают сущность ведущих моральных отношений, существующих в обществе, т.е. человека к своей Родине, труду, другим людям и самому себе.

Важнейшим смыслом для любого человека является утверждение своего достоинства, значимости собственной жизни, постоянное доказывание себе и окружающим того, что жизнь прекрасна (но не только жизнь «вообще», а именно моя собственная жизнь, реализуемая через основное дело моей жизни, т.е. через общественно полезный, творческий труд). Эти простые истины буквально пронизывают всю человеческую культуру, естественно выходят за рамки традиционно понимаемой психологии. Понятие чувства (или ощущения) собственной значимости возникает у человека в результате успешного выполнения какого-то определенного дела, в частности, в результате успешного труда. Только успешно создавая что-то, человек осознает себя настоящим субъектом, а также осознает улучшение самого себя, ведь известно что, улучшая окружающий мир, мы улучшаем себя в этом мире. Причем способствует такому развитию человека в труде не всякая работа, а только такая, которая позволяет максимально раскрыть и развить таланты, заложенные в каждом человеке, дает возможность гармоничного развития, понимаемая как сменяющие друг друга формы трудовой деятельности, не дающие человеку превращаться в узкого, ограниченного лишь рамками своей деятельности специалиста.

Введение понятия «ощущение (чувство) собственного значимости» позволяет выделить и новые смыслы трудовой деятельности конкретных людей. Важно также подчеркнуть, что человек в своем труде стремится к лучшему, а идеале – к самому лучшему, к элитному. При этом чувство собственной значимости (в идеале – собственной элитарности) позволяет по-новому анализировать и проблемы, возникающие при распределении благ, получаемых в труде.

Достойным может считать себя только тот человек, который «уверен в собственных способностях» и готов реализовать свою концепцию блага, т.е. готов выступить субъектом построения своего счастья. Но человек живет и трудится в реальном обществе и взаимодействует с другими людьми, и у всех этих людей есть свои «концепции блага», которые часто вступают друг с другом в неизбежные противоречия. И только в «справедливом обществе», как

отмечает Дж. Ролз, люди должны стремиться к тому, чтобы уравновесить свои интересы, т.е. «договориться» и пойти на определенные уступки друг другу. А это означает, что даже в «справедливом обществе» неизбежны определенные уступки и внутренние компромиссы. Причем неизбежными становятся уступки и в самом главном – в чувстве собственного достоинства. Если взять за основу ту точку зрения, что все люди должны в равной степени любить друг друга, то это окажется заведомым самообманом, ибо на такое способен лишь Господь Бог, что отмечает Дж. Ролз. Поэтому необходимо искать новые подходы. В частности, Дж. Ролз предлагает свою концепцию «справедливости как честности».

Но только в этом случае, уступая даже в столь важном для себя чувстве собственного достоинства, человек и все общество получают гораздо больший выигрыш – стабильность этого общества и его дальнейшее развитие, а значит, и расширение возможностей для самореализации каждого отдельного члена такого общества. И именно здесь человек превращается из «определенного взятого индивида» в подлинную личность, сопричастную общественным интересам, и у человека появляется то, что поздний А. Адлер называл «чувством сопричастности с обществом» и к чему призывал стремиться. На самом деле человек, ориентированный на интересы общества (а еще лучше культуры), не столько «теряет» свое достоинство в неизбежных уступках интересам других людей, сколько возвышает его. В данном случае можно говорить, что достоинство проходит настоящую проверку – проверку значимости цели и смысла, ради которых человек живет и может вообще считать или не считать себя Личностью. А самой высшей целью и считается служение другим людям и обществу в целом. Но, как сказал французский революционер и писатель Н. Шамфор, «слишком большие достоинства подчас делают человека непригодным для общества: на рынок не ходят с золотыми слитками – там нужна разменная монета, особенно мелочь». А это означает, что проблема для многих людей все-таки остается.

Анализ теоретических источников, опыт отдельных педагогов и психологов, изученный нами, результаты проведенной экспериментальной работы по определению педагогических условий, способствующих формированию чувства собственного достоинства, позволили сформулировать следующий вывод. Сущность достоинства состоит в осмыслении и объективной самооценке своей социальной значимости, эмоциональном переживании, потребности в ее укреплении и развитии на этой основе чувства самоуважения, а также в нравственной самоориентации своих действий и поступков и мобилизации волевых усилий, позволяющих вести себя достойным образом (не роняя чувства собственного достоинства) в любых жизненных обстоятельствах.

ДУХОВНОЕ И ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА: ПУТИ ИЗМЕНЕНИЯ МЕНТАЛИТЕТА ПЕДАГОГА

НЕНАШЕВА М.А.

*г. Москва, Московский государственный университет
технологий и управления*

Из всего множественного количества глобальных проблем человечества, его опасностей и угроз проблемой номер один сегодня оказался сам человек, его несовершенство во всех проявлениях. В свете новых и новейших представлений в последнее время даже стали говорить о тенденции «расчеловечивания» человека. Таким образом, на рубеже веков человек столкнулся со сложными проблемами своего собственного существования, развития и совершенствования, что является преградой для поиска путей решения других глобальных проблем человечества. Найдет ли оно адекватные ответы на вызовы истории, во многом зависит от того, удастся ли ему совершить прорыв за пределы человеческой психики.

Сегодняшний социальный катастрофизм в мире порожден и порождается, прежде всего, процессами перехода к новому типу общественного устройства – постсовременному и процессами глобализации. Происходит радикальная смена парадигм, системы ценностей, типов институтов и т.д. Данный тип общества называют по-разному: супериндустриальная цивилизация, информационное или телекоммуникационное, научное, технотронное, общество знания, интеллектуальное. Для него характерен высокий уровень интеллектуализации труда, рост числа все новых видов высокоинтеллектуализированных практик, синтетических профессий, преобладание доли рабочих мест с интеллектуально насыщенным трудом. В обществе данного типа должна преобладать креативная культура, востребуются креативность, креативные системы и креативный тип мышления. Homo creator имеет иное мировидение, миропонимание, обладает творческим и глобальным мироощущением и мирообъяснением, иной тип мышления и профессиональной подготовки. Его мыслительные процессы (мыследеятельность) являются не хаотичными, а упорядоченными. Лауреат Нобелевской премии французский нейрофизиолог Р. Спери (получивший Нобелевскую премию за открытие функциональных задач, решаемых каждым из полушарий человеческого мозга) писал: «Вся современная цивилизация – преимущественно левополушарная. Она расточительно игнорирует неисчислимы приспособительные возможности, таящиеся в правой половине мозга. Мы все еще недооцениваем роль интуиции, эмоций, образов даже для узкотехнического творчества».

Формирование человека креативного типа предполагает освоение им принципиально новой культуры мышления, суть которой заключается в разви-

тии человеческого интеллекта, мыслительных способностей путем нетрадиционных технологий обучения и самообучения. Их целью является развитие «тайных» способностей человека, интуиции, открытие доступа к неограниченным возможностям его подсознания, оптимизация работы левого и правого полушарий, а главное – гармонизация процесса их взаимодействия.

Таким образом, XXI век – это век высокоинтеллектуальных технологий, креативной культуры (в частности, креативной педагогики), креативных систем как таковых, век «гомо креаторов», век креатологии.

Другим серьезным основанием переориентации модели образования является картина резкого ухудшения здоровья детей. Процент практически здоровых детей, оканчивающих среднюю школу, пугающе мал. Главные истоки болезней цивилизаций берут свое начало от сложившейся в эпоху просвещения системы дошкольно-школьного воспитания и обучения.

Традиционная модель учебно-воспитательного процесса в системе общеобразовательных учреждений оказалась сориентированной против психофизиологических законов раскрепощения конституционно-видовых потенциалов ребенка. Последнее связано с тем, что она строится на следующих началах: моторно-инактивационном стереотипе, книжном условно-сигнальном образе познания мира, программирующе-инструктивной информатизации детей, а также сенсорно-обедненной среде обитания. Данный образ организации учебно-познавательного процесса привел к закреплению детей, к резкому ухудшению показателей здоровья, в том числе к истощению и слому базовых механизмов антропо- и психогенеза.

Именно поэтому современный этап общественной мысли характеризуется ориентацией на ценности саморазвития, самоопределения и самопроектирования личности, что предопределяет иные приоритеты в образовании.

Предлагаемая нами модель соориентирована на креативность, психическое и физическое здоровье и духовность, как ее основные приоритеты, детей, на их достижения в различных видах деятельности и общения, личностного роста. Этот принцип ориентирует на сохранение и усиление присущей дошкольникам исследовательской активности, потребности в объяснении и целостном восприятии окружающего мира, готовности к смене ролевых позиций, познанию и саморазвитию;

Многие из этих пунктов декларировались в современной психолого-педагогической науке и раньше, поэтому проводимая нами база школ № 962 и № 1661 исследовательская деятельность была направлена как на определение уровня креативности среди учащихся и педагогов, так и на выявление факторов, препятствующих ее реализации в школе.

Нами исследовались такие основные параметры креативности, как продуктивное воображение, оригинальность, целостность, символизм и гибкость мышления, способность рисковать, а также гармоничность Я-концепции.

Решение поставленной задачи осуществлялось на основе анализа изобразительного и словесного творчества детей с помощью проективных методик и ряда вербальных тестов. Анализ результатов психодиагностического обследования показал, что наибольшие метаморфозы с показателями детского творчества происходят в начальной школе, что продолжается и в средней. Так, за первые три года продуктивность в целом уменьшилась в 2,5 раза, оригинальность – в 1,5 раза, показатели дивергентного мышления – в 2 раза, целостность восприятия – в 2 раза.

Не меньший интерес для нас представляли педагоги как ключевая фигура, определяющая развитие креативности школьников. Проведенное обследование показало, что только 1/4 часть педагогов обладают реально творческим мировосприятием, которое преломляют в своей работе и общении, 1/3 обладают креативным потенциалом, но он не реализуется в деятельности полностью, так как, к сожалению, обучение педагогов всегда было построено на других основаниях. Самой негативной педагогической установкой, на наш взгляд, является представление, что творчеству можно и нужно учить. На наш взгляд, творчество возможно развить только благодаря созданию благоприятных условий для его роста. К таким факторам К. Роджерс причисляет открытость опыту (экзистенциальность), внутренний локус оценивания (локализация локуса оценивания внутри индивида), способность к необыкновенным сочетаниям элементов и понятий (спонтанная игра с идеями, оттенками, формами).

Традиционные схемы анализа урока не дают возможности оценить проявления творчества педагога, по крайней мере, в детальной форме, поэтому для выявления креативности педагогической деятельности нами предлагаются такие параметры, как 1) создание мотивации на творчество; 2) соответствие содержания образования творческим задачам урока; 3) обеспечение благоприятной атмосферы (доброжелательность, отказ или хотя бы уменьшение оценок и критики); 4) обогащение окружающей среды разнообразными (сенсорными, двигательными) и другими познавательными предметами и стимулами; 5) поощрение высказываний оригинальных идей; 6) использование личного примера творческого подхода к решению проблем; 7) предоставление детям возможности активно задавать вопросы; 8) создание возможности диалога (высказывание собственных мыслей, чувств, личного мнения по отношению к изучаемому); 9) использование методов и приемов, развивающих творческое мышление и креативные качества личности.

Анализ уроков по данным параметрам показал, что педагоги, как правило, недостаточно рефлексировали свою деятельность, при этом наиболее слабыми звеньями оказались наличие самого факта мотивации на творчество, отказ от критики и оценок, а также создание возможности диалога.

Наиболее эффективным способом реализации принципов творчества,

на наш взгляд, является перестройка сознания и способов общения самих педагогов, что возможно через тренинги креативности и коммуникативности, а также повышение мотивации и этих же навыков у родителей, что и может только в рамках системного подхода повысить возможности самореализации личности школьника.

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ «ТРУДНЫХ» ПОДРОСТКОВ

ПАВЛОВА И.Р.

г. Санкт-Петербург,

Санкт-Петербургская адвокатская коллегия Нарышкиных

Проблема девиантного поведения подростков, причины такого поведения, источники и пути его коррекции является крайне сложной и важнейшей задачей государства. В основе системы профилактики должны лежать законность, справедливость, демократизм, взаимодействие на уровне страны, субъекта федерации, местного самоуправления и между этими уровнями, специализированная законодательная база. Профилактика и коррекция поведения «трудных» подростков требует специализированных средств.

Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних, как непрерывно действующая система, имеет следующие основные этапы: ранней профилактики, непосредственной профилактики, профилактики предпреступного поведения.

К числу мер ранней профилактики относятся: вовлечение родителей в педагогический всеобуч; устройство детей в интернат, группу продленного дня, назначение шефа; материальная помощь из средств социальной службы; беседа о правах и обязанностях родителей; рассмотрение компетентными органами материалов о ненадлежащем выполнении родительских обязанностей; направление на лечение и т.д. Выявление семей, нуждающихся в помощи, и семей, в отношении которых необходимо принять меры воздействия в целях обеспечения нормальной обстановки, осуществляют органы социальной защиты и помощи семье и несовершеннолетним во взаимодействии с образовательными учреждениями и общественными объединениями. Таким образом, ранняя профилактика осуществляется и с помощью некоторых запретительных и ограничительных мер (например, запрет порнографических фильмов и печатных произведений, продажи алкогольных напитков детям и подросткам), а также с помощью правовой и педагогической пропаганды.

Этап непосредственной профилактики необходим, если на предыдущем этапе не было предотвращено формирование у несовершеннолетнего девиантного поведения. На данном этапе продолжает осуществляться нор-

мализация условий жизни и воспитания, оздоровление среды. Вместе с тем существенно интенсифицируется воздействие на самого несовершеннолетнего, включая при необходимости и меры правового характера. Служба социальной защиты и помощи, специализированная служба органов внутренних дел и специализированные формирования общественности выясняют и устраняют обстоятельства, под влиянием которых конкретные несовершеннолетние совершают нарушения общественного порядка, мелкие кражи, принимают участие в выпивках, азартных играх и т.д. Привлекаются к ответственности (административной, уголовной и т.д.) лица, оказывающие на несовершеннолетних отрицательное влияние. К общественной, семейно-правовой, гражданско-правовой, административной ответственности могут быть привлечены родители либо лица, их заменяющие, если будет установлена их вина в безнадзорности подростков. Меры устройства и воздействия сочетаются с мерами социальной помощи, в том числе выявляются несовершеннолетние, оставившие учебу и не работающие, для их устройства и устранения причин, по которым они находились без определенных занятий. Обеспечивается возврат в семью или устройство в специализированное учреждение несовершеннолетних, которые бежали из дома из-за ссор с родителями, в поисках приключений и т.д. и стали беспризорными.

Этап профилактики предпреступного поведения включает в себя специальные меры в отношении несовершеннолетних, которых можно рассматривать в силу развития криминогенной мотивации на грани совершения преступления. Здесь используются те же меры, что и на втором этапе, но реализуемые в процессе каждодневного, интенсивного и демонстративного контроля за поведением, связями, времяпрепровождением; интенсивного воздействия на источники отрицательного влияния. Эти меры неотложны и имеют задачу удержать от перехода на преступный путь.

Система профилактики девиантного поведения несовершеннолетних должна учитывать имеющийся положительный опыт и требования общества и искать новые пути профилактики поведения «трудных» подростков.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА

ПАХОМОВ А.Г.

*г. Михайловка, Волгоградская область,
Михайловский педагогический колледж*

В условиях кризиса воспитательной работы в образовательных учреждениях путь к перестройке позиции педагога лежит через переосмысление

сущности педагогической профессии, ее целей, задач, содержания, методов; через реалистическое понимание функций и роли воспитателя. Современная наука предлагает педагогу комплексный взгляд на человека, его роль в масштабе социума и вселенной в целом. Формирование личности происходит на основе всех аспектов: физического, нравственного, трудового, умственного, аскетического воспитания, а также духовного развития человека. Обучить творческому акту искусства нельзя; но это вовсе не значит, что нельзя педагогу содействовать его образованию и появлению.

Человеческая действительность есть не что иное, как порожденный трудом и творческими усилиями многих поколений людей общественный опыт. В этом опыте можно выделить следующие структурные компоненты: вся совокупность выработанных людьми знаний о природе и обществе, практические умения и навыки в разнообразных видах труда, способы творческой деятельности, а также социальные и духовные отношения. Чтобы студенты могли «присвоить» этот опыт и сделать его своим достоянием, они должны «распредметить» его, т.е. по существу в той или иной форме повторить, воспроизвести заключенную в нем деятельность и, приложив творческие усилия, обогатить его и уже в более развитом виде передать своим потомкам.

Основное назначение воспитания состоит в том, чтобы, включая растущего человека в деятельность по «распредмечиванию» различных сторон общественного опыта, помочь ему воспроизвести этот опыт и таким образом выработать у себя общественные свойства и качества, развивать себя как личность. Хорошо зная народные обычаи, обряды, традиции, К.Д. Ушинский пришел к выводу, что «мудрость предков – зеркало для потомков», и потому ратовал за народное воспитание, ибо оно является живым образцом в процессе народного развития.

Искусство слова, родившееся в глубокой древности, прежде всего, воплотилось в художественном народном творчестве – в песнях, сказках, легендах, эпосе, поговорках, пословицах и других памятниках народной педагогики. В коллективном характере народного творчества непосредственно выражается подлинная народность. Именно поэтому все богатство фольклора, в том числе и народные песни, – это коллективное творчество всего народа, а не личное мышление одного человека.

Народ широко применял самые разнообразные приемы и методы воспитания: приучение, показ, поощрение, порицание, личный пример и другие, не противоречащие, а совпадающие с принципами научной педагогики. Искусство является неотъемлемой частью человеческой деятельности, и личность человека может полностью раскрыться и сформироваться лишь при помощи и участии искусства. В формировании современного человека наряду с наукой искусство занимает важное место. Оно помогает развитию чувств

студентов в духе гуманизма и человеческого содружества, развивает их творческие способности.

Фольклор – народное искусство, художественная творческая деятельность народа; создаваемые народом и бытующие в народных массах поэзия, музыка, театр, танец, архитектура, изобразительное и декоративно-прикладное искусство. В коллективном художественном творчестве народ отражает свою трудовую деятельность, общественный и бытовой уклад, знание жизни и природы, культы и верования. В фольклоре, сложившемся в ходе общественной трудовой практики, воплощены воззрения, идеалы и стремления народа, его поэтическая фантазия, богатейший мир мыслей, чувств, протест против тяжелой жизни, мечты о справедливости и счастье.

Для всех видов фольклора характерно, что создатели произведения являются одновременно его исполнителями, а исполнение может быть созданием вариантов, обогащающих традицию; важен также теснейший контакт исполнителей с воспринимающими искусство людьми, которые сами могут выступать как участники творческого процесса. К основным чертам фольклора принадлежит и долго сохраняющаяся нерасчлененность, высокохудожественное единство его видов – синкретизм: в народно-обрядовых действиях сливались поэзия, музыка, танец, театр, декоративное искусство.

Гениальный творец языка и величайший педагог – народ – создал такие произведения художественного слова, которые ведут человека по всем ступеням эмоционального и нравственного развития. Язык народных песен лаконичен, образен и богат как по смысловому содержанию, так и по музыкальной выразительности. От обучения знаниям, умениям, навыкам студентов следует обучение самой возможности приобретать и использовать их в жизни. Педагог передает студенту выработанные человечеством и зафиксированные в культуре средства, способы познания мира, его преобразования и переживания, эта передача осуществляется через взаимодействие студента с педагогом, в нашем случае в народной студии «Степь». Народная поэзия раскрывает самые существенные связи и закономерности жизни, оставляя в стороне индивидуальное, особенное. Фольклор дает самые главные и простые понятия о жизни и о людях. Он отражает общественно-интересное и насущное, то, что затрагивает всех и каждого: труд человека, его взаимоотношения с природой, жизнь в коллективе. Студентам импонирует свойственная народному творчеству поэтизация природы, удивление ее мощью и красотой, восхищение силой рук и ума человека. Фольклор воспитывает эстетическое отношение к природе, к труду, ко всей окружающей действительности, учит видеть прекрасное в человеческих отношениях. В настоящее время многие студенты мало знают народных песен и танцев, мало знакомы с обычаями и обрядами, русским фольклором, нет устойчивого интереса к русскому народному творчеству.

А ведь песни – самый массовый и популярный жанр фольклора. Их поет весь народ, от мала до велика. Поистине песня – душа народа. Извечные народные стремления к добру и красоте нашли в ней глубоко эмоциональное и высоко художественное выражение. Песни духовно объединяют людей, воспитывают в духе народных нравственно-эстетических идеалов целые поколения. Благодаря своей исключительной задушевности и искренности, народное песенное творчество оказывает самое непосредственное и глубокое воздействие на эмоциональный мир студентов. Издавна народ придает своему песенному творчеству большое воспитательное значение. Песни не только развлекают, но и обогащают новыми впечатлениями, дают яркие образы окружающей действительности, учат радоваться добру, сочувствовать чужой беде, воспитывают чуткое отношение ко всему живому и обогащают, таким образом, духовный лик.

Конечно, очень важно, чтобы студенты научились любить народную музыку не только своего региона, но и других народов. Главная задача, которая стоит перед педагогом, – научить любить музыку своей страны в связи с особенностями родного края. И так как мы живем в Донском крае, то здесь используем свои традиции, ритуалы и обряды. Музыка есть Любовь во всем многообразии ее проявления: любовь к Родине, матери, природе, другу. Любовь требует огромного напряжения всех человеческих сил и музыка тоже. Это самое высокое проявление творческих сил человека, его нравственного начала. Без глубокого переживания музыки нет настоящего поиска истины, нет стремления к идеалу, который так необходим студентам.

Для повышения качества подготовки учителя начальных классов необходимо развивать их собственную музыкальную культуру как на уроках, так и во внеклассной деятельности (посещение концертов филармонии, выставочных залов художественного музея, организация внеклассной деятельности).

Наблюдение показывает, что, как правило, в процессе преподавания дисциплин гуманитарной направленности так и не реализуется ее главное предназначение, идущее из глубины веков: формирование культуры личности, выходящей на уровень духовно-нравственных ценностей. Главную цель многие преподаватели видят в расширении кругозора воспитанников, приобщении их к достижениям мировой художественной культуры. Только став носителем духовных ценностей, человек сможет воспринимать их и репродуцировать в своих поступках. Совершенство личности определяется тем, что и как она знает, ценит, созидает, каковы ее потребности и как она их удовлетворяет.

Творчество – показатель развития человека, в том числе его национального самосознания, а музыкальное творчество – это единство самовыражения, самопознания и самоутверждения.

Таким образом, каждый педагог не только преподаватель, но и воспитатель. Благодаря духовной общности педагога и коллектива студентов процесс обучения не сводится к передаче знаний, а выливается в многогранные взаимоотношения. Чем труднее даются студенту азы основ наук на уроках, тем важнее, чтобы его интеллектуальная жизнь не ограничивалась уроками. Каждый из нас должен осуществить индивидуальное влияние на конкретного воспитанника, чем-то заинтересовать, увлечь, вдохновить, пробудить непотворимую личность.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ ФОРТЕПИАНО)

ПЕРМЯКОВА Г.В.

*г. Магнитогорск, Челябинская область,
Магнитогорская государственная консерватория им. М.И. Глинки*

Наличие большого количества участников научно-практической конференции «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров» говорит о том, что в музыкальной педагогике назрело очень много вопросов, которые требуют решения не только в конкретных учебных заведениях, но и на уровне государственного стандарта. Необходимо обосновать цели и задачи музыкального образования, регламентировать всю деятельность его учреждений, пересмотреть учебные планы и требования для подготовки квалифицированных специалистов. Каким должен быть педагог-музыкант? Он должен обладать целым комплексом профессиональных и личных качеств: быть творческой личностью, исполнителем-интерпретатором с ярко выраженным художественным видением, образованным в вопросах педагогики, психологии, философии, эстетики и т.д. Возникает вопрос, возможно ли подготовить специалиста, соответствующего всем этим параметрам? Не является ли уже сейчас музыкальное образование, с перегруженностью учебных планов, с обилием информации, иллюстрацией к поговорке «За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь»?

С каждым годом в сфере музыкального образования увеличивается количество методик и специальных сведений, проводится множество различных конференций, ассамблей и курсов повышения квалификации. Тем не менее можно ли с уверенностью сказать, что качество обучения стало лучше, что педагогический состав обладает более высоким квалификационным уровнем? Несомненно, за предшествующее столетие уровень музыкального образования в нашей стране стал достаточно высок и зарекомендовал себя на

международной арене. Благодаря выдающимся музыкантам-педагогам и политике государства образовалась многоступенчатая сеть музыкальных учебных заведений. Эти положительные стороны не требуют доказательств. Но то, что было вчера, уже не во всем отвечает требованиям сегодняшнего времени. Во-первых, тот качественный скачок, происшедший в музыкальном образовании прошлого века, держался на личностной, а не на системной основе. Наша фортепианная школа, давшая миру целую плеяду замечательных музыкантов, была представлена именами нескольких выдающихся педагогов. Во-вторых, сама образовательная система, разрастаясь, стала тормозом для себя же самой. «Мы добиваемся успеха не благодаря системе, а вопреки ей», – такова оценка нашей системы музыкального образования, данная доктором искусствоведения, профессором М.М. Берлянчиком.

В первую очередь требуют пересмотра учебные планы по следующим параметрам: а) нет согласованности между содержанием плана и психофизическими возможностями обучающихся; б) имеется в наличии дисбаланс между теорией и практикой; в) нет планомерного и равномерного распределения материала по всем ступеням музыкального образования с учетом психологической актуальности.

Содержание учебных планов исполнительского факультета, где специальностью является игра на каком-либо инструменте, подменяется специализацией методиста, музыковеда, культуролога и т.д. Собственно специальность заниматься некогда. Ступень обучения в аспирантуре искусств не приравнивается к аспирантуре с получением степени. В чем причина такого перекоса в сторону теоретизирования, а не практического умения?

На заре становления целой сети профессионального обучения А.Б. Гольденвейзер высказал опасение, что одаренные дети, которых собирали в ЦМШ со всей России, при больших достижениях в игре на инструменте не будут иметь самой элементарной теоретической базы. Этот вопрос был решен и зафиксирован в учебных планах расширением теоретической базы обучения. Вторая ступень «отеоретизирования» исполнительской специальности была сформулирована Г.М. Коганом: музыкант должен не только играть на инструменте, но и уметь говорить о музыке. Это также было насущной проблемой в области пропаганды музыкального искусства и эстетического образования. Следующая ступень озвучена доктором искусствоведения, профессором М.М. Берлянчиком: музыкант должен уметь не только играть, не только рассказывать, но и писать о музыке. Это необходимо для обобщения и творческого развития предшествующего опыта.

Периферийные учебные заведения готовят в основном педагогов, а не исполнителей, но педагогов-музыкантов. Это несколько отличается от обычной педагогической деятельности. Может ли педагог, не занимаясь исполнительской практикой хотя бы в стенах своего учреждения, обучать этой практи-

ке другого? Не уподобляется ли «неиграющий» педагог человеку, который не говорит на иностранном языке, а обучает ему, только описывая его? Разделение в музыкальном образовании на исполнителей и педагогов уже дискриминировало себя на всех уровнях обучения, начиная со школы. К.А. Мартинсен говорит, о том, что педагог-музыкант в первую очередь художник. Сама жизнь показала, что именно в классах выдающихся пианистов-интерпретаторов формировались целые школы. Нынешняя система музыкального образования нивелирует значение мастерской художника в фортепианном искусстве. Мастерская, как форма передачи опыта, осталась в основном в столичных учебных заведениях, но не на периферии. А ведь в театральном, художественном искусстве эта форма осталась единственно приемлемой. Школа игры на инструменте относится к ремеслу в хорошем смысле слова, и опыт передается от «руки к руке, от души к душе». Сколько мы умеем как исполнители сами, столько мы можем передать ученику и ничего более. Опыт показывает, что как нас учили педагоги по специальности, так будем учить и мы. Это касается всех эмоциональных, мыслительных и двигательных процессов, которыми должен овладеть обучаемый. Как бы ни улучшали учебный процесс, хорошие педагоги «протаптывают» свои собственные «тропинки», вырабатывают свои индивидуальные методики. При этом даже самая замечательная система одного педагога в руках другого иногда выглядит казусом. Поэтому любое профессиональное обучение игре на инструменте, вплоть до курсов повышения квалификации, должно проходить в практической форме.

Статус, должность, звание педагога часто стали определяться не его мастерством музыканта-исполнителя, а количеством написанных им работ, числом учеников, поступивших в заведение более высокой ступени, количеством лауреатов. Это, с одной стороны, показатели работоспособности педагога, но, с другой стороны, гонка за показателями может негативно отразиться на личности обучаемого, на самой цели обучения музыке. Западная система соответствия педагога своему месту определяется рейтингом среди студентов. Это заставляет педагога постоянно заниматься своим профессиональным самосовершенствованием. Такое начинание было и в нашей системе. Но если студент будет выбирать себе педагогов сам, то часть преподавателей останется без работы, причем не лучшая часть. Так о ком же заботится нынешняя система, о лучшей своей части или о худшей?

Психология детского и юношеского возраста давно определила важные вехи в развитии человека, выявила характеристики каждого периода становления личности. Ее выводы необходимо учитывать и в системе музыкального образования. Акцентуация материала должна зависеть от степени физического, психологического и интеллектуального уровня обучающегося, начиная от первых шагов в музыке, заканчивая курсами повышения квалификации.

1. Учитывая особенности восприятия ребенка, в школьных программах нужно делать упор на образную информативность, на основе которой формировать музыкальное мышление и двигательный аппарат.

2. Обучение подростков с их избытком энергии должно быть направлено на техническое совершенствование (кстати, у дирижеров в училище специальность называется «техникой дирижирования»).

3. В вузе больше заниматься вопросами интерпретации, стилевых и эстетических критериев.

4. Когда молодой специалист начинает работать, у него возникают вопросы, касающиеся методики преподавания, на которые он ищет ответы в чужом опыте. Далеко не секрет, что какое бы количество часов не отводилось предметам методики, педагогики, психологии, осваиваться они будут только в практической работе. Для этого нужно усовершенствовать работу методических обществ. Они должны, с одной стороны, решать насущные проблемы практикующих педагогов, с другой стороны – формировать общие устремления, знакомить с новыми знаниями в этой области.

Теория начинает работать тогда, когда она отвечает на конкретные вопросы, возникающие на практике. Педагогическая практика, которая проходит под руководством опытного педагога, не нуждается в предварительном предмете методики, а вот как обобщение результатов труда и поиск решения возникших проблем в способах обучения она будет усваиваться результативнее.

В современной ситуации дихотомия «искусство и ремесло» подменяется дихотомией «искусство и культура». Более двухсот лет назад Иммануил Кант в трактате «О педагогике» (1803 г.) высказал мысль, что обладание знанием заключается не в получении количества сведений, а в практическом навыке: «Что касается умения, то нужно следить за тем, чтобы оно было основательно, а не поверхностно... Основательность должна быть присуща умению и постепенно должна обратиться в привычку в образе мыслей... Умение является признаком таланта». Сейчас происходит подмена «умения» количеством «сведений». Никакое количество прочитанной литературы не заменит умения играть на инструменте и способности передавать это умение своим ученикам. Ни одна методика не может учесть неповторимую индивидуальность педагога и ученика в плане физическом, психологическом и личностном. Вся работа в классах игры на инструменте – это процесс сиюминутного творчества, который не может быть уложен в стандарт. Может быть, не регламентировать каждый вздох педагога, а создать такие условия, которые бы стимулировали творческое личностное наполнение всех ступеней системы музыкального образования на основе психологической актуальности процесса?

УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ПРИ ПОСТРОЕНИИ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

ПОЗЫВАЙЛОВА М.Л.

г. Ставрополь,

Северо-Кавказский государственный технический университет

В свете того, что на сегодняшний день активно действуют самые разнообразные программы как государственного, так и негосударственного статуса, целью которых является повышение квалификации кадров, не лишним будет напомнить, что преподаватель в данном случае является субъектом и объектом учебного процесса и весь этот процесс должен строиться с учетом половозрастных и индивидуально-типологических особенностей обучающегося, т.е. преподавателя. Преподаватель в данном случае, как и всякий другой «ученик», должен быть не только реципиентом, но еще и активным коммуникатором образовательного общения, а поскольку в образовательных системах всего мира декларируется принцип «ученик должен превзойти своего учителя», то логично предположить, что при повышении квалификации преподавателя, повышается уровень компетентности в выбранной области знаний у его учеников. Таким образом, построение психологически адекватного процесса повышения квалификации преподавателей является залогом повышения квалификации кадров во всех сферах человеческой деятельности.

В связи с темой доклада был проведен анализ существующих форм повышения квалификации кадров. Его целью стало выявление наиболее доступных и психологически адекватно построенных форм дополнительного обучения преподавателей.

В ходе подготовки к анализу были разработаны следующие критерии психологической адекватности и доступности: 1) обучение по анализируемой форме построено с учетом половозрастных особенностей обучающегося; 2) обучение по анализируемой форме построено с учетом индивидуально-типологических особенностей личности обучающегося (темперамента, характера и способностей); 3) доступность широкому кругу обучающихся (преподаватели, аспиранты, студенты старших курсов).

Анализ проводился группой экспертов, в состав которой вошли преподаватели вуза, преподаватели учреждения среднего профессионального образования и студенты старших курсов вуза, которые планируют после его окончания заниматься преподавательской деятельностью. Эксперты по предложенным критериям оценивали существующие ресурсы дополнительного образования преподавателей государственного статуса и аналогичные ресурсы не государственного характера. Формы обучения были предложены экспертам без названий и каких-либо других «опознавательных знаков», что по-

зволило повысить достоверность полученных результатов. Материалы для экспертной оценки были предложены следующие: общая программа обучения, способы подачи и контроля знаний, механизмы обратной связи, предлагаемые формы совместной работы и обмена опытом и т.п.

Аналізу подверглись как распространенные формы дополнительного образования преподавателей (семинары, конференции, очные курсы повышения квалификации), так и только получающие распространение (дистанционное обучение, очно-заочное обучение, тренинговые формы работы). Большое внимание было уделено так же предлагаемой во многих образовательных учреждениях (в основном в вузах) альтернативе: либо преподаватель занимается самообразованием по выбранной тематике, а затем сдает квалификационный экзамен (любую форму отчетности) для подтверждения занимаемого статуса, либо в рамках научной работы (исследования) под контролем руководителя.

Полученные экспертные оценки позволили разделить анализируемые формы дополнительного обучения для преподавателей на несколько групп по доступности. К первой группе относятся повсеместно доступные бесплатные формы дополнительного образования преподавателей (конференции и семинары в рамках образовательного учреждения, некоторые аспекты самообразования, обмен опытом, а также посещения внутригородских мероприятий, посвященных данной тематике); ко второй – повсеместно доступные, однако платные, формы дополнительного образования преподавателей (дистанционное обучение через сеть Internet, очно-заочное обучение на базе вузов данного населенного пункта, т.е. без отрыва от «производства»); к третьей – ограниченно доступные формы дополнительного образования преподавателей (очно-заочное обучение, обучение в рамках тренингов, семинаров, конференций на базе вузов федерального значения). Важно отметить, что доступность оценивалась как с финансовой точки зрения, так и с позиций того, что преподаватель не может на более или менее длительный срок прерывать свою профессиональную деятельность.

Так же анализируемые объекты были оценены по критерию В (учет при построении образовательной программы половозрастных особенностей обучающихся) и по критерию С (учет индивидуально-типологических особенностей обучающихся). Полученные оценки были позволили сделать следующий количественный вывод: по критерию В высокие оценки получили 25 % изучаемых объектов, по критерию С – 2 %. Эти данные свидетельствуют о том, что современные формы дополнительного образования преподавателей не только не учитывают индивидуально-типологические особенности обучающихся, но и не придают значения даже половозрастным особенностям, что весьма немаловажно.

Проведенная работа по исследованию существующих форм дополнительного образования преподавателей позволила сформулировать следующее предположение: современная система повышения квалификации преподавателей требует нового стандартизированного подхода к построению образовательной программы, учитывающей половозрастные и индивидуально-типологические особенности обучающихся, а также повышения уровня доступности для преподавателей на всей территории РФ как в средних специальных, так и в высших учебных заведениях.

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СПОСОБ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ. ОПРЕДЕЛЕНИЕ УВЕРЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

САХБЕЕВА Л.З.

*г. Альметьевск, Республика Татарстан,
Альметьевский государственный нефтяной институт.*

При поступлении в технический вуз психофизическое состояние абитуриента не оценивается. При этом физическое состояние большинства студентов критическое: не умеют двигаться, не признают физических упражнений, у 20–30 % студентов справки от врачей для облегчения физических нормативов принятых МО РТ или освобождения от занятий по физическому воспитанию

По данным обследования 4000 студентов МГУ (Б.И. Новиков) зафиксировано ухудшение состояния их здоровья за время обучения. Если принять уровень здоровья студентов I курса за 100 %, то на II курсе оно снизилось в среднем до 91,9 %, на III – до 83,1 %, на IV курсе – до 75,8 % [1]. Физическое здоровье тесно связано, с психикой и наоборот. Доказано, что сегодня многие болезни связаны с психикой, а не с проблемами во внутренних органах. Депрессии прячутся под маской разных недугов и ощущений.

Задача учебного заведения подготовить специалиста, без проблем со здоровьем, способного принести пользу предприятию и престиж вузу. Необходимы специалисты, уверенные в себе. Всем нужны люди «со стержнем», умеющие отстаивать свое мнение, способные применить свои знания. Любое качество может быть воспитано лишь через деятельность и в процессе деятельности. Нельзя сделать человека смелым, мужественным, коллективистом одними разговорами об этом. Его надо ставить в условия, требующие проявления указанного качества [2].

Одна из задач кафедры физкультуры и спорта в Альметьевском государственном нефтяном институте состоит в том, чтобы, используя прогрессивные программы, комплексы физических упражнений, оздоровительные

методики, воспитать уверенность в себе будущих специалистов. При этом уделяется внимание на три аспекта: адаптация, мотивация, уверенность в себе. В данной статье мы рассматриваем определение успешной личности.

Человек может быть ориентирован на социальный успех и внутренний успех. Социальный успех выражается в грамотах, призовых местах, общем признании и т.д. Внутренне успешный человек – человек уверенный, для которого проявления социального успеха не имеют особого значения. Человек, ориентированный только на социальный успех, терпит неудачи, так как первых мест не так много. И если нет внутреннего подкрепления, поставленная цель вызывает тревогу. Данная ситуация не является благоприятной.

Наша кафедра ставит себе цель – воспитание успешного человека, ориентированного на внутренний успех: «Закинь мяч и получи удовольствие от действия». Человек, который получает удовольствие от процесса, всегда имеет положительный эффект независимо от результата.

Результаты исследований убедительно демонстрируют, что наиболее постоянным фактором, различающим успешно и неуспешно выступающих спортсменов, является уверенность в себе [3]. Это означает, что сильнейшие спортсмены независимо от вида спорта постоянно демонстрируют высокую степень уверенности в себе и в своих способностях. Уверенные спортсмены верят в себя. Более того они верят в свою способность достичь необходимых навыков и умений, достичь своих потенциальных возможностей. Менее уверенные в себе спортсмены сомневаются в своих способностях и в том, что они обладают всем необходимым, чтобы добиться успеха.

Когда человек сомневается в своей способности добиться успеха, он создает так называемое самоосуществимое предсказание. Это означает: ожидание, что что-то случится, в действительности способствует тому, чтобы это случилось. К сожалению, в спорте такое бывает часто. Отрицательное самоосуществимое предсказание представляет собой психологический барьер, ведущий к образованию порочного круга: ожидание неудачи приводит к неудаче, что повышает ожидание очередной неудачи.

Уверенность характеризуется высоким ожиданием успеха, а также:

– Усиливает положительные эмоции. Когда вы уверены, вы остаетесь спокойным и расслабленным в критических ситуациях. Такое состояние психики и вашего тела позволяет вам быть агрессивным и настойчивым, когда это необходимо.

– Повышает концентрацию внимания. Когда вы уверены, ваши мысли направлены на задание, которое предстоит выполнить. При отсутствии уверенности вы, как правило, беспокоитесь о том, хорошо ли вы выполняете задание, и как оценивают вашу деятельность другие. А это отрицательно влияет на концентрацию внимания.

– Влияет на цели. Уверенные в себе люди ставят перед собой высокие цели и активно работают, чтобы их достичь. Уверенность позволяет реализовать потенциал человека. Неуверенные в себе люди ставят легко достижимые цели и никогда не стремятся достичь пределов своих возможностей.

– Повышает усилие. Величина прилагаемых усилий и настойчивость в достижении поставленной цели в значительной степени зависят от уверенности в себе [3]. Если силы соперников равны, победителем, как правило, становится тот, кто верит в себя и в свои возможности.

– Влияет на психические движущие силы. Психологи рассматривают смещение движущих сил как критический показатель победы или поражения. Способность производить положительные движущие силы или противодействовать отрицательным имеет большое значение. Для людей, уверенных в себе и своих способностях, характерно то, что они никогда не сдаются. Ситуации, в которых все оказывается против них, стимулируют таких людей и они реагируют на них еще более решительно.

Таким образом, уверенность в своих физических и психических способностях – важнейшее условие раскрытия своих потенциальных возможностей. Уверенность включает в себя наши мысли, ощущения и действия. Поскольку эти факторы тесно взаимосвязаны, очень важно, чтобы уверенность была присуща им. Уровни уверенности могут колебаться, однако нужно всегда верить в себя и свои возможности.

Литература

1. **Ильинича, В.И.** Физическая культура студента / В.И. Ильинича. – М.: Гардарики, 2001. – 448 с.

2. **Никитин, В.Н.** Психология телесного сознания / В.Н. Никитин. – М.: Алетейа, 1999. – 335 с.

3. **Weinberg, R.S.** Effect of public versus private efficacy expectations on competitive performance / R.S. Weinberg, D. Yukelson & A. Jackson // Journal of Sport Psychology. – 1980. – № 2. – p. 340–349.

ДИАГНОСТИКА ОБУЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ: КРАТКИЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

ШИЛОВА В.С.

г. Белгород, Белгородский государственный университет

Одним из важнейших элементов системы социально-экологического образования студентов является диагностика. Известно, что научная диагно-

стика предполагает выявление и описание основных признаков, характеризующих какое-либо явление, предмет, процесс; включает в себя и систему методов исследования этого явления. В процессе социально-экологического образования необходимо уметь пользоваться различными видами диагностики, владеть методами социального, психологического, педагогического и экологического исследования.

Так, с точки зрения социологов [1], социальная диагностика предполагает анализ состояния социальных объектов и процессов, выявление проблем их функционирования и развития. Психологическая диагностика представляет собой область психологии, которая разрабатывает методы выявления индивидуальных особенностей и перспектив развития личности. Под диагностированием в педагогике понимается деятельность по установлению и изучению признаков, характеризующих состояние каких-либо систем, для предсказания возможных отклонений и преобразований нарушений нормального режима их работы.

Еще одним, обязательным для настоящего исследования, видом диагностики является социально-экологическая. В самом общем виде она предполагает процесс определения состояния взаимодействия общества с природой или установления диагноза качества социально-экологических отношений. Это состояние (или состояние природы по степени ее нарушения человеком), по определению Н.Ф. Реймерса [3], представляет собой качественное отличие ее от состояния, определяемого лишь естественными процессами. К настоящему времени разработаны следующие виды состояния: естественное – неизменное непосредственной хозяйственной деятельностью человека (местная природа испытывает лишь слабое косвенное воздействие глобальных, антропогенных перемен); равновесное – скорость восстановительных процессов выше или равна скорости антропогенных нарушений; кризисное – скорость антропогенных нарушений превышает темп самовосстановления природы, но еще не происходит коренных изменений природных систем; критическое – обратимая замена ранее существующих экосистем под антропогенным давлением не менее продуктивных (частичное опустынивание); катастрофическое – трудно обратимый процесс закрепления малопродуктивных экосистем (сильное опустынивание); коллапса – необратимая утеря биологической продуктивности.

В результате диагностики формулируется заключение о выявленных социально-экологических отношениях определяется их качественная характеристика, которая становится отправной точкой дальнейшей оптимизации этих отношений. Что касается методов социальной экологии, т.е. способов изучения состояния социально-экологических связей, то, по мнению ряда ученых, в настоящее время этот вопрос продолжает разрабатываться и уточняться. Это объясняется положением социальной экологии в системе наук: она является

переходной между естественными и гуманитарными науками и поэтому использует методы обеих областей научного знания. Вместе с тем исторический анализ показывает, что на начальном этапе в основном используется метод наблюдения, на втором – на первый план выходит метод моделирования. Важнейшей составляющей диагностики социально-экологических взаимодействий является оценка сохранения их качества. Сегодня эта оценка включает в себя мониторинг и контроль. При этом состояние природной среды отслеживается на четырех уровнях: глобальном, региональном и импактном (особо опасные места), базовом (без регионального антропогенного воздействия).

Раскрытая сущность основных видов диагностики позволила нам определить и сущность рассматриваемого нами вида. В общем плане диагностика в области социально-экологического образования учащейся молодежи, включая и студентов, предполагает целенаправленное определение состояния подготовленности студентов к оптимальному взаимодействию с природной средой, к образованию подрастающего поколения в области социально-экологических отношений, обусловленной педагогическими, психологическими, социальными и социально-экологическими факторами. Педагогический фактор предполагает сформированность необходимых социально-экологических знаний, социально-экологических умений, творческого и эмоционально-ценностного отношения к природной среде; общих педагогических основ. Психологический фактор означает сформированность знаний и умений в области общей и возрастной психологии; ориентированности в вопросах психологии отношения к природе [2]; поведения и деятельности в ней. Социальный фактор предусматривает сформированность знаний, умений, навыков, направленных на выявление социальных условий, влияющих на характер взаимодействия личности с природной средой; особенностей макро- и микросреды, закладывающей основы социально-экологической культуры. Экологический фактор предполагает подготовленность студентов к осуществлению оценки качества окружающей среды (мониторинг, контроль, моделирование).

Диагностика обученности студентов в области социально-экологического образования учащейся молодежи является комплексной, предполагает наличие научных знаний естественных, гуманитарных наук, интегрированных областей науки. К ним в данном случае следует отнести: экологию, природопользование, географию, педагогику, психологию, социальную экологию; представление о методах исследования этих наук, а также специфических методах диагностики.

Цели разрабатываемой нами диагностики – педагогические, методика осуществления носит сложный, комплексный характер, предполагает использование методов всех необходимых в данном случае наук. Объект диагностики – образование студентов в области взаимодействия общества с природой в процессе овладения ими избранной специальностью. Предмет диагностики –

состояние подготовленности студентов к социально-экологическому образованию учащейся молодежи. Содержанием диагностики выступают различные аспекты как собственно социально-экологического образования студентов, так и подготовка студентов будущих педагогических специальностей к образованию в области социально-экологических отношений в условиях образовательных учреждений. В силу этого содержание разрабатываемой нами диагностики включает два основных блока, отличающихся конкретным наполнением.

Первый блок – основной – включает в себя содержание социально-экологической науки и образования школьников в области окружающей среды. Он направлен на определение социально-экологических знаний и умений, творческого и эмоционально-ценностного отношения самих студентов, поскольку расширяет базовую культуру личности во взаимоотношениях с природной средой, заложенную в средней школе; укрепляет созидательную позицию в социально-экологических взаимодействиях; формирует убежденность в необходимости дальнейшей гармонизации социоприродных отношений. Компетентность в вопросах социальной экологии позволит студентам формировать соответствующие знания в условиях общеобразовательных учреждений. Этому будет способствовать и второй компонент основного блока – педагогический, раскрывающий основы социально-экологического образования школьников: его целевой, содержательный и процессуальный элементы, в связи с чем необходимым выступает определение уровня усвоения студентами сущности и содержания этих элементов.

Другой блок диагностики является вспомогательным и представлен знаниями и умениями в области общей и возрастной психологии, методики географии, истории и других частных методик, вопросами экологической педагогики и психологии. В этот блок включены и социологические знания, раскрывающие функции общества по отношению к природе, в том числе и правовой аспект, а также краеведческие знания и умения, отражающие особенности взаимодействия местного населения с окружающей их природой.

Подытоживая, подчеркнем, что диагностика в области социально-экологического образования является сложным, многокомпонентным по содержанию процессом определения разносторонней готовности учащейся молодежи к взаимодействию со средой, к образованию в этой области других слоев населения, к самообразованию. В социально-экологической диагностике распознаются различные характеристики обучающихся на когнитивном, деятельностном и личностном уровнях; определяется отношение социума к проблемам взаимодействия общества с природой в глобальном, региональном и локальном масштабе; выявляются особенности педагогического процесса, направленного на формирование социально-экологической готовности; устанавливаются необходимые условия, влияющие на выделенные параметры.

Литература

1. **Гвишиани, Д.М.** Краткий словарь по социологии / Д.М. Гвишиани и др. – М., 1989.
2. **Дерябо, С.Д.** Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов н/Д., 1996.
3. **Реймерс, Н.Ф.** Природопользование: Словарь-справочник / Н.Ф. Реймерс. – М., 1991.

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

ЗАНГИЕВА З.Н.

г. Владикавказ,

Северо-Осетинский государственный педагогический институт

Известно, что культура противостоит природе, она является продуктом социальной, а не биологической активности людей. Язык же выступает как явление культуры и природы. Бесспорно, язык – одно из важнейших достижений социальной истории человечества, слагаемое культуры и ее орудие. Однако, с другой стороны, в самой материи языка, в ряде существенных характеристик языковой структуры сказалась биологическая природа человека. Здесь многое определено возможностями физиологии и психофизиологии речевой деятельности. Природа определяет в языке наиболее глубокие черты структуры и закономерности порождения и восприятия текста. Культура определяет план содержания языка.

Подобно тому, как в культуре каждого народа есть общечеловеческое и этнонациональное, так и в семантике каждого языка есть отражение как общего, универсального компонента культур, так и своеобразия культуры конкретного народа. Универсальный семантический компонент обусловлен единством видения мира людьми разных культур. Это принципиальное единство человеческой психики проявляется на разных уровнях семантической организации языков – от широких и устойчивых тенденций до «точечных» универсальных явлений. Межкультурное сходство самих процессов языкового общения проявляется в том, что все языки различают говорящего, слушающего и неучастника общения (в этом назначении категории лица); все языки различают вопросы и утверждения; всюду в сообщении вплетаются модальные или эмоциональные оценки говорящим того, о чем идет речь, или самой речи.

Различия между языками, обусловленные различием культур, заметнее всего в лексике и фразеологии, поскольку номинативные средства языка наиболее прямо связаны с внеязыковой действительностью. В любом языке и диалекте есть слова, не имеющие однословного перевода в других языках.

Это так называемая безэквивалентная лексика, в основном – это обозначения специфических явлений местной культуры. Национально-культурное своеобразие лексики может проявляться и в отсутствии слов для значений, выраженных в других языках. Такие «пробелы» называют лакунами. Как и безэквивалентная лексика, лакуны заметны только при сопоставлении языков. Причины лакун различны. В одних случаях лакуны обусловлены различием соответствующих культур, в других – тем, что языку как бы не важно различать то, что другой язык различает. Лакуны могут быть языковыми (лексическими, грамматическими, стилистическими) и культурологическими (этнографическими). Лакуны, выявляющиеся при сопоставлении языков, называют языковыми или лингвистическими. Они могут быть абсолютными, если их эквиваленты в других языках не могут быть переданы при помощи одного слова, а лишь посредством словосочетаний.

К культурологическим относятся этнографические лакуны, существование которых обусловлено отсутствием реалий, характерных для одной культуры в другой локальной культуре. Также к культурологическим лакунам следует отнести большую группу кинестических лакун (несовпадающих жестов, расхождения в мимических проявлениях эмоционального состояния носителей различных культур).

Расширяя понятие «лакуна» при их классификации, Г.А. Антипов, О.А. Донских, И.Ю. Марковин, Ю.А. Сорокин выделяют «интеркультурные» и «интеръязыковые», возникающие в процессе межкультурного общения, «интракультурные» и «интраязыковые» лакуны. Интракультурные лакуны возникают из-за неспособности носителя данной культуры осознать, адекватно оценить реалии, которыми насыщены художественные, научные и научно-популярные тексты. К ним относят: названия предметов и явлений традиционного крестьянского быта или быта скотовода-кочевника; названия наград, званий, социальных слоев общества; наименование обрядов и традиций; названия явлений и предметов христианской, исламской культуры; топонимы.

К интеркультурным лакунам следует отнести: мимико-жестовое поведение литературного персонажа; предметы и явления культуры, отсутствующие в национальной культуре учащегося; ритуальные действия, связанные с традиционными суевериями, приметами; фольклорные формулы, имена, персонажи; имена собственные исторических лиц, литературных и фольклорных персонажей; официальная и неофициальная характеристика имени; литературные аллюзии; традиционные символы и слова с позитивными и негативными коннотациями, имеющие устойчивый характер; речь малограмотных людей, молодежный жаргон, арго и т.п.

Лингвокультурная информация весьма разнородна по своему составу и может быть представлена в тексте в разной степени – от развернутых описаний культуроведческого характера до единичных элементов, смысл которых

ясен носителю данной культуры и скрыт от инокультурного читателя, не обладающего достаточной компетенцией.

В различных культурах даже одни и те же явления в чем-то своеобразны. В лингвострановедении смысловые различия эквивалентных слов, различия в реалиях называют лексическим фоном слова. Лексический фон – явление пограничное между языком и культурой. Чем ближе культура и быт двух народов, тем меньше различий в лексическом фоне соответствующих языков. И наоборот, культурное обособление приводит к лексической дивергенции. Воздействие культуры на язык проявляется в своеобразии самого процесса общения в разных культурах, что сказывается в некоторых особенностях лексики и грамматики, а также в особенностях нормативно-стилистического уклада языка. В каждой культуре поведение людей регулируется сложившимися представлениями о том, что человеку полагается делать в типичных ситуациях, в зависимости от социальной роли.

Существенным компонентом ролевого поведения является речь. Каждой социальной роли соответствует определенный тип речевого поведения, свой набор языковых средств. Речевое поведение человека в той или иной роли определяется культурными традициями общества.

Лингводидактическим (методическим) аналогом социолингвистики является лингвострановедение. Социолингвистика изучает экстралингвистический план языка как таковой с сугубо познавательными целями. Лингвострановедение занимается экстралингвистическим планом языка с точки зрения учебного процесса. При всем различии социолингвистика и лингвострановедение стоят на одной и той же объективной базе, так что лингвострановедение реализует в учебном процессе не мнимые или иллюзорные, а вполне объективные культурноносные потенции языка. Предметом лингвострановедения является анализ языка с целью выявления в нем национально-культурной семантики. А также в предмет исследования входит поиск преподавательских приемов презентации, закрепления и активизации национально-специфичных языковых единиц и культуроведческого прочтения текстов. Известно, что назначение языка – быть хранителем знаний, т.е. в слове имеется семантический компонент, соответствующий кумулятивной, накопительной функции языка, реализующей общественную природу языка, поэтому задачи обучения русскому языку неразрывно связаны с задачами соизучения культуры страны.

Другая известная функция языка – коммуникативная, т.е. язык является орудием передачи информации от одного участника акта коммуникации другому. Но коммуникация возможна только при наличии некоторого общего, так называемого, фонового знания, равно присущего как адресанту, так и адресату. Следовательно, при изучении языка указанная функция не может быть обеспечена, если в процессе обучения не будут использованы сведения о культуре страны, поскольку именно они нередко определяют содержательный

план как устной, так и письменной речи. Общественная природа языка выражает себя также в директивной функции – направляющей, воздействующей и формирующей личность.

Язык – важнейшее средство не только общения и выражения мыслей, но и аккумуляции знаний культуры. Благодаря этой функции язык может быть эффективным средством приобщения учащихся к материальной и духовной культуре русского и родного народов, его обычаям и традициям, поскольку в современных условиях проблема возрождения и сохранения духовной культуры, формирования национального самосознания является одной из наиболее актуальных. Это определяет необходимость одновременного изучения языка и национальной культуры народа, обучения языку не только как способу выражения мыслей, но и как источнику познания культуры народа.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

КОРНЕЕВА А.А.

г. Челябинск, Челябинский государственный университет

В настоящее время на фоне большого процента безработного населения рынок труда России характеризуется высоким спросом на людей с высшим профессиональным образованием. Это является объективным фактором «нацеливания» молодых людей на получение высшего образования. Первоначально сложившееся стремление получить образование по определенной специальности корректируется рядом объективных и субъективных факторов.

К субъективным факторам, прежде всего, относят индивидуально-психологические особенности личности – темперамент, характер, способности. Одним из решающих субъективных факторов профессионального самоопределения является уровень сформированности ценностных ориентаций личности. Чем выше этот уровень, тем выше будет вероятность адекватного выбора и аутентичности принятого решения.

По мнению Л.И. Ростовцевой [6] и по данным исследования В.И. Добрыниной и Т.Н. Кухтевич [4], вместе с насыщением рынка товарами и услугами, снижением значимости роли государства в экономике, вестернизацией жизни произошла смена приоритетов в поведении потребителей. Пропаганда со стороны СМИ комфорта, свойственного западному образу жизни наметила сдвиг в сторону гедонизма, опустошения внутреннего духовного мира. В особенности это касается поведения молодого потребителя. Как показывают многочисленные исследования, одной из главных досуговых форм деятельности современной молодежи является просмотр телепередач, которые дос-

таточно часто прерываются рекламой. Это способствует формированию гедонистической направленности личности, ориентирует людей на материальное обогащение и достижение материального благополучия, отказ от нравственных ценностей. Насыщенность СМИ информацией негативного характера и изобилие рекламных роликов, где в искаженном виде представлены традиционно значимые социальные отношения, способствуют нарушению социальных связей подрастающего поколения и формированию искаженного восприятия действительности.

На сегодняшний день в кризисном состоянии находится семья, как «очаг духовности». Современные семьи, существующие в период нестабильной экономической ситуации, по утверждениям Л.И. Ростовцевой [6] и других авторов, ориентируют подрастающее поколение на стремление к материальному достатку. По этой же причине сейчас наблюдается высокая степень занятости родителей, которая не позволяет им уделять детям достаточное количество времени, внимания и эмоционально окрашенного общения, что заставляет детей чувствовать себя ненужными и «заброшенными». Отчуждаясь, молодое поколение обращается к СМИ, что не позволяет самостоятельно должным образом разобраться в особенностях окружающего мира.

Проблема влияния социальных, экономических и политических изменений в России на систему образования освещена в работах В. Варавы [3], Е.П. Белозерцева [1], Н.В. Карлова [5] и др. По их мнению, в рамках образовательного процесса значительно меньше внимания уделяется нравственному воспитанию, формированию национального самосознания, сохранению и передаче основополагающих мировоззренческих и духовно-нравственных ценностей народа.

Таким образом, все вышеперечисленные факторы: негативное влияние СМИ, в том числе рекламы, уменьшение степени воспитательного влияния семьи на молодежь, уделение малого внимания сфере воспитания в системе образования – способствуют тому, что молодежь начала реализовывать свою вторичную социализацию в условиях меняющихся инструментальных и базовых ценностей, норм и идеалов. Это сказывается на особенностях формирования личности молодежи и развитии ее ценностно-смысловой сферы. В этом контексте можно сказать, что ценностные ориентации молодых людей являются не столько плодом развития их самосознания и рефлексии, сколько выражают массовое сознание и массовое поведение россиян в условиях меняющегося общества, где сильно влияние культурной аномии.

Недостаточная сформированность ценностно-ориентационной сферы личности приводит к тому, что выбор профессии осуществляется по методу «тыка»: 1) это зачастую основано на внешней привлекательности профессии и дефицитом информации о ней; 2) немаловажную роль играют еще и престиж профессии, и предполагаемый материальный достаток; 3) доминирова-

ние мнения родителей; 4) степень доступности обучения по данной специальности.

Проблема осознанности профессионального выбора уже затрагивалась ранее. Так, С.Д. Смирнов [7] в классификации личности студента, помимо выделения категорий, отличающихся сознательностью выбора, отмечает и существование таких типов личности, которые не уделяют проблеме выбора профессии особого внимания. Например, «старательный» тип, характеризующийся недостаточностью осознанности выбора, особо не задумывающиеся «лентяй» и «средняк», «разочарованный» тип, часто выбирающий непривлекательную специальность, а также «псевдосовременник», стремящийся освоить модную профессию.

В настоящее время именно ценностный вакуум в сознании подрастающего поколения затрудняет принятие решения в рамках профессионального самоопределения. Молодежь стремится получать высшее образование, потому что это необходимо, а выбор приоритетов чаще случаен, навязан и (или) детерминирован модными тенденциями, которые царят в нашем обществе.

Мы не умаляем значение других возможных факторов, но, по нашему мнению, вышеперечисленные являются определяющими и заслуживают более внимательного рассмотрения.

Литература

1. **Белозерцев, Е.П.** Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования / Е.П. Белозерцев. – Волгоград, 2000. – С. 10.
2. **Борзых, В.В.** О свободе морального выбора / В.В. Борзых // Вопросы философии. – 1992. – № 2. – С. 175–177.
3. **Варава, В.** Образование духа. Проблемы и перспективы современной школы / В. Варава // www.krotov.info/index.htm .
4. **Добрынина, В.И.** Процессы перемен в сознании российской учащейся молодежи / В.И. Добрынина, Т.Н. Кутевич // Вестник Моск. ун-та. Сер. 18. Социология и политология. – 2003. – № 4. – С. 166–177.
5. **Карлов, Н.В.** Преобразование образования / Н.В. Карлов // Вопросы философии. – 1998. – № 11. – С. 7.
6. **Ростовцева, Л.И.** Потребительская культура: между гедонизмом и аскетизмом / Л.И. Ростовцева // Вестник Московского университета. Сер. 18. Социология и политология. – 2002. – № 4. – С. 87–101.
7. **Смирнов, С.Д.** Психологические факторы успешной учебы студентов вуза / С.Д. Смирнов // www.psy.msu.ru .

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ – ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СПЕЦИАЛИСТА XXI ВЕКА

НАДЯКИНА Р.Ф.

г. Кемерово, Кемеровский профессионально-педагогический колледж

Перемены, происходящие сегодня во всех сферах жизни общества, определенным образом отражаются и на состоянии образования, его содержании, организации и результатах подготовки квалифицированных кадров рабочих и специалистов для предприятий и организаций. Это связано с тем, что интенсивные изменения в социокультурной и экономической жизни российского общества требуют качественного преобразования характера и содержания труда: повышение уровня профессиональной мобильности и конкурентоспособности рабочих и специалистов в различных сферах профессиональной деятельности, расширение профессионального поля этой деятельности и т.д. Это предъявляет повышенные требования к уровню профессиональной подготовки, квалификации и компетентности выпускников образовательных учреждений системы НПО, которые неотделимы от уровня и качества подготовки профессионально-педагогических кадров для системы НПО, в частности мастеров профессионального обучения – ее ведущих, ключевых специалистов.

Кемеровский государственный профессионально-педагогический колледж осуществляет подготовку по шести специальностям, приоритетной является «Профессиональное обучения (по отраслям)» с квалификацией – мастер профессионального обучения, техник. Выпускник этой специальности должен иметь высокий уровень профессионально-личностного развития, так как он должен свободно ориентироваться в рамках учебно-воспитательного процесса профессионального училища и решать при этом сложные воспитательные задачи.

В колледже разработана система комплексной психологической диагностики, которая позволяет оценивать степень развития личности на всех этапах профессионального обучения. Диагностика включает методики, определяющие параметры личности: направленность на себя, направленность на взаимоотношения, направленность на дело, тип профессии, самооценку, волевые качества, коммуникативные способности, организаторские способности, самоконтроль в общении, эмпатию. По показателям строится гистограмма. Степень развития профессионально-важных личностных качеств по всем показателям оценивается по двухуровневой шкале

В первый год обучения диаграмма строится осенью и весной, в последующие годы один раз. Построение диаграммы важно во многих отношениях. Во-первых, представляемая в ней информация может использоваться для

самовоспитания будущих специалистов. Во-вторых, информация используется для корректировки образовательного процесса, всей системы подготовки специалиста. В-третьих, построение диаграмм важно для отслеживания результатов образовательного процесса и соответствия их образовательному стандарту. В-четвертых, информация, заложенная в диаграмме, может использоваться для сравнительной оценки результатов профессионально-личностного развития студентов.

Современная социально-экономическая ситуация определяет требования к содержанию готовности к профессионально-педагогической деятельности будущего мастера профессионального обучения, которую мы рассматриваем в качестве системообразующего фактора его профессионально-педагогической деятельности в системе НПО, и включает психофизиологический, функциональный, личностный и социальный уровни ее организации и т.д.

Теоретико-методологическим основанием построения модели готовности к деятельности будущего мастера системы НПО может стать личностно-компетентностно-социальный подход, разработанный и обоснованный д.п.н., доцентом, директором нашего колледжа Г.Н. Жуковым, в основе которого лежит представление о готовности как целостном проявлении всех сторон личности, дающем возможность эффективно выполнять свои функции в современных социально-экономических условиях. Концептуальная модель готовности к профессионально-педагогической деятельности будущего мастера в системе НПО включает в себя следующие компоненты: мотивационный, ориентационный, психофизиологический, социально-психологический, социально-профессиональный и операциональный. Каждый из компонентов готовности является ее подсистемой и имеет свою собственную структуру, отражающую специфику данного компонента и особенности его функционирования. Модель позволяет выявить системные характеристики и внутрисистемные связи, а также противоречия, разрешение которых обеспечивает оптимальное формирование готовности в целом. Научно-технический прогресс – объективный источник постоянно усложняющихся требований к разного рода специалистам производственной и научной деятельности и, более того, каждому субъекту повседневной социальной жизнедеятельности. Конец XX – начало XXI вв. обнаружили сложность, напряженность, противоречивость современной ситуации в социуме. Сегодня, как никогда, от поведения отдельных индивидуумов может зависеть судьба, жизнь многих людей, состояние окружающей природы. Ответственность человека стала важнейшей планетарной проблемой, в связи с чем появилась потребность на социально зрелую личность с развитым чувством нравственного долга, ответственности.

Профессионализм – специфический критерий развитости социальной природы человека. Это «сплав» конкретно социального и конкретно профес-

сионального. В предшествующий исторический период профессиональное образование содержало больше в себе технологического (механического). В настоящее время все более возрастает потребность в истинно человеческих свойствах, которые имеют, как известно, двоякую природу: типовое (социальное) и особое (персональное). Типовое и персональное находятся в тесной взаимосвязи. До конца XX в. «давлело», преобладало типовое, которое сдерживало в той или иной степени раскрытие, реализацию персонального.

Сейчас возникла потребность изменения этого положения. Наука, техника нуждаются в оригинальных, творческих решениях ряда проблем. Они востребовали и высокую нравственность их субъектов, чтобы не возникла угроза бытию всего социума. «Нельзя допустить, чтобы люди направляли на свое собственное уничтожение те силы природы, которые они сумели открыть и покорить», – это предупреждение было сделано Ф. Жолио-Кюри тогда, когда научно-технический прогресс не был еще столь опасен своими возможностями для человечества как сегодня. Широкая образованность, развитый интеллект, владение формальной культурой, навыками, необходимыми знаниями технологических процессов своей специальности – все это недостаточно, чтобы быть адекватным профессионалом современной потребности научно-технического прогресса. Сегодня требуется, чтобы специалист был преисполнен общественной активностью в широком смысле слова, т.е. его мировоззрение было бы ориентировано на активно действенную позицию в личной (семейно-хозяйственной) жизни: во имя и во благо себя самого и своей семьи; в профессиональной, чтобы он мог реализовываться в инновационно-творческом характере деятельности; в социальной в исполнении различных общественных функций.

В последнее время прогрессивные представители разных профессий обращают все больше внимание на необходимость активного включения специалистов в разноуровневые структуры управления жизнедеятельностью общества; на необходимость проявления большего внимания, активной деятельности по отношению к духовной сфере жизни общества и так далее. Гражданственность – это «включенность», по возможности, во все структуры социальной жизни. Практически любая профессиональная деятельность двояко анализируется в сообществе через узко профессионального специалиста и через подключение его персональных навыков, способностей к решению тех или иных социальных проблем. Оба направления деятельности единятся в требовании гуманной нравственности не случайно. Сегодня не только будущие врачи дают клятву профессиональной чести, долга, но и будущие специалисты других профессий. Это знак времени. Истинный профессионал – тот, кто не способен использовать знания, свой профессионализм во вред природе и человеку, а только во благо.

РОССИЙСКИЙ МЕНТАЛИТЕТ: СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

НОВИКОВА Н.Б.

*г. Копейск, Челябинская область,
Муниципальное образовательное учреждение № 44*

Понятие «менталитет» было введено еще в начале XX в. представителями историко-психологического и культурно-антропологического направлений Л. Леви-Брюлем, Л. Февром, М. Блоком и др. И в первоначальной трактовке означало своего рода «психологическую оснастку» любой социальной общности, которая позволяет по-своему реагировать как на социальную среду, так и на самих себя.

Современная психология рассматривает менталитет как своеобразное социально-психологическое ядро самосознания любой общности, позволяющее единообразно воспринимать социальную действительность, оценивать ее, действовать в ней в соответствии с определенными устоявшимися нормами и образцами поведения, адекватно воспринимая, при этом, друг друга. Ментальная «оснастка» закладывается в процессе воспитания и отражает не только осознаваемые рациональные установки, представления и мотивы, но и неосознаваемые механизмы и побудители деятельности, т.е. архетипичные структуры коллективного бессознательного (К.Г. Юнг) в его социальных формах – системе стереотипов и не институциональных форм. Социальный кризис всегда оказывает на менталитет разрушающее воздействие, что приводит не только к появлению многочисленных форм маргинального и девиантного поведения, но и к социальной аномии (Э. Дюркгейм). Реалии, отражаемые этим понятием, начали тематизироваться в нашей стране относительно недавно, – на рубеже 50–60-х гг., когда общественный отказ от идеологической унификации требовал соответствующих слов, обозначающих неполитические, доидеологические основы сознания, и ассоциировались, прежде всего, с особенностями национального мышления и национального характера.

Вопросы происхождения и сущности русского национального менталитета – ярко выраженная комплексная тема, которая находит свое выражение, по крайней мере, в трех группах литературных источников. Прежде всего, она отражена во многих общественных и гуманитарных науках: этнологии, социальной психологии, этнопсихологии, социологии, истории, политологии и т.д. Помимо науки, данная тема является предметом размышлений деятелей православной церкви, литературы и культуры и находит свое отражение как в художественном творчестве, так и в публицистике. Наконец, тема своеобразия русского национального менталитета широко представлена в фольклоре (сказки, былины, мифы, анекдоты, пословицы, поговорки, частушки, песни).

Впервые научная постановка темы национального менталитета наблюдается в философии Нового времени. Объектом рассмотрения становятся понятия «душа народа», «дух народа». Следует выделить труды Г. Гегеля, И. Канта, Г. Лебона и др. В их работах описываются наблюдения за проявлением национального менталитета в особенностях социальной жизни и культурном творчестве наций и народов.

Национальный менталитет есть один из признаков нации, поэтому необходимо сказать о научных изысканиях в области теории этносов и наций. Здесь можно отметить работы Р.Г. Абдулатипова, Ю.П. Андреева, А.Г. Здравомыслова и др. Начиная со второй половины XX в. национально-психологическая специфика народов все чаще исследуется с помощью категории «менталитет». В исследование проблемы менталитета, разнообразием которого является национальный менталитет, внесли вклад такие авторы, как Е.А. Ануфриев, А.А. Веремьев, В.И. Плотников, А.Я. Гуревич и др.

Русский национальный менталитет составляет смысловой фокус самостоятельной российской цивилизации и для его понимания требуется исследовать сущность цивилизационного подхода и специфику российской цивилизации. Ответы на эти проблемы можно найти в трудах Н.Я. Данилевского, А.Дж. Тойнби, О. Шпенглера и др. Формирование менталитета русского народа происходило под мощным влиянием четырех основных сил: природных условий, особенностей социальной жизни, православной религии, специфических особенностей национального сознания.

Таким образом, проблема русского национального менталитета является предметом пристального внимания отечественных и зарубежных авторов. В рамках русской философии эта тема является своеобразной «вечной» проблемой, ибо она пронизывает всю ее историю.

В нашей работе рассматривается сущность цивилизационного подхода к историческому процессу, цивилизационный статус России и вопрос о природно-географических условиях формирования русского менталитета. При определении цивилизационного статуса России дается критическая оценка исследований, сводящих многообразие цивилизаций к двум типам: западной (либеральной) и восточной (традиционной). Опираясь на работы зарубежных и отечественных ученых (Н.Я. Данилевский, А. Тойнби, Н.С. Трубецкой и др.), делается вывод о самостоятельной российской цивилизации, так как цивилизации могут представлять не только несколько, но и одну нацию – государство, что имеет место в отношении китайской, индийской, японской и российской цивилизации. Цивилизационные различия стимулируются своеобразием ответов, которые предлагают народы на вызовы истории. Исходный вызов, на который отвечает русский народ, связан с природной средой. Природа – это материнское ложе, определяющее судьбу народа и воспитывающее его менталитет. Русский народ живет на бескрайней равнине северной части Европы

и Азии в условиях сурового и малоблагоприятного для экономической деятельности климата. На протяжении веков он ведет бескомпромиссную борьбу за существование, решая вопрос о том, как выжить и сохранить себя в качестве самостоятельного цивилизационного образования.

Территориальная необъятность России становится отправной точкой формирования многих черт русского менталитета. Именно из пространственной координаты Н.А. Бердяев выводит безграничность, бесформенность, широту русской души. Самое важное следствие влияния бесконечности российского пространства на менталитет заключается в формировании русского оттенка свободолюбия. Свобода в русской интерпретации воспринимается как вольница и вседозволенность.

Геополитический фактор определяется нахождением России на великой евроазиатской равнине, в результате чего она выполняет геостратегическую роль, связанную с поддержанием мирового равновесия. Столетия военных действий закаляют в менталитете народа данные ему от природы выносливость, неприхотливость, стойкость, самопожертвование. Геополитическая специфика России вырабатывает в менталитете народа особый тип отношения к другим народам, основанный на комплементарности и уважении к ним.

Русский народ относится к числу суперэтносов, которые складываются на полиэтнической основе в результате межплеменного смешения. И.Г. Гердер отмечает выдающуюся роль славян в истории человечества и пишет об их милосердии, гостеприимстве до расточительности, послушности и покорности. Данными своей истории русский народ поставлен перед необходимостью объединения в рамках жестко централизованного, с авторитарными методами правления государства. Русский народ нуждается в сдерживающем и социально-организующем начале, ибо самодисциплина и самоорганизация в слабой степени выражены у русских и являются их ахиллесовой пятой. Русский народ в своей истории проверяет различные политические режимы, но в конечном итоге делает выбор в пользу авторитарной власти. Авторитаризм и централизация являются не только результатом амбиций политических лидеров, но и объективной исторической закономерностью. Русский народ устроен так, что свои лучшие ментальные свойства он проявляет при наличии высокой идеи, за которую можно пострадать и даже отдать жизнь. Державный инстинкт находит воплощение в персонифицированном отношении к источнику власти. В менталитете складывается представление, что верховной и единственной инстанцией, обеспечивающей власть и порядок, является царь (император, генеральный секретарь, президент).

Социальным институтом, оказывающим непосредственное влияние на русский менталитет, выступает община. Оценки ее роли и в настоящее время диаметрально противоположны. Мы полагаем, что общинный уклад жизни – достояние не только далекого прошлого, но и факт современной истории.

Община прививает человеку специфическое понимание смысла жизни, связанное со служением «миру». Осуществляя строжайший социальный контроль, она сдерживает остроту проявления в менталитете своеволия, страсти к разгульной жизни и одновременно поощряет честность, бескорыстность, скромность, совестливость, уважительное отношение к старшим и власти. Не отрицая полностью личную свободу, община сковывает индивидуальную инициативу и закрепляет такие черты, как беспечность, иррациональную беззаботность о завтрашнем дне, индивидуальную неорганизованность.

Эволюция феномена российского менталитета обусловлена «новым политическим мышлением» на базе «универсальных общечеловеческих ценностей» и падением «железного занавеса». В это время получил распространение термин «советский менталитет» в негативном значении – образ мыслей особого «социально-антропологического» или «социокультурного типа». Под ним понимался характерный для «простого советского человека» комплекс ценностных ориентаций, поведенческих стереотипов: представление о «советской исключительности», имперские амбиции, гражданский инфантилизм, недостаток инициативности, неумение проявлять самостоятельность и жить без государственных гарантий, поклонение политическим идолам.

Новая российская действительность выдвинула новые задачи, требующие позитивных решений, в частности, задачу глубокого погружения в социальную и духовную историю страны (вместо ее огульного охаивания), поиска ментальных конструкций на уровне «этнической константы». Резкий перелом в умонастроении российской общественности привел к изменению ценностного вектора некоторых понятий. Если до этого россияне были склонны рассматривать себя как представителей народа в известном смысле не вполне «цивилизованного», то в данный момент зародилось сомнение: так ли уж цивилизованы все эти «цивилизованные» страны? Сегодня существенные особенности отечественного менталитета уже не предполагаются производными от сравнения типично российского с типично западным в способе мышления. Своеобразие усматривается в соотношении с западным и азиатским менталитетами. Отправной точкой концепции евразийства должна стать идея «единства многообразного» или «всеединства», восходящая к Вл.Соловьеву.

Итак, мы рассмотрели, как изменялось существо российского менталитета в зависимости от социально-исторического контекста. Трансформация базовых для менталитета ценностей – процесс длительный и чрезвычайно болезненный, что обусловлено психологическими сложностями адаптации к изменяющейся «картине мира», к непривычной и травмирующей психику социальной среде. Кроме того, бессознательные структуры, проявляющиеся в форме мифологем и нормативных представлений, чрезвычайно устойчивы и для их изменения недостаточно политической воли или даже готовности самих людей к ценностным изменениям.

РАЗДЕЛ 4

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

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ «ЭКСПЕРТНОЙ КУЛЬТУРЫ» МЕНЕДЖЕРОВ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД

АБРАМОВ Р.Н.

г. Москва, Государственный университет – Высшая школа экономики

Важная черта функционирования профессии – эпистемологическая основа профессии. Она имеет критическое значение для деятельности связанной с созданием знания. Так, Халлидей [1, р. 621–639] вносит различия между «научными профессиями» (инженерное дело и медицина), которые, прежде всего, полагаются на фактические суждения, «нормативными профессиями» (духовенство и область права), преимущественно опирающиеся на ценностные суждения и синкретические профессии (армия и академия), в которых присутствует амальгама из научных и нормативных принципов.

В связи с организационным окружением можно увидеть, что это важное различие, возможно, соотносится с методами, с помощью которых происходит создание нового знания в различных профессиональных контекстах и его последующая легитимация на институциональном уровне. Таким образом, в производстве фактических суждений, научный метод основывается на экспериментальных процедурах, возможности повторного воспроизводства результатов и индукции.

И, напротив, в получении ценностных суждений правовые методы характеризуются дедукцией от предшествующих случаев и прецедентов и реин-

терпретации имеющихся суждений. Следовательно, если научное знание исходит из использования научного метода применительно к физическим и биологическим феноменам, то право относится только к определенным событиям в определенный момент времени.

Эпистемологические различия между различными профессиями имеют место также между различными сферами деятельности в пределах широких профессиональных образований. Эти различия выражаются в том, что известный социолог науки К. Кнорр-Цетина [2] назвала «эпистемическими культурами», которые «выдумывают, как мы знаем, что мы знаем» (make up how we know what we know). Эпистемические культуры характеризуются различными социальными, дискурсивными и материальными практиками, включающими различные уровни взаимодействия с разными природными объектами, символическими системами и т.п. Основным полем формирования эпистемических или, говоря более широко, экспертных культур для менеджеров является система профессионального бизнес-образования, включающая и элементы наукообразного дискурса, и часть передачи и распространения знаний.

Самостоятельная институционализация менеджмента в качестве профессии и учебной дисциплины на академическом поле сопровождалась значительными затруднениями, связанными с характером управленческих знаний и навыков. Во-первых, менеджмент появился как особого рода социальная практика, сформировавшаяся в некоторых, отнюдь не самых распространенных, типах деловой организации в определенный исторический момент. Такой специфический пространственно-временной топос зарождения менеджмента изначально «обделил» данную дисциплину тем запасом универсальности, который позволил бы менеджменту занять положение сравнимое с положением полноценной науки в академическом сообществе. Поиск универсальных принципов управления, универсальной модели менеджера-профессионала и, наконец, универсальной модели менеджмент-образования идет уже около ста лет, а результаты данного поиска оставляют мало надежды на его благополучный исход в обозримом будущем. Плодотворным результатом этого поиска может служить то, что менеджмент существенно обогатился разного рода теориями, касающимися специфики деятельности менеджера, которая не укладывается в «прокрустово ложе» универсализации.

Во-вторых, менеджмент в качестве научной дисциплины предоставляет социальному исследователю наглядный пример того, как из обыденных пред-рассудков, популяризации и элиминирования научных фактов, обрывков теорий, идеологических клише, вырванных из контекста терминов и понятий можно соорудить вполне респектабельную отрасль знания, апологеты которой жаждут занять подобающее место на академическом олимпе. Калейдоскопичность источников управленческого знания делает науку менеджмента

похожей на лоскутное одеяло, эпистемологические дыры, в котором латают достойные профессора школ бизнеса.

В-третьих, прагматическая ориентация менеджмента и других бизнес-дисциплин долгое время заставляла многих представителей академического сообщества «брезгливо-презрительно морщить нос» при упоминании бизнес-школы или учебного предмета, связанного с бизнесом: бодрый эгоизм и прагматизм бизнес-образования никак не вязался с альтруистическим профессиональным служением, которое действительно являлось «замковым камнем» академической идеологии университетского братства. Корни подобной идеологии, безусловно, находятся в Средневековье, и даже американские университеты, которые должны служить примером прагматической рациональности в образовании, не так легко восприняли неопитов из бизнес-образования, пошедших еще дальше в проповедовании рационализма и прагматики. Одновременно университетская администрация не могла не увидеть материальных выгод, предоставляемых бизнес-образованием, а потому школы бизнеса медленно, но верно включались в университетскую корпорацию. На текущий момент в связи с отношениями между бизнес-образованием и академическим миром необходимо сделать несколько комментариев.

На первый взгляд, школы бизнеса довольно успешно инкорпорировались в структуру современного университета. Однако школы бизнеса по-прежнему в большинстве своем организационно и символически не включены полностью в систему факультетов: они всегда стоят чуть поодаль от классических университетских факультетов – философского, филологического, физико-математического и т.п. С одной стороны, такая обособленность несет в себе весомые маркетинговые преимущества – товарную марку Гарвардской Школы Бизнеса не спутать ни с чем. С другой стороны, школы бизнеса редко удаляются от крупных университетских корпораций, упоминая их в своем названии: Школа Бизнеса МГУ.

Часто используется приставка «при», за которой следует название академического учреждения, обеспечивающего статусом школу бизнеса. Такое наименование наводит нас на мысль о том, что мы имеем дело не просто с частной коммерческой организацией продающей некие знания так же, как в соседнем офисе продаются автомобили, нет, покупая знания в школе бизнеса, мы также насыщаемся духом университетской корпорации. И было бы кощунством рассматривать этот дух в качестве товара, он ценен сам по себе и к тому же дает диплому степени MBA соответствующую академическую легитимацию. Впрочем, в среде самих представителей бизнес-образования часто звучали требования изгнать затхлый академизм из стен школ бизнеса, как мешающий получению практических навыков и засоряющий головы слушателей бесполезными теориями. Однако, помимо разборки «кейсов», подходящих для краткосрочной переподготовки в области менеджмента, необходимо

что-то более серьезное и трудное для слушателей школ бизнеса, стремящихся получить академическую степень MBA и имеющих собственное представление о «хорошем образовании». Этим более «серьезным и трудным», которым безболезненно можно заполнить учебные планы, и являются разного рода теории менеджмента, управлении персоналом и прочие сугубо теоретические и научные дисциплины.

Значительный академический контроль за программами формальной подготовки в бизнесе и менеджменте и параллельный рост формальных знаний в этих программах, отражают расширение автономии бизнес-школ от университетской администрации. Академическая автономия усиливалась под влиянием студенческих требований повышения академического уровня менеджмент-образования. Эти требования дали возможность академическому сообществу настаивать на своих стандартах оценки компетенции и развития учебных программ, которые скорее обращены к исследовательским интересам и результатам, нежели к практическому знанию и имеющейся «лучшей практике». В результате продвинутое менеджмент-образование стало увеличивать исследовательскую компоненту и дистанцироваться от практики текущей управленческой работы. Характер студенческих требований, безусловно, подтверждает тезис о том, что управленческая подготовка и дипломирование необходимы для расширения карьерных перспектив слушателей бизнес-школ – работодатели предпочитают платить высокие зарплаты и имеют большие ожидания от обладателей MBA и схожих степеней. Это положение и распространенность подобной практики подразумевают, что академически контролируемые программы развивают полезные навыки, не исходя из содержания обучения. Школы бизнеса с их рейтингом служат для работодателей своего рода рекрутинговыми агентствами: элитные бизнес-школы отбирают высоко амбициозных и квалифицированных кандидатов для интенсивной подготовки так, что впоследствии работодатель вполне может положиться на вердикт престижной университетской школы бизнеса [3, p. 178–182].

Литература

1. **Halliday, T.** Knowledge mandates: Collective influence by scientific, normative and syncretic professions / T. Halliday // *The British Journal of Sociology*. – 1985. – 36/3. – P. 621–639.
2. **Knorr-Cetina, K.D.** Epistemic cultures: How the scientists make knowledge / K.D. Knorr-Cetina. – Cambridge. – 1999. – Harvard University Press.
3. **Whiley, R.** Formal knowledge and management education / R. Whiley // *Management studies in an Academic Context*. – Uppsala. – 1994. – P. 178–182.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА

АЛЕШИНА В.Д.

*г. Москва, Московский государственный университет
технологий и управления*

Реалии новой России определяют требования к качеству образования и самое пристальное внимание к качеству высшего профессионального образования. От наличия профессиональной компетентности специалиста зависит его конкурентоспособность и, в конечном итоге, динамичное развитие российской экономики, как отметил в своем докладе правительству РФ министр образования А.А. Фурсенко.

Говоря о профессиональном образовании, ученые и исследователи подразумевают, что это приобретенная индивидом в ходе образования способность к выполнению функциональных обязанностей; уровень мастерства и искусства в определенном профессиональном занятии, соответствующий уровню сложности выполняемых задач, т. е. профессионализм. Такими исследователями, как Б.С. Гершунский, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков и др., были выделены следующие этапы становления профессионализма: функциональная грамотность, профессиональные квалификация, компетентность и культура личности.

Рассматривая функциональную грамотность как минимальный уровень сформированности знаний, умений и навыков, необходимый для выполнения элементарных профессиональных функций репродуктивно-исполнительского характера и последующего профессионального образования, можно сказать, что данный этап соответствует уровню среднего образования.

Профессиональная квалификация – это уже достижение определенного уровня профессионального образования работника, обладающего знаниями, умениями и навыками, необходимыми для выполнения конкретной работы, и можно соотнести его с основными ступенями квалификации в системе непрерывного профессионального образования.

При изучении становления профессиональной квалификации в высших учебных заведениях следует обратить внимание на узкоспециализированность квалификаций, что во многом чревато «профессиональным шовинизмом», когда профессиональные интересы ставятся превыше всего (экологические, социальные проблемы и т.д.). Исходя из этого следует отметить, что понятие «профессиональная квалификация» является нейтральным в социальном, гражданском и этическом отношениях и на современном этапе развития профессионального образования уступает место более широкому понятию «профессиональная компетентность».

Предлагаем одно из определений данного понятия. Профессиональная компетентность – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности. Развитие профессиональной компетентности у специалистов, получающих высшее образование, во многом зависит от «профессиональной компетентности» непосредственно педагога. Данная проблема стала разрабатываться в науке сравнительно недавно, однако, рассматривая сущность «профессиональной компетентности» педагога, ученые до сих пор не пришли к единому мнению.

Так, по мнению В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко и Е.Н. Шиянова, профессиональная компетентность педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, при этом основу структуры компетентности учителя составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность. Согласно Л.М. Митиной, понятие «педагогическая компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. А.К. Маркова определяет профессиональную педагогическую компетентность как осведомленность учителя о знаниях и умениях и их нормативных признаках, которые необходимы для осуществления этого труда; обладание психологическими качествами, желательными для его выполнения, реальная профессиональная деятельность в соответствии с эталонами и нормами.

К.А. Абульханова придает большое значение конкретно-предметным знаниям специалиста, ибо, по ее мнению, именно они выступают первоосновой формирования всей профессиональной компетентности, и поэтому система подготовки специалиста должна обеспечивать, прежде всего, усвоение соответствующих знаний, поскольку они являются необходимой предпосылкой для реализации процесса труда.

Э.Ф. Зеер называет составляющими компетентности педагога профессиональной школы следующие компоненты:

- социально-правовая компетентность – знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;

- специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умения решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

- персональная компетентность – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде;

– аутокомпетентность – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкции.

Тем не менее для всех подходов готовность к определенной профессиональной компетентности характерно выделение умений как основной критерий оценки сформированности вида компетентности.

Кратко рассмотрим специальную компетентность, в основу которой входит решение типовых профессиональных и учебно-воспитательных задач, направленных на развитие учебно-познавательной деятельности учащегося. Обучение в высшей профессиональной школе должно строиться на основе требований, предъявляемых к содержанию и организации учебно-познавательной деятельности студентов их будущей профессией, что предполагает трансформацию ситуаций и задач профессиональной деятельности педагога в учебные ситуации и задачи, в процессе решения которых у студентов развивается педагогическое мышление.

Вышесказанное позволяет охарактеризовать степень профессионализма педагога, который состоит в умении глубоко проанализировать условия возникшей ситуации, выявить и осуществить постановку педагогической задачи и определить способы ее решения.

Таким образом, компетентность в широком смысле может быть определена как углубленное знание предмета или освоенное умение, личные возможности должностного лица, его квалификацию (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений или решать самому вопрос благодаря наличию у него определенных знаний, навыков. А под педагогической компетентностью, в целом, понимают совокупность индивидуальных устойчивых свойств личности, состоящих в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ КАК ОСНОВЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ АПК В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ОМБОЕВА Н.А.

г. Волгоград,

Волгоградская государственная сельскохозяйственная академия

В условиях дальнейшей модернизации производства, понимаемой как перевод его в новое качественное состояние, отвечающее перспективным задачам российского общества, подготовка специалистов сельского хозяйства

требует постоянного повышения профессиональной квалификации обучаемых, развития их готовности к самообразованию и саморазвитию.

В связи с расширением международных связей вхождением нашего государства в мировое сообщество все большее значение приобретает знание иностранного языка. Владение иностранным языком является одной из составляющих профессиональной компетентности выпускника высшего учебного заведения. Знание языка дает возможность будущему экономисту, технологу, менеджеру и др. знакомиться с непере译ной специальной литературой, овладевать новыми технологиями, осуществлять иноязычное общение. Современное общество нуждается в специалистах, получивших основательную философскую, социологическую, психологическую подготовку, свободных, творческих людей, способных решать производственные проблемы, налаживать деловые взаимоотношения, самореализовываться и самоопределяться как личности. Предмет «иностраный язык» обладает огромным развивающим потенциалом для личностного становления, ибо содействует формированию творческого стиля деятельности и личностно значимых качеств студента, определяемых самим характером эвристического общения, рефлексивной позицией преподавателя и студента в учебном процессе.

Язык – это система фонетических, лексических, грамматических средств, являющаяся орудием выражения мыслей, чувств, волеизъявлений и служащая средством общения людей. Язык относится к тем общественным явлениям, которые действуют на всем протяжении существования существования человеческого общества. Современная геоэкономическая и геокультурная обстановка вынуждают человека уметь сосуществовать в общем жизненном мире. Это означает для человека быть способным строить взаимовыгодный диалог со всеми субъектами общего жизненного пространства, уметь устанавливать гуманитарную и межкультурную связь между культурами различных народов. Важную роль в этом процессе играет язык, с помощью которого становится возможным установление взаимопонимания и взаимодействия между представителями различных лингвоэтносообществ, решение проблемы межкультурной коммуникации.

Язык по своей природе коммуникативен. Он служит для осуществления связи между передающим и принимающим мозгом так, чтобы точнее, быстрее и понятней передать и получить информацию [2]. Процесс речевой деятельности тесно связан с мыслительной деятельностью. Основу речемышлительной деятельности составляет речевой поступок. Мыслительная деятельность направлена на его совершение, подчинена ему. В этом случае мышление ограничено рамками коммуникации и актуализируется через свою коммуникативную функцию [3]. Способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка определяется как коммуникативная компетенция. Она проявляется как способность вступить

в акт общения, поддерживать, выбирать соответствующий тон и стиль, внимательно слушать речь собеседника. Составляющей коммуникативной компетенции является межкультурная (социокультурная) компетенция, проявляющаяся в умении ориентироваться в образе жизни страны изучаемого языка, традициях и обычаях, ценностно-смысловых аспектах духовной и материальной культуры [4]. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции, включающей речевую, языковую, межкультурную, является интегративной целью обучения иностранному языку [1].

Рассматривая данную проблему в рамках изучения иностранного языка в вузах АПК, мы отмечаем в качестве основных направлений работы реализацию коммуникативной и межкультурной компетенций на основе главной задачи обучения иностранному языку – развития у студентов умения читать оригинальную литературу по специальности и вести беседу в свете профессиональной тематики. Поэтому изучение иностранного языка должно вестись в непосредственной связи с соответствующей отраслью знаний. Личные наблюдения показывают недостаточность знаний первокурсников в области предмета. Несмотря на внедрение новых технологий в практику сельских школ в них преобладает грамматико-переводной метод обучения, имеет место коммуникативная необученность, что проявляется в неумении общаться. В связи с этим мы считаем, что в преподавании иностранного языка в вузах необходимо ориентироваться на овладение студентами устной речью.

В процессе обучения создается постоянная мотивационная готовность, компонентами которой являются целенаправленность, активность, объектно-субъектные отношения, свойства личности. Мотивационная готовность к общению проявляется через коммуникативные способности, понимаемые как индивидуально-психологические свойства личности, которые являются условием выполнения определенного вида деятельности, в частности говорения. Формирование коммуникативных способностей осуществляется в процессе речевого взаимодействия: аудирования, чтения, говорения, письма. Представим их как основные целевые умения, понимаемые как речевые способности: осмыслить предложенное действие – познавательная задача, поставленная преподавателем, на основе прослушанного или прочитанного текста, высказать о ней свое суждение; поставить вопросы к тексту, выделяющие основную мысль; сформулировать ее; поставить вопросы, побуждающие выразить свое отношение к высказанному суждению; выразить свое отношение к суждениям товарищей; приобщить участников обсуждения к своей точке зрения, убедить их в содержательности высказанного положения, побудить обменяться впечатлениями; слушать и слышать отвечающих, проявлять к ним внимание и корректность; критически отнестись к собственному суждению и выразить к нему свое отношение.

Готовность к использованию языкового материала обеспечивается также с помощью соотнесения данного в тексте языкового материала с возможными ситуациями его использования: определение речевых действий, с помощью которых происходит отработка речевой структуры (выражение отношения, обмен впечатлениями, внесение добавлений, поддержка суждений, выражение несогласия и т.д.); актуализация известных студентам языковых средств, необходимых для выполнения отобранных речевых действий; сообщение студентам или самостоятельный поиск ими в тексте или словаре недостающих языковых средств.

В процессе решения коммуникативной задачи отрабатываются единицы говорения, имеющие характер обоснования своего суждения, мнения. Активность речевого действия обеспечивается опорными репликами преподавателя, что вызывает коммуникативно-психологическую установку. Заключительная часть работы – монологическое высказывание по решению познавательной задачи, которое может быть представлено как фрагментарное высказывание и как самостоятельное. Знание иностранного языка – одно из условий продуктивной профессиональной деятельности специалиста. Для успешного овладения языком студент должен знать не только языковые формы (грамматику, лексику, фонетику), но и способности и умения участвовать в иноязычной компетенции – порождать и воспроизводить иноязычную речь в соответствии с реальной ситуацией общения и в степени, заданной целью общения. Иноязычная компетенция реализуется посредством речевой деятельности как акт межсубъектной деятельности по решению социально-речевой задачи. Основу процесса иноязычной речевой деятельности составляют коммуникативные способности обучаемых, их коммуникативные умения.

Литература

1. **Бим, И.Л.** Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновленной школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11–15.
2. **Мильруд, Р.П.** Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 15–21.
3. **Пассов, Е.И.** Коммуникативный метод обучения иностранному языку / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение. 1991.
4. **Сафонова, В.В.** Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–23.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫСОКОПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

БЕРБЕРЯН В.П.

г. Калининград, Калининградская высшая школа управления

Важнейшей и неотложной задачей развития России в современных условиях являются реформирование высшего образования, его переход на двухуровневую систему в соответствии с Болонской декларацией. Успешная реализация этой задачи предполагает наличие четких представлений о причинах нынешних его противоречий и трудностей.

К основным противоречиям высшей школы сегодня можно отнести: 1) противоречие между необходимостью фундаментализация обучения и профессиолизацией; 2) противоречие между необходимостью интеграции всех предметов относительно конечных целей и дифференциацией их преподавания; 3) противоречие между индивидуальным развитием каждого человека и коллективными формами обучения и профессионального труда. Среди трудностей высшей школы отметим также снижение уровня школьной подготовки.

Для преодоления этих противоречий необходимо искать новые способы организации вузовского обучения, которые учитывали бы психолого-педагогические закономерности обучения, развивали бы творческие способности будущих специалистов, обеспечивали единство профилизации фундаментальных дисциплин и фундаментализации профилирующих, ориентировали обучение на конечный результат, оптимизировали бы учебный процесс.

Учебная деятельность, как и любая другая, определяется мотивами и протекает в определенных условиях. Мотивы и условия – два направления совершенствования учебной деятельности. При формировании мотивации могут наступить моменты, когда возникает мотивационное противоречие между наличием тенденции к деятельности и возможностью ее реализации. Если студента не обеспечить соответствующими его мотивам условиями деятельности, побуждение затормозится и возникнет отрицательная эмоция.

В полную систему условий предлагаем включить: предварительные знания и умения; систему форм, средств и методов обучения; систему стимулирования интеллектуального развития личности; условия комфортности; систему педагогических эмоциональных воздействий, т.е. все то, что постоянно питает учебный процесс, является его базовой основой. Она дает возможность формировать такие качества, как «умею и могу», в отличие от «хочу и должен».

Высокое качество специалистов позволяет ограниченному контингентом решать очень сложные задачи в заданные сроки. Качество специалистов за-

висит от качества их подготовки. Процесс подготовки высокопрофессионального специалиста является компонентным, он включает технологию частичной подготовки и организацию набора абитуриентов; технологию подготовки специалистов; материально-техническое обеспечение этой технологии; уровень профессорско-преподавательского состава.

Целенаправленная деятельность института «Калининградская высшая школа управления» (КВШУ) по созданию необходимых условий для подготовки высококвалифицированных специалистов включает в себя:

- постоянную заботу о материально-технической базе института (КВШУ имеет достаточно солидную базу ТСО в виде фильмоскопов, кадоскопов, видеомагнитофонов, мультимедийных проекторов, компьютеров, в том числе новых поколений);

- внимание к качеству профессорско-преподавательского состава (в КВШУ 62 % профессорско-преподавательского состава имеют ученые степени кандидатов и докторов наук);

- требования по повышению эффективности учебно-методологической, методической и воспитательной работы преподавателей.

Эти и другие условия, созданные в институте, позволяют достаточно успешно повышать качество подготовки специалистов.

Следует выделить основополагающий компонент профессорско-преподавательской работы – лекции, которые всегда были и остаются фундаментальным элементом в учебном процессе высшей школы. Эти лекции должны носить научный и творческий характер, насыщенными примерами практической деятельности общества. Научный характер лекций состоит в том, что они содержат все то новое, что еще, возможно, и не отражено в учебной литературе; раскрывают острые вопросы практики, трудно решаемые проблемы, их причины и возможности решения этих проблем. Подобная направленность лекций помогает выработать у будущих специалистов критическое самостоятельное мышление, способствует формированию у студентов основ знаний по своей профессии.

Важнейшим методическим приемом формирования высокообразованного глубокомыслящего конкурентоспособного специалиста является раскрытие взаимосвязи изучаемых по курсу материалов с параллельными дисциплинами, что особенно важно в условиях взаимопроникновения наук.

Рост творческой активности студента в значительной степени зависит от уровня организации и управления их самостоятельной работой. Эффективность самостоятельной работы студентов определяется многими факторами: наличием методической базы дисциплины, обеспеченностью обязательной учебной литературой, умением пользоваться специальной литературой. Правильно поставленная самостоятельная работа с учетом особенностей изучаемых курсов организует и дисциплинирует студентов, развивает

навыки систематической работы над лекционным материалом, что заметно повышает степень усвоения программного материала, а следовательно, и прочность знаний.

Переход высшего образования на двухуровневую систему в соответствии с Болонской декларацией, подписанной РФ в сентябре 2003 года, – это первый шаг к признанию российских дипломов и ученых степеней в странах Европейского Союза. Однако этот переход предполагает модернизацию высшего профессионального образования России. Одной из проблем модернизации высшего профессионального образования в свете Болонской декларации является формирование высокопрофессиональных конкурентоспособных специалистов.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

МАРКОВА Н.Г.

*г. Нижнекамск, Республика Татарстан,
Нижнекамский муниципальный институт*

Сегодня актуально рассматривать и решать проблему взаимосвязи нравственности и образования. Обществу нужны высоконравственные специалисты с широким образовательным кругозором, инициативные и самостоятельные, которые способны систематически совершенствовать свою личность и деятельность, постоянно работать над своим развитием. В процессе обучения и подготовки специалистов в любой области, они помимо знаний, умений и навыков, должны обладать социально и профессионально значимыми качествами, имеющими полипрофессиональный, полифункциональный характер.

Овладевая культурой, человек лучше адаптируется к постоянно изменяющимся условиям социума, развивает активность и субъективность. Поэтому в отборе содержания вузовского образования должен находить отражение культурологический подход, который дает возможность учитывать культурно-исторические традиции народов России, их единства с общечеловеческой культурой. Известно, что овладение общечеловеческой и профессиональной культурой происходит эффективнее, если студент включен в значимую продуктивную деятельность, так как образование на всех уровнях является основным средством созидания культуры мира. В процессе подготовки специалистов в любой области существенную роль для изучения культуры различных народов и их достижений играет поликультурная среда, которая

способствует развитию и формированию полиэтнокультурной компетентности, основанной на знании собственной культуры и культуры других народов.

Конкурентоспособность – имманентная черта демократического общества. Конкурентоспособный тип личности молодого поколения способен к динамичной горизонтальной и восходящей вертикальной мобильности, оптимальной смене видов деятельности, освоению новых профессий и нахождению эффективных путей решения противоречий, которые возникают в условиях конкурентной атмосферы.

Для современного общества характерен новый взгляд на образование. В настоящее время образование стало непрерывным процессом, охватывающим весь период активной жизни человека. Поэтому представители не только педагогической общественности, но и части российской политической элиты постепенно начинают осознавать, что именно образование может позволить России преодолеть затянувшийся кризис и войти в число современных высокоиндустриальных стран. Но словами проблему не решить, необходимы практические действия. Поскольку Россия становится органичной частью мирового сообщества, сегодня надо задуматься над тем, что может ожидать систему высшего образования России в будущем. В настоящее время подготовка специалистов с высшим образованием напрямую связана с качеством преподавательского состава, с перечнем изучаемых дисциплин и, конечно, с применением инновационных технологий.

Внедрение новых технологий в практику обучения следует рассматривать как необходимое условие интеллектуального, творческого и нравственного развития, как учащихся, так и студентов. Важна роль школы как базового звена образования и вуза в подготовке будущих специалистов в любой области. Несомненно, большое значение имеет способность образовательных учреждений гибко реагировать на запросы общества, сохраняя при этом накопленный положительный опыт. Поэтому внедрение новых инновационных технологий в образовательный процесс должны отвечать запросам общества.

Мировой опыт показывает, что наиболее успешной стратегией аккумуляции является интеграция, сохранение собственной культурной идентичности наряду с овладением культурой титульного этноса. Поэтому разумной идеологией и политикой общества должны стать: мультикультурализм и межкультурная компетентность. Необходимо способствовать формированию позитивного отношения к наличию в обществе различных этнокультурных групп и добровольной адаптации социальных и политических институтов общества к потребностям разных культурных групп.

Сегодня чрезвычайно актуально и важно, чтобы люди понимали необходимость сохранения этнической и культурной идентичности, без которой просто невозможно нормальное психологическое самочувствие человека. Известно, что только человек, обладающий позитивной этнокультурной иден-

тичностью, способен к этничной толерантности, к жизни в современном все более глобализованном мире. Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческих индивидуальности, это то, что делает возможным достижение мира. Поэтому воспроизведение толерантности в человеческих отношениях, формирование менталитета и толерантности – важнейшая стратегическая задача образования в XXI в., а выполнение этого требования невыполнимо без коренных преобразований в сфере образования. Мультикультурный человек – идеал, к которому нужно стремиться.

Сегодня процесс глобализации охватил все сферы жизни во всем мире, поэтому воспитание межкультурной компетентности является одной из важных задач в образовании. Компетентность – это способность человека применять полученные знания, умения на практике, в повседневной жизни. Только высокий уровень межкультурной компетентности способствует формированию этнической толерантности для активного взаимодействия в современном, все более глобализованном мире. Межкультурное обучение и воспитание должно начинаться с семьи, затем в детских садах, общеобразовательных школах, средних и высших учебных заведениях, которые должны развивать способность к межкультурному пониманию и диалогу.

Стремительное развитие международных и межнациональных контактов народов говорит о необходимости реализации одной из целей современного образования – это воспитание межкультурной компетенции. Именно системе образования предстоит решать нелегкую задачу избавления людей от устаревших этноцентристских взглядов и замены их на новые, этнорелятивистские, которые соответствуют реалиям того единого мира, в котором мы живем. В настоящее время все больше современных государств становятся полиэтничными, а значит, проблемы аккультуризации, формирование межкультурной компетенции должны войти в их жизни на первый план.

Сегодня не нужно подвергать сомнению процесс культурной интеграции, который происходит в современном мире. Страны и народы активно сотрудничают и взаимодействуют во всех сферах жизни. Для того чтобы поддерживать эти разнообразные и многоуровневые контакты, сегодня всем народам необходимо формировать межкультурную компетентность, усваивать нормы и правила иноязычной культуры, стремиться быть более терпимыми в человеческих взаимоотношениях. Известно то, что национальные культуры слишком различны, поэтому необходимо разумно и правильно использовать культурные различия для достижения успеха в любой сфере и превратить их в источники дополнительных возможностей при взаимодействии.

Сегодня чрезвычайно актуально и важно, чтобы народы понимали необходимость сохранения этнической и культурной идентичности, понимая, что без неё невозможно нормальное психологическое самочувствие, понимание

людей, но и развитие мультикультурализма. Современные исследователи в этой области подчеркивают то, что мультикультурность непременно должна стать важной человеческой социальной ценностью. Важно уметь строить отношения в практической деятельности будущему специалисту в любой сфере: умение строить отношения с подчиненными, партнерами, клиентами, работать с людьми и коллективами с учетом различных социальных ситуаций и групп, создавать и поддерживать атмосферу комфортности, желание творчески работать, учиться; быть профессионально компетентным специалистом с ориентацией на нравственные, гуманистические ценности.

Задача вуза – подготовить будущего специалиста научиться жить вместе с другими в условиях глобализации, поликультурности, в согласии с иными культурами, типами жизни, нациями, этносами, конфессиями; эффективно и нравственно справляться со своими жизненными проблемами; научиться жить в новой энергетике социально-морального напряжения. Постоянно обновляющийся мир приводит к постепенному изменению идеала образования: «от человека образованного» к «человеку культуры», от «специалиста-специ» к «универсалии».

Межкультурная компетентность включает в себя умение быть гибким, тактичным, гуманным, терпимым к новым идеям, взглядам, готовым принимать изменения. В современном обществе люди, характеризующиеся межкультурной компетентностью, способны занять достойное место в обществе. Поэтому важная задача высшего образования, особенно в современном обществе, – целенаправленно способствовать формированию межкультурной компетентности школьников, студентов. В процессе формирования межкультурной компетентности необходимо уделять внимание «порогу ментальности». Понятие «порог ментальности» – это та условная черта, за которой становится возможной или невозможной адекватная реакция человека в ситуации межкультурного общения.

К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВАХ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ

НАЗАРОВА И.В.

г. Балашов, Саратовская область, Филиал Поволжской академии государственной службы им. П.А. Столыпина

В контексте модернизации профессионального образования качественные и структурные изменения, происходящие в нем, направлены, прежде всего, на профессиональное и личностное развитие студентов. Эти важнейшие компоненты специалиста мы объединяем в понятие «профессиональная

компетентность», которая, создавая некий желаемый образ специалиста, включает в себя и профессионализм, и интеллект, и культурно-нравственные ценности, и способность к самообразованию и саморазвитию. Все это формирует так называемую модель специалиста.

В педагогической науке под моделью понимается образец, эталон, стандарт. В 80-е гг. XX в. в педагогической литературе стали употреблять термин «модель специалиста», под которой в широком смысле понимаются профессиональные, креативные и личностные качества профессионала, определяющие его способность трудиться в условиях рыночных отношений, добиваясь результатов, адекватных требованиям общественного и научно-технического прогресса [1, с. 41]. Модель специалиста – это эталон специалиста, который должен быть получен в результате учебно-воспитательного процесса в вузе; педагогическая деятельность в высшей школе должна быть скоординирована с теми требованиями, которые предъявляют специалистам рынок труда и его будущая профессиональная деятельность.

Процесс подготовки специалиста в сфере управления – это прежде всего процесс формирования личности будущего управленца, обладающей убеждениями, твердой позицией, лидерскими качествами, характером, обоснованным уровнем самооценки, творческими способностями, высокой мотивацией к решению поставленных задач, причем не только внешней мотивацией (размер зарплаты, власть, престиж и т.д.), но и заинтересованностью в самореализации, в самоотдаче – своей и своего коллектива. Чтобы подготовить студентов к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, необходимо по мере возможности вовлечь их в эти виды деятельности, то есть организовать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность. Поэтому в вузе, в данном случае управленческом, необходимо построить теоретическую модель деятельности, которая бы отвечала задачам подготовки творческого специалиста в сфере управления.

Понятия модели личности и модели деятельности ранее были рассмотрены в работах Н.А. Аитова, Р.Р. Мавлютова, А.А. Реана и др. [1; 3; 5]. Модели специалиста, имеющиеся в научной литературе, включают в себя различные компоненты, основными из которых являются: 1) знания и умения, необходимые специалисту как профессионалу; 2) требования к специалисту, которые связаны с его производственными и должностными обязанностями; 3) личностные качества, обеспечивающие эффективность деятельности (строгость, принципиальность, честность и т.п.).

Определяя критерии результативности подготовки специалистов, в первую очередь следует иметь в виду качество образования и качество образовательного результата. Качество образования можно назвать социальной категорией, которая отражает «состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в

развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности [6, с. 78]. Наиболее важными характеристиками качества результата подготовки современного специалиста в сфере управления (на уровне предприятий, муниципальном и государственном уровнях), на наш взгляд, являются следующие характеристики:

1. Объем знаний, усвоение студентами программного материала, определяемого государственными стандартами, учебными планами.

2. Структура знаний и сформированность того или иного типа профессионального мышления, определяемого как «способность оперировать знаниями и возможность успешного использования знаний в практической, профессиональной деятельности специалиста» [2, с. 5] так, чтобы они не «лежали мертвым грузом».

3. Сформированная способность студента идентифицировать себя с тем или иным видом профессиональной деятельности (способность будущего управленца принять на себя роль «руководителя», определить свой социально-психологический статус, наиболее для него приемлемый в данной сфере деятельности, способность принимать управленческие решения, выработать свой стиль руководства и стиль поведения в различных ситуациях).

4. Социально-нравственный и культурный статус личности, отражающий комплекс нравственных принципов поведения и деятельности, систему профессиональных ценностей и установок, необходимых будущему управленцу (культура делового общения, нравственные принципы в принятии управленческого решения).

5. Стремление и способность личности к самообразовательной деятельности. В учебном процессе необходимо уделить особое внимание формам и способам самообразования, саморегуляции и самовоспитания.

6. Наличие общей культуры, культурно-нравственных ценностей и устремлений. Для человека с высшим образованием важно его соответствие культурному пространству, «функционирование в социально-ментальных параметрах существующей системы общественных и личных взаимоотношений» [4, с. 117]. Вписанность в культуру в то же время предполагает наличие у индивида собственного культурного багажа, который постоянно пополняется, создавая самооценку человека как профессионала и личности.

7. Умение и навыки использования в профессиональной деятельности новых информационных технологий. Чтобы принимать правильные управленческие решения в профессиональной деятельности, где применяются человеко-компьютерные комплексы, необходимо учитывать роль компьютерной составляющей в работе, умело отслеживать и переосмысливать получаемую информацию.

8. Психолого-педагогическая подготовка. Будущему управленцу необходимы знания психолого-педагогического климата в коллективе, личных и

деловых взаимоотношений членов коллектива, их интересов, знание законов социальной и психологической совместимости, наиболее приемлемых форм общения, умение регулировать межличностные отношения и т.д.

9. Экологическая и технологическая культура, способствующая формированию у студента нового экологического стиля мышления, новых взаимоотношений с окружающим социумом.

В модель современного специалиста необходимо также включать знание иностранных языков, позволяющих личности быть мобильнее, по-новому осмысливать окружающий мир. Формирование культуры языковой личности в педагогическом процессе оказывает существенное влияние на общую культуру студентов, поскольку способствует развитию коммуникабельности, рефлексивности, культуры языковой коммуникации, а также развитию познавательных потребностей и психическому здоровью эмоционально-чувственной сферы.

Таким образом, модель современного специалиста, в частности специалиста в сфере управления, которая является неким ориентиром развития профессиональной компетентности специалиста, включает в себя интеллектуальные, социально-психологические, информационно-аналитические и культурно-нравственные составляющие. Следовательно, цель развития профессиональной компетентности исходит из необходимости достижения максимального уровня профессионализма и идеалов нравственности в решении задач профессиональной деятельности.

Литература

1. **Валицкая, А.П.** Модели образовательных систем и подходы к стандартизации / А.П. Валицкая // Образовательные стандарты: Материалы Межд. семинара. – СПб., 1995. – С. 28–36.

2. **Наумов, С.Ю.** Повышение качества подготовки современного государственного служащего – один из важнейших факторов эффективности административной реформы в стране / С.Ю. Наумов // Сб. науч. тр. – Саратов: Поволж. акад. гос. службы, 2004.

3. Основы психологии и педагогики высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. – М.: МГУ, 1986.

4. **Райцев, А.В.** Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза: Дис. ... докт. пед. наук / А.В. Райцев. – СПб., 2004.

5. **Реан, А.А.** Акмеология личности / А.А. Реан // Психологический журнал. – 2000. – № 3. – С. 88–95.

6. **Шишов, С.Е.** Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней – М., 1998.

КОНКУРС «БИБЛИОБРАЗ» КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ БИБЛИОТЕЧНЫХ РАБОТНИКОВ В ОВЛАДЕНИИ МЕТОДАМИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

БЕЛОКУР Н.Ф.

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

В условиях модернизации российского образования, его информатизации, введения ЕГЭ и профилизации старшей ступени средней школы создается модель библиотеки как компонента системы общеобразовательного учреждения. Ее цели соотносятся с целями общеобразовательного учреждения. Для их реализации библиотечным работникам необходимо обеспечить:

- формирование ключевых компетенций учащихся и педагогов в работе с книгой и другими источниками информации;
- базу для обновления у учащихся и педагогов фундаментальных знаний и способов деятельности в их направленности на реализацию целей и задач современного этапа развития системы образования;
- способы конструирования вариативных целей библиотечной деятельности.

Одним из эффективных средств реализации данных идей является конкурс библиотек общеобразовательных учреждений «БиблиОбраз». Для Челябинской области этот конкурс стал традиционным. В 2006 г. он будет проводиться в четвертый раз. Всего за три года (2003–2005 гг.) в конкурсе приняло участие более 600 школ области.

На областной тур конкурса в 2005 г. было представлено 49 проектов. Показателен содержательный анализ проектов по их основной идее. Рейтинговый список такого анализа содержит 12 наименований:

1. Технология активизации детского чтения и формирование интереса к чтению – 15 работ.
2. Реализация воспитательных функций как миссия школьной библиотеки (здесь гражданское, патриотическое воспитание, формирование здорового образа жизни и др.) – 10 проектов.
3. Опыт организации краеведческой работы – 9 проектов.
4. Формирование информационной культуры личности – 5 работ.
5. Медиазал, медиатека как центр информационных форм работы в школе – 3 проекта.
6. Обратная связь, или педагогика сотрудничества в работе школьной библиотеки – 1 проект.
7. Рекламная деятельность как перспективное направление работы школьной библиотеки – 1 проект.

8. Книжная выставка как путь к читателю в информационном пространстве школьной библиотеки – 1 проект.

9. Работа интеллектуального клуба «БРЭНД» при библиотеке – 1 проект.

10. Библиотека и общественность: грани взаимодействия – 1 проект.

11. Библиотека как центр досуга школьников – 1 проект.

12. Новые формы информационного обеспечения – 1 проект.

Представленный перечень подтверждает богатство и разнообразие тематики, необходимое для формирования ключевых компетенций образовательной деятельности учащихся, педагогов и библиотечных работников, а также актуальность данной тематики для создания модели библиотеки, реализующей идеи модернизации системы российского образования и приоритетных направлений национального проекта «Образование» на 2006–2010 гг.

В числе методов содержательного сотрудничества, помогающих раскрыться библиотекарю и читателю как личности, сформировать каналы коммуникации на принципах диалога, используются социологические исследования, опросы, анкетирование, мониторинг, моделирование и т.д.

Правительственная стратегия модернизации образования предусматривает в качестве одного из путей обновления содержания общего образования внедрение компетентностного подхода. Введение понятия компетенции в область библиотечного дела закономерное следствие теоретического осмысления целей деятельности библиотеки как целей, связанных с формированием культуры нового типа – информационной.

Эта культура необходима для понимания информационных явлений в обществе. Она требует освоения практических умений и навыков, необходимых для работы с информацией. Знания в этой культуре носят инструментальный характер. Они сосредоточены вокруг основных представлений и понятий, связанных с операциональными принципами.

Естественно, что необходимым условием реализации компетентностного подхода в массовой практике становится формирование нового поколения программных средств как инструментов деятельности. Для библиотек сегодня таким средством является АИБС «Марк-SQL». В программы курсов и специальных семинаров для библиотечных работников общеобразовательных учреждений включены вопросы технологии работы с данной системой. Создать все необходимые условия в работе каждой библиотеки, необходимые для реализации умений исследовательской деятельности на уровне компетентностного подхода, дело непростое. Но, не используя компетентностного подхода, достигнуть нового уровня качества образования вряд ли возможно. Поэтому в работе библиотеки необходимо реализовать интегративную модель компетентности, так как элементы этой модели содержат основные ценности, на которые должно быть направлено современное образование.

Интегративная модель компетентности включает следующие компоненты: 1) знания и их организацию (инструментальную, т.е. они сосредоточены вокруг основных представлений и понятий, связанных с операциональными принципами); 2) умения и навыки применения знаний; 3) интеллектуально-творческий потенциал личности – способность применять знания в новой ситуации; 4) ориентацию на позитивное, эмоционально-нравственное отношение к миру.

Именно приобретаемые посредством опыта знания и система их структурирования, а не какой-либо другой вид обработки информации являются тем главным показателем, который отличает более компетентного специалиста от менее компетентного. Система структурирования знаний у новичков в профессии и специалистов принципиально отличаются. У специалистов знания имеют инструментальный характер и реализуются как элемент деятельности. У новичков они такого характера не имеют. И если эти положения воплощаются в практику, то модель школьной библиотеки приобретает инновационную направленность. Она предстает при этом как источник открытий, опыта и личностного роста ученика. Через книгу, традиционную и электронную, ученик открывает для себя мир и, проживая эти открытия, формирует себя как личность. Имидж такой библиотеки ученик определяет для себя как высокий. Несомненно, в этом случае положительный облик библиотеки, при любой ее модели, формируется прежде всего качеством обслуживания пользователей, богатством книжного и электронного фондов, комфортом в межличностных отношениях «библиотекарь – читатель».

Привлекательный облик библиотеки создается и внутренним дизайном, интерьером. Формируя сегодня имидж библиотеки, важно соотносить ее деятельность с ценностями демократического общества, реализуемыми в системе работы общеобразовательного учреждения, и с правами личности на свободный доступ к информации.

ИНТЕГРАЦИЯ ЗНАНИЙ УЧИТЕЛЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

УЗКАЯ М.В.

г. Архангельск, Северный государственный медицинский университет

Образование учителя (подготовка в вузе и последующее повышение квалификации) есть в конечном счете процесс формирования и развития его деятельности, точнее – процесс формирования учителя как активного и самостоятельного субъекта самостоятельной деятельности.

Профессиональное педагогическое образование дает определенную теоретическую базу и практическую подготовку к решению педагогических

проблем в процессе обучения учащихся в школе. Педагогическую систему знаний образует взаимосвязанная система представлений, понятий, суждений, умозаключений, позволяющих успешно исследовать педагогическую ситуацию, принимать решение о способах композиционного построения учебной информации на предстоящем занятии (при написании конспекта), реконструировать устный текст в процессе его сообщения, изменять соотношение факторов и выводов на основании анализа усвоения учебной информации учащимися. Обязательными компонентами структуры педагогического знания учителя являются: предметные психологические, педагогические и методические знания.

Базой для проведения нашего исследования явились курсы повышения квалификации учителей, проводимые в Архангельском областном институте переподготовки и повышения квалификации работников образования. Цель исследования – самооценка профессиональных знаний учителя. Учителям естественно-математических и гуманитарных дисциплин предлагалось по пятибалльной шкале оценить у себя уровень предметных, психологических, педагогических, методических знаний, знаний об инновационной и научно-исследовательской деятельности. Количество обследуемых в констатирующем эксперименте составило 292 человека, в том числе 144 учителя естественно-математических дисциплин и 148 учителей гуманитарных дисциплин.

Нами установлено, что у большинства учителей, независимо от преподаваемого предмета и педагогического стажа, два компонента знаний сформированы на достаточно высоком уровне – знание предмета (4,30) и знание методов обучения этому предмету – методические (4,17). Среднего уровня достигает самооценка психологических (3,95) и педагогических знаний (3,91). Знание предмета, методов обучения этому предмету, психологии учащихся, более глубокое знание индивидуально – психологических особенностей тех учащихся, с которыми работает учитель, необходимо для перехода на более высокий уровень профессиональной деятельности. На практике существует тенденция явного отставания у педагогов знаний об инновационной (3,24) и научно-исследовательской деятельности (2,68).

Далее результаты самооценки профессиональных знаний учителя были подвергнуты корреляционному анализу. На подсознательном уровне сформировалось 8 значимых взаимосвязей у учителей естественно-математических дисциплин и 12 у учителей гуманитарных дисциплин разной силы. Все показатели профессиональных знаний учителей естественно-математических дисциплин значимо коррелируют друг с другом, образуя своеобразную замкнутую структуру связей. Исключение представляют исследовательские знания, которые не связаны с другими показателями.

Все корреляции положительные, т.е. чем выше уровень знаний по одному показателю, тем выше он и по всем другим индикаторам. Основным

ядром в корреляционной плеяде выступают педагогические знания, имеющие тесную связь с психологическими знаниями (коэффициент корреляции $r = 0,693$). Практически это означает, что возможное влияние психологических знаний на педагогические не намного превышает 48 %, а 52 % изменений зависят от других неучтенных факторов. Сравнительно сильная взаимосвязь наблюдается между психологическими и инновационными знаниями (47 %). Педагогические знания имеют умеренную связь с методическими ($r = 0,506$), предметными ($r = 0,440$) и инновационными знаниями ($r = 0,431$). Можно предположить, что система знаний еще не достаточно сформирована. Кроме этого, анализ корреляционных связей позволил выявить новый более глубокий уровень структурности – формирование корреляционных сетей и пространственных решеток на основе образования триад, т.е. объединения взаимными связями трех компонентов. В подсистему с более сильными связями вошли педагогические, методические и психологические знания. Как мы уже отмечали, отсутствует взаимосвязь всех указанных знаний с исследовательскими. Это можно объяснить тем, что содержание естественно-математических знаний на уровне школьных программ мало меняется на протяжении длительного времени и учитель не видит в этом проблемы для исследования.

Количество значимых корреляционных связей у учителей гуманитарных дисциплин по сравнению с учителями естественно-математических дисциплин увеличивается. Таким образом, система знаний учителей гуманитарных дисциплин более сформирована, но недостаточно, так как большая часть связей весьма умеренной силы.

Наибольшее количество корреляционных связей у учителей гуманитарных дисциплин приходится на педагогические и методические знания, которые находятся в корреляционных соотношениях между собой. По сравнению с остальными наиболее сильные взаимосвязи сформировались между психологическими и педагогическими ($r = 0,522$), педагогическими и методическими ($r = 0,597$), инновационными и исследовательскими знаниями ($r = 0,610$). Предметные и исследовательские знания оказались не связаны между собой. Все остальные связи весьма умеренной силы. Можно предположить, что в процессе педагогической деятельности учитель реализует сумму профессиональных знаний по теории, психологии, педагогике, методике, инновационной и исследовательской деятельности.

Педагогическая деятельность предполагает реализацию не простой суммы профессиональных знаний по теории, методике учебных предметов и психолого-педагогическим дисциплинам, а их интеграцию, обеспечивающую решение конкретных педагогических задач. Процесс интеграции направлен на воссоздание целостной структуры изучаемых явлений, на установление закономерных связей и отношений между аналитически выделенными их сторо-

нами. Только те знания, которые стали достоянием внутреннего мира учителя, те умения, которые стали естественным выражением профессионального поведения, тот опыт, который осмыслен и превращен в новые знания и умения, подтвержденные опытом, могут быть использованы в любой ситуации.

Синтез знаний, получаемых учителем в процессе изучения проблем интегративного характера, сам по себе недостаточен. Живя в изменяющемся мире, учитель постоянно изменяется сам, развивая и перестраивая свои концептуальные структуры, интегрируя и синтезируя все новые знания, необходимые для решения постоянно возникающих и изменяющихся проблем. Поэтому учитель не должен ограничиваться однажды полученной подготовкой. Процесс интеграции знаний – необходимый компонент в общей системе психолого-педагогической подготовки и повышения квалификации учителя.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-МЕХАНИКОВ

ГИННЭ С.В.

г. Красноярск, Сибирский государственный технологический университет

Коренные изменения, происходящие в последние десятилетия во всех сферах общественной жизни нашей страны, не оставили в стороне и систему высшего профессионального образования. В новых социально-экономических и информационно-технологических условиях предъявляются новые требования к совершенствованию техники и технологии производства, что обуславливает необходимость постоянного повышения уровня профессиональной подготовки технических кадров. Особенно большое влияние научно-технический прогресс оказывает на содержание профессиональной подготовки будущих инженеров, так как происходящие под его воздействием революционные преобразования в производстве затрагивают, прежде всего, сферу приложения их труда.

Современные тенденции развития общества выдвигают достаточно жесткие требования к процессу профессиональной подготовки инженеров-механиков. В связи с этим происходит модификация в иерархии личностных качеств инженеров-механиков. Для постоянно обновляющихся технико-технологических процессов производства необходимы люди, умеющие критически мыслить, хорошо ориентирующиеся в бурном потоке информации, умеющие эту информацию анализировать, сортировать, и использовать ее во благо, способные вырабатывать, принимать решения и анализировать их последствия. Как отмечает О. Тоффлер, в условиях третьей технологической волны на первый план выходят уже не узкоспециальные особенности челове-

ка, а его способность быстро реагировать на изменения – творчество, инициативность и разносторонность. Лавинообразный рост информации, ее быстрое старение привели к тому, что помимо приобретения знаний, навыков и умений в конкретной профессиональной области, для современного инженера-механика решающими являются умения, связанные с получением, переработкой и использованием информации, оценкой фактов и принятием решений, т.е. базовые аналитические умения.

Кроме того, сложность содержания и структуры производственно-технического анализа свидетельствует о том, что для его осуществления необходимо овладеть не только определенной системой профессиональных теоретических знаний, но и целым комплексом базовых аналитических умений, которые строятся на междисциплинарной теоретической основе и составляют группу управленческих умений. С другой стороны, наблюдения за работой молодых инженеров-механиков показали, что среди умений, недостаточно сформированных в процессе обучения в техническом вузе, выделяются именно эти умения. Молодые инженеры-механики затрудняются в анализе и оценке производственной ситуации, с трудом анализируют собственную деятельность, не замечают своих ошибок, иногда не могут даже выделить затруднений, с которыми они сталкиваются в работе. Все это говорит о необходимости целенаправленного, поэтапного и систематического формирования базовых аналитических умений в ходе профессиональной подготовки будущих инженеров-механиков в вузе.

Анализ основных содержательных характеристик сложного конструкта «базовые аналитические умения будущих инженеров-механиков» позволил нам определиться с его педагогическим содержанием в контексте профессиональной подготовки данных специалистов. Базовые аналитические умения будущих инженеров-механиков рассматриваются нами как освоенные будущими инженерами-механиками основные (элементарные) приемы аналитической деятельности обобщенного характера, осуществляемые осознанно, четко, быстро и правильно, на основе усвоенных знаний и опыта. Как известно, деятельность осуществляется посредством совокупности определенных действий, которые являются процессами, подчиняющимися сознательным целям. Способы осуществления действия – операции, совокупность определенных операций – прием деятельности. Следовательно, «строительными кирпичиками» аналитической деятельности являются операции анализа и синтеза. В качестве основных приемов аналитической деятельности мы выделяем следующие операции анализа и синтеза: комплексирование, реинтегрирование, концентрирование, перестановка, замещение, трансформация, схематизация, типизация, акцентирование, суммирование. Перечисленные приемы анализа и синтеза определяют структуру базовых аналитических умений.

Базовые аналитические умения можно отнести к группе обобщенных интеллектуальных умений. Сформированность этих умений является одним из критериев профессиональной компетентности будущих инженеров-механиков, так как они не только определяют качество их деятельности и способствует обогащению их опыта, но являются показателем уровня общего умственного развития данных специалистов. Кроме этого, базовые аналитические умения являются фундаментом в иерархии инженерных умений, служат основой для формирования и развития большинства специальных профессиональных умений будущего инженера-механика. Данные умения, являясь универсальными (применимыми в различных ситуациях), обладают свойством переноса из одной среды производства в другую, или «поливалентностью», дают возможность хорошо ориентироваться во всей системе производств, то есть являются «сквозными» и используются на всех этапах профессиональной деятельности будущих инженеров-механиков.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что аналитическая подготовка будущих инженеров-механиков, в рамках которой происходит формирование их базовых аналитических умений, должна являться неотъемлемым, органично интегрированным компонентом всех блоков системы профессиональной подготовки данных специалистов в вузе и осуществляться в процессе изучения соответствующего комплекса дисциплин. Под «аналитической подготовкой будущих инженеров-механиков» мы понимаем педагогическую систему, которая представляет собой совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование базовых аналитических умений будущих инженеров-механиков.

Традиционная психология утверждает, умения формируются и проявляются в деятельности, без деятельности нет умений. Таким образом, можно говорить о том, что аналитическая деятельность выступает в качестве функционального пространства (поля) формирования базовых аналитических умений будущих инженеров-механиков. Последующее исследование элементов аналитической подготовки данных специалистов позволило нам определить «основную клеточку» этой системы, в которой «как в фокусе, отражаются процессы, происходящие в системе» [1, с. 98]. Такой «клеточкой» мы, вслед за Н.В. Кузьминой, считаем задачу. Поэтому основными «единицами» в системе профессиональной подготовки, создающими функциональное пространство формирования базовых аналитических умений, будут являться специальные задания, направленные на овладение принципами, идеями, законами и теориями, необходимыми для осуществления аналитической деятельности и отработки в ходе этой деятельности действий будущих инженеров-механиков по этапам аналитического процесса. В ходе выполнения таких заданий необходимо проводить анализ структуры формируемых действий, выявляться по-

следовательность операций, рассматриваться вариативность и рациональность их применения в той или иной учебной ситуации.

При разработке комплекса учебно-профессиональных заданий, направленных на формирование и развитие базовых аналитических умений, необходимо учитывать то, что, как и любые другие умения, данные умения имеют «три слоя, три относительно независимых компонента: предметный, логический и психологический» [2, с. 163]. Предметный слой – это конкретное предметное знание о том или ином изучаемом объекте, логический слой заключается в распознавании объекта, имеющего конкретную логическую структуру признаков, психологический слой состоит «в умении искать информацию, запоминать ее, вовремя актуализировать, сличать поступающую информацию с той, которая хранится в памяти» [2, с. 163]. Как правило, при выполнении учебно-профессиональных заданий основное внимание уделяется формированию предметного компонента умения, а второй и третий слой остаются вне зоны формирования. Поэтому при проектировании комплекса мероприятий по формированию базовых аналитических умений в процессе изучения любого вида дисциплин необходимо добиваться максимальной вариации не только предметного материала, но и аналитических приемов мышления и требований к психологическому обеспечению аналитической деятельности.

В заключение следует отметить, что формирование базовых аналитических умений позволяет научить будущих инженеров-механиков выделять в полученной информации содержательную доминанту на основе анализа причинно-следственных связей внутри данной информации, актуализировать и использовать свой творческий потенциал в условиях новой ситуации, то есть проявлять креативность мышления, инициативность, активность, оригинальность в обработке и использовании различной информации.

Литература

1. **Кузьмина, Н.В.** Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина // Методология педагогических исследований; Под ред. А.М. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Просвещение, 1980. – С. 87–117.

2. **Смирнов, С.Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 304 с.

БАЗОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ЛИПАНИНА А. А.

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

Характерной особенностью современного этапа развития образования является требование к интеграции различных составляющих целей образования для достижения базовых компетенций, которые можно сформировать только совместными усилиями всех преподавателей-предметников и самих учащихся.

По мнению ведущих специалистов в области разработки национальных стандартов школьного и вузовского образования в странах Европейского и мирового сообщества, можно выделить пять базовых компетенций, которые в совокупности обеспечивают готовность выпускников различных учебных заведений к адаптации и самореализации в условиях рынка труда современного информационного сообщества. Именно данные компетенции были зафиксированы как фундамент компетенций участниками симпозиума в г. Берне, который проходил в рамках проекта «Среднее образование для Европы» 27–30 марта 1996 г. при участии представителей всех европейских стран [2].

К их числу компетенций они относят социально-политическую компетенцию, или готовность к решению проблем. В данном случае, на наш взгляд, важно, что надо иметь в виду не столько реальную эффективность принимаемых решений, сколько психологическую готовность принимать их и брать на себя ответственность за них. Опыт свидетельствует о том, что любой учитель в процессе учебного взаимодействия способен моделировать достаточно широкий круг проблемных задач, формировать базовые рефлексивные умения, связанные с определением условий конкретных ситуаций. Любая педагогическая ситуация обусловлена местом, временем, ролями, намерениями, чувствами и возможными действиями ее участников, это не мешает учителю использовать необходимые алгоритмы деятельности в ходе решения типичных академических заданий. На наш взгляд, многое зависит от индивидуальных особенностей человека, но очевидно и то, что в процессе обучения можно и нужно осуществлять коррекцию поведенческих стереотипов. Учителю важно уметь быстро реагировать на реально возникающие ситуации, создавать определенную атмосферу своих взаимоотношений с детьми, взаимоотношений детей на уроке и во внеурочной деятельности, демонстрировать собственную готовность к взаимодействию и решению любых проблем на конструктивной основе или желание учиться этому.

Следующая компетенция, по мнению вышеозначенных специалистов, – информационная. На наш взгляд, определение данной компетенции как сово-

купности готовности и потребности работать с современными источниками информации в профессиональной и бытовой сферах деятельности, владение новыми технологиями, понимание их сильных и слабых сторон, способность критического отношения к распространяемым по каналам СМИ и Интернета информации и рекламе является актуальным. Но в то же время важным является и то, что полученная информация должна использоваться для решения учителем широкого спектра задач. Хотелось бы подчеркнуть, что подчас между учителем и нужной ему информацией стоит только его нежелание предпринимать лишние шаги и делать новые усилия, наряду с недостаточностью уровня информационных умений, хотя часто ограниченность информационной среды учителя может иметь вполне объективные причины.

Следующая компетенция – коммуникативная – является многокомпонентной. Мы будем придерживаться следующего определения коммуникативной компетенции, данного В.В. Сафоновой. Она определяет ее как «совокупность языковой, речевой и социокультурной составляющих» [1]. Это определение, на наш взгляд, удачно сочетает существующие отечественные и общеевропейские попытки определить суть данной компетенции. Принципиально важным для понимания целей современного образования является то, что любой специалист должен иметь достаточно высокий уровень данной компетенции в устной и письменной речи. Заметим, что данная компетенция жизненно необходима для успешного профессионального функционирования и для карьерного роста практически в любой области, при этом она должна быть сформирована как на родном, так и, как минимум, на одном иностранном языке. Кроме того, общие мировые тенденции характеризуются потребностью в овладении несколькими иностранными языками.

К сожалению, наблюдения за деятельностью учителей показывают, что их готовность, например, к развитию разговорной речи учащихся формируется не в полной мере. Наиболее ярко это проявляется в незнании особенностей коммуникативного подхода в обучении школьников разговорной речи на иностранном языке, неумении учителя определить трудности усвоения учащимися фонетических, лексических и грамматических единиц, построить объяснение с учетом этих трудностей, а также в неспособности адекватно отреагировать на ошибки учащихся в процессе закрепления лексико-грамматического материала.

Актуальным является мнение Е.Н. Солововой о том, что одним из условий эффективного формирования коммуникативной компетенции (общего и профессионального характера) можно считать создание эффективной системы многоуровневого контроля [2], на что также рассчитана и социокультурная компетенция. Проведенный нами анализ различных толкований понятия «социокультурная компетенция» и собственные наблюдения позволяют нам со-

гласиться с мнением Е.Н. Солововой, считающей, что в основе данной компетенции лежат следующие моменты:

1) умение выделять общее и культурно-специфическое в моделях развития различных стран и цивилизаций, различных исторических этапов одной и той же страны, социальных слоев общества;

2) готовность представлять свою страну и ее культуру с учетом возможной межкультурной интерференции со стороны слушателей, предвосхищая причины возможного недопонимания и снимая их за счет выбора адекватных средств речевого взаимодействия;

3) признание права на существование разных культурных моделей и формируемых на их основе представлений, норм жизни, верований и т.д.;

4) готовность конструктивно отстаивать собственные позиции, не унижая других и не попадая в прямую зависимость от чужих приоритетов [2].

В связи с этим анализ практической деятельности учителей вызывает определенную озабоченность. Так, например, у многих учителей отмечается схематичное выполнение профессиональных действий, основывающихся преимущественно на воспроизведении образцов, разработанных другими педагогами, а также пассивное, неконкретное, несамостоятельное поведение, зависимое от других людей, отсутствие собственной позиции.

Еще одной базовой компетенцией является готовность к образованию через всю жизнь. Данное положение естественно вытекает из реализации практических, образовательных, развивающих и воспитательных целей современного образования. На наш взгляд, в этом плане речь идет о непрерывном профессиональном образовании, способном помочь учителю компенсировать недостатки знаний и умений, полученных ранее, адаптироваться к новому этапу деятельности. Организация и содержание образования в этом случае продиктованы прежде всего потребностями сложившейся системы общественных требований, принимаемых личностью. Но если мы хотим, чтобы учитель на протяжении всей жизни сохранял творческую активность, умел ставить новые проблемы и по-новому решать старые, образование должно быть направлено на непрерывное развитие личности, на осознание и удовлетворение ее собственных интересов.

Литература

1. **Сафонова, В.В.** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В.В. Сафонова. – М.: Высшая школа, Амскорт интеренешнл, 1991. – 305 с.

2. **Соловова, Е.Н.** Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: Монография / Е.Н. Соловова. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.

ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ: МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

СИДЕНКО А.В.

г. Белгород, Белгородский государственный университет

Процесс формирования готовности будущего учителя к социально-экологическому образованию школьников включает и такой необходимый компонент, каким является ее оценка. Последняя предполагает наличие определенных критериев, более конкретных показателей, которые позволяют выявить состояние рассматриваемого вида готовности. Определим сущность каждого из них. Так, критерий в Толковом словаре русского языка рассматривается как «мерило оценки, суждения»; «отличительный признак, на основании которого дается оценка какого-либо явления, действия». В психолого-педагогических исследованиях критерий определяется как «условный образец (правила, нормы), позволяющий сравнивать между собой рассматриваемые варианты решений с точки зрения их целесообразности и эффективности для достижения цели»; «признак, на основании которого производится оценка, суждение». Критерий должен отражать три момента: почему и во имя чего субъект действует, что он совершает, как, какими средствами пользуется и при каких условиях.

Критерии и показатели готовности будущего учителя к социально-экологическому образованию школьников, в частности его креативного аспекта, определены нами исходя из системного понимания подготовки студентов к профессиональной деятельности на основе разработанных другими исследователями критериев эффективности профессионального обучения. Для каждого из критериев нами были выделены ключевые показатели, которые как раз и характеризуют различные аспекты изменения в рассматриваемом виде готовности личности студента, демонстрируя динамику данного процесса. Для оценки показателей предполагается использовать бальную систему, поскольку существует огромное количество методик и диагностических процедур для определения степени развития соответствующих качеств в отдельности.

В определении критериев оценки сформированности исследуемой готовности, мы опирались на общую структуру готовности, которые, по нашему мнению, создают достаточно целостное представление о качественном состоянии рассматриваемого феномена. Мы выделяем следующие критерии: потребностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный. В настоящей статье предполагается рассмотреть первый из них.

Существуют различные подходы к определению термина «потребность». Потребность рассматривают как нужду (Д.Н. Узнадзе, К.К. Платонов),

отсутствие блага, ценность (В.С. Магун), необходимость (Б.Ф. Ломов), состояние (В.Н. Мясищев), системную реакцию (А. Пьерон). М.С. Коган отмечает, что потребность – это отражение объективного отношения между тем, что необходимо субъекту для его оптимального функционирования, и тем, в какой мере он этим реально обладает; это отражение отношения между необходимым и наличествующим.

Обобщив значительный теоретический и практический материал, Е.П. Ильин предлагает определять потребности личности как отражение в сознании нужды, часто переживаемое как внутреннее переживание и побуждающее психическую активность, связанную с целеполаганием. Нужда понимается автором не только как дефицит чего-то, но и как желание обладать нужным, необходимым для достижения цели объектом, или как желание устранить неприятное ощущение или переживание.

К настоящему времени разработаны и различные классификации потребностей. А.Н. Леонтьев подразделял потребности на предметные и функциональные; П.В. Симонов делит потребности на три группы: витальные, социальные и идеальные, в каждой из этих групп выделяются потребности сохранения и развития; А.В. Петровский классифицирует потребности: по происхождению – на естественные и культурные, по предмету (объекту) – на материальные и духовные; В.А. Крутецкий разделил потребности на естественные и духовные, социальные. Таким образом, в отечественной психологии чаще всего потребности делят на материальные, духовные (потребность в познании окружающей среды и себя, потребность в творчестве и т.п.) и социальные (потребность в общении, в труде, в общественной деятельности и т.д.). Материальные потребности называют первичными, они лежат в основе жизнедеятельности человека, духовные и социальные потребности отражают общественную природу человека, его социализацию.

Зарубежные ученые чаще всего не столько классифицируют потребности, сколько дают их перечисление. Вместе с тем А. Маслоу дал стройную классификацию и систему потребностей, выделяя их группы: физиологические потребности, потребности в безопасности, в социальных связях, самоуважении, самоактуализации. Потребности низших уровней он называет нуждами, а высших – потребностями роста. Очевидно, что предложенные классификации и деления потребностей на группы не отражают их разнообразие.

В соответствии с предметом нашего исследования предполагается рассмотреть следующий ряд потребностей: духовные потребности и потребности социальные. К первой группе потребностей отнесем потребности в изучении окружающей среды; потребности в познании себя. Ко второй группе: потребность в труде, общении с природой, в общественной деятельности по охране, возобновлению и восстановлению окружающей среды.

В психологической науке разработаны достаточно четкие показатели измерения потребностей, в частности, модальность, сила, острота, эмоциональная окраска, устойчивость и др. В нашем исследовании предполагается использовать в качестве показателей модальность, эмоциональную окраску и остроту проявления социально-экологических потребностей. Раскроем каждый из них:

– Модальность – термин, означающий в психологии и физиологии принадлежность к определенной сенсорной системе и использующийся для характеристики либо ощущения, либо сигнала. В первом случае имеется в виду возникновение ощущения в определенной сенсорной системе (слуховое, тактильное и т.п. ощущения), во втором – адекватность раздражения определенному анализатору. Применительно к нашей проблеме исследования мы будем использовать второе значение данного термина. Обычно положительную модальность имеют побуждения, исходящие из внутренних потребностей самого ученика, отрицательную модальность – побуждения, жестко навязываемые извне. В последнем случае побуждения могут приобретать характер мотивов «избегания», когда ученик учится для того, чтобы избежать неприятностей, в то время как у части учеников такая мотивация всегда имеется. Положительно окрашенная мотивация вначале может иметь эпизодический характер и только затем становится более устойчивой. Отрицательная модальность, связанная с проявлением неудовлетворенности ученика своей работой, имеет право на существование в учебной деятельности и может рассматриваться как этап в становлении мотивации.

– Эмоция – состояние, связанное с оценкой значимости для индивида действующих на него факторов и выражающееся прежде всего в форме непосредственных переживаний удовлетворения или неудовлетворения его актуальных потребностей. Сопровождая практически любые проявления активности субъекта, эмоции служат одним из механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей. Эмоции имеют отчетливо выраженный ситуативный характер, т.е. выражают оценочное отношение субъекта к складывающимся или возможным ситуациям, к своей деятельности и своим проявлениям в этих ситуациях. Кроме того, эмоции способны предвосхищать ситуации и события и возникают в связи с актуализацией представлений о пережитых или воображаемых ситуациях. Чрезвычайное разнообразие эмоций человека объясняется сложностью отношений между предметами его потребностей, конкретными условиями возникновения и деятельностью, направленной на их достижение. Формирование эмоций человека – важнейшее условие развития его как личности. Только став предметом устойчивых эмоциональных отношений, идеалы, обязанности, нормы поведения превращаются в реальные мотивы деятельности.

– Острота. Под остротой, введенной Л.В. Куликовым, понимается субъективное восприятие и субъективная оценка степени неудовлетворения потребности (или полноты ее удовлетворения). По мнению Е.П. Ильина, речь должна идти об остроте переживания человеком неудовлетворенной или не до конца удовлетворенной потребности, причем чаще всего социальной: в профессиональном росте, в удовлетворенности работой, в уважении окружающих и т.п.

Завершая краткое рассмотрение сущности одного из основных критериев готовности будущего учителя к социально-экологическому образованию школьников, его частных показателей, отметим, что исследование находится на начальном своем этапе. В дальнейшем предполагается наполнить их социально-экологическим содержанием, апробировать в реальном педагогическом процессе, внести необходимые коррективы.

РИСКОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ ТРАНСПОРТА

МИНКОВА Е.С.

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

Система повышения квалификации характеризуется четкими объектами обучения – профессиональными компетенциями и соответствующими им умениями, отражающими особенности современного уровня развития профессиональной сферы деятельности того или иного специалиста. Менеджеры транспорта работают сегодня в условиях разных форм собственности: в транспортной сфере сосуществуют предприятия муниципальной и частной принадлежности. И той и другой форме присущи черты предпринимательства как деятельности на собственную ответственность и риск. Эффективность хозяйственной деятельности без коммерческого, финансового, технического и технологического риска трудно представить. Поэтому современный руководитель транспортного предприятия нуждается в постоянно обновляющихся знаниях о целостном предпринимательском риске, в сформированном оптимальном личностном риске и конкретной технологии управления разными видами рисков. Целью рискологической подготовки в системе повышения квалификации должна стать рискологическая культура менеджера транспорта как способность творческого решения рискованных ситуаций в процессе хозяйственной деятельности.

Способность решения рискологических задач в управленческой деятельности на транспорте на всех уровнях менеджмента – от отдельных отделов предприятия (технологической, технической, финансовой, кадровой и т.д.)

и специализированной службе риск-менеджмента до руководителя транспортного предприятия – определяется информационным базисом. В качестве такого, по нашему мнению, может выступить система рискологических компетенций как осведомленность в области риск-менеджмента.

Что представляет собой система рискологических компетенций? В основе системы исследуемых компетенций менеджеров транспорта лежит понятие риск-менеджмента. Риск-менеджмент трактуется как совокупность операций по предотвращению и минимизации разных видов риска в процессе хозяйственной деятельности. Очевидно, что руководитель предприятия должен быть осведомлен в системе таких операций (мероприятий).

Рискологическая культура менеджеров транспорта – это личностная характеристика, принадлежащая специалисту и проявляющаяся в его отношении к риску. Поэтому в систему рискологических компетенций необходимо внести представления менеджера об оптимальном, мотивированном личностном риске и уровне собственной готовности к риск-менеджменту.

Управленческая специфика труда требует ситуативной корректировки уже приобретенных ранее управленческих компетенций как знаний о сущности менеджмента, типичных ошибках управленческого решения и этапах оптимального управленческого решения.

Рискологические компетенции концентрируются в трех составляющих: предпринимательский риск – общенаучные представления о риске как социальном и производственном явлении, особенностях предпринимательского риска транспортного предприятия и способах его предотвращения и минимизации; профессионально-управленческая деятельность в рискованных хозяйственных ситуациях – знания об инвариантных моделях управленческого решения и их содержательном наполнении; личностная рискологическая культура – развитие профессионально важных рискологических качеств.

Номенклатура рискологических компетенций, таким образом, включает в себя следующие знания:

- о предпринимательстве как самостоятельной, осуществляемой на свой риск деятельности, направленной на систематическое получение прибыли от пользования имуществом, продажи товаров, выполнения работ или оказания услуг лицам, зарегистрированными в этом качестве в установленном порядке;

- о предпринимательской способности как способности принятия решения и способности рисковать;

- о предпринимательском риске как явлении, имеющем в качестве объективной основы неопределенность воздействия объективных условий внешней среды (экономические, социальные, политические и др.) по отношению к предпринимательской фирме;

– о теории фирмы, страховом деле, анализе хозяйственной деятельности фирмы, математических методах оптимизации экономических задач; политике риска как совокупности различного рода мероприятий, имеющих целью снизить опасность ошибочного принятия решения в момент его принятия и сократить возможные негативные последствия этих предпринимательских решений;

– о специфике предпринимательского риска на транспортном предприятии, где наряду с коммерческим риском существуют технические риски;

– о типичных рискованных ситуациях транспортного предприятия в направлениях «Перевозка пассажиров и грузов», «Выполнение перегрузочных работ, технического обслуживания и ремонта подвижного состава», «Финансовая деятельность», «Осуществление инвестиций и инноваций»;

– о риск-менеджменте как системе целенаправленных действий управления рисками и экономическими отношениями;

– о рискованных управленческих решениях по сравнению с уравновешенными решениями;

– о моделях оптимального управленческого решения, включающих описательную, объяснительную, прогностическую, целевую, технологическую, деятельностьную, мотивационную, оценочно-аналитическую модели;

– о типичных ошибках оптимального управленческого решения в рискованной ситуации;

– о функциях риск-менеджмента в каждом отделе транспортного предприятия;

– о направлениях воздействия на риск: экономическом, организационном и инженерно-техническом;

– о требованиях к личности риск-менеджера как системного управленца всеми видами риска на предприятии;

– о профессионально важных рискологических качествах, определяющих оправданный и мотивированный риск.

Представленная номенклатура рискологических компетенций охватывает сущностные, специально-технические характеристики транспортного предприятия, все уровни менеджмента на нем, общее и частное проявление предпринимательского риска, общее и частное действие риск-менеджмента, личностные характеристики личности риск-менеджера. Владение всеми рискологическими компетенциями дает достаточную информационную базу для управления рисками в хозяйственной деятельности транспортного предприятия. В дидактическом аспекте такая номенклатура является содержательной основой для проектирования курса «Управленческая рискология» и создания соответствующего методического обеспечения.

РАЗДЕЛ 5

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

ВОПИЛОВА С.Ф.

г. Норильск, Норильский институт повышения квалификации

Системное преобразование сферы общего образования предполагает появление новых форм повышения квалификации педагогов. Качественное изменение педагогической деятельности работников образования обусловлено появлением социального, общественного и государственного заказа на педагога, способного модернизировать систему образования в направлении гуманизации, гуманитаризации образования, индивидуализации учебного процесса, формирования самостоятельности учащихся. Создание условий для изменения профессионального мышления участника образовательного процесса от функционально-методического к продуктивно-смысловому и овладение компетентностями, необходимыми в педагогике индивидуализации – актуальная задача системы повышения квалификации в регионе.

У образовательных учреждений появилась новая функция – научно-исследовательская, реализация которой способствует повышению эффективности всего педагогического процесса. Научное исследование, проводимое педагогами-практиками, – насущная необходимость.

Однако педагог-исследователь в своей исследовательской работе неизбежно сталкивается с трудностями, вызванными специфической сложностью педагогических явлений и их ситуативной обусловленностью, слабой предсказуемостью и отдаленностью по времени результатов, отсутствием точных критериев успешности учебной и особенно воспитательной работы.

Перечисленные обстоятельства предъявляют особые требования к научно-педагогическим исследованиям.

Между тем важно отметить, что для проведения научно-исследовательской работы необходим педагог-исследователь, обладающий целым набором специфических знаний и умений. Нередко недостаточный профессионализм отражается на принимаемых решениях, которые носят эмпирический характер, что свидетельствует о слабом владении научно-теоретическими знаниями, неумении устанавливать диалектические взаимосвязи между ними. В связи с этим методологические проблемы педагогики приобретают особую актуальность. Организация и использование методологического аппарата исследования побуждают к уточнению содержания и характера взаимосвязей элементов понятийной системы научного поиска. Отсутствуют системные знания о логике исследования.

Педагог-исследователь начинает формироваться тогда, когда начинает усматривать противоречия и проблемы в своей педагогической деятельности и в связи с этим испытывает внутреннюю потребность исследовать и решать их. Для развития исследовательских умений и способностей учителю важно овладеть методологией экспериментально-исследовательской культуры, непрерывно повышать уровень своего педагогического мастерства и качество учебно-воспитательного процесса.

Необходимость повышения профессионализма в области научно-исследовательской деятельности диктуется востребованностью нового подхода к осуществлению профессиональной деятельности, желание уйти от традиционной методики обучения, стремление максимально реализовать принципы индивидуализации, дифференциации обучения каждого ребенка в опоре на его возможности и с учетом способностей. Подбор оптимальных форм, методов и приемов обучения – исследовательская задача, так как любой, даже известный, метод обучения требует апробации и модификации в соответствии с индивидуальными особенностями конкретного школьника. В связи с этим современной школе нужен не просто учитель, а педагог-исследователь, умеющий видеть проблему в практике обучения и воспитания, выдвигать гипотезы о путях и способах ее решения, владеющий навыками анализа результатов собственной деятельности с применением объективных, научно обоснованных методов.

В связи с потребностью обеспечения образовательного пространства специалистами с выраженными исследовательскими качествами, в системе повышения квалификации института стало одной из важных задач формирование элементарных исследовательских навыков педагога через различные формы и приемы обучения на курсах повышения квалификации.

Развитие исследовательских умений слушателей обеспечивается разнообразными учебными заданиями, используемыми преподавателями инсти-

тута: анализ теоретических взглядов разных авторов на проблему, рассматриваемую на занятии; сравнительное изучение различных видов деятельности, поведения, поступков учащихся разного возраста; анализ средств и методов обучения и соответствия их поставленным целям и способностям школьников; выбор предпочтительной точки зрения из существующих в науке и ее теоретическое и практическое обоснование слушателями; выявление системы критериев оценки психолого-педагогической деятельности специалиста в определенном проблемном поле и др. Выполнение такого рода заданий обеспечивает включение педагога в научно-методический поиск и способствует в том числе, развитию таких исследовательских умений, как постановка проблемы и выдвижение гипотез

Использование вышеназванной формы повышения квалификации специалистов позволит поднять уровень психолого-педагогической компетентности педагогов, одновременно выявив дополнительные ресурсные возможности учебно-воспитательного процесса по развитию индивидуальных качеств личности школьника, осмысления новых психологических и педагогических технологий.

Сегодняшний этап инновационных поисков явно приобретает специфические черты. В качестве исходного положения следует отметить, что началось массовое использование результатов научно-исследовательской деятельности педагогов-исследователей, распространение инновационных материалов и опыта. Экспериментальные учреждения из режима поиска и реорганизации переходят в режим стабильного, эволюционного развития. В результате все образовательные учреждения города распределились по негласной шкале престижа. При этом происходит уточнение каждым образовательным учреждением своего положения относительно этой шкалы; принимаются меры по соответствующей коррекции; возникает конкурентная борьба за контингент учащихся между школами различного типа и профиля.

Инновационная деятельность региона оказывается в сфере постоянного внимания многих центральных научно-педагогических и методических журналов. Следует отметить, что сегодня г. Норильск представлен на российском рынке научно-методической продукции целым рядом систематически публикующихся авторов и десятками публикаций. Увеличилось количество местных публикаций участников опытно-экспериментальных площадок и педагогических лабораторий. Регион получает косвенное признание своих успехов по созданию региональной системы научно-исследовательского и научно-методического обеспечения развития образования.

Поисковая работа, охватив наиболее доступные учительству и относительно простые проблемы, идет теперь вглубь проблем. Сегодня требуются огромные усилия, чтобы образовательное учреждение нашло доступную и не занятую нишу для своего поиска. По мере того, как для перенимающих инно-

вазии педагогов становится очевидным, что инновационный подход требует многого, а явных и немедленных приростов результатов педагогической деятельности не дает, появляются критические тенденции как по отношению к конкретным инновациям, так и к научно-исследовательской деятельности.

В заключение следует отметить, что педагогическая деятельность, которой сопутствует научно-исследовательский компонент, неизбежно ведет к повышению качества профессионализма и эффективности деятельности специалистов.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ.

ПОЛОВЧЕНКО С.В., МАКАРОВА Е.Б., ШИРЯЕВА М.П.

г. Новороссийск, Краснодарский край,

Новороссийский политехнический институт

(филиал Кубанского государственного технологического университета)

Общество конца XX – начала XXI вв. характеризуется как общество информационных технологий. Роль информационных технологий чрезвычайно важна, они занимают центральное место в процессе интеллектуализации общества, развитии его системы образования и культуры.

Организация работы по внедрению информационных и телекоммуникационных технологий в систему образования почти каждый год видоизменяется в соответствие с тем, как возникают и перестраиваются программы и проекты разработок в сфере образования, особенно на федеральном уровне. Один из последних – национальный проект «Образование», Его компонент «Информатизация» нацелен на распространение через образование современных технологий во все сферы производства и общественной жизни.

Но можно закупать компьютеры и современные информационные ресурсы, даже на федеральном уровне, и все это окажется бесполезным, если к применению информационных технологий в процессе обучения не готов преподаватель. Это особенно актуально для тех преподавателей, которые стремятся использовать современные информационные и телекоммуникационные технологии в процессе модернизации обучения. Но мультикомпонентные информационные системы сопровождения учебного процесса и обработки ресурсов постоянно развиваются, изменяется их структура, повышается сложность, а это требует постоянного повышения в этой области, тем более что государство заинтересовано, чтобы преподаватель постоянно повышал свою квалификацию, о чем сказано в приказе федерального агентства по образованию от 30.12.2005 г. «О работе по повышению квалификации профессор-

ско-преподавательского состава учреждений высшего профессионального образования». Столкнувшись с такой проблемой, мы попытались найти такие курсы, которые позволяли бы учиться без отрыва от основного места работы. Существует множество образовательных сайтов, институт информатизации образования, проводятся различные конференции по информатизации образования, но найти среди них дистанционных курсов повышения квалификации преподавателей высшей школы нам не удалось.

Использование Интернет-технологий при создании современной дистанционной системы повышения квалификации преподавателей позволит: 1) улучшить качество обучения и мотивации обучаемости за счет использования последних достижений методики и дидактики обучения; 2) самостоятельно заниматься преподавателям в удобное для них время; 3) получать дополнительную информацию и общаться с другими преподавателями; 4) участвовать в сетевых дискуссиях и групповых проектах; 5) значительно уменьшить расходы на обучение за счет исключения командировочных расходов и проведения учебы без отрыва от основного места работы.

В глобальных компьютерных сетях собираются ресурсы знания всего сообщества. Развитие современного процесса повышения квалификации специалиста в информационно-образовательном пространстве характеризуется созданием сетевых организаций, формированием онлайн-сообществ. Одним из таких сообществ должно стать сообщество преподавателей высшей школы. Не секрет, что с развитием информационных технологий вопросов у преподавателей становится все больше: Как переработать учебный курс для его компьютеризации? Как построить учебный процесс с применением компьютера, чтобы это не было эпизодически? Какую долю учебного материала и в каком виде представить и реализовать с использованием компьютера? Как осуществлять контроль знаний, оценивать уровень закрепления навыков и умений?

Поэтому появляется необходимость создания базы знаний профессиональных сообществ на основе коллективного вклада, представляющую собой множество Интернет-ресурсов, с доступом к файловым библиотекам и эффективным поисковым системам. Преподаватели обладают материалами в виде статей, книг, авторских выступлений, методических разработок; высшие учебные заведения создают материалы различной учебной направленности. Все эти труды собираются, а Интернет-сообщество само решит, какая именно информация ему требуется. При этом такой Интернет-ресурс должен предоставлять услуги онлайн-общения для преподавателей. На таком форуме преподаватели обмениваются мнениями о достигнутых результатах в процессе модернизации обучения. Создание такого образовательного портала невозможно без поддержки государства, так как, безусловно, встанет вопрос об авторском праве.

Реализация этих предложений не требует создания еще одного учреждения в системе образования. Функции центра могут взять на себя существующие академия информатизации образования и государственные образовательные порталы, которые будут координировать деятельность и обобщать опыт тех организаций, где ведутся исследования в данном направлении.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ДИАГНОСТИКЕ И КОНТРОЛЮ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

ВОРОНЦОВА М.В.

*г. Коряжма, Архангельская область,
Филиал Поморского государственного университета*

АБРАМЯН А.К.

г. Таганрог, Таганрогский государственный педагогический институт

Закон Российской Федерации «Об образовании» одним из основных принципов провозглашает адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития учащихся. Педагогический контроль является важнейшим компонентом педагогической системы и частью учебного процесса. Адаптивность системы образования требует определения соответствия деятельности конкретной педагогической системы возможностям и образовательным потребностям конкретного учащегося. Адаптивность системы образования должна предполагать и адаптивность системы педагогического контроля, что также влечет изменение смысла этого процесса.

Контроль – это совокупность действий, позволяющих выявить качественно-количественные характеристики результатов обучения, оценить, как ученик освоил материал учебной программы. Педагогический контроль в школе – это составная часть учебного процесса, средство установления прямой и обратной связей между учителем и учеником. К главным компонентам контроля как процесса относятся: проверка знаний; оценка знаний; определение и выставление отметок; учет знаний и умений. Назначение контроля в том, чтобы выявить уровень знаний, который должен соответствовать образовательному стандарту по данной программе и предмету.

В учебном процессе средней школы для построения объективных систем оценивания наилучшими для этого возможностями обладает рейтинговая шкала и связанная с ней система оценивания.

В настоящее время существуют различные методы и формы контроля знаний, умений и навыков учащихся. Регулярный контроль способствует выработке у учащихся навыков самоконтроля, умения анализировать свою работу, критически оценивать ее результаты. Одной из важнейших предпосылок

полного и достоверного изучения и коррекции учебных возможностей уровня знаний, умений и навыков выступает учет их индивидуальных особенностей.

Индивидуализация или личностный подход к оценке знаний школьников должен основываться на единстве общих требований и критериев к оценке, которые предъявляются всем школьникам, и индивидуальных предпосылок, которые позволяют каждому из них раскрыть более полно и широко свои знания, умения, навыки, уровень развития. Индивидуальному подходу к контролю знаний, умений и навыков способствует рейтинговая оценка знаний. Учитывая повышенный интерес стремящихся к самореализации школьников, необходимо наряду с обязательными заданиями контроля знаний, умений и навыков подбирать и разрабатывать задания творческого характера (отдельные примеры которых представлены ниже в листе рейтинга). Учащиеся, имеющие стойкий мотивированный интерес и желание получить более высокий балл, выбирают задания, присущие их уровню работоспособности, активности и инициативности, быстрому темпу выполнения заданий, уверенности в своих силах, стремление самостоятельно дойти до истины, силе воли.

Прогрессивность рейтинговой системы или ранжирования школьников по успеваемости в том, что система обеспечивает учет всех видов занятий (текущей и итоговой успеваемости, участие в олимпиадах, доклады, рефераты и т.п.), тем самым существенно уменьшается элемент случайности и субъективизма; обеспечивается наиболее объективная оценка знаний школьников; четко можно дифференцировать их по отношению к учебной деятельности.

Для проведения рейтинга успеваемости по предмету необходимо разработать лист рейтинга. В зависимости от количества каждого вида деятельности выводится зачетная оценка. Например: максимально школьник по теме данной теме (разделу) может набрать 200 баллов. При повторном выполнении какого-либо задания баллы уменьшаются. Если задание выполнено позднее установленного срока по неуважительной причине, оно также оценивается меньшим количеством баллов. Применив «разрыв» или шаг в 20 баллов, мы получили возможность распределить школьников на 5–6 групп, что позволяет более эффективно осуществить дифференцированный подход и при контроле знаний, и в ходе организации всей УПДУ.

В листе рейтинга успеваемости по предмету (теме, разделе) необходимо выделить содержание видов деятельности, количество видов, количество баллов за один вид и общее количество баллов по разделам. В содержании видов деятельности можно выделить:

- 1) знание базовых понятий темы (раздела): терминологический диктант; тест или предметный диктант по теме; взаимопрос;
- 2) работу на уроках, выполнение практических работ (обязательных): выступление с докладом, обсуждение вопросов; написание реферата; ведение записей в тетради; выполнение заданий;

3) самостоятельную работу: конспектирование; составление опорной схемы; зачет по теме;

4) домашние творческие работы (1 по выбору): составление кроссвордов; сочинение; заметка в школьную предметную газету;

5) итоговую контрольную работу (зачет);

6) участие во внеклассной работе (викторина, олимпиада).

Одним из видов применения рейтинговой технологии может стать рейтинговый зачет. При подготовке рейтинговой работы учитель-предметник ставит перед собой следующие цели: проверить основное содержание учебного материала по теме (разделу, курсу); составить такие задания, которые требуют от учащихся самостоятельной умственной деятельности; подготовить задания разной степени сложности и распределить количество баллов; совершенствовать личностно-ориентированный подход к ученикам.

Балльная система проверки письменных работ учащихся не только более объективна, но и весьма интересна для самих школьников. Оценки за рейтинговые работы выставляются в классный журнал и помогают сравнивать итоги рейтинга, проведенного в конце изучения раздела (темы, курса), с практическими работами по предмету, которые проводились в течение изучения раздела (курса). Рейтинг подразумевает выставление индекса успеха ученика с учетом среднего уровня всего класса, а также по отношению учеников друг к другу, что позволяет учащимся следить за своими успехами и сравнивать их с успехами других учеников. Для сопоставления рейтинга можно использовать язык цифр, что исключает влияние личности учителя, т.е. объективность абсолютна.

Объективность и наглядность – вот главные преимущества этого метода. Смысл его заключается в следующем: каждый ученик в течение урока пытается набрать как можно большее количество баллов. Успех ученика учитель фиксирует для того, чтобы после уроков подвести итоги и составить рейтинговую таблицу. В условиях жесткого лимита времени, ограниченного уроком, а также свободной конкуренцией между учениками за право получить балл возрастает активность ребят, что позволяет сделать урок динамичным, насыщенным, эффективным.

При проведении таких уроков требуется большая подготовка самого учителя. Это и продуманные вопросы и задания, составленные карточки, схемы, инструкции, таблицы и др. Механизмы определения рейтингов очень просты. Каждый ученик набирает определенное количество баллов, по их количеству и определяется рейтинг. Результаты применения такого метода показывают, что в классах повышается успеваемость, возрастает активность на уроках, дети становятся более внимательными в классе, привлекают большое количество дополнительного материала, более глубоко вникают в содержание уроков, серьезнее относятся к предмету. У каждого учителя должна быть

своя система контроля, включающая разнообразные средства и приемы работы, чтобы учащиеся понимали, что учитель постоянно контролирует их успехи, уровень и качество овладения знаниями. Кого, когда, сколько учащихся, по каким вопросам, при помощи каких средств нужно спросить и оценить – все это должно быть продумано учителем при подготовке к уроку.

Обеспечить соответствие методов и форм контроля структуре и составу проверяемых знаний можно путем заранее спланированного их сочетания – это и будет научным подходом к проверке знаний в обучении предмету.

ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО ПРОВИЗОРА

**КУДИМОВ Ю.Н., ВОДОЛАЖЕНКО Р.А.,
СМОЛЕНСКАЯ Г.В., СЕМЁНОВА Н.Н.**

г. Пятигорск, Ставропольский край,

Пятигорская государственная фармацевтическая академия

Возросшие требования к уровню знаний студентов, с учетом современных концепций и инновационных технологий в разных сферах человеческой жизни, расширяют степень самостоятельного получения информации. Профессиональный рост специалиста непосредственно зависит и от его умения самостоятельно мыслить, принимать нетривиальные решения, оптимизировать свою деятельность. Навыки такой работы он получает, обучаясь в вузах.

Исходя из содержания нового Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования [1] для студентов, видно, что увеличился удельный вес времени, отводимого на самостоятельное изучение студентами разделов и частей преподаваемых дисциплин. Обеспечение правильного сочетания аудиторной и самостоятельной работы является первым шагом к эффективной и качественной работе обучаемых над учебным материалом в процессе познания. Это означает, что необходимы разработки в направлении организации самостоятельной работы студентов, которые направлены на активизацию учебной деятельности. Основная стратегия такой организации должна состоять не в переводе всех студентов на индивидуальную форму работы, а в создании психолого-дидактических условий, способствующих порождению интеллектуальной инициативы и мышления студентов во всех формах занятий.

Обязательным является использование методических приемов, позволяющих, изучая учебные дисциплины, проходить путь от простой репродуктивной деятельности к творческой работе. Мышление и решение задачи тесно связаны друг с другом. Хотя мышление и не сводится к решению задач, но

лучше всего формируется именно в этом процессе. Поэтому в тесной взаимосвязи с данной трактовкой стоит вопрос о проблемном методе обучения, который также находит свое применение в стенах высших учебных заведений. К тому же проблемное обучение относится к одной из областей, где компьютерные технологии могут быть применены с высокой степенью эффективности.

Обеспечение самостоятельной работы студентов методическими материалами требует наиболее детального и многомерно продуманного подхода. Это связано с тем, что такой вид работы должен иметь систему конструктивных заданий, четкую форму отчетности, структурированный график выполнения и, что особенно важно, необходимый объем научной, учебно-справочной литературы и информационно-методическое обеспечение.

Современное обучение в вузе переживает трудный период. Общество требует совершенно новых подходов к образованию молодежи, гуманистической направленности психолого-педагогической работы, создания максимально благоприятных условий для развития всех способностей каждого студента. Между тем сложившаяся на сегодня система образования с трудом поддается переменам. Успешностью начала всей работы по перестройке является кардинальное изменение характера подготовки кадров.

Современному будущему специалисту как никогда требуется компетентность, знание смежных наук, изучающих человека: психологии, психиатрии, дефектологии, экологии, биологии, нейрофизиологии и т.п. При высокой информативности учебно-воспитательный процесс в вузе недостаточно ориентирует на воспитательную деятельность.

В академических вузах высказываются предложения, свидетельствующие о том, что необходимо больше внимания уделять практической подготовке, предметной практике студентов. В результате высказанных предложений наглядно проявляются объективные тенденции. В профессиональной деятельности происходит соединение знаний с опытом. Но будущий специалист субъективно недооценивает подчас роль теоретических знаний для своей работы. При столкновении с конкретными ситуациями кажется, что ему не хватает именно практических умений, навыков. Таким образом, для успешного разрешения практических знаний требуется высокий уровень теоретических знаний, творческого мышления и основной фундамент общей культуры.

Практические умения – это проявление более глубоких интегративных личностных образований, которые необходимо формировать и развивать у молодежи. Поэтому необходимо осуществление целостного научно-практического подхода к преподаванию специальных дисциплин, что находит свое отражение в творческих поисках институтов и университетов. Изучение теоретических вопросов осуществляется в организованном единстве с формированием практических умений и навыков студентов на лабораторно-практических занятиях. В учебном процессе используется проблемно-

интегративный подход, при котором преподаватель организует и направляет поисковую деятельность студентов на активное (в том числе и самостоятельное) приобретение ими знаний и овладение способами оперирования ими в условиях их внутродисциплинарного и междисциплинарного синтеза и интеграции. В вопросах подготовки проблемно-интегративный подход наиболее полно реализуется при изучении дисциплин, демонстрирующих прикладные возможности математики, формирующих у студентов представления об универсальности математических методов моделирования и физико-химических методов исследования [2].

Самостоятельная работа студентов предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самим решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т.д.

В учебно-воспитательном процессе взаимосвязаны различные формы контроля. На семинаре проявляется обучающая функция: высказываются суждения, задаются вопросы, обсуждаются ошибки, но семинар выполняет также диагностическую и воспитывающую функции. Зачеты, экзамены, тестирование выполняют преимущественно диагностическую функцию контроля.

В последнее время произошло коренное изменение роли и места персональных компьютеров и информационных технологий в жизни общества, началось время серьезных поисков в области создания современных информационных образовательных технологий, которые играют важную роль в совершенствовании учебного процесса. Их применение позволяет повысить эффективность обучения и оптимизировать учебный процесс. В последние годы в учебные планы подготовки провизоров включаются элементы информатики и информационных технологий обучения [3].

Бесспорно, что при осуществлении фармацевтического образования, решение проблемы улучшения качества, повышения активности и обеспечения индивидуализации обучения, достижимо лишь на основе целенаправленного органического применения вычислительной техники, создания автоматизированных информационных технологий, направленных на оптимальную организацию построения обучения, т.е. накопление знаний и навыков при переходе с курса на курс, от кафедр общих дисциплин к специальным кафедрам.

В заключение отметим, что на современном этапе все большее значение принимают вопросы внедрения в учебный процесс современных информационных технологий: в условиях общей тенденции сокращения числа учебных часов на первый план выходят проблемы возможности ознакомления будущего провизора с новыми компьютерными технологиями. Средством решения данной задачи служит внедрение в процесс изучения курсов «Математика» и «Физика» вопросов, связанных с демонстрацией возможностей приме-

нения различных математических пакетов (Mathematica, Maple, Matlab, Mathcad) в решении различных задач.

Литература

1. Государственный стандарт высшего профессионального образования. Направление 540200 физико-математическое образование; степень (квалификация) – бакалавр физико-математического образования. – М., 2000.

2. **Беляков, С.А.** Системные аспекты образовательной политики и управления образованием / С.А. Беляков, В.Ж. Куклин // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – N 3(26). – С. 10–23.

3. **Басалыга, В.И.** Основы компьютерной грамотности / В.И. Басалыга. – Мн.: НТЦ «АПИ», 1999. – 208 с.

ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СЛУШАТЕЛЕЙ ВОЕННО-МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

МАКАЕВ В.И.

г. Саратов, Саратовская государственная академия права,

ОНИЩЕНКО А.Н.

г. Саратов, Саратовский военно-медицинский институт

Профессиональное обучение будущих военных врачей является сложным и напряженным процессом, направленным на приобретение ими необходимых для профессиональной деятельности знаний, умений и навыков. Оно характеризуется специфическими мотивационной сферой и социально-психологическими отношениями слушателей, адаптацией их организма и личности к новым условиям обучения, превалированием эмоциональной и физической нагрузок, большим объемом и разнообразием учебных занятий (в том числе и сверх учебного плана). При этом физическая подготовка в военно-медицинских институтах должна обеспечивать успешность адаптации к новым условиям жизнедеятельности, высокую работоспособность в процессе профессионального обучения, сохранение и укрепление здоровья слушателей, физическую готовность выпускников к военно-профессиональной деятельности, их теоретическую и организационно-методическую подготовленность к руководству процессом физического совершенствования военнослужащих и проведению занятий в группах лечебной физической культуры.

В то же время процесс физической подготовки в военно-медицинском институте характеризуется:

– отсутствием в руководящих документах (приказах и директивах Министра обороны, начальника Главного военно-медицинского управления МО

РФ) специальных задач физической подготовки слушателей военно-медицинских вузов и офицеров медицинской службы, ее содержания, организации и методики проведения;

- неодинаковой физической подготовленностью слушателей, прибывающих в военно-медицинский вуз из многочисленных комплекствующих гражданских медицинских высших учебных заведений, обусловленной разнообразными программами профессионального обучения, а зачастую несоблюдением нормативов бюджета учебного времени определяемого государственным образовательным стандартом для дисциплины «Физическая культура»;

- наличием только одного штатного преподавателя физической подготовки на более чем 600 слушателей;

- слабой учебно-материальной базой (16 % от перечня, изложенного в НФП-2001) и отсутствием финансового обеспечения;

- сокращением за последние пять лет бюджета учебного времени для занятий физической подготовкой под руководством преподавателя в 10 раз;

- низкой экспертной оценкой теоретической, организационно-методической и физической подготовленности слушателей факультета додипломной подготовки (3,32) и врачей-интернов (2,0);

- развитием в процессе профессионального обучения потребности к самостоятельным систематическим занятиям физическими упражнениями только у 15 % выпускников.

В настоящее время процесс физической подготовки слушателей военно-медицинского института, как система форм, средств и методов педагогических воздействий, не обеспечивает решение задачи повышения качества профессионального обучения специалистов медицинской службы ВС РФ.

Физическое воспитание студентов гражданских медицинских вузов (кандидатов для поступления в военно-медицинский вуз) и физическая подготовка слушателей военно-медицинского института должны представлять собой определенным образом организованную последовательность, в которой ее элементы связаны в единое целое посредством общности цели, методологии и содержания. В основу системы мероприятий по повышению эффективности физической подготовки выпускников военно-медицинского института должна быть положена существующая этапность профессионального обучения: 1) на первом этапе – базовом (4 года обучения в гражданском медицинском вузе) – формируется физическая культура личности; 2) на втором этапе – военно-профессиональном (2 года обучения на факультете додипломной подготовки военно-медицинского института) обеспечивается качественная подготовленность к управлению физическим совершенствованием военнослужащих и личная физическую готовность к медицинскому обеспечению боевой деятельности войск; 3) на третьем этапе – специализированном (1 год обучения на факультете послевузовского и дополнительного образования) –

обеспечивается сохранение физической готовности к медицинскому обеспечению боевой деятельности войск и формируется профессионально-прикладная физическая культура личности.

Достижение поставленных целей необходимо осуществлять во взаимодействии специалистов кафедр физического воспитания, военной и экстремальной медицины комплекствующих гражданских медицинских вузов и преподавателей физической подготовки военно-медицинского института.

В процессе нашей работы представлялось перспективным обосновать принципы разработки способа оценки физической подготовки будущих военных врачей. Для осуществления оценки необходимо было определить информативные критерии. Их устанавливали эксперты, имеющие большой опыт организации и проведения физической подготовки.

Всего было опрошено 16 человек, которые определили 30 информативных показателей. Они, по мнению экспертов, и могут быть использованы для создания модели. Для оценки, в свою очередь, каждого критерия были определены три его уровня: высокий, средний и низкий. Естественно, что конкретный критерий оценивается отдельно и в различных единицах, поэтому с целью использования в дальнейшем формальных расчетов каждому уровню были присвоены балльные оценки (10 – высокому, 20 – среднему и 30 – низкому – по принципу минимизации). Не все критерии равнозначны с точки зрения их влияния на интегральный показатель – успешность процесса физической подготовки слушателей военно-медицинского института. Поэтому на основе экспертного опроса для каждого критерия были установлены по известному методу парных сравнений коэффициенты важности. Было соблюдено условие – сумма коэффициентов равняется единице.

Результаты исследований показали, что наибольшая величина коэффициента важности (0,04 и более) была присвоена следующим критериям: уровень развития потребности у обучаемых в занятиях физической подготовкой; знание руководящим и преподавательским составом, командирами подразделений слушателей задач и регламентирующих документов по организации процесса физической подготовки; уровень физической подготовленности слушателей; уровень профессиональной подготовленности преподавателей физической подготовки; состояние финансового обеспечения физической подготовки; организация и качество проведения утренней физической зарядки; организация и качество проведения учебных занятий по физической подготовке; состояние учебно-материальной базы физической подготовки; уровень мотивации преподавателей физической подготовки на профессиональную деятельность; качество планирования и объем времени выделяемый на учебные занятия по физической подготовке. Кроме того, экспертами было предложено разделить все критерии на две группы: относительно более значимые и относительно менее значимые. В результате в группу более значи-

мых попали все критерии с коэффициентом важности 0,04 и выше.

Необходимо отметить, что в результате проведенной работы были также определены: 1) источники, из которых можно получить информацию о каждом из рассмотренных критериев; 2) перечни должностных лиц, отвечающих за уровень того или иного критерия.

Следующим принципиальным этапом построения математической модели было определение модельных вариантов интегральной оценки («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно»).

Разработанный способ был реализован в программе для персональной ЭВМ, что дало возможность поставить и решить более сложную задачу сравнительной оценки любого числа военно-медицинских вузов (систем физической подготовки), расположения их в порядке убывания приоритета, определения заданного числа лучших и худших.

Практическая оценка процесса физической подготовки, несмотря на использование сложного математического аппарата, достаточно проста и заключается в определении уровня перечисленных ранее критериев и введении данных в компьютер. При этом в качестве исходной информации должны быть учтены коэффициенты важности и модельные варианты.

Полученные результаты в дальнейшем представили возможность сконструировать технологию оптимизации физической подготовки слушателей военно-медицинского института.

МОДЕЛИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПРЕДПРИЯТИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МЕНЕДЖЕРОВ

НОГА В.В.

г. Калининград, Калининградская высшая школа управления

Моделирование управления деятельностью предприятия с помощью компьютерных программ является сейчас достаточно распространенным способом приобретения слушателями практических навыков управления организациями на заключительном этапе обучения в институте. В настоящее время существует много компьютерных продуктов для этой цели. Среди них в лучшую сторону выделяются деловая игра «Дельта» и управленческая программа «Касатка».

Деловая игра «Дельта» представляет собой пакет программ для персонального компьютера, реализованный в среде Windows. Он является результатом адаптации и развития деловой игры LUDUS, которая была разработана в Германии под руководством профессора университета Тидо Бетхера. С помощью фонда Хайнца Никсдорфа игра была приближена к россий-

ским условиям и с успехом используется в нашем институте при реализации программ повышения квалификации слушателей по направлениям экономики и менеджмента. Фонд Никсдорфа предоставляет широкие возможности для постоянного обновления вариантов игры с помощью Интернета, получения методических рекомендаций, предоставляет возможность участвовать в проводимых семинарах, школах. Все эти сведения можно получать на сайте фонда www.nixdorf.ru.

Учебный план курсов повышения квалификации построен таким образом, что в начале обучения слушатели получают общие сведения по теории управления организациями, после чего они изучают специализированные дисциплины по направлениям экономики предприятия, бухгалтерского учета, стратегического и финансового менеджмента, маркетинга и других. Такое традиционное построение учебного процесса имеет один существенный недостаток: слушатели начинают воспринимать управление как параллельно идущие и не связанные между собой процессы. Деловая игра «Дельта», проводимая как заключительный этап повышения квалификации, удачно восполняет этот недостаток, так как в ходе ее проведения слушателям приходится в составе команд готовить управленческие решения по планированию, и организации производства продуктов, маркетингу, анализу финансово-экономического состояния предприятия, подготовке управленческих решений. Все это показывает тесную связь всех процессов, их взаимозависимость.

В начале освоения игры преподаватель может воспользоваться базовым набором данных, установленных в полученной копии. Затем по мере приобретения опыта можно самостоятельно вносить в модель подобранные и близкие к реальным параметры: ставки налогообложения, объемы и конъюнктуру рынков, ставки долго- и краткосрочных кредитов, овердрафта и т.д. Это позволяет в значительной степени приблизить игру к реальным условиям, существующим в данное время в экономике.

Возможны два варианта игры: с использованием локальной сети или с помощью отдельно действующих компьютеров. В первом случае рекомендуется на сервере иметь полную версию игры, включающую модули руководителя игры и участника, а на подключенных к сети компьютерах – только модули участников. Если же игра проводится на отдельных компьютерах, то тогда один из компьютеров используется как центральный и решения с других компьютеров передаются на него с помощью дискет.

Система компьютерного моделирования деятельности предприятия «Дельта» является игрой конкурентов, в которой принимают участие от двух до шести команд (организаций), действующих в одной отрасли и выпускающих одни и те же продукты. Преподавателю перед началом игры целесообразно предложить слушателям создать команды, учитывая, что наиболее оптимальный состав команды из 3–4 участников. Именно такое количество по-

зволяет наиболее рационально распределить среди них роли, сделать нагрузку на каждого участника равномерной, что в конечном итоге сделает игру понятной, доходчивой и интересной. Опыт показывает, что наиболее подходящим является следующее распределение ролей: генеральный директор, главный инженер, маркетолог, главный бухгалтер. Каждому участнику выдаются подробные рекомендации по ведению игры, разработанные кафедрой менеджмента нашего института и состоящие из трех разделов: материала для самостоятельного изучения, указаний по принятию решений и методике анализа финансово-экономического состояния предприятия после каждого периода (квартала) игры.

В разделе, предназначенном для самостоятельного изучения, слушатели последовательно изучают свойства выпускаемых продуктов, характеристики трех рынков, на которых он будет реализовываться, организацию транспортировки, технические данные производственного оборудования и порядок его приобретения, персонал организации и систему оплаты его труда, содержание бухгалтерского баланса. Заканчивается изучение раздела финансово-экономическим анализом текущего состояния предприятия и выбором на этой основе эффективной стратегии укрепления его позиций. Слушатели имеют возможность воспользоваться рекомендуемыми 6 стратегиями или разработать свою собственную. Важно, что после выбора общей стратегии ведется разработка функциональных стратегий: производственной, маркетинговой и финансовой. При этом слушатели намечают политику в области ценообразования, продвижения продуктов, эффективного использования производственных мощностей, рационализации управления, внедрения АСУ.

Основное время занятий отводится на разработку и принятие управленческих решений. Слушатели сталкиваются с самыми разнообразными ситуациями, возникающими как в результате принимаемых решений самой командой, так и командами конкурентов. Они устанавливают цены на свои продукты для различных рынков, ведут рекламную деятельность и маркетинговые исследования, при необходимости приобретают станки, решают вопросы закупки сырья, приема и увольнения персонала, т.е. по всему спектру задач современного производства. В конце каждого периода игры (а их, как правило, от 7 до 10) проводится анализ достигнутых результатов. Именно эта аналитическая работа позволяет слушателям понять взаимозависимость всех элементов производства. Ведь снизив, к примеру, цену на продукт, менеджер может столкнуться с необходимостью увеличить количество производимой продукции, что, в свою очередь поставит задачу расширения производственной базы, дополнительного приема работников и, в конечном итоге, приведет к изменениям финансовых показателей. Результаты каждого периода игры фиксируются на специально разработанных бланках.

Заключительный этап игры посвящен разбору ее результатов по каждой команде. Директора предприятий в своих выступлениях делают заключения об эффективности выбранных стратегий, останавливаются на причинах, вызвавших необходимость их корректировки, оценивают роль каждого участника и его вклад в достигнутый результат. По отзывам самих слушателей, игра в достаточной степени создает обстановку, наиболее приближенную к реальным условиям деятельности современных предприятий.

Значительное место в преподавании курса «Стратегический менеджмент» занимает работа слушателей с управленческой программой «Касатка», разработанной российскими и американскими специалистами. Отличительной особенностью этой программы является то, что она применима как в практической деятельности организаций, так и в учебных целях. Программа позволяет разработать применимые на практике стратегии, подготовить задачи для персонала и затем осуществлять контроль за претворением их в жизнь. Главный инструмент в выполнении этих действий – цикл стратегического планирования. На этом этапе слушатели в диалоговом режиме вводят основные характеристики внешней и внутренней среды виртуального учебного предприятия, формируют затем его цели и пути их достижения. После завершения этапа планирования переходят к разработке двух комплексов – менеджмента и маркетинга, представляющих собой набор директивных документов и задач для выполнения персоналом. Программа позволяет разбить процесс планирования на ряд последовательных процедур, логически связанных между собой. Несомненно, пройдя обучение с использованием программы, слушатели могут с успехом применять ее в реальной жизни, так как она позволяет осуществлять контроль и за ходом намеченных плановых мероприятий.

Опыт показывает, что после переобучения или повышения квалификации с помощью компьютерных технологий слушатели быстрее осваивают современные методы управления, что в значительной мере способствует их карьерному росту.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ

ЗАГРЕКОВА Л.В.

г. Нижний Новгород,

Нижегородский государственный педагогический университет

Актуальность обозначенной проблемы стимулируется усилением дифференциации современного школьного обучения, появлением новых видов и моделей учебных заведений, расширением спектра применяемых учителями

новых образовательных технологий, широким распространением экспериментальной школы. Инновационные процессы в средней школе носят сегодня массовый характер, в связи с чем возникла необходимость в преподавателе более высокой квалификации, потребность в учителе-новаторе с творческим научно-педагогическим мышлением. Это создает объективные предпосылки перестройки обучения в педагогическом вузе, «вращения» учителя-новатора как творческой личности с особым стилем деятельности и мышления, подготовки будущего учителя к восприятию, оцениванию и реализации педагогических новшеств в процессе профессионального образования.

Исследование показало, что основными методологическими ориентирами обозначенной проблемы являются системный, деятельностный и личностный подходы. С позиций системного подхода предоставляется возможность изучить особенности педагогических инноваций и пути их реализации в деятельности образовательного учреждения.

Исследование показало, что инновации применительно к образовательному процессу означают, в контексте обозначенного методологического принципа, введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащихся. Введение нового в один из элементов педагогической системы образовательного учреждения должно учитываться и найти отражение в других ее элементах, так как все элементы педагогической системы тесно взаимосвязаны между собой. Поэтому практическая реализация какого-либо новшества может дать положительный эффект только при учете обозначенной особенности системы.

Известно, что ведущими базовыми компонентами педагогической системы являются такие ее компоненты, как учителя и учащиеся. В связи с этим успех нововведений зависит прежде всего от них, их подготовленности и отношения к педагогическим инновациям. Обозначенная идея становится очевидной и при рассмотрении инноваций с позиций деятельностного подхода как методологического ориентира изучения данного явления педагогической действительности.

Философы утверждают, что знание сущности и структуры деятельности несет в себе методологическую функцию. Оно может быть использовано как основа для рекомендаций, направленных на повышение эффективности человеческой деятельности. Современные ученые-практики предлагают различные подходы к анализу структуры деятельности, различные ее модели. При этом выделяются в качестве ведущих следующие структурные компоненты деятельности: субъект – кто действует; объект – на что осуществляется воздействие; средство (посредник) деятельности – с помощью чего это воздействие реализуется. Виды деятельности могут различаться по субъекту,

объекту и средствам деятельности (односубъективная, многосубъективная деятельность и др.).

С позиций теорий деятельности нами выделены специфические особенности обучения и воспитания и, в связи с этим, основное содержание и пути реализации инноваций. Первая группа особенностей обусловлена таким структурным элементом, как субъект деятельности: обучение и воспитание как деятельность носит межсубъектный характер. Поэтому успех нововведений обеспечивается, прежде всего, уровнем подготовленности и отношением к ним субъектов образовательного процесса.

Вторая группа особенностей обучения и воспитания в школе обусловлена спецификой структуры деятельности участников образовательного процесса и прежде всего такими компонентами, как объект (предмет) и средства деятельности. В качестве объекта деятельности педагога выступает личность студента, его деятельность. В контексте данного подхода отличительные особенности педагогических нововведений состоять в том, что «объектом» воздействия инноваций, «предметом» их деятельности является живая, развивающаяся, неповторимая «Я» – личность обучающегося. Именно на совершенствование процесса развития личности студента и должны быть направлены любые нововведения.

Третья группа особенностей обучения и воспитания в школе обусловлена позициями педагога и студента в образовательном процессе. Установлено, что деятельности преподавателя принадлежит руководящая роль: реализация основных педагогических функций остается за преподавателем, именно он является непосредственным носителем новаторских процессов. Позиция студента в процессе профессионального обучения характеризуется одновременно позициями субъекта и объекта. Позиция субъекта-студента в условиях инновационной образовательной стратегии может быть представлена в следующих аспектах: учащийся как субъект познания, учебно-исследовательской деятельности и деятельности общения.

Реализация личностного подхода как методологического принципа исследования рассматриваемой проблемы предполагает учет индивидуальности, в том числе личностных особенностей, как учащихся, так и преподавателей в условиях инновационной направленности образовательного процесса. Анализ практического опыта высшей педагогической школы и результатов проведенного исследования показал, что основными путями успешного управления подготовкой будущего учителя к инновационной педагогической деятельности в процессе их профессионального образования являются следующие:

1. Разработка программы развития высшей педагогической школы в инновационном режиме, как нормативной модели современной деятельности группы людей, определяющая: исходное состояние некоторой системы; образ

желаемого состояния этой системы; состав и структуру действий по переходу от настоящего к будущему. Отражение в программе основных типов стратегии развития образовательного учреждения: стратегии локальных изменений; стратегии модульных изменений; стратегии системных изменений, предполагающей реконструкцию образовательного учреждения, затрагивающую все компоненты деятельности (цели, содержание, организацию, технологию и т.д.), все структуры, их связи, звенья, участки.

2. Создание в высшей педагогической школе инновационной образовательной среды как определенной морально-психологической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационного, методического и исследовательского характера, обеспечивающих формирование инновационного потенциала педагогических систем и культивирование интереса в научном и педагогическом сообществе к инициативе и новшествам.

3. Совершенствования профессионально-педагогической культуры преподавателей высшей школы путем разработки индивидуальных, инновационно-рефлексивных форм освоения, ориентирующих педагогов на познание и переосмысление собственного педагогического опыта, поиск собственных инновационных решений возникающих проблем, восприятие и творческое воплощение уже существующих нестандартных подходов в образовании.

4. Повышение профессиональной компетентности будущего учителя, формирование у него методологической позиции и концепции «Я – будущий учитель – новатор» как условия и результата подготовки студентов к инновационной деятельности в ходе их профессионального образования.

5. Использование в образовательном процессе вуза поискового обучения, направленного на обеспечение его исследовательского характера, изменение позиции студентов и проживание ими учебного процесса в роли активных участников, приближающих студентов к реальной профессиональной инновационной деятельности.

6. Гармонизация позиции студентов как объекта социально-педагогических замыслов педагога и как субъекта педагогического процесса инновационной направленности, ориентированной на признание будущим учителем самооценности собственной личности и творческое понимание самости.

7. Формирование и развитие управленческой культуры субъектов педагогических инноваций (руководителей образовательного учреждения, преподавателей вузов, студентов, учителей общеобразовательных школ, работников органов образования, аттестационной службы и др.).

РАЗДЕЛ 6

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ОСНОВНЫЕ МОДЕЛИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

АБАПОЛОВА Е.А.

*г. Старый Оскол, Белгородская область, Старооскольский филиал
Белгородского государственного университета*

В конце XX в. человек столкнулся с массой новых для него проблем: миграция, эмиграция, необходимость быстро адаптироваться в новых, подчас совершенно непривычных для него условиях, необходимость четко ориентироваться, быстро принимать решения.

Возможность получить нужное образование, сменить профессию, повысить квалификацию в избранной области – все это жизненно важные условия не просто выживания, но и успеха, достойной жизни в нашем непростом обществе. Однако такое образование можно получить не всюду, и далеко не каждый человек имеет достаточно средств, чтобы покинуть семью, привычную работу, оплатить транспортные расходы, проживание по месту учебы. Если бы можно было переквалифицироваться или повысить свою квалификацию, не уезжая из дома, или проконсультироваться со специалистами и получить дополнительную, требуемую в данной местности специальность, тогда для многих людей проблем стало бы значительно меньше.

Отрадно, что век информационных технологий, постиндустриальный век, позволяет достаточно эффективно решать подобные проблемы непрерывного образования на протяжении всей жизни человека. Речь, конечно, идет о дистанционном обучении.

Дистанционное обучение – это обучение на расстоянии, когда преподаватель и обучаемый разделены пространственно. Существующая в на-

стоящее время в мировой практике сеть открытого заочного и дистанционного обучения базируется на шести известных моделях, использующих различные традиционные средства новых информационных технологий: телевидение, видеозапись, печатные пособия, компьютерные телекоммуникации и пр.

Модель 1. Обучение по типу экстерната. Обучение ориентированное на школьное или вузовские экзаменационные требования, предназначается для учащихся и студентов, которые по каким-то причинам не могут посещать очные учебные заведения. Так, в 1836 г. был организован Лондонский университет, основной задачей которого в то время была помощь и проведение экзаменов на получение тех или иных аттестатов и степеней для студентов (учащихся), не посещавших обычные учебные заведения. Такая задача сохраняется и поныне. Это фактически заочное обучение экстерном.

Модель 2. Университетское обучение (на базе одного университета). Система обучения студентов, которые обучаются не очно, а на расстоянии, заочно или дистанционно, на основе новых информационных технологий включая компьютерные телекоммуникации. Такие программы образования разработаны во многих ведущих университетах мира. Широкий выбор специальностей для системы дистанционного обучения для всех желающих предлагает Шеффилдский университет в Шотландии, Оксфордский и Кембриджский университеты (Великобритания). Для дистанционного обучения используют телекоммуникационные технологии.

Модель 3. Обучение, основанное на сотрудничестве нескольких учебных заведений. Сотрудничество нескольких образовательных организаций в подготовке программ заочного (дистанционного) обучения позволяет сделать их более профессионально качественными и менее дорогостоящими. В 1987 г. совместными усилиями на основе телекоммуникаций была организована сеть дистанционного обучения для всех стран Британского Содружества наций. Перспективная цель данного проекта – дать возможность любому гражданину стран Содружества получить любое образование на базе функционирующих в этих странах колледжей и университетов, не покидая своей страны, своего дома.

Модель 4. Обучение в специализированных образовательных учреждениях. Специально созданные для целей заочного и дистанционного обучения образовательные учреждения ориентированные на разработку мультимедийных курсов. В их компетенцию входит также и оценка знаний и аттестация обучаемых. Самым крупным подобным учреждением является Открытый университет в Лондоне (Великобритания), на базе которого в последние годы проходят дистанционное обучение большое число студентов.

Модель 5. Автономные обучающие системы. Обучение в рамках подобных систем ведется целиком посредством телевидения или радиопрограмм, CD-ROM-дисков, а также дополнительных печатных пособий.

Модель 6. Неформальное, интегрированное обучение на основе мультимедийных программ. Это также программы самообразования. Они ориентированы на обучение взрослой аудитории – тех людей, которые по каким-то причинам не смогли закончить школьное образование. Подобные проекты могут быть частью официальной образовательной программы и интегрированные в эту программу (примеры таких программ существуют в Колумбии), или специально ориентированные на определенную образовательную цель, или специально нацеленные на профилактические программы здоровья, как, например, программы для развивающихся стран.

Основными целями всех моделей образования на расстоянии являются следующие: 1) дать возможность обучаемым совершенствоваться, пополнять свои знания в различных областях в рамках действующих образовательных программ; 2) получать аттестаты об образовании, ту или иную квалификационную степень на основе результатов соответствующих экзаменов (экстернат); 3) дать качественное образование по различным направлениям школьных и вузовских программ.

При этом используются как программы отдельных университетов, где практикуются очные и заочные формы обучения, дистанционные на базе новых информационных технологий, программы межуниверситетские, разработанные и используемые совместными усилиями нескольких образовательных учреждений, поддерживаемых правительственными и деловыми кругами, так и автономные программы, разрабатываемые для самостоятельного использования обучаемыми по определенным направлениям

Эффективность любого вида обучения на расстоянии (если это обучение, а не самообразование) зависит от четырех составляющих: а) эффективного взаимодействия преподавателя и обучаемого, несмотря на то, что они физически разделены расстоянием; б) используемых при этом педагогических технологий; в) эффективности разработанных методических материалов и способов их доставки и использования методов; г) эффективности обратной связи. Другими словами, успешность и качество дистанционного обучения в большой мере зависит от эффективной организации и педагогического качества используемых материалов, педагогического руководства, мастерства педагогов, участвующих в этом процессе.

Отличные результаты получения образования приносит сочетание очного и заочного обучения, т.е. часть материала студент проходит на лекциях и семинарах, а часть изучает самостоятельно сидя за компьютером. Подходит для тех, кто разрывается между работой и учебой. Через Интернет хорошо получать второе образование: он экономит массу времени и денег. Но бывает, что обучение на расстоянии становится единственным спасением для тянущихся к знаниям. Ведь очная и даже классическая заочная схема рассчитаны исключительно на здоровых людей. А в России 15 миллионов инвалидов.

Из них только около тысячи человек могут учиться: для остальных дорога в вуз заказана. Дистанционное обучение и Интернет предоставляют им возможность получить образование. То же относится и к людям, живущим в отдельных районах, к военным и многим другим. Так что пробовать получать образование стоит. Но пробовать рвутся не все. Проблема возникает не только из-за отсутствия информации, но и из-за недоверчивого отношения. Образование всегда было консервативной областью, и на нововведения люди всегда смотрели косо. Даже заочное обучение не вызывало одобрения, так как люди считали что образование дается в неполном объеме. Но в любом случае, что такое заочное обучение знают все чего нельзя сказать о дистанционном. А мнения тех, кто знает, кардинально расходятся. Например, многие профессора очных вузов, выступают за внедрение дистанционных технологий в традиционные формы обучения.

Как мы видим дистанционное обучение – вещь полезная. Но и в это есть свои отрицательные черты. Во-первых, в России очень мало хороших Интернет-вузов – полностью виртуальных университетов, а не учебных центров сети, прикрепленных к очным институтам. Те же имеют право выдавать лишь образовательные сертификаты, а не дипломы общего образца. Во-вторых, личное общение учащихся с преподавателями и между собой не складывается. И тут Интернет бессилён: никакие чаты и форумы не заменят полноценной студенческой жизни. С этим ничего нельзя поделать – такова специфика. Правда, студенты-дистанционщики не жалуются. Жалуются на другое: слишком много с монитора читать приходится. Вот если бы было возможно лекции через Интернет слушать – было бы хорошо. Увы, нет в мире совершенства, хотя мы к нему и стремимся.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

БАЛАШОВА Н.А.

г. Троицк, Челябинская область, Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 15

В настоящее время существуют различные концепции подготовки специалистов. Что же лучше, результативнее в сегодняшнем образовании?

Человечество вступило в новую фазу информационной революции, когда информация стала ключевым и необходимым элементом существования человечества, информатика – одной из определяющих научных дисциплин, а информационные технологии – движущей силой развития общества. Поэтому

уровень подготовки современного специалиста, кроме профессионального владения основами своей специальности, характеризуется следующими умениями: грамотно оперировать информационными ресурсами, использовать для этого все возможные технические средства, эффективно работать с имеющейся информацией.

Информационная технология по определению педагогического словаря система методов, средств и приемов (способов) сбора, наполнения, хранения, поиска, обработки и выдачи информации. Педагоги должны обладать системой знаний и умений, позволяющих грамотно использовать информационные технологии в профессиональной деятельности. Внедрение информационных технологий позволит расширить возможности урока. Как показывает практика, несмотря на широкое развитие информационных технологий, система подготовки специалистов к использованию их в своей профессиональной деятельности разработана недостаточно полно. Количество профессионалов в этой области среди работающих в школе незначительно. Поэтому задача администрации любого образовательного учреждения – создать условия для повышения профессиональной подготовки педагога.

Внедрение информатики в практику образования происходило в рамках традиционной образовательной парадигмы с господствующим субъектно-объектным стилем взаимоотношений, что обусловило отношение к компьютеру как к очередному техническому средству обучения, более мощному средству «давления» на ученика, вталкивания в него знаний, формирования умений и навыков. Отсюда и вытекает отношение к различным формам применения информационных технологий (компьютерной поддержке, сопровождению, интегрированным урокам) как комплексу аппаратных и программных средств для решения каких-либо конкретных образовательных целей. Однако компьютер как средство обучения обладает рядом специфических особенностей, что позволяет выделить его как особо значимое средство обучения.

Применение компьютеров в образовательном процессе имеет ряд преимуществ: интерактивность, индивидуализация обучения, гибкость и открытость, справедливость и корректность оценки, психологическая комфортность. Но и ставит определенные проблемы: необходимость стартовых знаний, новые требования к обучающим и обучающимся, идентификация педагогической целесообразности применения средств новых информационных технологий, необходимость позиционного взаимодействия участников образовательного процесса с участием посредника, применение здоровьесберегающих технологий.

Применение новых информационных технологий позволит смягчить переход от традиционной модели образования к личностно-ориентированной, даст возможность использовать в педагогической практике психолого-педагогические разработки, позволяющие интенсифицировать учебный про-

цесс, реализовать идеи развивающего обучения. Возможности информационных технологий как инструмента человеческой деятельности и принципиально нового средства обучения привело к появлению новых методов и организационных форм обучения, к более быстрому их внедрению в учебный процесс.

Обеспечивая воспроизводство научного знания и культуры человека, школа имеет отчетливо выраженные собственные цели, обеспечивающие жизнедеятельность школьного образования, его способность одухотворять новые поколения, поднимая на более высокую ступень саморазвивающуюся личность. Такие качества позволяет приобрести лишь хорошо отлаженный, эффективно функционирующий и открытый для новаций механизм школьного образования, что возможно лишь за счет применения информационных технологий обучения.

Переход к информационным технологиям обучения, создание условий для их разработки, апробации и внедрения, поиска разумного сочетания нового с традиционным сложен и требует решения целого комплекса психолого-педагогических, учебно-методических и других проблем. Их можно разделить на ряд направлений: 1) выработка единого комплексного научно-методического подхода к решению проблемы внедрения информационных технологий в учебный процесс; 2) разработка методики использования информационных технологий в практической деятельности; 3) подготовка педагогических кадров к освоению информационных технологий обучения и внедрению их в учебный процесс; 4) поиск, разработка и создание соответствующего методического и дидактического обеспечения.

Возможности информационных технологий позволяют интенсифицировать процесс обучения, сделать его более насыщенным, естественным и достоверным, расширить набор визуально-вербальных средств педагога. Организация профессиональной подготовки специалиста предполагает использование информационных технологий в качестве: средства обучения; предмета изучения; инструмента решения профессиональных задач.

В результате исследования процесса формирования умений работать в среде информационных технологий была разработана программа и планы лабораторных занятий по курсу «Информатика для учителей». На их основе был поставлен и проведен педагогический эксперимент, позволяющий оценить эффективность применяемой системы подготовки учителей. На основе разработанной системы занятий был проведен формирующий эксперимент по ее проверке. Анализ результатов проведенного эксперимента показал, что уровень подготовки учителей в области умений использовать информационные технологии в учебном процессе существенно улучшился.

Таким образом, обоснованная и экспериментально проверенная система занятий и дидактических материалов позволяет достичь необходимого

уровня предметно-ориентированной подготовки учителей к использованию информационных технологий в учебном процессе.

ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОЙ ОТРАСЛИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИВАНОВСКИЙ С.А., ВЛАДИМИРОВ И.А.

*г. Абакан, Филиал Иркутского государственного университета
путей сообщения*

В настоящее время информационные компьютерные технологии заняли прочное место в образовательном процессе. Для филиала Иркутского государственного университета путей сообщения (ИрГУПС) в г. Абакане актуальность таких технологий особенно велика по ряду причин:

1) значительная удаленность абаканского филиала от головного вуза – ИрГУПСа;

2) филиал ИрГУПС в г. Абакане подключен к оптоволоконной корпоративной сети передачи данных (КСПД) ОАО «Российские железные дороги», которая позволяет осуществлять образовательный процесс в виде телеконференций в режиме реального времени;

3) все студенты филиала обучаются по заочной форме и, являясь работниками системы железнодорожного транспорта, имеют доступ к КСПД.

Указанные причины стимулируют развитие информационных образовательных технологий и системы дистанционного обучения (СДО).

В ИрГУПСе на протяжении ряда лет ведется планомерная работа по созданию и внедрению СДО. В настоящее время принята «Научно-методическая комплексная программа развития дистанционного обучения с использованием корпоративной сети на 2003–2006 гг.». Центральным звеном системы дистанционного обучения ИрГУПС является сайт «СДО-ИРИИТ» (<http://www.sdo.iriit.irk.ru>).

В образовательном процессе по дистанционной форме обучения участвуют преподаватель (тьютор) и слушатель или группа слушателей. Тьютор осуществляет контроль за выполнением учебного плана слушателями и осуществляет консультирование и тестирование групп студентов (слушателей) на протяжении всего периода обучения.

У каждого тьютора имеется своя персональная страница на сайте СДО-ИРИИТ, при помощи которой он осуществляет взаимодействие со слушателями. Используя персональную страницу, преподаватель может выдавать слушателям допуски к тестам, выставлять оценки по результатам тестирова-

ния, создавать отчеты об успеваемости, контролировать активность слушателей при работе с учебными материалами, пользоваться набором вспомогательных сервисов. В число таких сервисов входит возможность просмотра персональной статистики студента: время работы и количество посещений сайта СДО-ИРИИТ, количество и результаты предыдущих попыток сдачи зачета. Здесь же тьютор может ввести сроки выполнения конкретного теста и установить ограничения на время работы.

Значительное влияние на учебный процесс оказывает занятость студентов-заочников ИрГУПС на производстве. Достоинством СДО является возможность организации индивидуального графика обучения: слушатель может работать с учебными материалами и выполнять контрольные задания в любое время, естественно, в рамках нормативного периода.

В любом образовательном процессе очень важна обратная связь преподаватель – слушатель и слушатель – преподаватель. Для организации такой связи на сайте СДО-ИРИИТ существует целый ряд возможностей. Так, на странице «Файлы от слушателей» тьютор может просматривать и переписывать к себе на компьютер файлы, присланные слушателями на сервер Центра дистанционного обучения. Файлы находятся в персональных каталогах слушателей, дата прихода каждого файла фиксируется. Таким образом, слушатели могут сдавать свои письменные работы на проверку. Страница «Активность слушателей» позволяет тьютору просматривать даты обращения слушателей к файлам курса и делать выводы о систематичности работы конкретного студента. Своеобразным аналогом «живого» общения тьютор – слушатель является возможность общения между участниками учебного процесса с помощью технологии чатов (chat) и системы электронных конференций.

Для подготовки к сдаче зачета студентам предоставляется возможность работы с электронными учебниками, преимущество которых заключается в структурированном гипертекстовом представлении материала. Используя систему гипертекстовых ссылок, пользователь может произвольно перемещаться по курсу и просматривать нужную информацию.

Таким образом, при обучении в СДО слушатель имеет возможность: работать с материалами курса; сдавать тесты и экзамены; анализировать результаты тестирования и работать над ошибками; сдавать письменные работы (файлы) преподавателю на проверку; участвовать в чатах и электронных конференциях. Результатом такого подхода к дистанционному обучению является активное общение слушатель – тьютор, которое благодаря информационным технологиям в значительной мере приближено к «живому» диалогу студент – преподаватель.

Представленная система компьютерного дистанционного образования, на взгляд авторов, является современной, хорошо структурированной, методически грамотной, востребованной системой. Она позволяет осуществлять

оперативное управление большими массивами учебной информации, дает возможность студентам заниматься без отрыва от производства и снижает затраты на учебный процесс, повышая тем самым доступность образования.

ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА ВУЗА

КРАВЦОВА О.С.

*г. Старый Оскол, Белгородская область, Старооскольский филиал
Белгородского государственного университета*

Основой информационно-образовательной среды вуза является корпоративная информационно-вычислительная сеть вуза, организаций, предназначенная для практической реализации принципов информатизации высшей школы, развития информационных ресурсов общего пользования и интеграции распределенных информационно-вычислительных ресурсов абонентов.

Сеть обеспечивает: 1) удаленный доступ к ресурсам образовательных учреждений, учреждений культуры, организаций и др. по сетям телекоммуникаций на основе единых международных стандартов (технологий хранения, обмена и обработки информации); 2) совершенствование управления и информатизации основных направлений деятельности структурных подразделений вуза; 3) создание условий внедрения новых информационных технологий в основные направления деятельности учреждений вуза; 4) интеграцию информационных ресурсов вуза на базе информационных серверов со стандартными средствами доступа клиентов на основе Web-технологии.

Развитие информационной среды вуза должно происходить по следующим направлениям: а) развитие средств телекоммуникаций каждого структурного подразделения; б) расширение из информационного пространства на основе WEB-технологий; в) внедрение перспективных методов дистанционной связи в вузовском, дополнительном и послевузовском образовании, создание и обеспечение удаленного доступа к базам данных различного назначения (электронному каталогу библиотеки, баз данных учебного и административного назначения, нормативных документов и др.).

Информатизация информационной среды вуза является приоритетной задачей, обеспечивающей качественно новый уровень подготовки и мобильность специалистов всех направлений. При этом под информатизацией следует понимать не только использование ПЭВМ, но и широкое внедрение современных технических средств обучения, в том числе мультимедийных.

В условиях жестких финансовых ограничений целесообразно сосредоточить усилия на организации компьютерных классов коллективного пользования с централизованным техническим обслуживанием в каждом структур-

ном подразделении. Классы должны комплектоваться с учетом специфики учреждения. Особое внимание следует уделять приобретению периферийных устройств, отвечающих требованиям учебного процесса, и лицензионных программных продуктов.

Для реализации концепции информатизации среды вуза в учебном процессе приоритетными являются следующие основные направления:

- разработка и внедрение научно-методического и учебно-методического обеспечения для обучения новым информационным технологиям специалистов всех уровней;
- разработка и внедрение технологической базы для создания компьютерных курсов учебного и специального назначения;
- разработка и внедрение эффективных средств компьютерного обучения (прикладного, пользователя, специализированного);
- сертификация и оценка качества программных средств, придание им коммерческих свойств, в том числе авторских прав.

Для реализации этих направлений необходимо продолжать разработку, приобретение и внедрение обучающих и контролирующих программ, использовать в ряде случаев в учебном процессе электронные (компьютерные) учебники; внедрять при создании методического обеспечения различных учебных курсов гипертекстовые мультимедиа технологии, принятые при публикации документов на WWW в Интернет, создавая тем самым основы для создания систем дистанционного образования; распространять информацию о веб-сайтах, электронной почте, литературу и учебные пособия в электронном виде; для повышения качества и придания коммерческой пригодности обучающим программам и электронным учебникам, создавать творческие коллективы разработчиков, включающих методистов-постановщиков задач и программистов.

При проведении конференций, семинаров и других мероприятий городского, регионального, республиканского значений, организовать и укомплектовать демонстрационный зал общевузовского пользования для пропаганды достижений в области НИТ, использования мультимедиа технологий в учебном процессе, для чего вернуться к широкомасштабному использованию учебного телевидения, расширяя его возможности за счет современных достижений в области компьютерных технологий и машинной графики.

Для повышения квалификации специалистов, практиков, исследователей, кроме существующих курсов их компьютерной подготовки, необходимо регулярно проводить курсы, семинарские занятия по новым информационным технологиям, применению ЭВМ в научных прикладных исследованиях.

Целесообразным представляется организация постоянно действующего семинара по проблемам НИТ. Таким образом, комплексный подход к проблеме подводит к необходимости создания автоматизированных систем на-

учных исследований (АСНИ), реализующих современные информационные технологии.

Среди других направлений следует развивать: 1) создание новых технологий и методов автоматизированного проектирования объектов различного назначения; 2) использование мировой информационной инфраструктуры (сети баз данных и знаний, телеконференции научного назначения, информационные серверы), организация эффективной информационной поддержки научных исследований.

В настоящее время исследованиям в области создания и развития рынка образовательных продуктов и услуг на основе дистанционного образования придается большое значение.

Использование информационных технологий в образовании не только ликвидирует объективные трудности, стоящие перед потенциальными студентами (нежелание или невозможность прерывать трудовую деятельность и менять место жительства, желание обучаться на родном языке или, наоборот, совершенствовать знание иностранного языка и т.д.), но и имеет ряд существенных преимуществ перед очным и тем более заочным обучением. Сам по себе принцип «обучение в любое время в любом месте» позволяет студентам не только оставаться в привычной для них обстановке и сохранять привычный ритм жизни, но и выработать индивидуальный график обучения.

РАЗДЕЛ 7

РОЛЬ И ФУНКЦИИ МЕТОДИЧЕСКИХ СЛУЖБ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ В МЕЖКУРСОВОЙ ПЕРИОД

СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ СЛУЖБА: В ЧЕМ СМЫСЛ ИЗМЕНЕНИЙ?

ЛОЖЕЧНИКОВА В.В.

г. Минусинск, Красноярский край, Педагогический колледж им. А.С. Пушкина

Попробуем представить себе школу будущего – школу «информационного века». Это школа, в которой педагоги делают все, чтобы каждый учащийся стал личностью, ответственным и знающим гражданином, способным решать новые, не встречающиеся ранее задачи, быстро находить и использовать необходимые для этого знания. Мобильный компьютер, который служит одновременно и устройством для связи с Интернетом, и средством коммуникации с другими людьми, становится таким же инструментом как ручка и тетрадь. Как скоро школа станет такой? Что изменится в учебном процессе? повлияют ли изменения в школе на процессы, происходящие в обществе?

Модернизация, оптимизация, политика качества... Многие экономические термины в последнее время стали необходимыми для сферы образования. Связано это, прежде всего, с тем, что государственная политика провозгласила новую ценность общества – успешность каждого гражданина России. Такой подход потребует качественных изменений социальной сферы вообще и образования в частности. Рыночные отношения заставляют учащихся и их родителей заботиться о качестве получаемого образования, а учителей и руководителей образования – о конкурентоспособности в мире новых информационно-коммуникативных технологий. Строгими становятся требования общества к методам управления и методического сопровождения образовательных процессов.

Разработка новых стратегий развития муниципальных систем образования потребовала качественных изменений в работе методических служб. Принцип периодичности повышения квалификации постепенно замещается принципом непрерывности образования и освоения новых компетентностей. Для методистов и управленцев остро встал вопрос соответствия содержания и качества образования потребностям соответствующей территории и государства в целом.

Подобные изменения позволили Главному Управлению образования Красноярского края совместно со стратегическими партнерами России и других стран развернуть новые проекты в области образовательной политики и качества образования: «Информатизация системы образования (ИСО)», «Общественно-государственные модели управления образованием», «Сетевые центры профессионализации» и др. Главными задачами проектов изменения методических служб стали ликвидация информационного неравенства и необходимость включения каждого ученика, учителя, администратора в систему образования.

В рамках проекта ИСО на территории края открылись 53 методических центра, оснащенных современной компьютерной техникой и квалифицированными кадрами. В северных, южных, западных и восточных районах края в аудиториях 4-х расширенных, 3-х базовых и 45-ти элементарных центров с января 2006 года начнется образование и повышение квалификации педагогических работников края. Так и в Минусинске – центре южной зоны края в Межшкольном методическом центре расширенной комплектации пройдут обучение на курсах повышения квалификации, семинарах и мастер-классах учителя, управленческие команды образовательных учреждений, учащиеся и студенты начального профессионального образования города Минусинска, Минусинского района и всех территорий юга края.

А уже в декабре 2005 г. Минусинский методический центр начал работу по подготовке к конкурсам педагогических инициатив в области ИКТ, развернулась работа по мониторингу образовательных учреждений города и района.

Для координации работы по повышению квалификации на территории юга края в Центре создана Муниципальная методическая группа проекта ИСО. В ее состав вошли методисты и преподаватели, представители школьных команд и методических служб муниципалитетов. Столь профессиональная и авторитетная команда вполне готова выполнить поставленную правительством, администрациями края, города Минусинска и южных районов задачу – создать современную эффективную конкурентоспособную методическую службу юга Красноярского края.

РОЛЬ КАФЕДРЫ В ПОВЫШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

ПОЗЫВАЙЛОВА Н.В.

г. Ставрополь, Региональный многопрофильный колледж

ПОЗЫВАЙЛОВ Л.А.

г. Ставрополь,

Северо-Кавказский государственный технический университет

Ни для кого не секрет, что общетехнические и специальные дисциплины в учреждениях среднего специального образования, как, впрочем, и высшего, преподают специалисты, не имеющие специального педагогического образования. Никто не сомневается в их компетентности в области специальных знаний по дисциплине, но знаний по методике преподавания, возрастной психологии и т.п. у них явно недостаточно. В своем большинстве они используют тот опыт, который получили, наблюдая за своими преподавателями, когда учились сами. Поэтому роль кафедры в повышении профессионализма этой категории преподавателей достаточна высока.

Курсы повышения квалификации, посещаемые один раз в пять лет, – это игра в догонялки с ушедшим поездом. Поэтому заведующий кафедрой или руководитель методического объединения должен организовать работу по повышению мастерства педагогов так, чтобы она была наиболее эффективной. Для начала нужно правильно спланировать эту работу.

Прежде чем составлять план, нужно определить цели, задачи, формы и методы работы. Для этого необходимо провести опрос преподавателей с целью выявления их затруднений. Опрос можно провести при помощи анкетирования. Например, предложить педагогам заполнить анкету (Табл. 1).

Результаты опроса, проведенного в конце 2004–2005 уч. года, позволили определить следующие цели и задачи работы кафедры «Технических дисциплин» РМК в 2005–2006 уч. году.

Тема: Развитие профессионального мастерства преподавателей технических дисциплин. Цель: Непрерывное совершенствование уровня педагогического мастерства преподавателей, их эрудиции и компетентности в области технических дисциплин.

Задачи: Обеспечение высокого методического уровня преподавания всех видов занятий; профессиональное становление молодых преподавателей; повышение профессиональной квалификации преподавателей кафедры; выявление, обобщение и распространение положительного педагогического опыта творчески работающих преподавателей; внедрение в учебный процесс учебно-методических и дидактических материалов, программного и информационного обеспечения занятий.

Таблица 1

Анкета для педагогов

Оцените, насколько Вы владеете перечисленными действиями. Условные обозначения: В – высокая оценка, С – средняя оценка, Н – низкая оценка.

Действие	Оценка
1. Перспективное и текущее планирование обучения	
2. Отбор содержания урока	
3. Выбор и применение активизирующих методов, приемов и средств обучения	
4. Формирование у студентов положительной мотивации и потребности в знаниях	
5. Выбор оптимальной структуры урока	
6. Подготовка студентов к выполнению домашних заданий	
7. Развитие у студентов общеучебных умений и навыков	
8. Интенсификация процессов обучения	
9. Соблюдение санитарно-гигиенических норм на уроке	
10. Создание на уроках благоприятного психологического микроклимата	
11. Развитие самостоятельности студентов	
12. Осуществление контроля за усвоением знаний	
13. Использование методов изучения учебных возможностей студентов	
14. Использование учебного материала в воспитательных целях	
15. Анализ собственной деятельности и ее результатов	
16. Использование передового педагогического опыта и рекомендаций психолого-педагогической науки	
17. Использование новых педагогических технологий	
18. Проведение нетрадиционных типов уроков	

Методы организации работы также определяются по результатам анкетирования. Результаты опроса анализируются, и составляется программа индивидуальных и групповых занятий. В составлении этой программы неоценимую помощь оказывает методическая служба колледжа.

Результаты обработки анкетирования показали, что 25 % педагогов испытывают затруднения при составлении перспективного и текущего планирования обучения, при подготовке студентов к выполнению домашнего задания.

Чтобы снять эти затруднения, были организованы индивидуальные и групповые занятия.

Индивидуальные занятия проводятся: 1) в рабочем порядке, по мере возникновения трудностей; 2) выбирается тема самообразования – преподаватель изучает рекомендуемый список литературы или составляет его самостоятельно. О своей работе по самообразованию преподаватели отчитываются на заседаниях кафедры один раз в полугодие.

Групповые занятия согласуются с планом заседаний кафедры, который необходимо составлять, руководствуясь девизом: «Научился сам – научи товарища». Например, в план работы кафедры на 2005–2006 уч. год включены

следующие тематические заседания: октябрь – «Управление познавательной и творческой деятельностью учащихся на уроке»; ноябрь – «Формы уроков, позволяющие снизить учебную нагрузку и повысить качество обучения»; декабрь – «Причины перегрузки учащихся и система выдачи домашних заданий». На этих заседаниях члены кафедры обсуждают доклад, подготовленный одним из членов кафедры, обмениваются своими видениями решения проблемы. Такая форма работы является эффективной и плодотворной.

Профессионализм педагога складывается из разных компонент, в том числе и из профессионально значимых качеств личности. Их можно разделить на три группы: природные качества; качества как следствие образования и воспитания; качества как следствие профессиональной деятельности.

Природные качества даны нам от рождения и изменить их практически не возможно. Качества, приобретенные личностью в период получения профессионального образования, в большей мере поддаются корректировке, по мере того как накапливается жизненный и профессиональный опыт. Качества, как следствие профессиональной деятельности, формируются и изменяются под действием как внутренних, так и внешних факторов.

Одним из таких факторов является практика взаимопосещений занятий и открытых уроков. Этот метод в первую очередь способствует внедрению инновационных технологий, разнообразию форм проведения занятий, но для повышения профессионализма недостаточно эффективны, так как проводящий и посещающий занятие находятся по разные стороны и по-разному видят происходящее в аудитории. Гораздо эффективнее происходит «разбор полетов», когда все преподаватели кафедры обсуждают видеозапись занятия. Свои промахи, ошибки, удаchi и достижения видит и проводивший занятие.

Открытые занятия как таковые целесообразно проводить в ходе научно-методических недель, при аттестации преподавателя. Это своеобразный комплексный экзамен на профессиональную пригодность.

Психологи доказали, что результат деятельности приобретает для личности положительный или отрицательный знак лишь в той мере, в какой он имеет значение для собственного достижения. Это значит, что результат деятельности становится психологически значимым, если он приписывается личным усилиям человека. Требовательный, но справедливый педагог может стать ремесленником от образования, если его усилия остаются без положительной оценки со стороны учащихся, родителей и администрации. На наш взгляд, недопустимо оценивать педагога только по критерию «качество обучения». Беспринципный или просто уставший педагог будет ставить «три» лишь за то, что студент соизволил прийти на занятие. Нужно уважать самих себя!

Для развития и совершенствования профессионально значимых свойств личности и повышения профессионализма преподавателя необходи-

мы некоторые действия – как со стороны педагога, так и со стороны руководства учебного заведения. Со стороны педагога: не останавливаться на достигнутом; накапливать и систематизировать профессиональный опыт; делиться знаниями с коллегами. Со стороны руководства учебного заведения: стимулировать деятельность, направленную на саморазвитие; формировать позитивное отношение к профессии; отказаться от оценки педагога по критерию «качество знаний»; разработать многофакторную систему оценки качества работы педагога

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

ПЫХТИН А.М., АНДРЕЙЧЕНКО З.М.

г. Ставрополь, Региональный многопрофильный колледж

Сегодня основными задачами обновления образования являются достижения такого качества образования, которое бы соответствовало актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства в подготовке разносторонней развитой личности гражданина, способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению образования, к самообразованию и самосовершенствованию.

Реформирование современного образования предъявляет новые требования и к педагогическим кадрам. Свободно и активно мыслящий педагог, прогнозирующий результаты своей деятельности, моделирующий воспитательно-образовательный процесс, является гарантом решения поставленных задач. Проведенные учеными исследования показывают, что среди факторов, негативно влияющих на эффективность образования и снижающих его качество, родители и учащиеся называют отсутствие индивидуального подхода и низкий уровень профессионализма педагогов. Поэтому педагог остается основным субъектом, который призван решать задачи развития образования.

В связи с этим одной из важнейших задач современного образования является повышение профессионализма педагогов как фактора повышения качества образования. Повышение квалификации педагогов, на первый взгляд, – процесс вполне беспроблемный. Тот, кто учит сам, должен хотеть учиться, тот, кто развивает других, должен сам испытывать потребность в развитии. Так должно быть. Но реальная ситуация выглядит сложнее. Многие педагоги сегодня в большей степени технократы, склонны мыслить репродуктивно и действовать по готовым профессиональным схемам. В нашем колледже для решения данной проблемы разработана новая модель научно-

методической службы. И в качестве приоритетного направления ее деятельности определено создание в колледже системы повышения квалификации, профессионального уровня педагогов.

Повышение квалификации ИПР колледжа осуществляется следующими способами: 1) самообразование и саморазвитие; 2) работа кафедр; 3) участие во Всероссийских, краевых, городских семинарах, конференциях; 4) участие в Интернет-педсоветах; 5) аналитическая и методическая деятельность сотрудников колледжа при аттестации на квалификационную категорию; 6) посещение специальных семинаров, курсов повышения квалификации, проводимыми СКИПКРО, вузами, колледжем; 7) дистанционное обучение на основе Интернет, провоцирующее активную познавательную и творческую деятельность слушателей через построение особого образовательного пространства.

Нами разработана определенная методика совершенствования педагогического мастерства внутри колледжа. Один из наиболее эффективных путей самосовершенствования педагога – работа по собственному индивидуальному плану развития профессионализма, разработанному на основе диагностических данных. Организация индивидуальной работы по повышению квалификации педагогических кадров в колледже включает ряд этапов:

- сбор информации об уровне профессиональной компетентности преподавателя или мастера;

- обработку информации, определение уровня профессионализма, выбор индивидуального педагогического проекта, постановку целей и задач по дальнейшей работе;

- повышение квалификации через практическую деятельность, педагогическую мастерскую, практический проблемный семинар, проблемные группы, психолого-педагогическую гостиную, реализацию индивидуального плана развития профессионализма;

- контроль и корректировку практической деятельности педагога;

- анализ, обобщение опыта работы, выбор нового индивидуального плана развития профессионализма.

На одном из педагогических советов в колледже разработана и определена модель педагога РМК. Для изучения уровня профессионализма педагога как основы построения индивидуального плана развития профессионализма нами использована апробированная методика «Уровень развития педагога», которая позволила определить уровень профессионализма педагога по следующим компонентам профессионализма:

- индивидуальный имидж педагога (вербальный, кинетический, габитарный);

- профессионально-значимые качества личности (природные качества, качества как следствие образования и воспитания, качества как следствие профессиональной деятельности);
- педагогическая компетентность (предметные знания и умения, методические знания и умения, психолого-педагогические знания и умения);
- педагогическое мастерство (техника и культура невербального общения, эмоционально-волевая саморегуляция).

Полученные данные позволили выявить не только сильные стороны педагога, но и выявить затруднения в работе, способствовали осознанию и поиску оптимальных путей их преодоления.

Особое место в программе повышения квалификации занимает работа по индивидуальной методической теме. Немаловажным этапом работы по повышению квалификации педагогов являются занятия в педагогической мастерской, психолого-педагогической гостиной. Эффективна работа постоянно действующего практического семинара «Развитие профессиональной компетентности ИПР».

Сегодняшние темпы развития информатизации, в том числе информатизации образования, настолько велики, что требуется постоянное внимание к проблеме повышения квалификации ИПР и в области применения информационных и коммуникационных технологий. Проведенный нами социологический опрос, показал, что большинство педагогов колледжа обладают «минимальной компетентностью», т.е. находятся на уровне компьютерной и информационной осведомленности. Для педагогов колледжа организованы курсы по программе «Оператор ЭВМ», которые прошли 70 инженерно педагогических работников.

По мнению ученых, особое значение в современных условиях приобретает информационная служба, в задачи которой, прежде всего, входит выявление информационных потребностей и удовлетворение запросов педагогических кадров для развития профессиональной деятельности. Поэтому в нашем колледже для решения данной проблемы разработана новая модель информационного обеспечения методической службы нового типа, целью которой является создание условий для саморазвивающейся педагогики.

В качестве реализации модели информационного обеспечения в колледже создана информационная служба колледжа (ИСК). Ее цель: упорядочение и развитие фонда научных и эмпирических ценностей, развитие профессионализма педагогов, разработка и внедрение компьютерных управленческих технологий, информирование о полезных образовательных ресурсах сети Интернет, использование телекоммуникаций в учебном процессе, подготовка преподавателей к использованию на уроках ресурсов сети и компьютеров, создание методических разработок по использованию компьютеров и сетевых ресурсов на уроках и т.д.

Деятельность ИСК направлена:

- на изучение и удовлетворение информационных потребностей педагогических кадров, с целью эффективного формирования информационной среды, баз данных, а также банков педагогической информации;
- на удовлетворение потребностей инженерно-педагогических кадров, необходимых в их деятельности и во взаимодействии;
- на информирование о состоянии образовательного пространства в колледже, об уровне образованности студентов, о профессионально-педагогической квалификации педагогов;
- на систематическое выявление уровней развития интеллекта и духовности, эмоционально-психического и физического здоровья, образовательных потребностей участников процесса;
- на осуществление консультирования заинтересованных лиц по различным аспектам;
- на выполнение заказов (поиск, сбор, обработка, хранение, оперативная выборка информации, обслуживание запросов инженерно-педагогических работников, создание баз педагогической информации) и т.д.

Наличие электронной почты позволяет педагогам колледжа участвовать в заочных конференциях, семинарах, конкурсах. Использование телекоммуникационных систем открывает новые возможности для переосмысления и модификации традиционных форм учебной работы, для создания совершенно новых ее форм. Методические находки и наработки каждого преподавателя становятся достоянием всех преподавателей. Постоянная оперативная связь преподавателей с коллегами помогает складываться профессиональному сетевому сообществу педагогов, позволяет им открыто спрашивать с профессиональными проблемами.

СЕТЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ

ТХАГОВА Ф.Р.

г. Майкоп, Адыгейский государственный университет

Одной из главных задач работы школы в современных условиях является повышение качества знаний учащихся. Учителям в связи с этим предстоит решить многие проблемы, связанные с образованием, развитием и воспитанием подрастающего поколения. Цель методических объединений учителей – включиться в поиски новых наиболее эффективных приемов и методов преподавания, разработку нестандартных форм проведения уроков.

Для этого необходимо непрерывное совершенствование уровня педагогического мастерства в той или иной области, применение новых технологий, эффективных форм и методов работы для повышения качества знаний учащихся при переходе на предпрофильное и профильное обучение и качественной подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ.

Управленческая деятельность направлена на оказание конкретной научно-обоснованной помощи учителя, методическая работа строится на основе коллективного опыта педагогов школы, а весь учебно-воспитательный процесс на основе сотрудничества – «учитель – ученик – родители».

Задачи методического объединения заключаются в следующем:

1. Решить проблему вариативности образования в соответствии с разработанной концепцией самореализации личности учителя и ученика в общеобразовательном школьном социуме.

2. Разработать многоступенчатую модель школы для предоставления всем учащимся одинаковых стартовых возможностей, дифференциации обучения и обеспечения индивидуального подхода к одаренным учащимся и учащимся с трудностями в обучении.

Основное назначение методической службы на современном этапе непосредственно связано с созданием условий для адаптации становления, развития и саморазвития педагогических работников на основе выявления их индивидуальных особенностей и состоит в следующем: а) обеспечение реализации федеральной и региональной и школьной программ развития; б) удовлетворение образовательных потребностей педагогических работников; в) выявление, оформление и сопровождение педагогического опыта.

Основными критериями оценки деятельности методических объединений учителей являются: 1) повышение квалификации педагогов внутри методического объединения; 2) анализ качества знаний, степени обученности учащихся по предмету; 3) обобщение, распространения передового опыта; 4) внеурочная деятельность методического объединения; 5) методическая обеспеченность учебного процесса.

Для координации методической работы и отслеживания выполнения программы необходимо создание методического совета, работа которого ведется по следующим направлениям: а) создание условий для роста педагогического и методического мастерства учителей; б) реализация программ развивающего обучения; в) координация работы творческих методических объединений.

Приоритетные вопросы, решаемые на заседаниях методического совета: изучение образовательных стандартов по предметам; новые подходы к организации методической службы школы; организация подготовки к экзаменам, к сдаче ЕГЭ; самоанализ работы учителя.

Достижению успехов в организации методической службы школы способствует анализ диагностических карт учителей. Сегодня это мониторинг учебно-воспитательного процесса, стопроцентный опрос всех учителей, который дает возможность управлять качеством образования. Администрация имеет банк данных – рейтинг учителя, предмета, получает информацию от родителей и имеет возможность выполнять социальный заказ и создавать локальный социум в школе. В результате подобной работы методическая служба школы выходит на новый профессиональный уровень в системе «учитель – ученик – родитель». Важным направлением работы МО является постоянное совершенствование педагогического мастерства учительских кадров. Формы и методы повышения квалификации педагогических работников должны осуществляться соответственно трем уровням:

I. Информирование учителей, классных руководителей, руководителей школ по какой-то проблеме.

II. Выработка у учителей, классных руководителей, воспитателей навыка в организации определенного вида работы путем проведения практикумов, упражнений, решения задач, разбора ситуации.

III. Формирование у педагогов умений, обеспечивающих возможность практического и творческого выполнения данных рекомендаций, создание условий для перерастания умений в мастерство и творчество (обучение умению обобщать свой опыт, умению самоанализа уроков, мероприятий).

Таким образом, правильно организованная методическая работа влияет на повышение качества учебно-воспитательного процесса и способствует повышению квалификации педагогов.

Литература

1. **Лизинский, В.М.** О методической работе в школе / В.М. Лизинский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2002.

2. **Максимова, Л.И.** Организация деятельности школы. (Образование в документах и комментариях) / Л.И. Максимова, Л.А. Федорова. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С МОЛОДЫМИ УЧИТЕЛЯМИ

ШАФИГУЛИНА Л.Р.

г. Астрахань, Астраханский государственный университет

Модернизация системы образования России подразумевает не только изменение содержания самого образования, но и изменение его ценностей,

его гуманизацию. Личностно-ориентированное образование удовлетворяет потребности человека в развитии его индивидуальности, самореализации. На современном этапе развития общества личность человека, заложенные в нем потенциальные внутренние возможности вызывают повышенный интерес исследователей. Человек становится всеобщей универсальной ценностью. Качество образовательного процесса напрямую связано с квалификацией учителя и его готовностью работать над повышением уровня своего профессионального мастерства.

Педагогика стремится изучать человека развивающегося. В научной педагогической литературе прижился термин «самоактуализация» личности, пришедший из зарубежных психологических концепций. Хотя до сих пор это понятие трактуется неоднозначно: как цель, мотив, процесс, стадия развития. Наряду с данным термином часто употребляются в качестве синонимов такие понятия, как самоосуществление, самодостаточность, самовыражение, саморазвитие, самоопределение и самореализация. Основным смыслом самоактуализации состоит в следующем: стремление человека к самоосуществлению, реализации присущих ему внутренних возможностей, сил, способностей и талантов, соответствие человека своей природе.

Самоактуализацию часто связывают с определением смысла человеческого существования. Смысл жизни человек скорее может найти в окружающем его мире, чем в самом себе. Таким образом, одной из сфер приложения его потенций является деятельность. Среди различных видов деятельности человека профессиональная деятельность занимает особое место, поскольку именно она составляет значительный пласт его жизни. Следует учитывать, что самоактуализация в профессиональной деятельности неразрывно связана с личностной самоактуализацией.

Каждый этап развития человека предоставляет возможности самоактуализации. То или иное достижение в любой области личной или социальной жизни в итоге можно определить как приобретение человеком компетентности в этой сфере. Таким образом, профессиональную самоактуализацию учителя можно рассматривать в аспекте его профессионального становления и развития.

Самоактуализация личности учителя зависит от целого ряда факторов, одним из которых является возраст педагога. Обычно выделяют такие основные этапы профессионального становления педагога, как допрофессиональный этап, связанный с профессиональным самоопределением; предпрофессиональный, то есть получение соответствующей подготовки; этап вхождения в профессию; профессиональный рост и развитие. Основное внимание в системе повышения квалификации педагогических кадров уделяется последнему этапу. Однако не менее важен процесс вхождения в профессию, становление профессионального мастерства молодых специалистов. Если этап профес-

сиональной подготовки в вузе нацелен на создание условий для формирования профессионально важных качеств, то последипломное образование имеет своей целью дальнейшее развитие и совершенствование этих качеств, причем важной задачей является создание необходимых для этого условий.

Традиционно молодым учителем считается специалист со стажем работы до 5 лет. Этот период представляет определенные трудности для начинающего педагога. Выпускник педагогического вуза сталкивается в начале своей профессиональной деятельности с проблемой – преодолением разрыва между его теоретическими знаниями и имеющимися практическими навыками. Минимизировать данный разрыв становится возможным лишь при наличии определенных усилий в направлении собственного совершенствования в профессионально-личностном плане. Обычно эти усилия сконцентрированы в области самообразования. Однако процесс профессионального становления не будет актуализирован, если изменения не произойдут внутри самой личности. И здесь наиболее ценными становятся процессы самопознания, выявления своих профессионально-значимых личностных свойств и качеств, их дальнейшее развитие и проявление в процессе профессиональной деятельности, то есть процессы самоактуализации личности молодого учителя.

Процесс профессионального самосовершенствования молодого учителя осложняется тем фактом, что такой специалист не подлежит обучению на курсах повышения квалификации. На практике складывается такая ситуация, что вчерашний выпускник оказывается фактически предоставленным самому себе, поскольку в переобучении он не нуждается, но имеющиеся теоретические знания он с трудом применяет на практике. Несмотря на то, что в школах обычно практикуется должность старшего наставника для начинающих учителей, на самом деле все ограничивается знакомством молодежи с требованиями внутришкольного распорядка, правилами оформления документации и т.д. Подобное наставничество, как правило, длится недолго, тем более что более опытным коллегам для выполнения данной функциональной обязанности на общественных началах не хватает времени. Таким образом, молодой учитель отправляется в «свободное плавание». Одним из возможных решений данной проблемы может являться налаживание постоянной связи вуза и его выпускников, реальная помощь наставников-учителей.

Также к одному из затруднений в начале педагогической деятельности учителя относится процесс адаптации к новому коллективу. Помимо психологических трудностей на этом этапе, существуют проблема отсутствия необходимых условий, стимулирующих профессиональное развитие и самосовершенствование личности молодого учителя (благоприятный в творческом отношении микроклимат педагогического коллектива, переживание ситуации успеха и др.). Нередко опытные учителя уверены в своей непогрешимости и с трудом воспринимают методические находки начинающего учителя.

При этом существенна роль методической работы в школе, проводимой с молодыми учителями в рамках методических предметных объединений. Помимо решения задач адаптации учителя к профессиональной деятельности, необходимы определение актуального уровня профессиональной подготовки, затруднений в педагогической практике и их причин, работа по развитию творчества, знакомство с инновационными методиками. Следует вести постоянную работу по сопровождению молодых специалистов в учебном процессе, включающую прослеживание динамики их профессионального роста по уровню качества обучения учащихся, проводимых уроков и мероприятий, складывающихся отношений с коллегами, учениками и родителями. По сравнению с более опытными коллегами молодой специалист имеет в определенном плане преимущество перед ними. Так как он не отягощен практическим опытом. И соответственно не имеет сдерживающих его сил при освоении нового опыта и технологий.

Хороший развивающий эффект дает участие молодых учителей в конкурсах на звание лучшего учителя школы, города и др. Подобные конкурсы дают, несомненно, высокий старт его участникам, а особенно молодежи. В процессе подготовки к ним и их проведения молодой учитель приобретает навыки профессиональной рефлексии, анализирует свой небогатый еще опыт, отмечая успехи и неудачи, сравнивает свою работу с достойными примерами для подражания. Все это в совокупности мотивирует деятельность молодого специалиста, давая толчок его профессиональной самоактуализации и самореализации.

Без создания соответствующих педагогических условий невозможно профессиональное становление и дальнейшее совершенствование личности молодого учителя, достижения им профессиональных высот. Необходимо создание творческой обстановки и соответствующих организационно-педагогических условий, направленных на самовоспитание индивидуально-личностных качеств молодого специалиста, обладающего способностью к самореализации. Эта потребность в профессиональном саморазвитии является на сегодняшний момент достаточно актуальной.

РАЗДЕЛ 8

МЕТОДИЧЕСКОЕ И ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

О ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЕДАКОВА И.Б.

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

Новая личностно-ориентированная образовательная парадигма поставила в центр внимания личность ребенка с ее индивидуальным своеобразием, возрастными особенностями и темпом развития. Система дошкольного образования России стала качественно иной:

- изменились ценностные ориентации, определяющие цели дошкольного образования, его содержание, модель педагогического взаимодействия, педагогические технологии;
- система дошкольного образования стала вариативной;
- начал складываться качественно иной механизм экспертной оценки и мониторинга качества образовательных услуг.

В настоящее время педагогические исследования проблемы качества разрабатываются в следующих направлениях: 1) понятие качества образования; 2) способы оценивания качества образования; 3) целостность системы и качество образования; 4) взаимодействие ступеней образования и его качество; 5) факторы, обуславливающие качество образования; 6) рыночная среда и качество образования; 7) механизм управления качеством образованием; 8) информационные технологии, мониторинг и качество образования; 9) система управления качеством образования и др.

Различные методологические и теоретические подходы неоднозначно определяют качество образования:

- в контексте личностно-ориентированной модели образования его качество определяется уровнем развития личности;
- с позиций системного подхода – системой знаний и готовностью выпускника одной образовательной системы к вхождению в другую;
- в аспекте деятельностного подхода – готовностью выпускника к выполнению каких-то новых функций, способов, умений;
- культуросообразная модель – творчеством личности;
- с позиций программно-целевого подхода – реализацией целей;
- с позиций результативного подхода – оценка качества основывается на определении степени реальных изменений, достижения конкретных результатов деятельности за определенный период;
- с позиций затратного подхода – возможными и реальными затратами (финансовых, материальных, трудовых ресурсов) на достижение того или иного результата.

Проблема качества образования на сегодня является наиболее дискуссионной в теории и практике педагогики. Отсюда вытекает то многообразие подходов к реализации проблемы, которое мы отмечаем в практической деятельности руководителей образовательных учреждений.

Пособий по управлению качеством дошкольного образования крайне мало, в литературе по менеджменту школы даются малоэффективные для дошкольного образования рекомендации. Следовательно, изучать проблему качества необходимо, начиная с общей теории менеджмента, а именно, с литературы по общей теории управления качеством.

В сложившейся теории менеджмента качество – это комплексное понятие, характеризующее эффективность всех сторон деятельности: разработку стратегии, организацию производства, маркетинг и многое другое. Международная организация по стандартизации определяет качество (стандарт ИСО-8402) как совокупность свойств и характеристик продукции или услуги, которые придают им способность удовлетворять обусловленные или предполагаемые потребности. Важнейшей составляющей всей системы качества является качество продукции либо услуги.

Формирование качества продукции начинается на стадии ее проектирования. Теория управления качеством исходит из положения, что деятельность по управлению качеством не может быть эффективной после того, как продукция произведена; эта деятельность должна осуществляться в ходе производства продукции. Возможна также деятельность по обеспечению качества, которая предшествует процессу производства. Эти два высказывания имеют большое значение для выработки эффективной технологии управления качеством дошкольного образования. Они становятся еще более акту-

альными на фоне сложившейся парадигмы во взглядах на проблему качества, которая пропагандирует технологию управления по результату.

В условиях командно-административной экономики качество трактуется с позиции производителя. В рыночной экономике качество рассматривается с позиций потребителя. Данное высказывание имеет огромное значение для выстраивания стратегии управления качеством в ДОУ. Применение маркетинга в современных дошкольных учреждениях практически не наблюдается. Немного найдется руководителей, кто всерьез занимается изучением спроса родителей при выборе содержания образования (выборе программ обучения), при выборе методов обучения и воспитания детей.

В практике менеджмента широко применяется квалиметрия – наука о способах измерения и количественной оценке качества продукции и услуг. Квалиметрия исходит из того, что качество зависит от большого числа свойств рассматриваемого продукта. Суть измерения состоит в том, что для каждого вида продукции учитываются свои специфические уровни качества, зафиксированные в стандартах и действующих технических условиях. Качество характеризуется определенными параметрами. При определении уровня качества по каждому из параметров выбирается эталон качества и достигнутое качество сопоставляется с эталоном.

Образовательный процесс ДОУ и его результаты можно бесконечно долго раскладывать на составные части, определяя соответствие ее эталону. Этих параметров будет слишком много, и учесть их из-за большого количества детей, задач будет невозможно. Но широко применять эту идею на уровне деятельности воспитателя, сделать этот метод орудием определения качества предоставляемой образовательной услуги родителям и детям — возможно. Это поможет оперативно получать информацию о сбоях в системе образования и своевременно устранять их. Концепции управления качеством и практика их реализации позволяют по-новому оценить роль непосредственных исполнителей в обеспечении качества. Для обеспечения качества недостаточно констатации брака, необходимо выявить и проанализировать причины его возникновения, а также спроектировать и организовать мероприятия по повышению уровня качества. В этом и заключается управление качеством.

Деятельность всех сотрудников дошкольного образовательного направлена на качественное осуществление функциональных задач детского сада, но на каждом уровне управления имеет свои особенности. Для воспитателя – это обеспечение качества развития детей, для руководителя – обеспечение управления качеством образовательного процесса. Выстраивая эффективную систему управления качеством образовательного процесса, необходимо предусмотреть и учесть специфику каждого уровня.

Говоря об оценке качества дошкольного образования, имеет смысл говорить о системе критериев и показателей качества. Существует неоднознач-

ность подходов к определению понятий «критерий» и «показатель». В технической литературе «критерий» обозначает правило, в котором указываются характеристики, показатели, параметры, необходимые для всесторонней оценки объектов. В Энциклопедическом словаре понятие «критерий» определяется как «средство для суждения, признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило оценки».

В педагогике под понятием «критерий» подразумеваются различные требования, которым должны удовлетворять объекты.

Наиболее точное значение выражается в определениях. Критерий (мерило) – признак, свойство, на основании которого производится оценка качества. А показатель – качественная или количественная характеристика каждого признака или свойства. На сегодняшний день у нас нет единых подходов в определении параметров, критериев, показателей, по которым можно было бы назвать и определить качество дошкольного образования, его результаты. К ним можно отнести:

1. Знания, умения и навыки. Исключить ЗУНы из оценки качества образования также недопустимо, как недопустимо сводить всю оценку качества образования только к ним.

2. Показатели личностного развития, такие, как креативность, мотивация, произвольность, любознательность, смекалка, степень нравственной развитости и т.д.

3. Уровень готовности ребенка к школе, что является основанием преемственности со школой и обеспечивает подготовку к освоению программы первой ступени общего образования.

4. Психолого-педагогические условия развития ребенка в ДООУ. Развитие ребенка предусматривает создание для этого специальных условий и именно поэтому государственные стандарты дошкольного образования разрабатывались как государственные требования к условиям.

5. Изменение профессиональной компетентности педагога и его отношения к работе. Качество образовательной работы в детском саду зависит от педагога, его профессиональной компетенции, мастерства, физического и психического состояния, нагрузки и т.д.

6. Рост или падение престижа ДООУ в социуме. Общественный авторитет детского сада является прямым следствием результатов образовательного процесса.

Это далеко не полный перечень результатов образования. Подводя итог, можно сказать, что качество дошкольного образования необходимо рассматривать в трех аспектах: 1) качество условий образовательного процесса; 2) качество реализации процесса; 3) качество результата (ЗУНы)

В настоящее время перед нами стоит актуальная задача – поиск обособленной системы оценки качества дошкольного образования.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОСОБЕННОСТЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКИХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

КНЯЗЕВА Н.И.

г. Норильск, Норильский институт повышения квалификации

Радикальные преобразования, происходящие в последние годы в России, ставят особые задачи перед системой дошкольного образования как первой ступени образования растущего поколения. Помимо традиционных задач при подготовке ребенка к жизни, в детском саду в настоящее время реализуются различные программы развития и обучения.

В этой связи педагогические работники ДОО стремятся найти новые пути и средства решения поставленных обществом задач. В качестве основных, приоритетных направлений решения задач воспитания и развития ребенка-дошкольника современной педагогической наукой сегодня приняты: личностно ориентированное взаимодействие педагога с ребенком, принятие и поддержка его индивидуальности, развитие его творческих способностей, формирование социально уверенного поведения.

Все это, безусловно, играет и определенную роль в саморазвитии педагогов, как и в развитии любого дошкольного учреждения в целом. Следующим этапом в наработке профессиональной компетентности и повышения своего профессионального мастерства должна была стать, по нашему мнению, проектная деятельность в детском саду. Следует отметить, что до недавнего времени в практике работы педагогов МДОУ города Норильска проектный метод не использовался или использовался только в качестве осмысления собственной деятельности. В силу того, что многое стало меняться в определении места педагога и его деятельности руководителями системы дошкольного образования и руководителями города, проектный метод стал широко использоваться в практике повышения квалификации педагогического состава детских дошкольных учреждений.

Творческий поиск педагогов стал поощряться и приобретать не спонтанный характер, который был присущ ему раньше, а стал более продуманным и системным. Когда творческий поиск педагогов оказывается связанным не только с отдельными инновациями, но и с разработкой и реализацией целостной системы по какой-либо творческой программе, нередко возникают противоречия между административными, заданными сверху указаниями и своей, творческой, пусть еще только рождающейся системой. Пытаясь преодолеть эти противоречия, детские дошкольные учреждения, нередко утрачивают свою самобытность и индивидуальность.

Сегодня есть все основания считать, что новые воспитательные системы в ДОУ, развиваясь как синтез административной и творческой позиции, оказываются носителями общих черт: как для всех систем, так и для отдельно взятой, индивидуальной. Проектная деятельность подразумевает рассмотрение педагогических систем с различных сторон: психологической, педагогической, социально-педагогической. Именно нехватка знаний, как факт, подтолкнул педагогов-исследователей не только к повышению профессиональной компетенции посредством обучения на курсах повышения квалификации, но и к самообразованию Педагоги детских садов города с удивительной работоспособностью и энтузиазмом принялись за новую для некоторых из них трудную и интересную работу. Практические наработки помогли достаточно быстро и разумно определить для себя темы исследований.

МДОУ детский сад № 98 (Е.Г. Звягинцева, Н.В. Шатохина) для этого обратился к теме общения ребенка со взрослыми: педагогами, родителями, в том числе ими рассматривается вопрос общения и совместная деятельность со сверстниками как внутри детского сада, так и любого другого детского коллектива. Разрабатывая свой проект, коллектив авторов отметил, что при выходе из стен детского сада выпускник дошкольного учреждения сталкивается с необходимостью общаться с более широким кругом незнакомых людей, чем тот, который его окружает в период нахождения в детском саду, появляется проблема ориентироваться в окружающем его дом и школу районе, усваивать массу новых знаний о мире вообще, к которым ребенок подчас не готов. Достаточно эффективной социализацию детей авторы увидели в организации тесного взаимодействия детского сада с городскими социальными институтами: школой, Домом Детского творчества, Школой искусств и, конечно же, Детской городской библиотекой. Для исследовательской группы в этой связи представил особый интерес группы детей с общим недоразвитием речи.

Выявление и изучение проблемы стало как бы своеобразной отправной точкой в дальнейшем развитии и повышении квалификации воспитателей детских дошкольных учреждений: у них родилось желание что-то спроектировать, узнать, предугадать и получить результат.

Научный руководитель другого исследовательского проекта О.А. Алфёрова (заведующий МДОУ детский сад № 49) направила свой коллектив исследователей в другом направлении. Их исследование имеет название «Театральная деятельность как средство развития творческих способностей детей дошкольного возраста в условиях Крайнего Севера». Авторы этого проекта опираются на современную педагогическую науку, смотрящую на образование как на воспроизведение духовного потенциала человека, располагающую разнообразными сферами образовательного воздействия на ребенка. Они отметили высокую степень значимости театральной деятельности для развития творческих способностей ребенка и необходимость (и целесообраз-

ность) существования программы деятельности не только с одаренными детьми, но и со всеми воспитанниками ДОО, что по их исследовательской разработке должно быть результатом исследовательской деятельности коллектива.

Главный критерий эффективности развития гуманистической воспитательной системы – развитие личности ребенка. Становятся условия для полноценного развития личности хуже или они улучшаются, зависит во многом от тех людей, которые работают с этой личностью. Возможно, именно создаваемые педагогами и их администрацией условия для собственного научного творчества и есть залог успешности личности дошкольника в будущем.

СРАВНЕНИЕ ПРОГРАММ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ СОЗНАТЕЛЬНОМУ ВЫБОРУ

КВИТОВА Л.Ф.

*г. Тюмень, Тюменский областной государственный институт
развития регионального образования*

В связи с переходом образования на гуманистическую модель меняется содержание и методика преподавания учебных курсов в общеобразовательной школе, в том числе и начальной. И если учитель способен самостоятельно разобраться в содержании нового курса, то освоение методики преподавания нового содержания не может произойти быстро, а главное, качественно, поскольку не всегда учитель способен это сделать самостоятельно.

Вспомним, что когда-то, получая профессию учителя, будущий педагог уже знал содержание предмета на уровне школьной программы, а в течение 4–5 лет его учили методически правильно эти знания детям передавать. На освоение новых методических подходов к современным курсам литературного чтения практикующему учителю время не выделяется, и он вынужден совмещать преподавательскую работу с работой по самостоятельному изучению нового содержания и новых методических установок предметных курсов. Эту работу учителю необходимо облегчить. Поэтому одна из основных задач институтов повышения квалификации на современном этапе должна быть связана с разъяснением изменений, происходящих в методике преподавания того или иного предмета в сравнении методики прошлых лет с методикой преподавания современных курсов.

Только в таком содержательном поле повышения квалификации учитель сможет увидеть свою методическую подготовку относительно нового содержания образования, оценить степень ее соответствия современным тре-

бованиям образования, наметить пути методического самосовершенствования, а главное, выбрать из всего вариативного содержательного поля тот учебно-методический комплект для реализации в практике, который наиболее полно соответствует его методическому уровню, его педагогическим притязаниям и убеждениям.

Конкретизируем вышеизложенное современным состоянием образовательного предмета «Литературное чтение» в начальной школе и методической деятельности учителя в его преподавании. Так, предмет «Литературное чтение» появился в начальной школе в 2000 г. До этого в базисном учебном плане значились предметы «Чтение» и «Внеклассное чтение», которые были направлены на формирование у школьников функциональных умений. А именно: «Чтение» – на формирование навыка чтения, его качеств: беглости, правильности, осознанности и выразительности; «Внеклассное чтение» – на формирование читательской самостоятельности: умений ориентироваться в книге, самостоятельно находить книгу в библиотеке в соответствии с заданной темой.

Приоритетное место в навыке чтения было отведено такому качеству как беглость. Психолого-педагогическая и методическая литература в изобилии печатала точки зрения на количество слов, которое ученик начальной школы должен читать в минуту (90, 120 и даже 150), чтобы хорошо учиться далее в средней школе. Поэтому основным способом повышения «техники чтения» являлся способ проверки чтения ребенка на скорость.

Эти крайности сформировали устойчивый педагогический менталитет учителя начальных классов в области обучения чтению и индивидуальный стиль педагогической деятельности, изобилующий способами работы, направленными на формирование навыка чтения: многократное чтение текста, предварительное чтение учителем вслух нового текста, пересказы, планы и т.д. Это педагогическое мироощущение учителя усугубилось отменой «Внеклассного чтения» как учебного предмета в начальной школе.

Приход в массовую начальную школу предмета «Литературное чтение» сопровождался появлением новых вариативных учебников. Авторы в один голос заявили об изменении подходов к преподаванию. Теперь нужно уметь формировать читателя. Но, поскольку требование на определенную скорость чтения оставалось в документах Министерства образования [1], установка на формирование навыка, как основной цели учебного предмета, у учителей сохранилась. Учителя брали новые учебники и работали с ними в соответствии со старыми установками.

А между тем формирование читателя достигается двумя путями: 1) путем совершенствования технической стороны чтения, все большей ее автоматизации; 2) углублением умения понимать содержание читаемого произведения, достигать его подтекст, смысл. Решающее значение здесь приобрета-

ет развитие у детей воссоздающего, творческого воображения; ассоциативности мышления; способности вести внутренний диалог с писателем; живо и ярко воспринимать каждый из созданных им героев; соотносить образный мир, возникающий в ходе чтения, с собственным опытом жизни; пристально вглядываться в литературных героев, раздумывать над их рассуждениями, отношением к окружающей жизни, другим людям с тем, чтобы лучше разобраться в себе, обогатиться нравственными ценностями, заключенными в художественном произведении. Все это можно назвать так: развитие у младших школьников способности полноценно воспринимать художественное литературное произведение.

Документ «Модернизация Российского образования. Первое поколение стандартов» внес корректировку в понятие нормы беглости (скорости) чтения, заменив абстрактное, безликое «количество слов в минуту» на субъектное понимание того, что при чтении вслух должна быть «установка на нормальный для читающего темп беглости, позволяющий ему осознать текст» [2, с. 16]. Этим субъектным акцентом документ дает учителю понимание того, что главное в обучении чтению – это развитие учащихся, а техника чтения – это лишь средство этого развития.

Следовательно, из двух путей формирования читателя приоритетным становится второй путь. Первый – лишь средство достижения второго. И от того, насколько адекватно учитель воспримет эти задачи, примет их, зависит: а) структура урока литературного чтения; б) методика анализа литературного произведения; в) подходы к диагностике формирования качеств читателя; г) выбор программы литературного чтения.

Понятно, что у нас есть, о чем говорить по каждому обозначенному пункту, но узкие рамки публикации не позволяют сделать это в полном объеме. Поэтому остановимся лишь на одном из указанных направлений – выбор программы литературного чтения.

При выборе программы литературного чтения учителю необходимо знать, что «в настоящее время в современном обучении чтению проявились два направления: формирование читателя и приобщение ребенка младшего школьного возраста к литературе как особому виду искусства» [4, с. 88]. «Какое из этих направлений более важное и правильное?» – любят спрашивать учителя. Опираясь на слова О.В. Сосновской: «Учитывая то, что, с одной стороны, приобщение к художественной литературе без заботы о становлении читательской самостоятельности теряет смысл, с другой – усилия по формированию читателя без обращения к чтению художественной литературы невозможны...» [4, с. 89], констатируем, что они связаны и друг от друга зависят. Однако разница в этих подходах наблюдается, и она связана с личностью учителя, с его субъективным отношением к литературному чтению. Если учитель твердо решил формировать читателя, то для успешного осуществления

данной миссии, во-первых, в сознании учителя должно быть разведено объективное знание (безличное, литературоведческое, как результат исследований ученых) и знание субъективное (личностное, читательское, которое имеет место после прочтения произведения любым читателем); во-вторых, учитель в практической читательской деятельности должен уметь пользоваться литературоведческим знанием как инструментом для проникновения в произведение, уяснения его подтекста; в-третьих, учитель должен уметь учить этому маленького ребенка.

Следует отметить, что самым ценным профессиональным умением учителя будет его умение углублять первичные читательские впечатления детей, т.е. расширять их личностные знания о произведении, и делать это, не столько предъявляя детям объективное литературоведческое знание, сколько используя свои литературоведческие знания как знания личностные, читательские, помогающие понять произведение» [4, с. 89].

Если так важно первое направление – формирование читателя, зачем же тогда второе – приобщение ребенка к литературе как особому виду искусства. В современном начальном образовании методики всех учебных предметов (как собственно и учитель) находятся в состоянии перехода от «знаниевой» установки к установке «развития учащихся». Следовательно, не каждый учитель сможет сразу осуществить такой переход: нужно время для перестройки индивидуального стиля педагогической деятельности, а учить детей по-новому нужно уже сейчас. Поэтому второе направление – приобщение ребенка к литературе как особому виду искусства – указывает на инструментальный подход к литературному развитию учащихся. Этот же инструментальный подход (посредством формирования читательских умений), кстати, заложен и в Стандарт общего начального образования по литературному чтению, где учитель сориентирован на достижение целей:

- «овладение навыком осознанного, правильного, беглого и выразительного чтения как базовым в системе образования младших школьников; формирование читательского кругозора и приобретения опыта самостоятельной читательской деятельности;

- развитие художественно-творческих и познавательных способностей, эмоциональной отзывчивости при чтении художественных произведений, формирование эстетического отношения к искусству слова;

- воспитание интереса к чтению и книге, потребности в общении с миром художественной литературы; обогащение нравственного опыта младших школьников» [2, с. 16].

Вполне понятно, что эти же два направления заложены авторами в концепции программ по литературному чтению.

Литература

1. **Виноградова, Н.Ф.** Оценка качества знаний обучающихся, оканчивающих начальную школу / Н.Ф. Виноградова и др. – М.: Дрофа, 2000.
2. Модернизация Российского образования. Первое поколение стандартов // Учительская газета. – 18 января 2004 года.
3. Программы четырехлетней начальной школы: Проект «Начальная школа 21 века» / Руководитель проекта проф. Н.Ф. Виноградова. – М.: Вентана-Граф, 2001.
4. **Сосновская, О.В.** Зачем учителю начальных классов нужно знать теорию литературы / О.В. Сосновская // Начальная школа. – 1988. – № 9.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНИКА ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

МАХМУТОВА Л.Г.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

Являясь составной частью системы средств обучения, учебник играет в ней особую роль. Он полнее и последовательнее, чем другие компоненты системы, реализует ее основные функции: информационную, трансформационную, исследовательскую, самообразовательную, систематизирующую, интегрирующую, координирующую, мотивационную и контрольно-оценочную. При условии правильного отбора материала, определенной направленности вопросов и заданий учебник может выполнять также и воспитательную функцию, стать организующим началом всей жизни ребенка, его деятельности, отношений к окружающей действительности, людям, труду, коллективу.

Воспитательные возможности учебников по математике для начальной школы широки и разнообразны. Они связаны и с математическим содержанием учебного материала, и с методическими особенностями его изложения в учебнике, и с применяемой учителем методикой обучения.

Богатый материал для осуществления воспитательной работы дают сюжетные (текстовые) задачи, в которых «описан некоторый жизненный сюжет (явление, событие, процесс) с целью нахождения определенных количественных характеристик или значений» [4, с. 3]. В текстах таких задач уже заложены ситуации воспитывающего характера в плане нравственного, патриотического, экологического, экономического и трудового воспитания. Кроме того, их сюжеты могут послужить поводом для развертывания на уроке воспитательной беседы. Приведем примеры подобных задач из современных учебников по математике для начальной школы [1–3].

Нравственное воспитание:

– Восемь мышек помогли Золушке разбирать крупу. Прибежали еще столько же мышек. Сколько помощниц стало у Золушки? [1, с. 32].

– Дедушка купил 5 одинаковых пакетов с картофелем, общая масса которых 15 кг. Витя помог дедушке и донес 2 пакета. Сколько килограммов картофеля нес Витя? [2, с. 69].

– Четвероклассникам поручили за 3 дня посадить деревья по краям аллеи длиной 1 км. В первый день они посадили деревья на участке длиной 227 м, во второй день – на участке 318 м. В третий день длина аллеи была на 97 м больше, чем во второй день. Выполнили ли четвероклассники поручение? [3, с. 12].

Патриотическое воспитание:

– Ты хорошо знаешь, когда у нас в стране отмечают наступление нового года. Но так было не всегда. В древности у многих народов новый год наступал весной. Подумай: если новый год начнется с 1 марта, когда он закончится? [1, с. 170].

– Полет первого в мире космонавта Юрия Гагарина продолжался 108 мин. Сколько это часов и минут? [2, с. 63].

– За сколько часов можно долететь от Москвы до Петропавловска-Камчатского на самолете Ту-154, если скорость самолета 850 км/ч? На карте, масштаб которой 1 : 40 000 000, расстояние между этими городами составляет 17 см [3, с. 140].

Экологическое воспитание:

– В парке посадили 17 берез и 28 кленов. Все деревья посадили в 5 рядов поровну. Сколько деревьев оказалось в каждом ряду? Хватило ли берез на 2 ряда? Сколько еще нужно посадить деревьев, чтобы получилось 8 таких же рядов? [1, с. 166].

– В прошлом году в заповеднике заготовили на зиму 14 стогов сена для подкормки лосей, а в этом году – в 3 раза больше. На сколько больше стогов заготовили в этом году? [2, с. 44].

– Измерьте длину гусеницы на рисунке. Чему равна длина этой гусеницы в природе, если ее размеры на рисунке увеличены в 2 раза? [3, с. 134].

Экономическое воспитание:

– Маше подарили для коллекции 6 копеек четырьмя монетами. Какие монеты она могла получить [1, с. 49].

– Белочка заготовила орехов в 2 раза больше, чем грибов. Затем она принесла еще 8 грибов, и грибов стало столько же, сколько и орехов. Сколько орехов заготовила белочка? [2, с. 55].

– Цена на диван снижалась два раза. Сначала на одну десятую часть за счет экономии ткани, а затем еще на четверть за счет замены дорогостоящей ткани более дешевой. По какой цене стали продавать диваны, если первоначальная цена дивана составляла 2 560 р.? [3, с. 96].

Трудовое воспитание:

– К новогоднему утренику второклассники сделали 38 фонариков, а снежинок на 23 больше, чем фонариков. Сколько игрушек сделали дети? [1, с. 81].

– Дневная норма выработки у рабочего была 15 деталей. На новом станке он за 2 дня изготовил 60 деталей. Во сколько раз больше деталей изготовил рабочий за 1 день на новом станке? [2, с. 56].

– 15 сборщиц набрали 84 корзины винограда по 14 кг в каждой. Сколько винограда набрали сборщицы? Выразите результат в тоннах и килограммах [3, с. 58].

Следует отметить, что решение сюжетных задач, особенно сложных, требует от учащихся настойчивости, последовательности и аргументированных рассуждений, сосредоточенности волевых качеств – собранности, для преодоления возникающих в процессе решения трудностей, смелости, безысходности неудач, умения извлекать из неудач и успехов необходимые полезные выводы и много других качеств характера и воли учащихся. Все эти качества воспитываются и развиваются и в процессе самостоятельного решения сюжетных задач.

Важно помнить также и о роли учебника в осуществлении эстетического воспитания. С точки зрения эстетических критериев учебная книга рассматривается как произведение книжного искусства. Эстетические качества издания могут иметь большое учебно-педагогическое значение. Педагогическая практика убедительно показала, что вся работа учеников идет значительно успешнее, если у обучаемого появляются положительные эмоции (в том числе и эстетические), вызванные учебной книгой. К числу важнейших особенностей облика учебника, которые могут вызвать положительные эстетические эмоции, относятся: качество полиграфического исполнения; своеобразие решения учебного издания, его индивидуальность, непохожесть на другие; наличие неожиданных художественно-оформительских находок с целью предотвращения «привыкания» и потери читательского интереса. Вместе с тем учебник должен быть оформлен с учетом общепринятых эстетических норм, в рамках единого стиля.

Таким образом, воспитательные возможности учебника по математике для младших школьников многогранны. Безусловно, многое зависит и от личности самого учителя, от его деятельности, применяемых им форм, методов, средств обучения и воспитания. Но и учебник может стать учителю незаменимым помощником при организации и проведении воспитательной работы. Важно только, чтобы учитель умел находить в учебнике воспитательные «моменты» и обращать на них внимание учащихся.

Литература

1. **Аргинская, И.И.** Математика: Учебник для 2-го класса четырехлетней начальной школы / И.И. Аргинская, Е.И. Ивановская. – Самара: Корпорация «Федоров»; Издательский дом «Федоров», 2001. – 176 с.
2. Математика. Учеб. для 3 кл. нач. шк. В 2 ч. Ч. 2. / М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова и др. – М.: Просвещение, 2003. – 96 с.
3. **Рудницкая, В.Н.** Математика: Учебник для учащихся 4 класса общеобразовательных учреждений / В.Н. Рудницкая, Т.В. Юдачева. – М.: Вентана-Граф, 2004. – 160 с.
4. **Фридман, Л.М.** Сюжетные задачи по математике. История, теория, методика / Л.М. Фридман. – М.: Школьная пресса, 2002. – 208 с.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ПЕТРУШИНА Н.В.

г. Челябинск, Муниципальное специальное коррекционное образовательное учреждение школа-интернат № 11

С литературным языком тесно связано понятие культуры речи. Умение четко и ясно выразить свои мысли, говорить грамотно, умение не только привлечь внимание своей речью, но и воздействовать на слушателей, владение культурой речи – своеобразная характеристика профессиональной пригодности для людей самых различных профессий: дипломатов, юристов, политиков, преподавателей школ и вузов, работников радио и телевидения, менеджеров, журналистов.

Культурой речи важно владеть всем, кто по роду своей деятельности связан с людьми, организует и направляет их работу, ведет деловые переговоры, воспитывает, заботится о здоровье, оказывает людям различные услуги. Что такое культура речи? Под культурой речи понимается владение нормами литературного языка в его устной и письменной форме, при котором осуществляются выбор и организация языковых средств, позволяющих в определенной ситуации общения и при соблюдении этики общения обеспечить необходимый эффект в достижении поставленных задач коммуникации.

Культура речи содержит три составляющих компонента: нормативный, коммуникативный и этический. Культура речи предполагает прежде всего правильность, т.е. соблюдение норм литературного языка, которые воспринимаются его носителями (говорящими и пишущими) в качестве «идеала», образца. Языковая норма – это центральное понятие речевой культуры, а нормативный аспект культуры речи считается одним из важнейших.

Однако культура речи не может быть сведена к перечню запретов и определений «правильно – неправильно». Она связана с закономерностями и особенностями функционирования языка, а также с речевой деятельностью во всем ее многообразии. Оно включает в себя и предоставляемую языковой системой возможность находить для выражения конкретного содержания в каждой реальной ситуации речевого общения новую языковую форму.

Культура речи вырабатывает навыки отбора и употребления языковых средств в процессе речевого общения, помогает сформировать сознательное отношение к их использованию в речевой практике в соответствии с коммуникативными задачами. Выбор необходимых для данной цели языковых средств – основа коммуникативного аспекта культуры речи. Известный филолог, крупный специалист по культуре речи Г.О. Винокур писал: «Для каждой цели свои средства» – таков должен быть лозунг лингвистически культурного общества». Коммуникативная целесообразность считается одной из главных категорий теории культуры речи, поэтому важно знать основные коммуникативные качества речи и учитывать их в процессе речевого взаимодействия. В соответствии с требованиями коммуникативного аспекта культуры речи носители языка должны владеть функциональными разновидностями языка, а также ориентироваться на прагматические условия общения.

Этический аспект культуры речи предписывает знание и применение правил языкового поведения в конкретных ситуациях. Под этическими нормами общения понимается речевой этикет. На использование речевого этикета большое влияние оказывают экстралингвистические факторы: возраст участников речевого акта (целенаправленного речевого действия), их социальный статус, характер отношений между ними (официальный, дружеский, интимный), время и место речевого взаимодействия и т.д. Этический компонент культуры речи накладывает строгий запрет на сквернословие в процессе общения, осуждает разговор на «повышенных тонах».

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ТИТАРЕНКО Н.Н.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

В современном российском образовании провозглашен принцип вариативности, который дает возможность педагогическим коллективам начальной школы выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские.

В этих условиях и учителю начальных классов, и руководителю необходимо не только ориентироваться в широком спектре современных образовательных систем, инновационных технологий, идей, направлений, но и квалифицировано применять выбранные модели. Специалисты начального образования сталкиваются с целой системой барьеров, которые мешают им в данном виде деятельности. Назовем эти барьеры: нормативно-целевой, организационный, образовательный и отношенческий. Совокупность указанных барьеров представляет определенную систему, которая позволяет обозначить проблемы внедрения любой модели в образовательный процесс начальной школы. Прежде чем охарактеризовать выделения нами барьеры при внедрении технологий, дадим определение понятию «технология» и кратко охарактеризуем разработанную нами технологию через анализ ее целей, концептуальных основ, процессуальной части, содержательного обеспечения, этапов внедрения.

Понятие «технология» в области педагогического образования понимается неоднозначно. В.П. Беспалько определяет педагогическую технологию как «проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике». Б.Т. Лихачев представляет педагогическую технологию системой технологических единиц, сориентированных на конкретный педагогический результат. Автор заключает, что педагогическая технология не механический, раз и навсегда заданный процесс с неизменным выходом, а организационно-содержательная структура, сердцевина, определяющая направление взаимодействия педагога и учащегося при бесконечном разнообразии переходов и отношений.

Целями технологии формирования умений самоорганизации учебной деятельности у младших школьников определены: освоение младшими школьниками умений самоорганизации до уровня обобщенного способа организации учебной деятельности с учетом их индивидуальных возможностей; обеспечение организованности, самостоятельности и сознательности учения.

Концептуальными основами технологии явились: нормативные требования федерального компонента стандарта начального общего образования к уровню овладения младшими школьниками умениями самоорганизации; знания о возрастных особенностях в самоорганизации деятельности младших школьников; деятельностный и личностно ориентированный подходы в обучении; методика процесса формирования обобщенных общеучебных умений.

Процесс формирования умений самоорганизации учебной деятельности у младших школьников осуществляется с момента поступления детей в начальную школу и не зависит от выбранной учителем обучающей программы. Умения самоорганизации, являясь системообразующими компонентами учебной деятельности, осваиваются младшими школьниками как инвариант-

ные умения, на основе которых происходит овладение другими учебными умениями и навыками, решаются любые предметные учебные задачи.

Технология, обеспечивающая овладение младшими школьниками умениями самоорганизации до уровня обобщенного способа, должен включать компонент управления. Под управлением, вслед за А.Я. Лернером, будем понимать такое воздействие на объект или процесс, которое выбрано из множества возможных воздействий с учетом поставленной цели, состояния объекта или процесса, его характеристик и ведет к улучшению функционирования, развития данного объекта или процесса.

Нами используются два вида управления процессом формирования умений самоорганизации у младших школьников: основная и регулирующая. Основная программа управления составляется до начала функционирования системы. Она включена в описываемую нами технологию через последовательное применение этапов процесса формирования умений самоорганизации и реализуется по мере их освоения младшими школьниками. Программа регулирования вырабатывается специалистами по ходу процесса формирования умений самоорганизации на основе анализа получаемых данных.

Из большого числа видов регулирования в технологии выбрано устранение помех процесса формирования умений самоорганизации и дефектов в формируемых умениях самоорганизации для обеспечения младшим школьникам лично ориентированного процесса формирования умений, оказывая ученику по мере необходимости компенсационно-коррекционную помощь.

Для реализации учителем технологии формирования умений самоорганизации нами также разработаны дидактические приемы, позволяющие компенсировать и корректировать процесс овладения младшими школьниками умениями самоорганизации учебной деятельности.

Для реализации технологии в МОУ НОШ № 136 нами были созданы условия, обеспечивающие родителям и педагогам одинаковое понимание проблемы формирования умений самоорганизации у младших школьников, правильную интерпретацию понятия «самоорганизация учебной деятельности». Поэтому первоначально проходили подготовку педагоги, а затем они осуществляли работу с родителями. В данном случае педагоги выступали в двух позициях: вначале в качестве учащихся, затем – обучающихся. Это помогло им более осознанно относиться к проблеме, не останавливаться на той информации, которая получена на семинарах, стимулировало педагогов к самообразованию. Осуществлялся дифференцированный подход к формированию мотивации у педагогов и родителей на основе учета их интересов. В качестве основных путей и средств мотивации были определены для педагогов: анализ собственной педагогической деятельности, результатов диагностики учеников класса, анализ педагогической деятельности коллег; для родителей – результаты диагностики детей.

Педагогам и родителям были созданы условия для осознания: 1) научных основ самоорганизации учебной деятельности; 2) задач начальной школы и возможностей семьи по формированию умений самоорганизации до уровня обобщенного способа организации учебной деятельности; 3) теоретических основ технологии формирования умений самоорганизации учебной деятельности у младших школьников.

Нами была разработана и реализована программа подготовки для педагогов и родителей. Для педагогов проводились семинары-практикумы, на которых обсуждались видеоматериалы фрагментов уроков, анализировался процесс формирования умений самоорганизации учебной деятельности. Они участвовали в разработке и создании банка методов и приемов формирования умений самоорганизации, в тренингах по применению метода моделирования для формирования необходимых умений у школьников с использованием учебно-наглядного пособия «Формирование умений самоорганизации учебной деятельности у младших школьников в алгоритмах и схемах».

Педагоги включались в активную работу по оказанию помощи родителям, тренинги для родителей, проводили открытые уроки. Мы убедились в необходимости специальной подготовки педагогов и родителей для обеспечения комплексного влияния на младшего школьника с целью формирования умений самоорганизации учебной деятельности. Познакомившись с особенностями и содержанием образовательных программ по предметам начальной школы, учителя проанализировали их возможности в формировании умений самоорганизации как общеучебных и обобщенных. Были рассмотрены возможности учебников и тетрадей на печатной основе по предметам, определены имеющиеся в них варианты действий, представляющие частично или полностью алгоритм обобщенного способа организации учебной деятельности. Такой анализ помог определить темп овладения младшими школьниками обобщенным способом организации учебной деятельности на содержательном материале данной системы обучения.

Обучение с применением технологии весь период начального образования отслеживалось специалистами служб сопровождения в школах, уроки посещали и анализировали психологи, завучи, учителя-предметники, методисты. Учителям оказывалась своевременная научно-методическая помощь по проблемам внедрения технологии формирования умений самоорганизации у младших школьников. Производилась видеосъемка отдельных занятий, позволившая учителям-экспериментаторам проводить само- и взаимонализ уроков.

Описанный нами опыт применения технологии формирования умений самоорганизации учебной деятельности поможет учителям начальных классов внедрить ее в образовательный процесс по любой вариативной системе начального общего образования, а специалистам службы сопровождения –

обеспечить комфортные условия для внедрения. Нами разработано содержательное обеспечение технологии, представленное в пособиях: «Процесс формирования умений самоорганизации у младших школьников в алгоритмах и схемах» (2003 г.), «Технология формирования умений самоорганизации учебной деятельности у младших школьников» (2005 г.).

Итак, описанная нами технология является: инвариантной, поскольку может быть встроена учителем в любую вариативную систему начального образования; компенсационно-коррекционной, поскольку снабжена диагностико-управляющим компонентом, что позволяет в каждом конкретном случае компенсировать и корректировать процесс формирования общеучебных умений самоорганизации у младших школьников в зависимости от результатов уровня их сформированности.

А теперь коснемся проблем внедрения технологии формирования общеучебных умений самоорганизации в образовательный процесс начальной школы, выделенных барьеров. Нормативно-целевой барьер определяется разнообразием приоритетных целей и задач в образовательном стандарте и вариативных системах начальной школы, несоответствием заявленных целей и задач к требуемым результатам образования младших школьников. Так, в стандарте начального общего образования декларируется приоритетом формирования общеучебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения. Но у выпускников начальной школы в качестве результата измеряются лишь предметные знания и умения по математике, русскому языку, чтению. Это, в свою очередь, мешает учителям целенаправленно формировать общеучебные умения у младших школьников.

Организационный барьер определяется сложностями реализации технологии формирования умений самоорганизации в школе: включением программы внедрения технологии в планы методобъединений кафедр, временных творческих коллективов; обеспечение научно-методической помощи в основании технологии; управление не только процессом внедрения технологии, но и рефлексия, описание опыта применения технологии в школе.

Образовательный барьер заключается в том, что, к сожалению, сегодня многие учителя начальных классов не понимают приоритета формирования именно общеучебных умений у младших школьников, а также часто убеждены, что в ходе изучения содержанием предметов дети постепенно учатся учиться. К сожалению, статистика противоречит такому убеждению: без специально организованного процесса формирования общеучебными умениями лишь 30 % выпускников достигают условной нормы, т.е. умеют учиться.

Отношенческий барьер проявляется в точности соблюдения всех ее технологических единиц. Неформальное отношение учителя и специалистов

службы сопровождения к порученному делу является гарантией внедрения технологии.

Можно сделать вывод о том, что возможно разрешение проблем внедрения технологии формирования общеучебных умений самоорганизации у младших школьников в образовательный процесс начальной школы, если коллектив школы преодолет не только объективные барьеры – нормативно-целевой, организационный, образовательный, но и субъективный барьер – отношенческий.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПОПОВА Р.И.

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

Проблема деятельности является одной из ведущих проблем в педагогике, психологии и методике преподавания безопасности жизнедеятельности. В школьном возрасте ведущей формой деятельности является учебная.

По мнению Г.И. Щукиной, деятельность является основой учебного процесса. Учебная деятельность включается в систему общественных отношений и в коллективную деятельность [3]. В рамках учебной деятельности осуществляется как учебно-познавательная, так и предметно-практическая деятельность учащихся. Учебно-познавательная деятельность – специальная деятельность, необходимая обществу, и форма сотрудничества взрослого и школьника, а главное – при ее осуществлении совершаются как познавательные процессы, так и социализация подрастающего поколения [2]. В процессе этой деятельности учащиеся учатся ставить опыты, проводить наблюдения, объяснять изучаемые факты и явления и на их основе получать новые знания. В основе предметно-практической деятельности лежит принцип единства теории и практики. Практическая деятельность связана с применением знаний учащихся на практике. Если учащиеся усвоили теоретический материал, то они могут воспользоваться им при решении разнообразных по характеру и сложности учебных задач. Данная деятельность включает проведение опытов, наблюдений, самонаблюдений, экскурсий и практических работ.

В процессе обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности возможно выделение различных видов деятельности, которые связывают учебно-познавательную и предметно-практическую деятельности учащихся. К такому виду можно отнести исследовательскую деятельность учащихся. Исследовательская деятельность не только способствует реализации целей

обучения и воспитания, но и делает процесс протекания деятельности лично-стотно-значимым для любого ее участника, так как позволяет реализовывать способности, склонности и возможности личности. Исследовательская деятельность учащихся направлена на самостоятельное приобретение знаний в процессе изучения объектов и явлений. Данная деятельность способствует ознакомлению учащихся с методами научного познания.

Учитывая сказанное, необходимо отметить, что выделение основных признаков и компонентов исследовательской деятельности позволит планировать, развивать и постепенно усложнять деятельность учащихся при усвоении знаний и формировании умений.

При составлении характеристики исследовательской деятельности необходимо выделить следующие компоненты: целевой, мотивационный, содержательный, операционный, управленческий, и оценочный. Указанные компоненты определяют характер протекания исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность включает в себя ранее перечисленные компоненты:

- целевой – подразумевает определение проблемы, выявление целей, постановку задач исследования, выдвижение предположения, находящегося в основе исследования;

- мотивационный – определяет создание положительных мотивов, выявление интересов и потребностей учащихся, в проведении исследований;

- содержательный – определяется планом исследования и включает: повторение необходимого материала, изучение основных свойств исследуемого объекта, его взаимосвязей с другими объектами, определение и выбор способов фиксации, форм отчетности, оборудования;

- операционный – определяет сущность процесса исследования и осуществляется во взаимодействии учителя и учащихся при проведении опытов, наблюдений, самонаблюдений. Данный компонент реализуется с помощью способов и средств, влияющих на результат исследовательской деятельности;

- управленческий – определяется взаимосвязью прогнозирующей, организаторской, консультирующей, корректирующей деятельности учителя и активной исполнительской, самостоятельной деятельностью учащихся;

- оценочный – представляет осознание и самооценку учащимися полученных результатов исследования, определение соответствия между предположением и полученными результатами, формулирование обобщений и выводов по итогам проведенного исследования.

Анализируя характер исследовательской деятельности, можно сделать вывод, что данная деятельность является разновидностью учебно-познавательной и предметно-практической деятельности, так как способствует не только усвоению новых знаний, но и формированию некоторых практи-

ческих умений. Успешная организация исследовательской деятельности возможна при проведении учащимися наблюдений, самонаблюдений, опытов, практических работ.

Необходимо отметить, что перед началом проведения наблюдений учащимся необходимо определить: цель наблюдения, строгую последовательность действий, способ фиксации результатов. Правильность выполнения действий учащихся осуществляется учителем после выполнения каждого этапа наблюдения. После проверки и корректирования результатов предыдущего этапа учащиеся переходят к выполнению следующего этапа. В дальнейшем учащиеся работают с большей долей самостоятельности. Например, при посещении предприятия в целях изучения организации мер по обеспечению безопасности населения учащиеся могут понаблюдать за работой очистных сооружений. Предварительно учащимся можно дать задание по подготовке сообщений об основах технологии очистки промышленных стоков, утилизации отходов; подбору фотографий и схем с изображениями очистных сооружений. Учащиеся могут выступить со своими сообщениями на экскурсии или на последующих уроках.

Если наблюдение подразумевает восприятие различных объектов и явлений, то объектом самонаблюдения является организм человека, точнее, свой собственный организм познание своего организма повышает доступность учебного материала, интерес к предмету. Самонаблюдения позволяют показать постановку и решение научной проблемы, овладеть методами научного познания, выявить физиологические особенности своего организма и разъяснить гигиенические навыки, вытекающие из них.

В процессе проведения самонаблюдений учителю необходимо обратить внимание учащихся на следующую последовательность действий: осознание цели наблюдения (по заданию); выбор исследуемых признаков; систематическую запись изменений (при длительном наблюдении); соотнесение результатов работы с поставленной целью; вывод о сущности наблюдаемого явления. Например, при изучении темы «Понятия о привычках здорового образа жизни» учащиеся оценить темпы роста своего организма, предположить какие факторы влияют на темпы роста.

Опыты в отличие от наблюдений помогают объяснить сущность процессов. Для развития исследовательских умений необходимо активизировать деятельность учащихся при выборе тем для опытов, составлении плана, подборе материалов и оборудования. Заинтересовав учащихся самостоятельным участием при проведении опытов, необходимо им помочь подобрать тему, при реализации которой можно практически применить полученные знания, определить познавательные задачи при выполнении работы. После выбора темы опыта учащимся нужно предоставить возможность самостоятельно определить его постановку, провести коллективное обсуждение предполагае-

мых, изучаемых процессов. Возникшие трудности при проведении опыта можно разрешить, если предложить учащимся познавательную задачу, которая поможет определить цели, спрогнозировать результаты и составить план опыта. При проектировании и проведении опыта необходимо обратить внимание учащихся на последовательность выполняемых действий: определение цели, предположения, предполагаемых условий, последовательности действий, выбор способа фиксирования результатов, выбор необходимого оборудования, сопоставления предположения с полученным результатом, формулирование выводов.

Практические работы являются одним из путей организации исследовательской деятельности учащихся. Например, при изучении темы «Нарушение экологического равновесия» учащиеся могут выполнить работу по оценке качества воды и воздуха по составленному плану. Результаты работы могут быть представлены в виде сообщений и коллективно обсуждены на уроке. Практические работы способствуют развитию наблюдательности, более успешному усвоению учащимися знаний и общеучебных умений. Для повышения эффективности практических работ учителю необходимо учитывать имеющиеся у учащихся знания и умения, постепенно увеличивать степень самостоятельности учащихся, осуществлять обязательное фиксирование результатов опытов и наблюдений, своевременно разрешать их затруднения.

Необходимо отметить, что исследовательская деятельность предполагает групповой и индивидуальный характер работы. Групповая форма исследовательской деятельности влияет на формирование социальной направленности личности. Данная форма определяет взаимосвязь и общение между участниками деятельности, влияет на повышение своей значимости в коллективе. При групповой организации исследовательской деятельности необходимо четко инструктировать группы учащихся и конкретно распределять задания. Индивидуальная деятельность предполагает самостоятельное выполнение заданий учащимися на уровне своих способностей и возможностей. Индивидуальную деятельность на первоначальном этапе лучше организовывать с использованием алгоритмических предписаний, которые содержат не только последовательность, но и вариативность действий учащихся при выполнении исследований.

Таким образом, в процессе обучения имеет место исследовательская деятельность учащихся, которая совершается как в рамках учебно-познавательной, так и предметно-практической деятельности. Включение исследовательской деятельности в процесс обучения не только расширяет познавательные и практические возможности школьников, но и позволяет реализовать и развить личностные способности, возможности каждого учащегося.

Литература

1. Буряк, В.К. Самостоятельная работа учащихся / В.К. Буряк. – М., 1984. – 64 с.
2. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М., 1979. – 160 с.
3. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М., 1986. – 144 с.

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛАХ ИСКУССТВ

ЧЕРЕПАНОВА О.К.

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

Проблема поиска путей и средств максимального использования потенциала вокально-хоровой деятельности на начальном этапе эстетического воспитания важна и актуальна, так как современный образовательный процесс в условиях ДШИ недостаточно обеспечен методиками, стимулирующими творческое развитие детей с изначально слабыми вокальными данными. Эстетические отделения занимают центральное место в школах искусств. В отличие от музыкальных отделений, куда принимают детей с хорошими музыкальными данными, на эстетические отделения ДШИ, как правило, принимаются все желающие.

Педагогическая установка на развитие психики детей и подростков, заключающаяся в становлении «его деятельности, сознания и, конечно, всех «обслуживающих» их психических процессов» [1, с. 9], необходимая при построении любого изучаемого предмета, в системе массового эстетического воспитания и образования приобретает особую актуальность. Развитие детей и подростков в процессе художественно-творческой деятельности должно стать особой целью. Задача педагога при этом не в том, чтобы этот эффект был максимально высок. Занятия с ребенком в художественных, музыкальных, театральных танцевальных студиях, фольклорных ансамблях и т.д. должны ориентироваться педагогом не на его сегодняшние знания, умения и навыки, еще недостаточно развитые, а строить работу в расчете на его завтрашний день, очерчивая для себя «зону его ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Поэтому развитие личности детей и подростков в художественно-эстетическом воспитании становится специальной целью. Только при раскрытии всех сил индивидуальности высвобождаются и сильнее проявляются социальные способности людей.

Основная цель системы эстетического обучения и воспитания в музыкальной школе – всячески способствовать развитию сил творческой личности.

Анализ программ эстетического профиля показывает, что учебные и факультативные курсы этого направления традиционно ориентированы на искусствоведческий материал и предназначены для работы, в основном, с учащимися среднего и старшего возраста. Их ценность в эстетическом образовании школьников несомненна. Однако формирование жизненных, этических и эстетических ценностей, творческой активности начинается уже в младшем школьном возрасте. Подобных программ эстетического развития учащихся в системе дополнительного образования, ориентированных на младший школьный возраст, явно недостаточно.

Одним из способов повышения качества и содержательности духовно-эстетической среды в школе могут стать программы по общему эстетическому развитию учащихся, имеющие целью формирование целостной личности, творчески развитой индивидуальности, вовлеченной в эстетическое освоение и созидание жизненных ценностей.

Данные программы могут быть построены на основе сочетания следующих принципов:

1. Интегративности. Этот принцип позволяет объединить определенные области знаний (этика, эстетика, культурология, основы философии, история искусств, мировая художественная культура) в единое целое на основе общего подхода для получения нового познавательного результата.

2. Обращения к «живой эстетике». Этот принцип предполагает включение и активизацию естественной человеческой реакции на эстетический объект, на реальную культурную жизнь, приближение эстетической культуры учащихся к необходимому уровню.

3. Историчности. На первый план в данном курсе выступает постижение развития эстетической мысли в разные эпохи, а не изучение хронологической последовательности событий в истории культуры. Вместе с тем принципу историзма уделяется должное внимание, поскольку именно такой подход наиболее близок детям, помогает формированию целостного представления о разрозненных явлениях художественной культуры, развития эстетической мысли какой-либо эпохи.

4. Использования регионального компонента в обучении дает возможность приобщить учащихся к культуре своего края, осознать духовные и эстетические ценности народов, населяющих данную область.

5. Творческой инициативы, самостоятельности в развитии эстетической культуры личности. Этот принцип учитывает способности, стремление, потребности каждого школьника.

6. Открытости курса для освоения новых этических, эстетических, культурологических, художественных ценностей, установления новых связей

между его составными частями, со сферой культуры, а также с другими предметами.

Уровень приобщения ребенка к искусству должен отвечать природе самого искусства – философско-художественному осмыслению жизни, и природе самого ребенка – генетически заключенной в нем готовности к опережению уровня своего развития, развивая такое качество личности как эстетическое отношение к музыке и ее роли в собственной жизни. Ведь не случайно Д.Б. Кабалевский говорил, что музыкальные школы должны оценивать свою работу не по тому, сколько учеников поступило в профессиональные учебные заведения, а по тому, сколько детей не «бросили» музыкальную школу, а значит и саму музыку.

Важную роль в программах обще эстетического направления занимает вокально-хоровая деятельность и занятия хором. В своей работе в хоровом классе необходимо придерживаться основополагающего принципа хорового исполнительства – способствовать самореализации младших школьников посредством хорового исполнительства, при этом ставить перед собой задачи: 1) образовательные: постановка и развитие голоса, формирование вокально-хоровых навыков, знакомство с вокально-хоровым репертуаром; 2) воспитательные: воспитание вокального слуха как важного фактора пения в единой певческой манере, воспитание организованности, внимания, ответственности в момент коллективного музицирования, ибо хор – это «собрание единомышленников» (Г.В. Струве); 3) развивающие: развитие музыкальных способностей, интереса к хоровому пению детей как мотивационного компонента готовности к дальнейшему саморазвитию» [2, с. 232].

Программа эстетического воспитания учащихся ДШИ предполагает обучение вокально-хоровому искусству всех учащихся, часто это группа детей со слабо развитыми голосовыми, интонационными и мотивационными составляющими. В работе с такими детьми незаменимым помощником является «Фонопедический метод развития голоса» В.В. Емельянова, помогающий в создании певческого голоса у детей и взрослых на минимальной базе. В детском хоре необходима реализация трех этапов этого метода – координационно-тренировочный, эстетический и исполнительский (собственно музыкальный) этапы в развитии вокально-хоровых навыков. Сами по себе, в «голом виде», упражнения ФМРГ были бы малоэффективны; здесь просто необходим основной принцип методики развивающего обучения: обучение через игру, что считаем обязательным для детей младшего школьного возраста. При наличии определенного уровня настройки голоса, диапазон школьника младших классов охватывает примерно октаву, тогда система преобразуется: уже нет необходимости в ФМРГ, так как далее происходит становление характерных качеств певческого голоса. Здесь уже можно говорить о развитии голоса по методикам М. Глинки и А. Варламова, «Резонансной теории искусства пения»

В.В. Морозова. Специальные упражнения и попевки подбираются соответственно уровню певческого развития учащихся и усложняются постепенно в процессе регулярного обучения.

Весь музыкальный материал, используемый в качестве упражнений, можно разделить на два вида: 1) специальные упражнения – они строятся в соответствии с уровнем певческого развития детей и степенью их овладения вокально-хоровыми навыками по принципу «от простого к сложному»; 2) упражнения на разучиваемом репертуаре, которые помогают преодолеть конкретные трудности в той или иной песне.

Формирование вокально-хоровых навыков, призванных обеспечить художественный образ, – систематизирующий стержень музыкального воспитания. Задача методики вокально-хорового воспитания как раз и состоит в том, чтобы учащиеся и учитель осуществляли поиск способов совместной деятельности как осмысленной необходимости проникновения в художественный образ, и его воссоздания в собственной творческой интерпретации. Тогда способы и приемы вокально-хорового обучения и исполнительской интерпретации, переосмысленные и осознанные учащимися, действительно займут место средства постижения конкретного музыкального произведения.

Литература

1. **Давыдов, В.В.** Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1986. – 423 с.
2. **Осеннева, М.С.** Методика работы с детским вокально-хоровым коллективом / М.С. Осеннева. – М., 1999. – 242 с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЛИЦЕЯ НА БАЗЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

ХУСАИНОВ М.А., ХЛЕБНИКОВА Т.Д., ОВЧИННИКОВА А.В.

г. Уфа, Уфимский государственный нефтяной технический университет,

ЦЫБИНА А.П.

*г. Уфа, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 83*

Уфимский государственный нефтяной технический университет неизменно уделяет большое внимание довузовской подготовке абитуриентов. Исходя из того, что наилучшие результаты достигаются при подготовке потенциальных абитуриентов в специализированных школах, лицеях, гимназиях при вузах, УГНТУ с 2002 г. занимается формированием физико-математического

лицея на базе средней школы № 83 г. Уфы. Начинаясь лицей с двух десятых классов, а в 2005–2006 учебном году их число выросло до 17.

В настоящее время коллективом школы и сотрудниками Центра довузовского образования УГНТУ создана развернутая Программа развития лицея, включающая:

1) полную характеристику стартового состояния школы, его проблемный анализ и прогнозирование путей дальнейшего развития;

2) философско-образовательную концепцию (систему теоретико-методологических и содержательно-технологических оснований и направлений развития школы, модель выпускника, комплексную модель образовательного пространства и образовательной среды и системы управления ими);

3) общие направления и содержание реконструкции обучающего и воспитательного компонента образовательного процесса;

4) научно-методическое обеспечение реконструкции образовательного процесса.

Для обеспечения реализации федерального и национально-регионального компонентов государственного образовательного стандарта общего среднего образования на высоком качественном уровне проведен анализ соответствия уровня и направленности образовательных программ государственным образовательным стандартам, действующим санитарно-гигиеническим нормам и требованиям.

Методическими объединениями школы постоянно отслеживается соответствие содержания, уровня и качества подготовки учащихся требованиям государственных образовательных стандартов. Регулярно проводится анализ успеваемости по всем предметам учебного плана и отслеживается динамика повышения эффективности образовательного процесса.

Одним из важнейших критериев работы лицея является эффективность организации учебного процесса. Для повышения уровня эффективности ведется разработка, внедрение и апробация в образовательном процессе известных (авторских) дидактических и воспитательных технологий, способствующих реализации заданных качеств модели выпускника лицея.

Используются активные методы обучения, современные образовательные технологии, направленные на широкое общекультурное развитие учащихся и их профильную специализацию. Ведется разработка пакета контрольно-диагностических методик обученности и обучаемости, воспитанности и воспитуемости, высокая степень организации диагностирования, фиксации и анализа результатов. Реализуются технологии развивающего обучения, задачного подхода, проблемного обучения, имитационной учебной игры, учебного диалога, связанных с созданием дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлекссию, самореализацию личности. Разрабатываются учебно-методические комплексы, образова-

тельные программы, а также учебные пособия для них, обеспечивающие реализацию специфических образовательных задач лицея, как с привлечением вузовских преподавателей, так и силами педколлектива.

Немаловажным фактором успешной работы лицея является высокая эффективность организации воспитательного процесса. В рамках этого вопроса разработана воспитательная составляющая Программы развития лицея. Развивается школьная психологическая и социально-педагогическая службы. Адаптирована система ученического самоуправления, расширена работа по формированию здорового образа жизни. Организован системный мониторинг воспитательного процесса.

В рамках процесса становления физико-математического лицея важную роль играет кадрово-структурный компонент образовательного процесса. Высокий уровень профессиональной квалификации и компетентности педагогического коллектива – это одно из условий успешного становления лицея. Для этого необходимо систематическое прохождение педагогическими работниками курсов повышения квалификации. На основании информации из Минобразования РБ, Башкирского института развития образования (БИРО), Научно-исследовательского методического центра (НИМЦ) с учетом потребностей образовательного учреждения был составлен график прохождения преподавателями лицея курсов повышения квалификации, как на бюджетной, так и на коммерческой основе, реализованный в течение учебного года.

Отсутствие текучести кадров, высокая трудовая дисциплина, благоприятный психологический климат способствует созданию атмосферы стабильности в коллективе.

Важным критерием оценки деятельности лицея является качество организации научно-методической работы. Для высокого качества деятельности в лицее научно-методических подразделений (Научно-методического Совета, предметных кафедр, методических объединений, научных лабораторий, временных научно-исследовательских коллективов) были разработаны Положения об этих подразделениях, определены основные принципы их работы и рамки их компетентности.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАСТЕННЫХ ТАБЛИЦ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

УЛЬЯНОВА И.В.

г. Саранск, Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева

Значительное влияние на эффективность образовательного процесса в современной школе оказывает методически продуманное использование учи-

телем на уроках разнообразных средств обучения: дополнительной учебной литературы, дидактических материалов, наглядных пособий и т.д.

Среди различных средств наглядности, применяемых в обучении математике, особую роль играют всевозможные таблицы. Уже при упоминании о школьном кабинете математики в сознании каждого из нас неизменно всплывает образ классной комнаты, на стенах которой развешаны портреты ученых-математиков и обязательно математические таблицы. Действительно, в любой школе кабинет, специально оборудованный для занятий по математике, немислим без наличия на его стенах таблиц, предназначенных, главным образом, для прочного запоминания и быстрого воспроизведения учащимися изучаемого ими учебного материала. Данную функцию настенных таблиц в обучении математике сегодня можно определить как их общую характерную черту. Причем зачастую содержащийся в них справочный материал относится лишь к учебному курсу алгебры: они содержат формулы сокращенного умножения, производные и первообразные некоторых функций и другую аналогичную информацию.

В то же время настенные математические таблицы могут быть носителями и ярко выраженного геометрического материала. Подобное подтверждает, к примеру, предлагаемая нами Таблица 1, обладающая одновременно с данной особенностью еще одним важным свойством. Ее ценность заключается не только в справочном характере содержащегося в ней геометрического материала. Она является хорошим методическим средством систематизации и обобщения знаний учащихся по разделу «Четырехугольники». В ней достаточно полно, четко и наглядно представлены все связи и отношения между основными понятиями данного раздела, его теоремами и т.д., что в целом эффективно способствует формированию у учащихся целостного восприятия всего курса геометрии.

Между тем для всестороннего раскрытия указанного свойства Таблицы 1, очевидно, необходима организация соответствующей целенаправленной учебной работы учащихся. Для этого школьникам можно предлагать различные упражнения, в ходе выполнения которых на основе анализа материала представленной Таблицы обучаемыми, в частности, будут лучше усвоены зависимости и соотношения между отдельными видами выпуклых четырехугольников, их признаками, свойствами и т.д. Приведем примеры таких упражнений:

1) продолжите определение: «Квадрат – это ромб, у которого...», «Квадрат – это прямоугольник, у которого...» и т.п.;

2) определите истинность или ложность утверждений, начинающихся словами: «Квадрат – это ромб, у которого...» и «Ромб – это квадрат, у которого...», «Ромб – это прямоугольник, у которого...» и « Прямоугольник – это ромб, у которого...» и т.п.;

3) восстановите логическую цепочку рассуждений: «В квадрате есть прямой угол... следовательно, все углы квадрата прямые», «Сумма углов при боковых сторонах произвольной трапеции равна 180° , сумма противоположных углов равнобедренной трапеции равна 180° , следовательно...» и т.п. Таблица 1

Четырехугольники

Выпуклый четырехугольник и его свойства								
Фигура Элементы фигуры	Параллелограмм				Трапеция			Иной вид
	Произвольный (общий вид)	Ромб	Квадрат	Прямоугольник	Равнобедренная (равнобокая)	Прямоугольная	Произвольная	
Стороны	Противоположные стороны попарно параллельны				Две противоположные стороны (основания) параллельны			
	Противоположные стороны попарно равны				Две противоположные стороны (боковые) не параллельны			
		Смежные стороны равны			Боковые стороны равны			
					Точка пересечения боковых сторон и середины оснований лежат на одной прямой			
Углы			Есть прямой угол			Один угол при основании равен 90°		
	Сумма смежных углов равна 180°				Сумма углов при боковых сторонах равна 180°			
	Противоположные углы равны				Углы при основании равны			
			Сумма противоположных углов равна 180°					
	Сумма всех углов равна 360°							
Углы и диагонали		Диагонали делят углы пополам						
Диагонали	Диагонали точкой пересечения делятся пополам							
			Диагонали равны					
		Диагонали взаимно перпендикулярны						
Диагонали и стороны					Средины диагоналей и боковых сторон лежат на одной прямой			
	Сумма квадратов диагоналей равна сумме квадратов сторон							

Кроме того, учащимся можно предлагать задания, требующие от них более высокого уровня сообразительности. Например, «Некто назвал квадрат тунейдцем. Объясните почему?». Ответ на данный вопрос содержится в книге В.Ф. Шаталова «Педагогическая проза» (Архангельск, 1990 г.). Однако наибо-

лее вероятно, что большинство учащихся даже не догадывается о нем. Тогда как получить требуемый ответ оказывается вовсе нетрудно на основе анализа учебного материала вышеуказанной таблицы, сопровождаемого соответствующими методическими указаниями учителя.

Организованная таким образом на уроках геометрии работа с таблицами, подобных предложенной нами Таблице 1, приносит в учебный процесс множество положительных моментов. Она эффективно способствует развитию умственных способностей школьников, логики и вариативности их мышления, пространственного воображения, воспитанию у них многих личностных качеств и т.д. При этом подобный положительный эффект можно также усилить посредством привлечения самих учащихся к созданию таких таблиц. К примеру, для создания Таблицы 1 учитель может предложить школьникам лишь ее заготовку, которую они затем постепенно, самостоятельно или под его руководством, будут «наполнять содержанием» по мере изучения соответствующих учебных тем планиметрии.

ТРЕБОВАНИЯ СИСТЕМНОГО ХАРАКТЕРА ДЛЯ СОЗДАНИЯ ПРОГРАММ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ

БЕЛОУСОВА Н.Н.

г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение гимназия № 26

На волне свободы творческой мысли для педагогов, разрабатывающих программы для элективных курсов, нет проблемы для определения названия курса, и, как правило, предлагаемые названия весьма привлекательны для выбора учащихся. Например: «Мир дизайна. Компьютерный дизайн» или «Основы компьютерного музицирования» для художественно-эстетического профиля; «Ландшафтный дизайн» для агротехнического профиля; «Экспертиза техногенного риска» или «Экономические основы предпринимательства» для индустриально-технологического; «География природного и техногенного риска», «География человеческих перспектив» или «География на кухне» для естественнонаучного; «Экономика ближайшего окружения» для социально-экономического профиля. Проблема состоит в другом – в отсутствии единого подхода к построению образовательной программы для элективного курса.

В ходе нашего исследования нами проанализировано положение дел по данному вопросу. Рассмотрено положение о конкурсе учебных программ и материалов элективных курсов предпрофильного образования в Челябинской области. В нем говорится о том, что авторская программа должна отражать: новизну и актуальность содержания курса; способы мотивации учащихся к изучению содержания учебного курса; формы и методы обучения; категории

обучаемых; цели и задачи учебного курса; активные и интерактивные способы деятельности учащихся в процессе изучения содержания курса; способы дифференциации и индивидуализации обучения; обоснование нормы времени на изучение материалов курса.

Ректором ИДППО г. Челябинска С.Г. Молчановым разработаны методические рекомендации по оформлению образовательной программы, в которой обязательно должна быть представлена пояснительная записка, в которой, по мнению разработчика, обязательными должны быть следующие компоненты: 1. Цели и задачи, роль и место в системе других учебных предметов; 2. Сумма задач, основанных на целях учреждения образования; 3. Требования к исходному уровню образованности учащихся; 4. Требования к основным ключевым компетенциям; 5. Способы познавательной деятельности; 6. Способы практической деятельности; 7. Требования к уровню профессиональной компетентности педагогического персонала; 8. Методические рекомендации; 9. Пояснение дозирования учебного времени. А также введение, содержание учебного предмета (темы, разделы, идеи, теории, законы, закономерности, понятия, классификации, явления, способы познавательной деятельности), список практических или лабораторных работ, оборудование, междисциплинарные связи, учебные материалы и методические материалы и рекомендации.

Также в рамках положения о конкурсе учебных программ элективных курсов предпрофильного образования Р.Я. Симонян разработаны критерии оценивания программ элективных курсов предпрофильной подготовки. Таких критериев 12: 1) актуальность для учащихся; 2) мотивирующий потенциал программы; 3) развивающий потенциал программы; 4) здоровьесберегающий потенциал программы; 5) адекватность; 6) логичность изложения содержания программы; 7) ведущие методы обучения: активные и интерактивные; 8) степень контролируемости результатов; 9) обеспеченность ресурсами; 10) адаптивность; 11) научность содержания образования; 12) соответствие требования к структуре и оформлению программы.

А.С. Роботова и И.Н. Никонов в своем научно-методическом пособии для учителей «Элективный курс в профильной школе как введение в науку» также рассматривают последовательность в создании учителем учебной программы. Ее можно представить следующими проблемными вопросами: На чем должен быть основан выбор содержания элективного курса? Какие ставить задачи? Вокруг какой идеи можно сконцентрировать содержание курса?

Этой же проблемой занимаются и специалисты АПК и ПРО г. Москвы Т.П. Афанасьева и Н.В. Немова, которые предлагают алгоритм последовательных взаимосвязанных между собой и взаимообусловленных действий. А именно:

- 1) определение целей обучения школьников в соответствии со стандартами общего образования;
- 2) анализ степени разработанности научных знаний и опыта практической деятельности как источников содержания учебных программ;
- 3) определение (уточнение, выявление) исходного уровня подготовки обучаемых, особенно если программа носит дополнительный характер;
- 4) определение логики развертывания содержания учебного материала в программе от общего к частному, так как в программах часто содержатся теоретические обобщения;
- 5) определение (проектирование, отбор) содержания образования: научных знаний и ценного опыта осуществления практической деятельности в соответствии с заданными требованиями к результатам обучения;
- 6) структурирование содержания: группировка материала по разделам и темам и установление последовательности их изучения;
- 7) определение активных методов подготовки: анализ ситуаций, деловые игры, лабораторный опыт, проблемные задания, рефлексия;
- 8) определение общей продолжительности обучения и каждой темы в отдельности по формуле: $\Sigma = t$ на актуализацию старых знаний + t на освоение новых знаний + t резервное на устранение возможных сбоев + t на промежуточный и итоговый контроль;
- 9) коррекция первоначальных целей обучения.

Следовательно, проблемой выстраивания программ для элективных курсов занимаются многие ученые и, хотя во многом их взгляды пересекаются, все же пока не хватает единого системного подхода к данной проблеме. Давайте попытаемся наметить первостепенные вопросы, ответив на которые, проблема будет решаться. Что считать содержанием образования, которое определить достаточно сложно? По мнению Н.Ф. Белокур, выделяется пять различных современных концепций содержания образования? Какие структурные части в программе элективного курса должны быть обязательными? Как эти структурные части между собой связаны? Какими функциями они наделены? Каковы принципы и способы деятельности, мотивации? Какой метод должен являться структурообразующим для организации обучения в профильной школе? Какие использовать методы учета и оценки результатов обучения? Какие стили обучения наиболее эффективны? При проведении дальнейшего анализа разработанных программ элективных курсов, научных статей по данной теме мы будем продвигаться и дальше в этой проблеме.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ПРОФИЛИЗАЦИИ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ СОЗДАНИЯ МОДЕЛИ ПРОФИЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

БРЫНСКИХ Н.М.

г. Копейск, Челябинская область, Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 44

В МОУ СОШ № 44 обучается около 1000 человек, в основном дети жителей близлежащего микрорайона, принимаемые в школу без конкурсного отбора. Школа работает в две смены. Педагогический и административно-обслуживающий персонал – 100 человек. Научно-методический совет школы, определяющий стратегию ее развития, состоит из десяти человек. С 2003 г. МОУ СОШ № 44 участвует в федеральном эксперименте по реализации предпрофильного и профильного обучения.

Школой накоплен немалый опыт по дифференцированному обучению, что позволило перейти к созданию концепции личностно ориентированного образования. На наш взгляд, его основная цель – средствами учебного предмета обогатить субъектный опыт учащихся, связанный: 1) с достижением ими определенного учебного результата; 2) с постижением знаний (такой опыт является гуманитарной составляющей учебного предмета); 3) с организацией процесса обучения (опыт целеполагания, планирования, контроля и др.); 4) с организацией процесса самообучения; 5) с рефлексией. Наличие у учащегося того или иного опыта говорит о развитии самого учащегося, поэтому мы рассматриваем понятия «обогащение субъектного опыта учащегося» и «развитие личности средствами учебного предмета» как синонимы. Такой подход позволяет решать проблемы развития школьников на уровне технологий: результат развития можно четко проследить по результатам деятельности учащихся. Создаваемая модель интегративной школы позволила нам разрешить противоречия между желаниями, возможностями детей и единообразием содержания образовательного процесса. Этому способствовали внедрение и реализация вариативных, разноуровневых форм образования, соблюдение дидактических принципов доступности, посильности, обеспечивших максимально комфортные условия для ребенка.

Осуществление уровневой и профильной дифференциации невозможно без диагностики личностного развития учащихся. Особое место в организации этой работы занимают службы сопровождения (логопед, психолог, социальный педагог). Для проведения педагогического наблюдения и коррекции в школе используются:

– разные варианты программ (углубленного, расширенного изучения предметов, коррекционно-развивающие, традиционные), учебников, дидактических материалов;

– систематический анализ и оценка способов проработки учеником программного материала, создание условий для самостоятельного выбора учеником способов работы, видов и форм учебного материала;

– ролевые игры, психологические тренинги;

– специальная подготовка учителя, включающая, помимо знаний своего предмета, формирование умения наблюдать за развитием ученика.

Учет индивидуальных и возрастных особенностей, диагностика природных задатков и возможностей создали условия для самовыражения учащихся и реализации их дальнейших (послешкольных) жизненных планов. Социологические исследования показали, что около 70 % старшеклассников отдают предпочтение тому, чтобы «знать основы главных предметов, а углубленно изучать только те, которые выбираются, чтобы в них специализироваться». Для удовлетворения потребностей обучающихся в школе открываются профильные классы: физико-математический, лингвистический, социально-правовой, химический. Учащимся предлагается расширенное изучение математики, организуются подготовительные курсы, которые проводятся преподавателями ЮУрГУ. Вводятся новые предметы: риторика, цветоводство, экономика, наглядная геометрия.

Существующая модель личностно ориентированного обучения позволяет в опытно-экспериментальном режиме вписать в нее подсистему профильного обучения. Создавая модель школы с профильным обучением на старшей ступени, мы предусматриваем возможность разнообразных комбинаций предметов, что обеспечит гибкую систему профильного обучения. Реализация инновационной деятельности в профильном пространстве старшей школы является программой всех участников образовательного процесса (учеников, родителей, педагогов, администрации, попечителей, привлекаемых специалистов).

Наши цели: создать инвариант модели профориентационного профильного пространства старшей школы; спроектировать и организовать профориентационное пространство старшей школы.

Анализ работы школы в экспериментальном режиме показал, что предпрофильная подготовка представляет собой систему педагогической, психологической, информационной и организационной поддержки учащихся основной школы, содействующей их самоопределению при завершении основного общего образования. К предпрофильной подготовке относятся информирование и ориентация учащихся девятых классов в отношении возможного выбора профиля обучения в старшей школе, направлений для продолжения обучения в системе профессионального образования.

В настоящее время нами выбрана такая модель профильного обучения, как модель внутришкольной профилизации, и намечена реализация фи-

зико-математического, гуманитарного профилей и элективных курсов, направленных на ориентацию в будущей профессии.

Управление процессом профилизации школы осуществляется на основе создания модели профильного пространства, которая содержит четыре направления: психолого-педагогическая помощь; социальное партнерство; учебная деятельность; внеучебная деятельность. Результаты деятельности в ходе эксперимента проверяются системой мониторингов (медицинский, психологический, социально-педагогический, педагогический, социологический).

Вариативность образовательного процесса ставит учащихся и учителей в новые условия, поэтому большое внимание уделяется повышению квалификации и переподготовке учителей, решается вопрос методического обеспечения, наличия учебно-методических комплексов, педагогам предоставляется возможность создать свои технологии. Учителя школы активно участвуют в разработке учебных программ и их корректировке.

Вся наша работа направлена на оказание адресной помощи конкретному ученику в процессе его самоопределения и личностной самоидентификации в учебе, жизни, будущей профессиональной деятельности. В школе созданы условия для того, чтобы помочь ученику познать себя, ответить на вопрос «Каков я?» и самореализоваться. Коллектив педагогов дает ученику компетентные рекомендации о наиболее благоприятном пути его индивидуального развития.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ И КОМПЕТЕНТНОСТЬ

КАРЕВА О.А.

*г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа №1 с углубленным
изучением иностранных языков*

Традиционно цели школьного образования определялись набором знаний, умений, навыков, которыми должен владеть выпускник. Сегодня такой подход оказался недостаточным. Социуму (профессиональным учебным заведениям, производству, семье) нужны выпускники, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. А это во многом зависит не от полученных ЗУНов, а от неких дополнительных качеств, для обозначения которых и употребляются понятия «компетенции» и «компетентности», более соответствующие пониманию современных целей образования.

Введение этих понятий в педагогическую практику средней школы требует изменения содержания и методов образования, уточнения видов дея-

тельности, которыми должны овладеть учащиеся к окончанию образования и при изучении отдельных предметов.

Компетентный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства.

Наряду с понятием «компетенция» в педагогическом лексиконе применяется как синоним понятие «компетентность». Эти понятия для российской педагогики являются относительно новыми, поэтому и наблюдается разное их понимание, хотя они имеют свои смысловые оттенки.

Понятие «компетенция» чаще применяется для обозначения: 1) образовательного результата, выражающегося в подготовленности, «обособленности» выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами; 2) такой формы сочетания знаний и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды. Под компетентностью чаще понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности.

Таким образом, понятия компетенций, компетентностей значительно шире понятий знания, умения, навыка, так как включают направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации и т.п.), ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы проявлять проницательность, гибкость мышления; характер – самостоятельность, целеустремленность, волевые качества. Можно также понимать под компетентностью владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и к предмету деятельности. Понятия компетенции и компетентности системные, многокомпонентные. Они характеризуют определенный круг предметов и процессов.

Результатом процесса целенаправленной профессиональной подготовки будущего учителя являются основные педагогические компетенции:

– профессионально-личностные – способность учиться на примере успешной практики; способность к проектированию, организации, исследованию и коррекции собственной педагогической деятельности, к рефлексии своего профессионального поведения; способность брать на себя ответственность, организовывать себя, проявлять выдержку, толерантность, уверенность в своих действиях в затруднительных и конфликтных ситуациях, перестраивать

свою деятельность в случае непредвиденных обстоятельств; проявление симпатии к учащимся; соблюдение норм, предписанных законодательством и уставом школы;

– психолого-педагогические – способность анализировать педагогические явления, передовой педагогический опыт; адекватно использовать различные способы мониторинга и оценки достижения учащимися планируемых результатов, а также интерпретировать результаты для совершенствования собственной работы; оценивать продвижение учащихся и использовать эти данные для планирования учебно-воспитательного процесса; создавать для учащихся ситуацию успеха, оказывать необходимую психолого-педагогическую поддержку одаренным детям, детям с задержками в развитии, детям с проблемами поведения; корректно описать достижения ученика его родителям, опекунам, другим профессионалам, способность учитывать интересы, социальный и культурный опыт учащихся, обеспечивая условия для их успешного обучения;

– предметно-знаниевые – знание и умение пользоваться документами, регламентирующими и регулируемыми образовательный процесс; знание требований и ожиданий ступени, на которой ведется преподавание, знание требований предыдущей и последующей ступеней; подготовленность к преподаванию одного или нескольких предметов на разных ступенях обучения; осознанное владение специальной терминологией в необходимом объеме во взаимосвязи с содержанием учебного материала; способность интерпретировать и систематизировать научную информацию; интегрировать знания в своей научной области в целостные курсы;

– предметно-методические – способность адаптировать содержание учебного курса к возможностям учащихся; дифференцировать методы обучения и воспитания в зависимости от потребностей учащихся; мотивировать учащихся четко поставленными задачами, интерактивными методами обучения и предоставлением им возможности самостоятельной творческой работы; адекватно использовать ТСО, ИКТ и инновационные технологии; программировать домашнюю работу учащихся, добиваясь их умения работать самостоятельно;

– коммуникативно-организаторские – способность работать в команде, участвовать в принятии решений, взаимодействовать с основными субъектами учебно-воспитательного процесса; формировать у учащихся чувство сопереживания и сопричастности в совместной деятельности; поддерживать дисциплину, не нарушая самостоятельности и независимости учащихся; способность умело распоряжаться учебным временем, помещением, оборудованием и ресурсами, мобилизовать дополнительные образовательные ресурсы (работа в музее, в полевых условиях, посещение театра и т. п.); способность регулировать конфликтные ситуации;

– проектно-исследовательские – способность выбрать и обозначить траекторию интересующей проблемы, организовать исследование или реализовать проект, предъявить результаты коллегам, вынести результаты исследования или проекта на предметное сообщество для обсуждения;

– аналитико-диагностические – способность осуществлять аналитико-диагностическую деятельность и определять на ее основе эффективность собственной профессиональной деятельности и учебно-воспитательной работы в целом, анализировать недостатки, обучать учащихся анализу и самоанализу деятельности и поведения.

ПРИБОЩЕНИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ К ПРОФЕССИЯМ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА

КОНДАУРОВА И.Г.

г. Кемерово,

Кемеровский государственный сельскохозяйственный институт

В новых условиях рыночной экономики, бурной политической и экономической жизни профессиональное образование создает определенные социальные гарантии будущему специалисту в том, что при территориальных перемещениях он обладает необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Профессиональное образование профессий сельскохозяйственного производства студентами определяется нами как система подготовки кадров для села, предоставляющая будущим специалистам, независимо от национальной или государственной принадлежности, возможность и педагогические условия для овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками, в соответствии с потребностями сельскохозяйственного производства. Профессиональное образование предусматривает органичное сочетание теоретического усвоения системы профессиональных знаний, умений и навыков с производственной практикой соответствующего профиля; от такого соединения существенно зависит и форма его реализации.

Диверсификация образования открыла возможности для создания широкого спектра общеобразовательных учреждений (лицеев, гимназий, колледжей), реализующих вариативные программы обучения, в том числе и в плане профильной, предпрофессиональной подготовки.

Переход на массовое профильное обучение в настоящее время позволяет говорить о реализации дифференциации образования, обеспечивающее создание: 1) педагогических условий для наиболее полного развития и рационального использования возможностей каждого члена общества; 2) оп-

тимальных организационных и психолого-педагогических условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого учащегося; 3) педагогических условий для построения новой дидактической системы мотивации и организации индивидуализированного обучения учащихся. Существенное значение в достижении указанных целей имеют изменения в содержании и структуре учебного плана, а именно расширение вариативности обучения за счет расширения спектра элективных учебных курсов по выбору учащихся.

Проведенные семинары с учителями, методистами, директорами сельских школ свидетельствуют, что администраторы разного уровня, не только понимают трудности перехода к профильному обучению, но и готовы рассматривать возможные пути преодоления этих трудностей. В ходе семинаров были определены следующие основные группы вероятных трудностей в организации профильного обучения в условиях сельских школ Кемеровской области: 1) трудности, связанные с психологической неготовностью родителей и самих учащихся к реализации идей профильного обучения; 2) трудности, связанные с современным положением сельских педагогов; 3) трудности организационного и социального характера.

Очень многие родители и сами учащиеся, проживающие в сельской местности, ориентируются на потребности в современном высококачественном образовании гуманитарного профиля, в то время как варианты технологического профиля, связанные с получением начального и среднего профессионального образования и дальнейшей профессиональной деятельностью в сельскохозяйственном производстве остаются за пределами их интересов.

Рассматривая сельскую школу как основного поставщика кадров для сельского хозяйства, нельзя не отметить имеющиеся отличия сельской школы от городской. Здесь, в первую очередь, разный уровень материально-технической базы обучения, разные возможности у школьников для получения знаний по вариативной части учебного плана и, зачастую, разный уровень преподавания и квалификации учителей. В сельских районах очень мало школ, которые могут продемонстрировать реализацию программы углубленного обучения по предметам.

Сегодня отсутствие послевузовского распределения, а также дефицит внимания к молодым специалистам и работающим учителям со стороны государства привели к тому, что приток новых квалифицированных кадров в сельскую школу практически прекращен, и наблюдается отток из села работников образовательной сферы. Имеющаяся неуккомплектованность школ, безусловно, снижает уровень подготовки выпускников и ограничивает их возможности в дальнейшем получении профессионального образования, развивая неуверенность в своих знаниях и замкнутость в общении. Это предопределяет не-

равные возможности поступления выпускников сельских школ в вузы, последующего обучения и приобретения профессионального образования.

Также в образовательных учреждениях, расположенных в сельской местности и районных центрах, ощущается нехватка профессиональных психологов и социальных педагогов, в то время как именно на них возлагается значительный объем работы при организации и реализации предпрофильной и профильной подготовки. Многие педагогические коллективы работают разрозненно, как в разработке вариативной части учебного плана, так и в научно-исследовательской работе, в изучении и распространении передового педагогического опыта. Поэтому современные условия потребовали от учебных заведений выработки новой политики в сфере профессиональной подготовки специалистов сельскохозяйственного производства. Сформировалась задача выработки единой для всех учебных заведений территориальной стратегии в профессиональном сельскохозяйственном образовании, обосновании механизмов адаптации образовательных учреждений к новой социальной и демографической ситуации, складывающейся в регионах. Актуальна эта проблема и в нашей Кемеровской области.

Для решения поставленной задачи в Кемеровском государственном сельскохозяйственном институте создан факультет довузовской подготовки, который осуществляет интеграцию общего и профессионального образования, рассматриваемую нами как новая форма подготовки сельскохозяйственных кадров: создание агроклассов, крестьянско-фермерских школ, гимназий, агролицеев; обеспечение связи с высшими учебными заведениями; непосредственная связь с производством; совместные семинары и конференции ученых, учителей, исследователей, учащихся и специалистов сельскохозяйственного производства.

В агроклассах, крестьянско-фермерских школах, гимназиях, агролицеях ведущими преподавателями Кемеровского государственного сельскохозяйственного института продолжается отработка содержания теоретико-прикладных основ предметов естественно-научного цикла и создание на его основе учебно-методических комплексов, одновременно происходит включение старших школьников в активную внеурочную и внеучебную профессионально-ориентированную деятельность. В некоторых школах по вариативной части программы обучения высококвалифицированные специалисты нашего института совместно с преподавателями школ проводят интегрированные уроки, уроки-практикумы, уроки-экскурсии, лабораторные занятия, направленные на профессиональную ориентацию старших школьников на профессии сельскохозяйственного производства.

Внеурочная деятельность старших школьников включает в себя воспитание способности выбирать род занятий путем самоанализа, анализа профессий и проведение профессиональных проб. Суть профессиональных проб

состоит в предоставлении старшим школьникам возможности пережить отдельные производственные ситуации, через события личной жизни и проанализировать мотивы собственных действий, осуществлять рефлексию своих действий, собственных мотивов, профессиональных намерений.

Организуются занятия в системе дополнительного образования: кружковая, исследовательская, факультативная деятельность, направленная на воспитание любви к сельскохозяйственному труду, физическое и нравственное становление личности, возрождение крепкой крестьянской семьи. На период летней практики создаются ученические производственные бригады, полем деятельности, которых являются школьные подсобные хозяйства. На этих участках школьники выращивают овощи и зерновые культуры для школьной столовой. Результаты своей опытнической деятельности школьники переносят на школьные и приусадебные участки. Примером может служить организация учебно-исследовательской деятельности старших школьников на пришкольном участке.

Результаты исследовательских работ старших школьников обсуждаются на семинарах, а имеющие практическую значимость для эффективности сельскохозяйственного производства – внедряются в деятельность хозяйств. Так, в производственную практику фермерских хозяйств внедрены такие исследовательские разработки старших школьников, как:

- устройство многослойных грядок, с внутренним слоем компоста, который при разложении дает тепло, тем самым спасает посадки от заморозков и естественно удобряет почву;

- выращивание картофеля из ростков вместо клубней, что позволяет сэкономить посадочный материал;

- двойное окучивание картофеля, позволяющее получить значительно больший урожай с одной и той же площади посадки, чем обычный метод выращивания картофеля и др. По мнению учителей, в последние годы работа ученических бригад стала более целенаправленной и насыщенной.

При выполнении профессиональных проб старшими школьниками учитываются их реальные представления о фермерском труде, ставятся конкретные задачи. Старшие школьники представляют себя в роли фермера, моделируют элементы фермерского труда, предлагающего свои услуги. Предоставленная школьникам самостоятельность в действиях позволяет им почувствовать себя хозяином своего труда и его результатов, ощутить важность и полезность творческих усилий, причастность к трудовой деятельности.

Участие в летней практике, исследовательских работах и др. создает педагогические условия для самовыражения старших школьников, способствует приобщению к крестьянскому образу жизни, формирует качества хозяина-труженика: трудолюбие, предприимчивость, бережливость, экономность, творческое отношение к делу и т.д. Показателем возрастающей заинтересо-

ванности новой формой работы служит факт увеличения числа школьников, желающих обучаться по системе профессиональных проб.

Овладевая новыми формами учебно-познавательной и трудовой деятельности, знаниями и умениями, необходимыми в сельскохозяйственном производстве, старшие школьники раскрывают в них новые аспекты, грани личностных качеств хозяина, труженика. В результате беседы со слушателями экспериментальных агроклассов мы выделили то, что предпочтение было отдано следующим качествам личности фермера: компетентность, ответственность, трудолюбие, готовность идти на риск.

В результате проведения профориентационной работы и организации деятельности факультета довузовской подготовки более 70 % студентов, обучающихся в Кемеровском государственном сельскохозяйственном институте, являются выпускниками сельских школ. Это будущие специалисты, у которых одной из основных задач является возрождение сельского хозяйства Кемеровской области. Таким образом, наглядно видна необходимость целенаправленной профориентационной работы, которая в условиях диверсификации образования и перехода на профильное обучение имеет больше возможностей приобщения старших школьников сельских школ к профессиям сельскохозяйственного производства.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ-СИРОТ

СОЛОВЬЁВА Ж.А.

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

Ситуация сиротства накладывает отпечаток на всю жизнь ребенка, а потом и взрослого человека. Проблема, имеющиеся в личностном и физическом развитии детей-сирот, отсутствие в «сиротских» учреждениях полноценных условий для воспитания детей, порождают серьезные проблемы и в их социальном становлении. Среди них – низкий уровень социальной и личностной активности; неумение принимать решения, брать на себя ответственность за свой выбор, за свою жизнь; смутное представление о своих способностях и возможностях и, как следствие, неадекватная самооценка; сниженный уровень учебной, школьной и в целом познавательной мотивации и др.

В настоящее время в Российской Федерации около 42 млн. детей в возрасте до 18 лет. При этом более 1 млн. детей – дети-сироты. Ежедневно каждый шестой из пяти с половиной тысяч рожденных на свет детей – внебрачные дети, до 30 % имеют мам в возрасте 15–16 лет. Более 60 % детей

рождаются больными, более 1200 детей в результате распада семьи остаются без одного из родителей. Ежедневно 30 малышей передаются на воспитание в Дом младенца, более 130 – под опеку и усыновление. Более 230 сбегают из дома, около 1000 ставят на учет в инспекцию по делам несовершеннолетних, 250 человек – садятся на скамью подсудимых. По различным информационным источникам число детей, бродяжничающих на улице, составляет 2–3 млн. человек, число детей наркоманов от 2 до 5 млн. человек.

На сегодняшний день государство не может решать социальные проблемы детей-сирот, заботиться о физическом и духовном здоровье, решать проблемы обучения и воспитания, адаптации педагогически запущенных детей, развитию юных дарований, а также дальнейшего профессионального образования и трудоустройства. Поэтому к решению этих проблем должны подключиться все, кто заинтересован в завтрашнем дне нашей страны.

Важной задачей здесь является развитие у детей-сирот социальных, духовных и нравственных ценностей. Проблемы, связанные с человеческими ценностями, ученые относят к числу важнейших научных философских, психологических, педагогических проблем. Это связано с ролью, которую играют ценности в развитии человека и общества, выступая интегрированной основой как для отдельно взятого индивида, так и для любой малой или большой социальной группы, культуры, нации, для человека в целом. Разрушение ценностной основы неминуемо ведет к кризису личности и общества, выход из которого возможен только на пути обретения новых ценностей.

Политические и социально-экономические изменения, происходящие в последние годы в нашей стране, привели к разрушению привычной системы ценностей, включая социальные (Отечество, семья, дружба, общение и т.д.). С разрушением системы ценностей в нашей стране была разрушена и система патриотического воспитания, воспитания любви к своей стране, что признается и практически осуществляется во всем мире. Разрушение ценностных ориентиров не сопровождалось появлением равноценных, новых систем ценностей, что породило многие социальные проблемы: кризис нравственности и правосознания; социальную нестабильность; политическую дезориентацию и деморализацию населения; падение ценности человеческой жизни и др.

Исследования показывают, что при ранжировании ценностей большая часть учащихся такие значимые для любого общества ценности, как «отечество», «нация», «народная культура», ставят на последнее место. Особый смысл данная проблема приобретает в период общего духовного кризиса, в эпоху засилья массовой культуры и американизации российского общества.

Изменение социального состава сирот, вызвавшее увеличение среди них количество детей со сложными видами отклонений, с трудностями в развитии, обучении, поведении требуют особых педагогических подходов к воспитанию и развитию данной категории детей. Для детей-сирот, воспитываю-

щихся вне семьи, в отрыве от общества, в условиях учреждения закрытого типа, формирование системы социальных ценностей приобретает особое значение. Сегодня выпускник детского дома, испытывающий по выходе из него кризис, порожденный трудностями социализации, не способен стать полноценным членом общества. Представители данной социальной группы испытывают трудности в профессиональном самоопределении, в браке, в установлении профессиональных и дружеских отношений.

Задачи, которые ставят перед собой педагогические коллективы образовательных учреждений, на сегодня имеют более широкий перечень, нежели несколько лет назад. Это связано, прежде всего, с тем, что институт социальной защиты не в состоянии охватить все направления работы, необходимые для оказания помощи все растущему контингенту неблагополучных детей. На сегодняшний день увеличивается число поступающих детей-сирот в систему начального и среднего профессионального образования, в связи с чем ставится вопрос о включении в план учебно-воспитательной работы мер, направленных на содействие и организации помощи в успешной адаптации к дальнейшей, самостоятельной жизни, построенной на учете особенностей и психического развития данной категории детей.

Поэтому особую роль в учебно-воспитательной работе имеют следующие задачи: 1) формирование социальных умений и навыков; 2) развитие психических и познавательных процессов; 3) помощь в адаптации детей-сирот в новом учебно-воспитательном процессе; 4) формирование и развитие коммуникативного общения; 5) оказание индивидуальной консультативной помощи; 6) формирование интереса к выбранной профессии; 7) формирование профессиональных знаний умений и навыков; 8) оказание помощи в решении сложных социально-правовых вопросов; 9) формирование понятий о семейно-брачных отношениях.

Особое значение имеет работа, направленная на формирование и развитие системы ценностей у данной категории подростков, так как ценностные ориентации определяют направленность личности, формируясь в определенных социально-психологических условиях, конкретных ситуациях, и являются важнейшей характеристикой, поскольку влияют на отношения и взаимодействия с окружающими людьми.

Необходима разработка содержания и технологии воспитания, направленных на принятие детьми-сиротами социальных ценностей (семья, дружба, общение, интересная профессия). В связи с этим возникает необходимость исследования данной темы.

ФИТНЕС-АЭРОБИКА КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАДРОВ

КУБРАК Г.М.

г. Минусинск, Красноярский край, Педагогический колледж им. А.С. Пушкина

Одним из важнейших направлений политики государства является политика в области обеспечения здоровья нации. В последние десятилетия наблюдается тенденция ухудшения здоровья подрастающего поколения. Одной из причин является несовершенство и низкий статус сложившейся системы физического воспитания детей, в основе которой отсутствует принцип единства психического и физического развития.

Физическое воспитание традиционно рассматривается лишь как средство оптимизации физического статуса человека в ущерб интеллектуальному и социально-психологическому развитию, чем заметно ограничиваются возможности целостного формирования личности (П.П. Матвеев, Ю.М. Николаев). Недостаточная ясность механизмов реализации единовременного решения задач физического и духовного совершенствования возвращает теоретиков и практиков к решению развивать в основном двигательную сферу учащегося (Ю.М. Николаев). При этом обращает на себя внимание стандартный набор средств физического воспитания и узконаправленный характер их использования (И.К. Спирно).

Многочисленные исследования свидетельствуют о первостепенной роли движения в становлении психических функций младшего школьника (А.С. Выготский, Ж. Пиаже, А. Ватсон, М.М. Кольцова и др.) и о наличии тесной связи между показателями физических и психических качеств (Г.А. Каданцева, А.С. Дворкин, Ю.К. Чернышенко, В.А. Баландин, Н.И. Дворкина, В.А. Пегов, и др.). Также доказано положительное влияние активной двигательной деятельности на умственную работоспособность (Н.Г. Терехова, А.В. Запорожец, А.Г. Ерастова) и, как следствие, на успешность в обучении ребенка в школе.

Рассматривая структуру психической активности, необходимо отметить первый по последовательности формирования, лежащий в «основании» произвольности уровень, а именно произвольную сенсомоторную активность. Сенсомоторная активность является одним из основных элементов развития ребенка, той функцией, которая развивается «на один шаг» раньше всех и в прямом смысле «тянет» развитие познавательной и эмоциональной сферы.

Большое значение имеет и овладение пространственно-временными представлениями. Структура пространственно-временных представлений имеет следующие уровни: овладение пространством собственного тела, пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела

(по отношению к собственному телу). Итогом развития на этом этапе становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собой (структурно-топологические представления). Уровень вербализации пространственных представлений возникает, безусловно, на определенном этапе речевого развития, когда у ребенка сначала в импрессивном, а позже (иногда параллельно) в экспрессивном плане появляется возможность вербализации представлений второго уровня. Уровень лингвистических представлений (пространство языка) включает в себя формирование пространственных представлений и является наиболее сложной и поздно формирующейся составляющей психической деятельности.

Итак, все эти уровни разворачиваются, «прорастают» в ситуации развития ребенка, т.е. во времени, и временной фактор (по А.В. Семенович) присутствует на каждом уровне, придавая ему специфическое своеобразие полноценной картины мира. В то же время ни в коем случае нельзя рассматривать формирование разворачивания во времени пространственных представлений вне развития произвольности психической активности и вне теснейшей взаимосвязи с эмоционально-аффективной сферой.

Третьей составляющей является базовая аффективная регуляция. Высокоорганизованная аффективная (эмоциональная) регуляция также лежит в основе всей психической деятельности ребенка, включаясь в единый процесс его адаптации и регуляции поведения. Подобная сложная система реагирования связана с формированием пространственно-временной организации на базе двигательной сенсомоторной активности ребенка.

Мы считаем, что наиболее ценным в развитии базовых составляющих могут являться занятия оздоровительной фитнес-аэробикой. Одним из разделов фитнеса является аэробика (от слова «аэробный» – кислородный). Виды двигательной активности, стимулирующие повышение потребления кислорода во время выполнения упражнений, широко используются в оздоровительных занятиях.

Мы провели анализ методов, средств, используемых в фитнес-аэробике, с позиции развития базовых составляющих психической деятельности и обнаружили следующее. Во-первых, в подходах к составлению программ занятий существуют такие разделы: 1. Познание тела (показываем и называем, что делаем, какой частью тела). 2. Познание пространства (направление перемещений, интенсивность движений, через взаимодействие в парах, группах). 3. Свойства движения (скорость, течение и фиксация, сила движения). 4. Отношения (друг с другом, к культуре движений, к используемому инвентарю). 5. Действия тела (название движений, движения на силу или растягивание). Данные подходы указывают на основную направленность при составлении разнообразных программ и отражают те ключевые моменты, о которых уже говорилось.

Во-вторых, структура хореографии в аэробике позволяет регулировать сенсомоторную активность и формировать пространственные представления. Основой хореографии аэробики является элемент (или базовый шаг). Модификация элементов – это координационное усложнение за счет различного рода сочетаний движений ног и рук, изменение темпа и ритмического рисунка движений, смена ракурса и направления в перемещении; соединение элементов и их модификаций, соблюдая логический переход от одного движения к другому. Несколько соединений составляют комбинацию, которая является логическим завершением программы действий. Данная структура хореографической комбинации опирается на следующие этапы разучивания: разучивание движений ногами; модификация движений ног; разучивание движений руками; изменение направления движения.

Одновременно можно разучивать звуки, слова, словосочетания, предложения, которые характеризуют движения. Также в аэробике выделяют несколько путей модификаций (разновидностей элементов), позволяющих разнообразить средства, изменить нагрузочность упражнений. 1. Вертикальное перемещение общего центра тяжести (напр. Добавляются пружинистые движения стопами, приседания). Это дает возможность повысить нагрузку и придает шагу (элементу) разную танцевальную окраску. 2. Горизонтальное перемещение тела. Движения могут выполняться с продвижением вперед, назад, в сторону, по диагонали. 3. Изменение плоскости выполнения движения. Движения могут выполняться во фронтальной, сагиттальной и горизонтальной плоскостях. 4. Различные движения руками, головой туловищем. При этом возрастает координационная сложность движений и их физиологическая нагрузка. 5. Повороты всем телом как на месте, так и в движении (например, обычная ходьба с поворотом кругом).

Используется вербальное (название движений, основные элементы техники выполнения, направления движения, подсчет, озвучение движений) и невербальное (использование системы жестов, мимики) управление группой. На занятиях используют два способа обучения: а) предварительный показ (все маршируют на месте, а инструктор предлагает на него посмотреть и показывает, что будут делать дальше); б) предварительное объяснение (инструктор сам марширует со всеми и проговаривает дальнейшие действия. Используются методы (линейный, «от головы к хвосту», зигзаг, сложения, блок-метод) создания комбинаций, помогающие удерживать двигательную программу продолжительное время, увлекая и заинтересовывая.

На основании изложенного и проведенного можно сделать выводы, что данная форма двигательной активности содействует развитию базовых составляющих психической деятельности, что дает возможность использовать ее в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста по развитию и коррекции таких важных составляющих, как произвольность и простран-

ство, пространственно-временные представления. В рамках образовательной программы «Педагогика здоровья» ежегодно в колледже проходят курсы повышения квалификации для учителей школ. Программа включает модуль по обучению фитнес-аэробике. Студенты колледжа овладевают данной деятельностью в рамках системы дополнительного образования и успешно ее используют в дальнейшей педагогической деятельности.

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

МАСЛОВА С.Е.

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

Развитие у учащихся любви к труду, культуры труда, конструкторско-технологического мышления, умения самостоятельно планировать работу начинается с развития творческого отношения к любому, даже к самому малому делу. В процессе трудового обучения важно создать учащимся такие условия, чтобы труд возбуждал у них пытливую творческую мысль, мобилизовал волю, вызывал эмоции. Труд преследует всегда определенную цель, которая представляет собой, как правило, получение конечного результата.

Большое значение для определения форм производственной работы, а тем самым и для составления рабочих заданий, имеет соотношение индивидуального и группового труда. В интересах оптимальной подготовки подрастающего поколения к их будущей трудовой деятельности на производственных предприятиях работа учащихся должна частично иметь коллективный характер. Успешное выполнение такой работы требует, чтобы в процессе ее выполнения осуществлялась многократная проверка трудовых действий самими учащимися. Эта форма деятельности, называемая самоконтролем, при которой проверяется и критически оценивается выполнение задания, значима для развития рабочего сознания и самостоятельности учащихся.

Выполняемая учебно-производственная работа должна быть качественной и согласоваться с нормой времени, производиться по технологии, максимально приближенной к производственной, выполняться самостоятельно, контролироваться, требовать напряжения не только физических, но и умственных сил и, по возможности, представлять собой продолжающийся процесс. Все это составляет главную основу для формулирования рабочих заданий, которые служат для учащегося заказом на изготовление общественно полезного предмета. Недостаточно давать учащимся задания с полной инструкцией его выполнения. Учащиеся должны понимать нерешенные моменты и

быть убежденными в необходимости их решения. Тогда проблемы пробудят активность, самостоятельность, разовьют творческое мышление. Оно отличается проникновением в суть дела, выяснением начальной ситуации, ясностью цели и пониманием путей к ее достижению.

Каждое учебное задание должно иметь четко определенную цель, которая достигается последовательными шагами. Это задание включает в себя подготовку, обдумывание, выполнение, проверку и оценку. Оно представляет собой основной дидактический элемент учебного процесса как в плане преподавания, так и в плане обучения учащихся. Содержание его состоит из определенного количества учебного материала, который должен быть усвоен в процессе выполнения задания. Подготовкой учащихся к восприятию задания может служить теоретическое введение или предварительное практическое упражнение, что должно привести учащихся в состояние готовности понять предложенное задание.

Рабочее задание должно состоять из следующих частей: получение задания; подготовка к выполнению, анализ, обдумывание, планирование процесса выполнения; выполнение задания; самоконтроль, проверка результатов работы; оценка выполненной работы. Это задание подразумевает изготовление изделия полностью, либо изготовление части сложного изделия.

На практике, особенно во время занятий на производстве, очень часто задания сообщаются в таком виде, что для ученика отпадает необходимость самостоятельно мыслить. Это лишает учащихся творческого подхода к выполнению задания. Самостоятельность необходимо систематически развивать. Для этого учащимся предлагается выполнить следующее: установить технологический метод обработки; составить последовательность выполнения операций; определить необходимое оборудование, инструменты и приспособления. Учащихся необходимо научить видеть связь теории с практикой, они должны уметь сознательно выполнять все рабочие действия.

Педагогическая ценность рабочего задания заключается в том, что обеспечивается единство умственного и физического труда, работа выполняется учащимися сознательно и по плану. У учащихся развивается способность к выполнению работы самостоятельно, формируется ответственность за выполняемую работу. А также у них появляется возможность творчески применить свои знания и способности.

Производственное обучение учащихся должно быть продуктивным не только с точки зрения материальных результатов, но и с точки зрения воспитания и образования. Подбирать задание следует так, чтобы они побуждали учащихся к активному действию. Во время работы в коллективе возникают чувства товарищества и взаимопомощи. При этом учащиеся находятся в атмосфере взаимного внимания, вместе преодолевают трудности и добиваются определенных успехов в труде. Взаимная обязательность и зависимость друг

от друга приводят к тому, что коллективное мышление и действия все больше становятся нормой поведения учащихся во время работы.

Сознательный подход к выполнению рабочего задания характеризуется аккуратным и тщательным выполнением всех необходимых трудовых операций. Большую роль играет самоконтроль. Без него выполнение работы невозможно. Самостоятельный анализ трудовой деятельности и ее результатов не только повышает чувство ответственности, но также развивает у учащихся уверенность в своих силах.

Особенно необходимо для развития ответственности за выполненную работу производить проверку результатов труда. Анализ готовых работ покажет, как выполнены задачи, возложенные на каждого в отдельности и на коллектив в целом. Если проверка результатов труда производится не только для выставления оценки в журнал, учащиеся имеют возможность разобраться в недостатках своей работы, что способствует развитию самокритики и критики.

Не всегда и не везде наши учащиеся учатся планировать свою деятельность и представлять себе конечный результат с самого начала работы. Поэтому главным вопросом улучшения обучения и воспитания является развитие способности представить себе конечный результат работы и составить план ее выполнения.

Сознательность труда в большой степени определяется предварительным обдумыванием. Для этого учащийся должен понимать процесс изготовления, анализировать требования к предмету и точно знать, для чего он должен служить. Учащиеся, которых не учили планировать свою деятельность, которые не знают, как подойти к решению определенных задач, оказываются не подготовленными к их выполнению. Они испытывают неудачи и, наконец, теряют желание работать и учиться.

Обучение, при котором задачи решаются на всех этапах только под руководством педагога, ставят учащегося в сильную зависимость от него. В этом случае активность, самостоятельность и творческое мышление развиваются очень слабо. Педагогу при подготовке к занятиям необходимо тщательно обдумывать, как преподнести учащимся изучаемый материал, как определить содержание учебных и рабочих заданий, выбрать и применить наиболее эффективные методы и приемы обучения, которые развивают самостоятельность и творческую активность учащихся.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ

ПЕТРОВА Т.М.

г. Мариинск, Кемеровская область, Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 7

Нетерпимость присутствовала в истории человечества всегда. Она является причиной большинства войн, религиозных преследований и идеологических противостояний. В современном мире эта проблема стоит как никогда остро. И совсем не случайно мировая общественность – государства-члены Организации Объединенных Наций вынуждены были на заседании XXVIII Генеральной Ассамблеи ООН (1995 г.) принять Декларацию принципов толерантности. Не случайно Устав ООН гласит: «Мы, народы Объединенных Наций, преисполнены решимости проявлять толерантность и жить вместе, в мире друг с другом, как добрые соседи».

Взаимодействие социальных групп с различными ценностями, этническими, религиозными и политическими ориентирами может быть достигнуто на общей платформе социальных норм толерантного поведения и навыков межкультурного взаимодействия. Формирование установок толерантного поведения, веротерпимости, миролюбия, противодействие и конструктивная профилактика различных видов экстремизма имеет для многонациональной России особую актуальность.

В связи с особой актуальностью проблемы в России по заказу Министерства Образования была разработана федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» на 2001–2005 гг. Основная функциональная нагрузка по формированию социальных образцов и воспитанию норм толерантных отношений ложится на школу, так как толерантность, сформированная в школьные годы, является одним из важнейших условий снижения напряженности в обществе. Способность принять иную точку зрения становится одним из критериев человека, обладающего устойчивыми социальными и нравственными убеждениями, способного усваивать и перерабатывать новую информацию, способного к социальной адаптации и социальному творчеству. Особым педагогическим потенциалом в решении многих воспитательных проблем обладает процесс обучения в силу его направленности на личность учащегося, функциональных особенностей и гуманной природы [1, с. 9]. Сложность заключается, на наш взгляд, в том, что понятие толерантности трактуется довольно широко, но если исходить из того, что толерантность имеет тесную связь с волевыми качествами человека: выдержкой, самообладанием, саморегуляцией, то их вполне можно формировать в процессе воспи-

тания. Одним из наиболее эффективных педагогических средств, позволяющих направить процесс развития учащихся в данном направлении, является, на наш взгляд, метод проектов.

Метод проектов был разработан в США во второй половине XIX в. Родоначальники метода Дж. Дьюи и Э. Дьюи, Х. Килпатрик, Э. Коллингс и др. выдвинули идею «обучения посредством делания». В советской педагогике метод получил распространение в 20-е гг. XX в. Но дальнейшего развития в то время данный метод не получил. Лишь в конце XX в. в связи с тем, что происходят радикальные изменения в системе российского образования, актуальной стала задача обновления содержания образования, понимаемого не только как определенный объем информации, но и как деятельность школьников и их отношение к изучаемому материалу, начинается возрождение метода проектов.

Метод проектов дает возможность развить у современного человека качества, которые позволяют ему быть успешным в разных областях жизни. Важнейшими среди них являются: умение самостоятельно добывать, обрабатывать, классифицировать информацию и оформлять добытые сведения; умение выполнять исследовательскую работу; гибкость поведения, умение выступать в различных социальных ролях. Особо хочется отметить, что данный метод способствует реализации таких современных принципов образования, как коллективное решение проблем, умение рационально выполнить разделение труда и развитие коммуникативной компетенции учащихся. Именно они обеспечивают успешную социализацию личности.

Метод проектов (проективная методика) как образовательная технология – это дидактическая категория, обозначающая систему приемов и способов овладения определенными практическими и теоретическими знаниями, той или иной деятельностью. Под ним понимают совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют учащимся приобретать знания и умения в процессе планирования и самостоятельного выполнения определенных практических заданий с обязательным представлением результатов. Исходя из преобладающего метода или вида деятельности, выделяют прикладные, исследовательские, информационные, ролево-игровые проекты.

Данный метод всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся, которая выполняется в течение определенного отрезка времени. Этот подход органично сочетается с групповыми формами в обучении. Группы формируются с учетом индивидуальных особенностей детей, что позволяет максимально реализовать творческий потенциал каждого участника. Находящиеся рядом единомышленники оказывают воодушевляющее воздействие и повышают возможности человека. При работе над проектом возникает положительная взаимозависимость членов группы, формируются отношения взаимопонимания, взаимопомощи. Создается доброжелательная обстановка

в классе, что значительно повышает результативность работы, способствует росту самооценки учащихся. Подобный эффект можно наблюдать даже в том случае, если во внеурочной деятельности между отдельными участниками проекта отношения не доброжелательные. Общая цель сплачивает и способствует формированию таких личностных качеств, как выдержка и самообладание, т.е. толерантности.

Особый воспитательный эффект имеет защита проекта. Дело в том, что все участники оказываются в ситуации быстро меняющихся условий. Авторы, выступающие с докладом, могут быть не готовы к критическим замечаниям в свой адрес со стороны аудитории. Группа поддержки также может вести себя непредсказуемым образом в зависимости от того, оправдают их ожидания докладчики или нет. Сумеет ли аудитория быть достойным, корректным оппонентом, смогут ли разработчики аналогичной проблемы объективно оценить преимущества предложенного варианта. Стиль их общения во время защиты проекта будет зависеть от степени сформированности у них норм толерантного поведения. У педагога появляется возможность увидеть (недостатки, или пробелы, или слабые места) в воспитательном процессе и грамотно спланировать коррекционную работу.

Таким образом, как показывает наш педагогический опыт, хорошо продуманное и логически встроенное в воспитательно-образовательный процесс школы проектное обучение позволяет решить одну из главнейших задач современности – формирование толерантного сознания. Не случайно метод проектов относится к педагогическим технологиям XXI века.

Литература

1. Байбаков А.М. Воспитание толерантности у старшего подростка в условиях взаимодействия малых групп: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград., 2003. с9

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ

ФИЦ С.Н.

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

Образование для нас в широком смысле – это выстраивание определенной структуры внутри человека, формирование его образа. Великий Леонардо да Винчи писал: «Пойми разумное основание, и тебе не понадобится опыта. Не придется бессмысленно зазубривать информацию, она сама есте-

ственным образом разместится внутри, если вначале внутри нее самой побывает пытливая мысль человека». Современная цель образования заключается, прежде всего, в формировании личности, способной к самостоятельному поиску, творческому подходу к решению возникающих перед ней задач и проблем. Поэтому актуальным остается идея развития творческого потенциала обучающихся. Это требует выделения в учебных курсах тех опорных знаний, методов науки, способов действий, которые нужны для целостности курса.

В основе процесса обучения лежат закономерности научного познания, в основе образовательного процесса – деятельный подход. Ключевые идеи технологии обучения заключаются в том, что структурирование учебного материала вокруг ключевых идей курса; ключевые идеи курса и каждой темы выделяются списком; выделенные идеи в концентрированном виде отражают содержание учебного материала, его сущность, инвариант; предметный материал «накручивается» вокруг выделенных идей; совместным итогом является усвоение учащимися естественнонаучной картины мира.

Включение методологических знаний в канву предметного материала дает возможность учителю, а затем и учащимся, овладеть методом науки. Видимо, именно это имел в виду Песталоцци, когда говорил, что задача учителя – дать в руки ученику «нить». Метод придает уму культуру мышления. В связи с чем, педагогу важно осознать, для чего нужно обучать учащихся методологическим знаниям. Как показала Л.Я. Зорина, методологические знания способствуют системности предметных знаний учащихся (знаний, фактов, понятий, законов). Они позволяют понять место, роль каждого элемента знаний и их соотношение, статус, первосмыслы. Например, понимать, что является результатом опыта, что теоретическим обобщением опытных фактов, а что просто определением. Методологические (надпредметные) знания стягивают обычные учебные дисциплины к общим основаниям, универсальным первосмыслам.

Методологические знания создают необходимые предпосылки для осознанного развития теоретического мышления обучаемых, отличающегося от эмпирического тем, что теоретическое мышление ориентировано на сущность предметов и явлений, на внутренние связи в них, не данные непосредственно в ощущениях. Эмпирическое же мышление сводится к выявлению всей совокупности признаков, полученных обобщением чувственно воспринимаемых явлений. В целом, методологические знания интегрируют родственные учебные дисциплины, формируют целостную картину окружающего мира, составляют предметную основу личностного развития учащихся. Одним из оснований отечественной философии образования будущей 12-летней школы является перенесение акцента с информационного на методологическое обучение. Вне конкретного предметного материала метазнания реализоваться не могут. В этом – главная сложность. Поэтому философско-методологические и

дидактические аспекты образовательного процесса мы конкретизируем здесь на предметном материале естественнонаучных дисциплин.

Специально-методологические знания, т.е. методологические знания на «этаже» той или иной специальной науки, – это система обобщенных знаний: об объекте и предмете исследования, его структуре; о совокупности методов науки и исследовательских средств; о последовательности движения исследователя в процессе решения проблемы (о процессе познания); о фундаментальных идеях, принципах, закономерностях конкретной науки.

Естественнонаучное познание в самом общем виде состоит из следующих элементов: установление научных фактов; упрощение (идеализация) объекта исследования; создание моделей объектов и явлений; обобщение фактов; формирование понятий; установление физических законов, построение теории; применение научных знаний на практике. Объект исследования естественных наук – это явления и процессы неживой и живой природы. Предметом исследования является установление закономерностей явлений и процессов и их объяснения. Конкретные изучаемые явления, факты являются средством усвоения сущности. Стремление объединить учебный материал вокруг основных идей курса является характерным для всех естественнонаучных дисциплин. Для теоретического объяснения часто используют модели на микроуровне. Переходы от «микро» к «макро» являются характерными для естественнонаучных теорий. В зависимости от развитости естественной науки ее результаты представляют на трех уровнях: описательно-эмпирическом, количественно-эмпирическом и теоретическом. Хотя «факты – воздух ученого», любое экспериментальное исследование всегда базируется на определенной теоретической установке, «для того, чтобы было, на что цеплять факты» (И.П. Павлов). Теория не является прямым обобщением эмпирических фактов. Они возникают в сложном взаимодействии теоретического мышления и эмпирического познания реальности. Для теоретического исследования характерны процедуры моделирования, мысленные эксперименты, философское осмысление результатов, стремление раскрыть гармонию мироздания.

Эрвин С. Бенгельдорф писал: «Прежде чем признать что-либо как научный факт, его следовало бы подтвердить научным методом. Этот метод описывается следующим образом: наблюдай происходящее; на основании этих наблюдений разработай теорию, которую может дать истинное представление о действительности; проверь теорию дальнейшими наблюдениями и опытами; проследи, сбываются ли предсказания, основанные на этой теории». Процесс обучения, по сути своей, является исследованием. Преподаватель, строящий обучение в соответствии с циклом теоретического обобщения, не только обучает содержанию, но и передает метод познания, характерный для естественнонаучных дисциплин. Тем самым учебное познание в сверну-

той форме воспроизводит те действия, которые осуществляет ученый в процессе исследования. Учение приобретает квазиисследовательский характер.

Учителю естественнонаучной дисциплины важно осознать, что главное в науке – это метод – теоретический и экспериментальный. Теория не является прямым обобщением эмпирических фактов. Они возникают в сложном взаимодействии теоретического мышления и эмпирического познания реальности. К теоретическим методам познания относятся: формирование гипотез (выдвижение различных предположений с обоснованием их возможности); метод продуцирования идей (формирование обобщенного принципа, объясняющего сущность явления); мысленный эксперимент (построение теоретической модели тех процессов, которые в данный момент неосуществимы). К экспериментальным методам относятся: наблюдения, эксперимент, опросы, анкетирование, т.е. сбор эмпирической информации и познавательная активность, связанная с осмыслением полученных результатов.

На дидактическом уровне содержание общих методов естественнонаучного познания включает: наблюдение, эксперимент, теоретический метод познания. Наблюдение проходит по следующему алгоритму: формулировка цели; определение методики; выбор аппаратуры; фиксация результатов и проведение их анализа. Эксперимент включает: определение цели; формулировка проблемы исследования; формулировка гипотезы исследования; определение методики эксперимента; фиксация результатов и их анализ. Теоретический метод познания подразумевает следующие умения: провести систематизацию, обобщение, абстрагирование, классификацию; построить простые модели; осуществить логически непротиворечивый переход от постулатов к следствиям; оперировать формализованными понятиями; правильно применять идеальные объекты (включая мысленный эксперимент); различать виды знаний по их статусу в теории; применять теорию в функции метода познания. Формы организации естественнонаучного познания: факты, события, результаты, положения, понятия, категории, принципы, законы, теории, идеи, парадигмы, проблемы (знаний о незнании), гипотезы (предполагаемых знаний). Средства для получения результатов познания: материальными, математическими, логическими, языковыми, мыследеятельностными (анализ, синтез, сравнение, классификация, абстрагирование, прогнозирование).

Процесс познания учащимися закономерностей в естественнонаучных предметах осуществляется на определенных уровнях: понятий, законов, теорий естественнонаучной картины мира, т.е. на разных уровнях теоретического обобщения. Но общим для всех названных уровней является цикличность процесса познания. Изучение учебного модуля осуществляется как квазинаучное исследование. Цикличность процесса познания заключается в том, что теоретическое обобщение на всех уровнях осуществляется в соответствии со следующим циклом: факты (явления) → проблема → модель-гипотеза →

экспериментальная проверка → теоретические выводы. Сопоставив структуру теории (основание, ядро, следствия) и цикл научного познания, нетрудно заметить, что: основание теории соответствует первому этапу (факты, явления); ядро соответствует второму этапу (модель); выводы соответствуют третьему этапу (следствия); после чего цикл возвращается к предметно-материальному миру изучаемых объектов.

В совместной деятельности с преподавателем обучающиеся не просто перерабатывают информацию, усваивают новое, но и переживают этот процесс как субъективное открытие еще неизвестного им знания, как постижение и понимание научных фактов, принципов, способов и условий действия, т.е. как личностную ценность, обусловившую развитие познавательной мотивации, интереса к содержанию предмета. В связи с этим реализуются следующие цели: формирование у обучающихся необходимой системы знаний, умений и навыков; достижение определенного уровня развития способностей к самообучению, самообразованию; формирование у учащихся особого стиля умственной деятельности, исследовательской активности и самостоятельности.

Полученные знания в процессе поиска, мозговой атаки, практических занятий, нацеленных на самостоятельную и творческую деятельность продуктивнее, так как обучающиеся овладевают методами организации своей работы, достигают результатов, раскрываясь как личность. С педагогической точки зрения речь идет об объективно или чаще субъективно новом образовательном продукте, возникшем в результате творческой деятельности педагога и ученика. Разработка подобных методов обучения полезна и перспективна.

МНОГОАСПЕКТНОСТЬ ПОДХОДОВ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛИЗАЦИИ

КАТРИЧЕВА Л.Д.

г. Троицк, Челябинская область, Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 15

Развитие образования на современном этапе сопровождается рядом противоречий. Во-первых, по данным социологических исследований Современного Гуманитарного Института, большинство старшеклассников понимают значимость уровня образования для продолжения обучения. Однако не все достаточно мотивированы на учебную деятельность. Во-вторых, большинство предлагаемых образовательных программ и услуг ориентированы на формирование или развитие знаний, умений и навыков, заданных в образовательных стандартах. В меньшей степени они ориентированы на реализацию инди-

видуальных способностей и склонностей выпускников. В этой связи особое звучание приобретает профильное обучение.

Безусловно, профилизация является закономерным этапом развития общеобразовательной школы. Она помогает решить социальные проблемы, обеспечив подготовку выпускников к трудовой деятельности, продолжению обучения в вузах, с одной стороны, а с другой – дает возможность более полно учитывать индивидуальные возможности и потребности учащихся, нередко представляющих различные социальные слои населения.

Необходимость обеспечить условия для самореализации личности приводит к постановке ряда проблем, связанных с определением сущности и специфики образования в профильной школе, построением содержания образовательного процесса, его организацией и технологиями обучения.

Первая проблема заключается в определении концептуальных основ деятельности школы в условиях профилизации. Вторая – с выявлением особенностей образовательного процесса предпрофильной и профильной подготовки, созданием системы образовательного мониторинга, конструированием образовательного процесса. Третья – с созданием целостных образовательных технологий. Проблема достаточно актуальная, тем не менее, многие вопросы технологического подхода остаются нерешенными: чем отличается технология обучения от методической системы учителя, какие есть ограничения при использовании уже достаточно известных технологий. Четвертая – сложность и многоаспектность управленческого процесса в условиях профилизации образовательного учреждения. Анализ этой проблемы дает возможность выявить конкретное содержание управления образовательным процессом в условиях профилизации и построить технологию управленческой деятельности.

Каким должно быть управление образовательным процессом? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо рассмотреть логику управления образовательным процессом с позиций разнообразных подходов, сложившихся в теории управления в целом и, в частности, в области внутришкольного управления.

Подходы к управлению можно разделить на две группы. Первая группа включает в себя подходы, в соответствии с которыми управление будет направлено на результат в подготовке выпускника с заданными профессиональными параметрами. Этими параметрами являются вполне определенные уровни знаний и умений, демонстрируемые учащимися на выпускных и вступительных экзаменах. Такая жесткая установка на результат (хотим мы этого или не хотим) практически всегда порождает соответствующее жесткое управление со специальными, алгоритмическими процедурами и операциями.

Это не означает, что необходимо отказаться от ориентации в управлении на конечные результаты. Важно остановиться на содержании конечных

результатов и выделении приоритетных среди них, так как без конечного результата сложно вести речь о качестве образования. Понятно стремление общественности к свободе образования от каких-либо рамок, разнообразию, вариативности в образовательном процессе. Но в условиях полной образовательной свободы возникает необходимость в оценке образовательного уровня учащихся. И этим определяется необходимость выделения конечных результатов образовательного процесса и ориентации на них в управлении.

Многие авторы (Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник, Г.Н. Сериков, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.) внесли значительный вклад в разработку разных подходов к этой проблеме. Управление образовательным процессом может быть представлено функциональным, системным, ситуационным, оптимизационным и исследовательским подходами.

Согласно функциональному подходу управление деятельностью других людей рассматривается как процесс, представляющий собой совокупность непрерывных взаимосвязанных видов деятельности (действий и операций).

Следующий из подходов первой группы – системный. Прежде всего, необходимо определиться в толковании понятия «система»: 1) множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство; 2) общее понятие, которое строится аксиоматически по условиям; а) существование множества объектов; б) нечто единое целое, присущее всем объектам; в) неповторимость С. определяется уникальностью подбора; г) достаточность определяется практически.

Система управления – совокупность, состоящая из управляемого объекта и устройства управления (комплекс средств сбора, обработки, передачи информации и формирования управленческих сигналов или команд), действие которой направлено на поддержание или улучшение работы объекта.

В ситуационном подходе становится очевидным, что, хотя общий процесс управления по своему функциональному составу одинаков, специфические методы, используемые руководителями, учителями для достижения целей образовательного процесса, могут значительно меняться. Ситуационный подход, один из первых, исключает формальный аспект управления образовательным процессом и ориентируется на личность ученика.

Использование оптимизационного подхода в практической деятельности обеспечивает экономию времени и трудовых затрат руководителя, устраняет односторонность в управлении.

В качестве еще одного пути повышения результативности управления можно использовать исследовательский подход, направленный на выявление путей и условий повышения результативности профилизации образовательного процесса, так как управление, по сути своей, является исследованием.

Вторая группа подходов к управлению школой в условиях профильного обучения ориентирована на сам образовательный процесс, на создание усло-

вий для самоактуализации личности. Эта группа, имеющих предметом исследования личность человека, представлена в управленческой литературе человекоцентристским подходом (Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, Н.В. Немова, Г.Н. Сериков, П.И. Третьяков, Р.Х. Шакуров, И.К. Шалаев, Т.И. Шамова и др.). В теории управления сегодня ориентация на личность, бесспорно, является основополагающей.

Человекоцентристский подход – новая парадигма управления, предполагающая серьезное изменение традиционных взглядов не только на содержательный аспект управления, но и на решение вопросов технологии управленческой деятельности. Но механизмы этого подхода разработаны недостаточно.

Мотивационный подход в управлении позволяет осуществить основную функцию учителя - быть организующим и стимулирующим началом в становлении и развитии личности каждого ученика. Эффективность мотивационного управления связывается с созданием условий для его реализации в полном объеме всех компонентов человеческого «само».

В концепции П.И. Третьякова исходным началом мотивации является самоосознание. Вслед за глубоким самосознанием начинают развиваться, согласно его утверждению, процессы самоопределения, самовыражения, самоутверждения, самореализации, саморегуляции. По его мнению, все эти психические процессы составляют внутреннюю природу саморазвития личности в педагогике поддержки.

Что же дает современному учителю проведенный анализ различных подходов к управлению? Во-первых, понимание того, что:

- управление – сложный процесс, и поэтому его осмысление может осуществляться с разных точек зрения. Каждый из рассмотренных подходов успешно решает определенный круг управленческих задач;

- развитие подходов к управлению в целом и управлению профильным образованием в частности в школе осуществляется в соответствии с двумя линиями: технологизацией управленческой деятельности и реализацией личностно-деятельностного подхода в управлении;

- в настоящее время ориентация на личность в теории и практике управления обеспечивается как совершенствованием традиционных подходов посредством включения в их содержание профильных предметов, направленных на формирование положительной мотивации участников образовательного процесса, так и разработкой новых подходов, целью которых является создание условий для самоопределения и самореализации личности.

Во-вторых, осознание необходимости введения управленческого цикла в процедуры деятельности ученика, используя для этого разнообразные педагогические техники, направленные на то, чтобы ученик сам конструировал такую систему действий, которая поддерживала бы его познавательные мо-

тивы в активном состоянии, и включить, таким образом, мотивационное управление.

Вместе с тем в периоды коренных изменений жизни общества появляются новые обстоятельства, требующие переосмысления накопленного теоретического и практического опыта управления и ориентированные в связи с этим на рассмотрение новых подходов. Прогнозирование появления новых подходов возможно лишь в связи с исследованием уже существующих в теории управления подходов в единстве их положительных и отрицательных сторон в аспекте ориентации на личность, причем, безусловно, каждый новый подход к управлению в «снятом» виде будет содержать уже разработанные подходы. В этом и проявляется диалектика теории управления.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ОТКЛОНЕНИЙ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, СТРАДАЮЩИХ АЛЛЕРГОПАТОЛОГИЕЙ

НАГОРНАЯ В.А.

*г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
Центр развития ребенка детский сад № 382*

Одной из важных задач системы дошкольного образования на современном этапе является сохранение и восстановление здоровья детей (А.С. Белкин, И.А. Коробейников, Г.Ф. Кумарина, Р.Б. Стеркина, З.И. Тюмасева).

Проблема оздоровления детей с аллергопатологией в системе дошкольного воспитания и образования определяет практическую актуальность организации условий образовательного процесса дошкольного учреждения для реабилитации (восстановления здоровья) детей с аллергопатологией. Все это влечет за собой появление адекватных подходов и решений в области обновления образовательного процесса. Реализация содержания педагогического реабилитационного взаимодействия выстраивается в гипоаллергенных (безопасных) условиях дошкольного образовательного учреждения.

Под термином «педагогическое реабилитационное взаимодействие» мы понимаем взаимосвязь медико-социальных и психолого-педагогических компетенций в процессе воспитания и обучения с целью повышения качества жизни, восстановления и снятия имеющихся ограничений в развитии ребенка. Как ограничения в развитии ребенка выделяем нарушение физической, эмоциональной, сенсорной, интеллектуальной сферы ребенка, а также нарушение адаптации ребенка к условиям предметной, природной, социальной среды. Причиной этих ограничений являются различные аллергены (аллерген – внешний и внутренний раздражитель, вызывающий аллергию) окружающей

среды, способные вызывать обострение бронхиальной астмы и атопического дерматита – заболеваний, которые снижают возможности детей получать дошкольное образование в традиционном дошкольном учреждении, осуществлять познавательную, игровую и трудовую деятельность.

Специфика использования педагогического реабилитационного взаимодействия как формы гипоаллергенного познания окружающей среды, состояла в реализации модели. Эффективность реализации модели педагогического реабилитационного взаимодействия в большей степени зависит от компетенции специалистов, педагогов, родителей, их умения организовать гипоаллергенные условия. Такое умение предполагает знание о развитии ребёнка и развитии болезни на фоне растущего организма.

В нашем дошкольном учреждении создана модель педагогического взаимодействия, реализация которой позволяет снимать ограничения в развитии детей, вызванные аллергозаболеванием, тем самым обеспечивает эффективное развитие ребенка, при условии системного педагогического подхода к решению образовательных и оздоровительных задач, через лечебно-профилактический, учебно-воспитательный, совместно-дидактический и самостоятельно-контрольный блок.

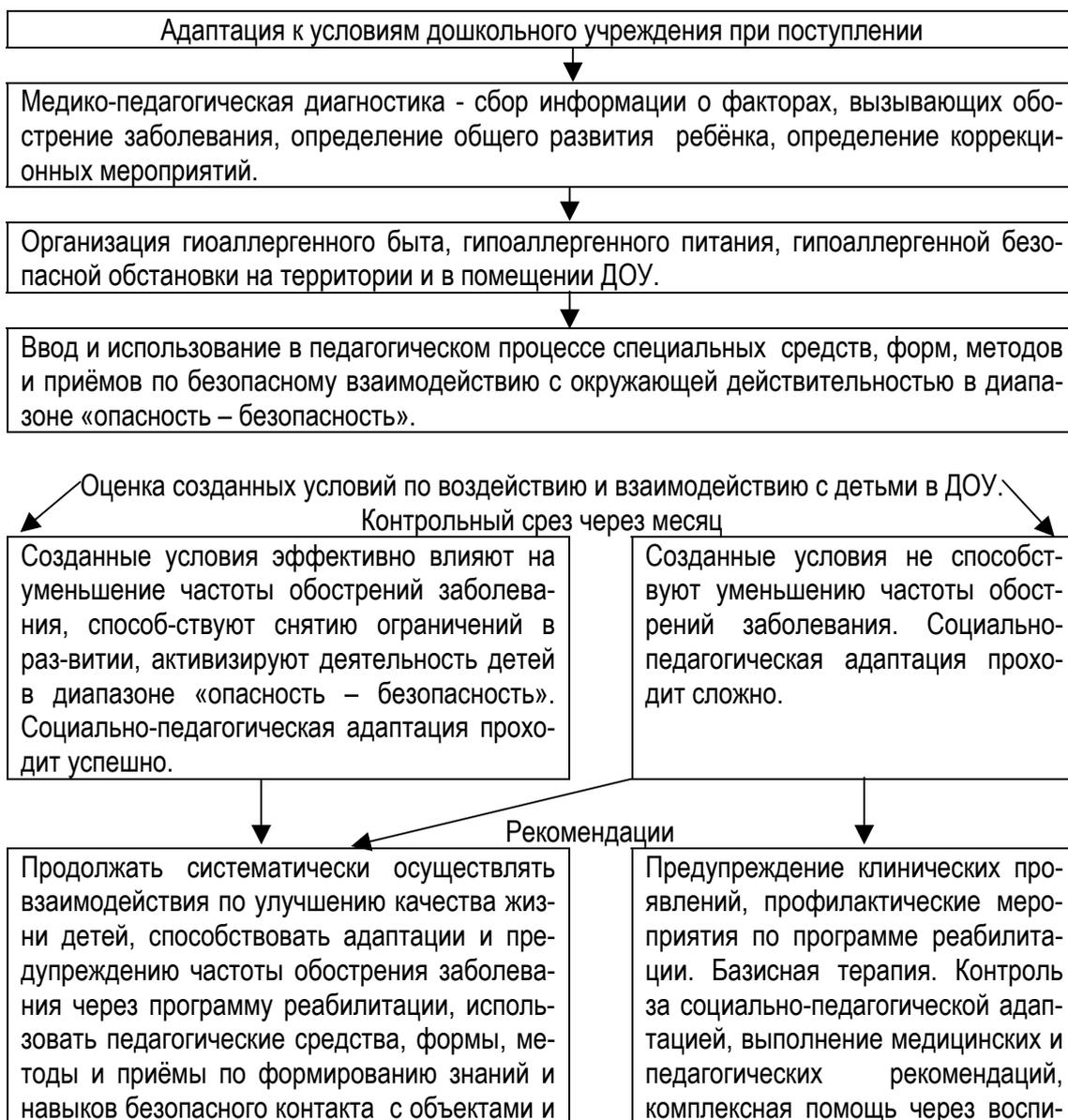
Мы делаем вывод о том, что, не имея знаний о развитии ребенка, о развитии болезни и причинах, вызывающих обострение аллергозаболевания, невозможно организовать гипоаллергенные условия и эффективно осуществлять реализацию данной модели. При отсутствии медико-социальных, психолого-педагогических компетенций и специального педагогического инструментария – средств, форм, методов и приемов – невозможно эффективно выстроить процесс взаимодействия с ребенком.

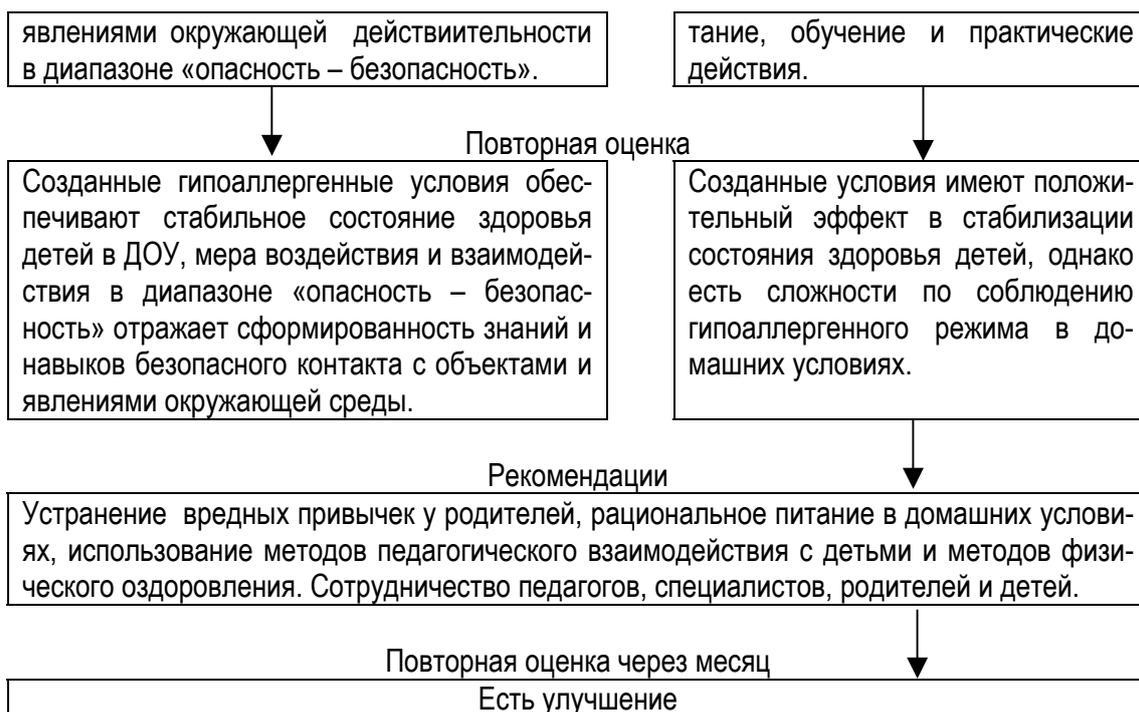
Механизм педагогического взаимодействия определяется наличием педагогической реабилитационной технологии, в содержание которой включены мероприятия по обеспечению ввода ребенка в процесс воспитания и обучения: 1) организация жизнедеятельности в дошкольном учреждении, устройство гипоаллергенного пространства; 2) организация гипоаллергенной диеты; 3) предупреждение острых респираторных вирусных инфекций у детей; 4) использование немедикаментозных методов оздоровления (ЛФК, массаж, физиотерапия, сауна, психопластика, закаливание, диета, режим дня и т.д.); 5) активизация познавательной деятельности через специальные педагогические формы, методы и приемы (метод исключения, восполнения, дистанции, дозирования, «холодного» и «горячего» контакта); 6) развитие интеллекта, эмоциональной сферы, сенсорной сферы, двигательной активности, самостоятельности; 7) формирование культуры жизни на принципах амбивалентности: физическое – духовное, эмоционально-рациональное, альтруизм и разумный эгоизм; 8) коррекция отклонений в развитии ребенка; 9) коррекция окружающей среды; 10) контроль.

Нами была определена градация мероприятий по значимости их воздействия и способам взаимодействия для наиболее благоприятной адаптации, быстрого восстановления утраченных функций организма, определен алгоритм педагогического реабилитационного взаимодействия.

Целью этих мероприятий являлось планомерное и безопасное интегрирование ребенка в педагогический процесс. При этом, помимо традиционных средств, в процесс педагогического реабилитационного взаимодействия были включены нетрадиционные, специальные формы, методы и приемы воспитания и обучения с целью социально-педагогической адаптации, научения ребенка адекватно поступать в ситуации «риска».

Алгоритм педагогического реабилитационного воздействия и взаимодействия в условиях дошкольного учреждения





Постоянные наблюдения со стороны медицинских работников специалистов, педагогов и родителей дают возможность контролировать течение заболевания и создать «зеленую улицу», т.е. возможность стабильно посещать дошкольное учреждение, вносить соответствующую коррекцию и обеспечивать эффективность процесса воздействия и взаимодействия в условиях специально организованной гипоаллергенной педагогической среды. Реализация данной модели осуществлялась с учетом тесной взаимосвязи между всеми участниками педагогического процесса для достижения целей медико-социальной и психолого-педагогической диагностики, анализа наблюдений, выстраивалась коррекция отклонений в развитии ребенка. Контроль за состоянием и развитием ребенка проводился ежедневно, результаты фиксировались в картах наблюдений.

Технология педагогического реабилитационного взаимодействия обеспечивает физическое и духовное развитие ребенка, усвоение навыков культуры жизни, удовлетворение потребностей ребенка с учетом его заболевания, снятие ограничений в развитии, а также показывает положительную динамику количественных и качественных изменений в развитии и формировании знаний, навыков безопасного контакта с объектами и явлениями окружающей среды.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Абаполова Е.А. 190
Абрамов Р.Н. 132
Абрамян А.К. 174
Алешина В.Д. 136
Андрейченко З.М. 206

Б

Балашова Н.А. 193
Белокур Н.Ф. 151
Белоусова Н.Н. 246
Берберян В.П. 142
Брынских Н.М. 249
Бударин Е.А. 44
Бударина А.О. 32
Буцаев О.Е. 85

В

Вашурина Е.В. 7
Вертилецкая И.Г. 47
Витвар О.И. 11
Владимиров И.А. 196
Водолаженко Р.А. 177
Вопилова С.Ф. 169
Воронцова М.В. 174

Г

Ганюта О.Н. 13
Гапонова Г.И. 50
Гасанов Г.М. 17
Гиннэ С.В. 156

Д

Даржания А.Д. 35
Даржания А.Ю. 35
Дюмина Т.Ю. 38

Е

Едакова И.Б. 215
Емельянов В.С. 72

З

Загрекова Л.В. 186
Зангиева З.Н. 119

И

Ивановский С.А. 196

К

Камалиева Г.А. 89
Карева О.А. 251
Катричева Л.Д. 273
Квитова Л.Ф. 221
Князев Е.А. 7
Князева Н.И. 219
Ковалёва Г.И. 38
Коленченко Л.А. 29
Кондаурова И.Г. 254
Корнеева А.А. 122
Кравцова О.С. 198
Кубрак Г.М. 261
Кудимов Ю.Н. 177
Кузнецов Е.Г. 79
Кузнецова А.Я. 3

Л

Ларионова М.А. 91
Липанина А.А. 160
Ложечникова В.В. 201

М

Майорова М.П. 94
Макаев В.И. 180
Макарова Е.Б. 172
Маркова Н.Г. 144
Мартыненко Е.А. 29

Маслова С.Е. 264
Матвеева Т.В. 6
Матвиенко Т.И. 53
Махмутова Л.Г. 225
Минкова Е.С. 166
Мисюк Т.М. 57
Молчанова Е.В. 96

Н

Нагорная В.А. 277
Надякина Р.Ф. 125
Назарова И.В. 147
Насонова Е.А. 61
Ненашева М.А. 99
Новикова Н.Б. 128
Нога В.В. 183

О

Овчинникова А.В. 241
Омбоева Н.А. 138
Онищенко А.Н. 180

П

Павлова И.Р. 102
Парфенова Е.В. 82
Пахомов А.Г. 103
Пермякова Г.В. 107
Петрова Т.М. 267
Петрушина Н.В. 228
Позывайлов Л.А. 203
Позывайлова М.Л. 111
Позывайлова Н.В. 203
Половченко С.В. 172
Попова Р.И. 234
Пунтус Л.А. 64
Пыхтин А.М. 206

Р

Рабданова Ш.Р. 66

С

Сахбеева Л.З. 113
Семёнова Н.Н. 177
Сиденко А.В. 163
Силкин Р.С. 21
Смоленская Г.В. 177
Соловьева Ж.А. 258

Т

Титаренко Н.Н. 229
Тхагова Ф.Р. 209

У

Узкая М.В. 153
Ульянова И.В. 243

Ф

Фиц С.Н. 269

Х

Хлебникова Т.Д. 241
Хусаинов М.А. 241
Хусаинова Т.В. 76

Ц

Цветкова Н.Е. 40
Цыбина А.П. 241

Ч

Черепанова О.К. 238
Черненко Н.П. 21
Чирков М.И. 69

Ш

Шафигулина Л.Р. 211
Шилова В.С. 115
Ширяева М.П. 172
Шумакова О.В. 25

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБАПОЛОВА Е.А., ассистент кафедры естественнонаучных и математических дисциплин Старооскольского филиала Белгородского государственного университета, г. Старый Оскол Белгородской области.

АБРАМОВ Р.Н., канд. социол. наук, доцент Государственного университета – Высшая школа экономики, г. Москва.

АБРАМЯН А.К., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры философии Таганрогского государственного педагогического университета, г. Таганрог Ростовской области.

АЛЕШИНА В.Д., ст. преподаватель Московского государственного университета технологий и управления, г. Москва.

АНДРЕЙЧЕНКО З.М., Заслуженный учитель РСФСР, зам. директора по научно-методической работе Регионального многопрофильного колледжа, г. Ставрополь.

БАЛАШОВА Н.А., зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 15, г. Троицк Челябинской области.

БЕЛОКУР Н.Ф., канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры непрерывного профессионального образования Института дополнительного профессионально-педагогического образования, г. Челябинск.

БЕЛОУСОВА Н.Н., учитель географии Муниципального образовательного учреждения гимназия № 26, г. Челябинск.

БЕРБЕРЯН В.П., канд. экон. наук, доцент кафедры экономических методов управления Калининградской высшей школы управления, г. Калининград.

БРЫНСКИХ Н.М., заслуженный учитель РФ, директор Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 44, г. Копейск Челябинской области.

БУДАРИН Е.А., ст. преподаватель цикла радиосвязи Балтийского военноморского института им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Калининград.

БУДАРИНА А.О., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания иностранных языков, кафедры перевода и переводоведения Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

БУЦАЕВ О.Е., преподаватель спортивных игр Педагогического колледжа им. А.С. Пушкина, г. Минусинск Красноярского края.

ВАШУРИНА Е.В., научный сотрудник лаборатории моделирования институциональных субъектов и процессов Казанского государственного университета, г. Казань.

ВЕРТИЛЕЦКАЯ И.Г., ст. преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово.

ВИТВАР О.И., канд. пед. наук, проректор по учебной работе Норильского института повышения квалификации, г. Норильск.

ВЛАДИМИРОВ И.А., программист Филиала Иркутского государственного университета путей сообщения, г. Абакан.

ВОДОЛАЖЕНКО Р.А., канд. техн. наук, доцент кафедры физики и математики Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск.

ВОПИЛОВА С.Ф., канд. пед. наук, проректор по научно-методической работе Норильского института повышения квалификации, г. Норильск.

ВОРОНЦОВА М.В., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Коряжемского филиала Поморского государственного университет им. М.В. Ломоносова, г. Коряжма Архангельской области.

ГАНЮТА О.Н., ассистент кафедры психологии управления и маркетинга Стерлитамакской государственной педагогической академии, г. Стерлитамак Республики Башкортостан.

ГАПОНОВА Г.И., ст. преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Кубанского социально-экономического института, г. Краснодар.

ГАСАНОВ Г.М., канд. техн. наук, доцент, Почетный дорожник России, директор Махачкалинского филиала МАДИ, г. Махачкала.

ГИННЭ С.В., аспирант кафедры педагогики и психологии Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

ДАРЖАНИЯ А.Д., преподаватель Северо-Кавказского государственного технического университета, г. Ставрополь.

ДАРЖАНИЯ А.Ю., канд. техн. наук, доцент, декан инженерно-строительного факультета, зав. кафедрой ЗЧС Северо-Кавказского государственного технического университета, г. Ставрополь.

ДЮМИНА Т.Ю., ассистент кафедры методики преподавания математики Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград.

ЕДАКОВА И.Б., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного образования Института дополнительного профессионально-педагогического образования, г. Челябинск.

ЕМЕЛЬЯНОВ В.С., канд. пед. наук, доцент Стерлитамакской государственной педагогической академии, г. Стерлитамак Республики Башкортостан.

ЗАГРЕКОВА Л.В., докт. пед. наук, профессор кафедры общей педагогики Нижегородского государственного педагогического университета, г. Нижний Новгород.

ЗАНГИЕВА З.Н., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой методики преподавания английского языка Северо-Осетинского государственного педагогического института, г. Владикавказ.

ИВАНОВСКИЙ С.А., канд. физ.-мат. наук, доцент, директор филиала Иркутского государственного университета путей сообщения, г. Абакан.

КАМАЛИЕВА Г.А., ст. преподаватель Альметьевского государственного нефтяного института, г. Альметьевск Республики Татарстан.

КАРЕВА О.А., учитель английского языка Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1, г. Челябинск.

КАТРИЧЕВА Л.Д., директор Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 15, г. Троицк Челябинской области.

КВИТОВА Л.Ф., канд. пед. наук, Отличник народного просвещения, доцент кафедры дошкольного и начального образования Тюменского областного государственного института развития регионального образования, г. Тюмень.

КНЯЗЕВ Е.А., канд. физ.-мат. наук, доцент, зав. лабораторией моделирования институциональных субъектов и процессов Казанского государственного университета, г. Казань.

КНЯЗЕВА Н.И., канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и педагогики Норильского института повышения квалификации, г. Норильск.

КОВАЛЕВА Г.И., канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания математики Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград.

КОЛЕНЧЕНКО Л.А., профессор, Заслуженный деятель искусств Российской Федерации, проректор по научной работе Московской государственной академии хореографии, г. Москва.

КОНДАУРОВА И.Г., ст. преподаватель Кемеровского государственного сельскохозяйственного института, г. Кемерово.

КОРНЕЕВА А.А., преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Челябинского государственного университета, г. Челябинск.

КРАВЦОВА О.С., ассистент кафедры естественнонаучных и математических дисциплин Старооскольского филиала Белгородского государственного университета, г. Старый Оскол Белгородской области.

КУБРАК Г.М., преподаватель Педагогического колледжа им. А.С. Пушкина, г. Минусинск Красноярского края.

КУДИМОВ Ю.Н., докт. техн. наук, профессор, зав. кафедрой физики и математики Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск.

КУЗНЕЦОВ Е.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры организации перевозок Балтийской академии рыбопромыслового флота РФ, г. Калининград.

КУЗНЕЦОВА А.Я., канд. пед. наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

ЛАРИОНОВА М.А., канд. пед. наук, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, научный сотрудник кафедры общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

ЛИПАНИНА А.А., методист отдела аспирантуры Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово.

ЛОЖЕЧНИКОВА В.В., начальник отдела инновационных технологий Педагогического колледжа им. А.С. Пушкина, г. Минусинск Красноярского края.

МАЙОРОВА М.П., ст. преподаватель Альметьевского государственного нефтяного института, г. Альметьевск Республики Татарстан.

МАКАЕВ В.И., Почетный работник высшего профессионального образования, зав. кафедрой физической культуры и спорта Саратовской государственной академии права, г. Саратов.

МАКАРОВА Е.Б., сотрудник Новороссийского политехнического института (филиала КубГТУ), г. Новороссийск Краснодарского края.

МАРКОВА Н.Г., канд. пед. наук, член-кор. АПСН, доцент, декан факультета педагогических специальностей Нижнекамского муниципального института, г. Нижнекамск Республики Татарстан.

МАРТЫНЕНКО Е.А., зав. заочным отделением, ст. методист послевузовского и дополнительного образования Московской государственной академии хореографии, г. Москва.

МАСЛОВА С.Е., преподаватель Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

МАТВЕЕВА Т.В., канд. техн. наук, доцент, директор Центра дополнительной профессиональной переподготовки Уральского государственного технического университета – УПИ, г. Екатеринбург.

МАТВИЕНКО Т.И., ст. преподаватель кафедры психологии Орского гуманитарно-технологического университета, г. Орск Оренбургской области.

МАХМУТОВА Л.Г., аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

МИНКОВА Е.С., канд. пед. наук, доцент кафедры автосервиса Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

МИСЮК Т.М., преподаватель кафедры высшей математики Института туризма и сервиса филиала Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета, г. Чебоксары.

МОЛЧАНОВА Е.В., преподаватель Филиала Кубанского государственного университета, г. Кропоткин Краснодарского края.

НАГОРНАЯ В.А., зав. Муниципального дошкольного образовательного учреждения № 382, г. Челябинск.

НАДЯКИНА Р.Ф., зам. директора по учебно-воспитательной работе Кемеровского профессионально-педагогического колледжа, г. Кемерово.

НАЗАРОВА И.В., ст. преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Филиала Поволжской академии государственной службы им. П.А. Столыпина, г. Балашов Саратовской области.

НАСОНОВА Е.А., ассистент кафедры иностранных языков Волжского гуманитарного института, г. Волжский Волгоградской области.

НЕНАШЕВА М.А., канд. психол. наук, зав. кафедрой Московского государственного университета технологий и управления, г. Москва.

НОВИКОВА Н.Б., социальный педагог, учитель начальных классов Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 44, г. Копейск Челябинской области.

НОГА В.В., декан факультета среднего профессионального образования Калининградской высшей школы управления, г. Калининград.

ОВЧИННИКОВА А.В., методист Уфимского государственного нефтяного технического университета, г. Уфа.

ОМБОЕВА Н.А., канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Волгоградской государственной сельскохозяйственной академии, г. Волгоград.

ОНИЩЕНКО А.Н., канд. мед. наук, доцент, зам. начальника по учебной и научной работе Саратовского военно-медицинского института, г. Саратов.

ПАВЛОВА И.Р., адвокат Санкт-Петербургской Адвокатской коллегии Нарышкиных, г. Санкт-Петербург.

ПАРФЕНОВА Е.В., зав. сектором повышения квалификации и аттестации Областного центра развития творчества детей и молодежи, г. Нижний Новгород.

ПАХОМОВ А.Г., Отличник народного просвещения, Почетный работник средних специальных учебных заведений Волгоградской области, преподаватель музыки и физики Михайловского педагогического колледжа, г. Михайловка Волгоградской области.

ПЕРМЯКОВА Г.В., преподаватель кафедры специального фортепиано Магнитогорской государственной консерватории им. М.И. Глинки, г. Магнитогорск Челябинской области.

ПЕТРОВА Т.М., учитель биологии Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 7, г. Мариинск Кемеровской области.

ПЕТРУШИНА Н.В., учитель-логопед Муниципального специального (коррекционного) образовательного учреждения школа – интернат № 11, г. Челябинск.

ПОЗЫВАЙЛОВ Л.А., ассистент кафедры технической эксплуатации автомобилей Северо-Кавказского государственного технического университета, г. Ставрополь.

ПОЗЫВАЙЛОВА М.Л., студентка Северо-Кавказского государственного технического университета, г. Ставрополь.

ПОЗЫВАЙЛОВА Н.В., зав. кафедрой технических дисциплин Регионального многопрофильного колледжа, г. Ставрополь.

ПОЛОВЧЕНКО С.В., ст. преподаватель кафедры общих инженерных дисциплин Новороссийского политехнического института (филиала Кубанского государственного технического университета), г. Новороссийск Краснодарского края.

ПОПОВА Р.И., канд. пед. наук, доцент кафедры методики обучения безопасности жизнедеятельности Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

ПУНТУС Л.А., ст. преподаватель кафедры русской филологии и культуры Дальневосточного государственного технического университета, г. Владивосток.

ПЫХТИН А.М., преподаватель Регионального многопрофильного колледжа, г. Ставрополь.

РАБАДАНОВА Ш.Р., ст. преподаватель Московского государственного университета технологий и управления, г. Москва.

САХБЕЕВА Л.З., ст. преподаватель Альметьевского государственного нефтяного института, г. Альметьевск Республики Татарстан.

СЕМЕНОВА Н.Н., преподаватель кафедры физики и математики Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск.

СИДЕНКО А.В., ассистент Белгородского государственного университета, г. Белгород.

СИЛКИН Р.С., сотрудник Сибирской кадровой академии, г. Новосибирск.

СМОЛЕНСКАЯ Г.В., ст. преподаватель кафедры физики и математики Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск.

СОЛОВЬЕВА Ж.А., преподаватель Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

ТИТАРЕНКО Н.Н., канд. пед. наук, преподаватель Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ТХАГОВА Ф.Р., канд. пед. наук, доцент, Почетный работник общего образования РФ, зав. кафедрой педагогики и методики начального обучения Адыгейского государственного университета, г. Майкоп.

УЗКАЯ М.В., зав. отделом управления качеством подготовки специалистов, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Северного государственного медицинского университета, г. Архангельск.

УЛЬЯНОВА И.В., канд. пед. наук, доцент кафедры методики обучения математике Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевеева, г. Саранск.

ФИЦ С.Н., аспирант Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово.

ХЛЕБНИКОВА Т.Д., докт. хим. наук, ст. научный сотрудник, зам. директора Центра довузовского образования Уфимского государственного нефтяного технического университета, г. Уфа.

ХУСАИНОВ М.А., канд. хим. наук, доцент, директор Центра довузовского образования Уфимского государственного нефтяного технического университета, г. Уфа.

ХУСАИНОВА Т.В., канд. пед. наук, ст. преподаватель Стерлитамакской государственной педагогической академии, г. Стерлитамак Республики Башкортостан.

ЦВЕТКОВА Н.Е., канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой лингвистики и психологии, проректор по научной работе Калининградской высшей школы управления, г. Калининград.

ЦЫБИНА А.П., директор Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 83, г. Уфа.

ЧЕРЕПАНОВА О.К., канд. пед. наук, доцент кафедры музыкального и художественного образования Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут Ханты-Мансийского автономного округа.

ЧЕРНЕНКО Н.П., сотрудник Института повышения квалификации работников профессионального образования, г. Новосибирск.

ЧИРКОВ М.И., аспирант Ростовского государственного педагогического университета, г. Ростов-на-Дону.

ШАФИГУЛИНА Л.Р., учитель математики Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 45, г. Астрахань.

ШИЛОВА В.С., докт. пед. наук, доцент, профессор Белгородского государственного университета, г. Белгород.

ШИРЯЕВА М.П., сотрудник Новороссийского политехнического института (филиала Кубанского государственного технического университета), г. Новороссийск.

ШУМАКОВА О.В., преподаватель математики и информатики Троицкого педагогического колледжа, г. Троицк Челябинской области.

О Г Л А В Л Е Н И Е

Раздел 1. Непрерывное профессиональное образование как тенденция развития современного общества	
Кузнецова А.Я.	
Качество образования в свете Болонской декларации.	3
Матвеева Т.В.	
Некоторые перспективы признания Болонских реформ на институционном уровне.	6
Вашурина Е.В., Князев Е.А.	
Развитие системы повышения квалификации управленческого персонала высшей школы.	7
Витвар О.И.	
Компетентность специалиста: обновление содержания и организации повышения квалификации.	11
Ганюта О.Н.	
Роль системы профессионального и дополнительного профессионального образования в подготовке качественных трудовых ресурсов для малого предпринимательства.	13
Гасанов Г.М.	
Совершенствование системы повышения квалификации специалистов автомобильно-дорожного профиля в современных условиях как фактор эффективности работы отрасли в современных условиях.	17
Силкин Р.С., Черненко Н.П.	
Педагогическое проектирование в процессе профессионального образования.	21
Шумакова О.В.	
К вопросу о разработке понятийного аппарата по проблеме реализации компетентностного подхода в подготовке будущих педагогов.	25
Раздел 2. Содержательное и педагогическое обеспечение интеграции профессионального и дополнительного профессионального образования	
Коленченко Л.А., Мартыненко Е.А.	
Формы повышения квалификации кадров в Московской государственной академии хореографии.	29
Бударина А.О.	
Моделирование ситуаций профессионального общения при проектировании технологического процесса подготовки будущих лингвистов-переводчиков.	32

Даржания А.Д., Даржания А.Ю.	
Применение интерактивных технологий для формирования приемов мыслительной деятельности учащихся.	35
Ковалёва Г.И., Дюмина Т.Ю.	
Система задач как средство организации самостоятельной учебной деятельности студентов педуниверситетов на занятиях по элементарной математике.	38
Цветкова Н.Е.	
Методическое обеспечение формирования вербального поведения менеджера.	40
Бударин Е.А.	
Реализация принципа интеграции в модели формирования личностно-профессионального опыта курсантов.	44
Вертилецкая И.Г.	
Самообразование как направление профессиональной деятельности педагога.	47
Гапонова Г.И.	
Методика формирования самостоятельности как компонента личностного потенциала студентов.	50
Матвиенко Т.И.	
Применение интерактивных методов обучения в подготовке будущих учителей.	53
Мисюк Т.М.	
Комбинированный компьютерно-аналитический метод решения транспортной задачи линейного программирования.	57
Насонова Е.А.	
Изменение роли преподавателя в процессе автономизации обучения	61
Пунтус Л.А.	
К вопросу о совершенствовании лингвистической подготовки студентов технических вузов.	64
Рабаданова Ш.Р.	
Методическое сопровождение самостоятельной деятельности студентов в системе высшего образования.	66
Чирков М.И.	
Проблема аттестации педагогических кадров.	69
Емельянов В.С.	
Технологическая обеспеченность содержания педагогической деятельности.	72
Хусаинова Т.В.	
Интонационно-двигательное моделирование как метод музыкального воспитания.	76
Кузнецов Е.Г.	
Учебно-профессиональная деятельность как основа проектирования исследовательских работ студентов.	79

Парфенова Е.В. Учебно-методический комплекс как средство интенсификации обучения в системе повышения квалификации педагогов дополнительного образования детей.	82
Раздел 3. Психолого-педагогическое и социальное сопровождение образующейся личности	
Буцаев О.Е. Совершенствование координационных способностей, связанных с восприятием времени и пространства, у волейболистов.	85
Камалиева Г.А. Теоретические основы педагогического общения.	89
Ларионова М.А. Рефлексия как механизм профессионального развития педагога вуза.	91
Майорова М.П. Психологические особенности начальной подготовки юных гимнасток.	94
Молчанова Е.В. Чувство собственного достоинства как нравственно-педагогическая реальность.	96
Ненашева М.А. Духовное и творческое развитие личности школьника: пути изменения менталитета педагога.	99
Павлова И.Р. Профилактика и коррекция поведения «трудных» подростков.	102
Пахомов А.Г. Воспитательные аспекты формирования личности средствами музыкального фольклора.	103
Пермякова Г.В. Психологическая актуализация процесса подготовки и переподготовки преподавателей музыкальных учреждений (специальность фортепиано) ..	107
Позывайлова М.Л. Учет психологических факторов при построении форм обучения с целью повышения квалификации кадров.	111
Сахбеева Л.З. Физическое воспитание как способ социально-психологической мотивации успешной личности. Определение уверенного человека.	113
Шилова В.С. Диагностика обученности студентов в области социально-экологического образования школьников: краткий теоретический анализ.	115
Зангиева З.Н. Проблемы взаимосвязи языка и культуры.	119
Корнеева А.А. Особенности профессионального самоопределения современной молодежи.	122

Надякина Р.Ф.	
Профессионализм и гражданственность – определяющие социальные характеристики специалиста XXI века.	125
Новикова Н.Б.	
Российский менталитет: социально- исторический контекст.	128
Раздел 4. Формирование и совершенствование профессионально важных качеств специалистов в системе непрерывного профессионального образования	
Абрамов Р.Н.	
Роль профессионального бизнес-образования в формировании «экспертной культуры» менеджеров: социологический взгляд.	132
Алешина В.Д.	
Профессиональная компетентность педагога в процессе формирования специалиста.	136
Омбоева Н.А.	
Формирование коммуникативных умений как основы речевой деятельности студентов вузов АПК в процессе изучения иностранного языка.	138
Берберян В.П.	
Некоторые проблемы формирования высокопрофессионального специалиста в условиях реформирования системы высшего образования.	142
Маркова Н.Г.	
Формирование межкультурной компетенции будущего специалиста.	144
Назарова И.В.	
К вопросу об основах построения модели современного специалиста в сфере управления.	147
Белокур Н.Ф.	
Конкурс «Библиобраз» как форма повышения компетентности библиотечных работников в овладении методами экспериментальной деятельности.	151
Узкая М.В.	
Интеграция знаний учителя как педагогическая проблема.	153
Гиннэ С.В.	
Психолого-педагогические аспекты формирования базовых аналитических умений будущих инженеров-механиков.	156
Липанина А.А.	
Базовые компетенции учителя иностранного языка.	160
Сиденко А.В.	
Оценка готовности будущего учителя к социально-экологическому образованию школьников: мотивационный аспект.	163
Минкова Е.С.	
Рискологические компетенции как объект обучения в системе повышения квалификации менеджеров транспорта.	166

Раздел 5. Педагогические и управленческие инновации. инновационные технологии в образовании	
Вопилова С.Ф.	
Научно-методическое обеспечение экспериментальной деятельности образовательных учреждений как фактор повышения профессиональной компетенции педагога.	169
Половченко С.В., Макарова Е.Б., Ширяева М.П.	
Применение информационных технологий в повышении квалификации преподавателей.	172
Воронцова М.В., Абрамян А.К.	
Инновационные подходы к диагностике и контролю результатов обучения .	174
Кудимов Ю.Н., Водолаженко Р.А., Смоленская Г.В., Семёнова Н.Н.	
Инновации в системе профессионального обучения будущего провизора. .	177
Макаев В.И., Онищенко А.Н.	
Инновации в системе физической подготовки слушателей военно-медицинских вузов.	180
Нога В.В.	
Моделирование управления деятельностью предприятия при подготовке менеджеров.	183
Загрекова Л.В.	
Подготовка будущего учителя к инновационной педагогической деятельности: управленческий аспект.	186
 Раздел 6. Дистанционное обучение и новые информационные технологии в образовании	
Абаполова Е.А.	
Основные модели дистанционного обучения.	190
Балашова Н.А.	
Профессиональная компетентность учителей в условиях информатизации образования как педагогическая проблема.	193
Ивановский С.А., Владимиров И.А.	
Подготовка кадров для железнодорожной отрасли с использованием информационных технологий дистанционного образования.	196
Кравцова О.С.	
Информационная среда вуза.	198
 Раздел 7. Роль и функции методических служб в повышении квалификации кадров в межкурсовой период	
Ложечникова В.В.	
Современная методическая служба: в чем смысл изменений?	201
Позывайлова Н.В., Позывайлов Л.А.	
Роль кафедры в повышении профессионализма преподавателей.	203
Пыхтин А.М., Андрейченко З.М.	
Технологические аспекты повышения квалификации инженерно-педагогических работников.	206

Тхагова Ф.Р.	
Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне.	209
Шафигулина Л.Р.	
Некоторые особенности методической работы с молодыми учителями.	211
Раздел 8. Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях	
Едакова И.Б.	
О проблеме оценки качества дошкольного образования.	215
Князева Н.И.	
Проектная деятельность в системе дошкольного образования как психолого-педагогическая особенность повышения квалификации воспитателей детских дошкольных учреждений.	219
Квитова Л.Ф.	
Сравнение программ по литературному чтению для начальной школы как средство обучения педагогов сознательному выбору.	221
Махмутова Л.Г.	
Воспитательные возможности учебника по математике для начальной школы.	225
Петрушина Н.В.	
Методическое обеспечение речевой культуры младших школьников.	228
Титаренко Н.Н.	
Проблемы внедрения технологии формирования общеучебных умений самоорганизации у младших школьников в образовательный процесс начальной школы.	229
Попова Р.И.	
Организация исследовательской деятельности учащихся в процессе обучения безопасности жизнедеятельности.	234
Черепанова О.К.	
Пути реализации эстетического воспитания в современных школах искусств.	238
Хусаинов М.А., Хлебникова Т.Д., Овчинникова А.В. Цыбина А.П.	
Основные направления деятельности при формировании физико-математического лица на базе средней школы.	241
Ульянова И.В.	
Использование настенных таблиц в обучении математике.	243
Белоусова Н.Н.	
Требования системного характера для создания программ элективных курсов.	246
Брынских Н.М.	
Управление процессом профилизации школы на основе создания модели профильного пространства.	249
Карева О.А.	
Педагогические компетенции и компетентность.	251

Кондаурова И.Г.	
Приобщение старших школьников сельских школ к профессиям сельскохозяйственного производства.	254
Соловьёва Ж.А.	
Особенности учебно-воспитательной работы по формированию социальных ценностей у детей-сирот.	258
Кубрак Г.М.	
Фитнес-аэробика как элемент системы дополнительного профессионального образования кадров.	261
Маслова С.Е.	
Развитие самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе трудового обучения.	264
Петрова Т.М.	
Метод проектов как способ формирования толерантной личности.	267
Фиц С.Н.	
Методологически ориентированное обучение как способ формирования исследовательских навыков.	269
Катричева Л.Д.	
Многоаспектность подходов технологии управления образовательным процессом в условиях профилизации.	273
Нагорная В.А.	
Педагогическая технология как средство предупреждения отклонений в развитии детей дошкольного возраста, страдающих аллергопатологией. . .	277
Алфавитный указатель	281
Сведения об авторах	283

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

Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции
Часть 5

Ответственный редактор Д.Ф. Ильясов
Корректор Л.Г. Махмутова
Технический редактор К.С. Буров
Дизайн обложки П.В. Федоров
Ответственный за выпуск Л.Н. Золотарева

Изд. лицензия ЛР №040812 от 14 мая 1997 г.
Сдано в набор 13.03.06. Подписано в печать 24.03.06.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Arial.
Усл. печ. л. 18,5. Тираж 250 экз. Заказ № 455.
Цена договорная

Информационно-издательский учебно-методический
центр «Образование»
454048, г. Челябинск, ул. Каменный Лог, 11
тел.: (8–351) 266–82–16