

**МОДЕРНИЗАЦИЯ
СИСТЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
НА ОСНОВЕ
РЕГУЛИРУЕМОГО
ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ**



**Материалы
VIII Всероссийской
научно-практической
конференции**

ЧАСТЬ II

12 ноября 2009 г.

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

**МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО
ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ**

Материалы VIII Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 2

12 ноября 2009 г.

Москва – Челябинск

УДК 371
ББК 74.5
М 86

М 86 Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования [Текст] : материалы VIII Всерос. научно-практ. конф. : в 8 ч. Ч. 2 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ. ; Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : изд-во «Образование», 2009. – 352 с.
ISBN 978-5-98314-360-9

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

В. Н. Кеспилов, И. М. Никитина, М. И. Солодкова, А. Г. Обоскалов,
А. А. Тараданов, В. Г. Грязева-Добшинская, И. В. Резанович,
А. В. Щербаков, А. В. Кисляков, И. Б. Едакова, Л. Г. Махмутова,
Г. А. Синтяева, О. А. Семиздралова, Л. А. Нижегородова

УДК 371
ББК 74.5

ISBN 978-5-98314-360-9

© Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования.

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

РАЗДЕЛ 1

Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Образование «через всю жизнь»

КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В ПРЕОДОЛЕНИИ КРИЗИСНЫХ ЯВЛЕНИЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

ПАНОВА Н. В.

г. Санкт-Петербург, Академия постдипломного педагогического
образования

Профессиональное развитие происходит в профессиональной среде с учетом средств и условий труда как основной способ существования личности, который не ограничен определенными отрезками времени, а осуществляется на всех этапах жизненного пути человека. Профессиональному становлению педагога в современной литературе уделяется значительное внимание, так как оно обуславливает самоопределение личности. Период личностной, социальной и профессиональной зрелости способствует возрастанию ее способности к дальнейшему развитию.

Осознание положений о способах жизни – адаптации и служении указывают на факт профессионального развития личности вне зависимости от его возраста [7]. Если при адаптивном поведении личности преобладает тенденция к подчинению деятельности внешним условиям и использованию наработанных алгоритмов, то такой тип поведения является неконструктивным на всех стадиях.

В профессиональном развитии педагогическая деятельность воспринимается как целостная благодаря освоению ряда стадий, когда сначала формируются общечеловеческие способности – познание, мышление, общение, начальные формы труда; затем возникают специальные способности – гуманитарные, технические и др.; позднее

складываются общие профессиональные способности; и, наконец, формируются специальные профессиональные способности (в зрелом возрасте).

Вместе с тем и профессиональные качества человека по мере становления начинают оказывать обратное (позитивное или негативное) влияние на личность: успешность в работе окрыляет и стимулирует развитие, а несостоятельность ведет к угасанию потенциала, возможной деградации [8].

А. К. Маркова выделяет пять уровней, включающих в себя девять этапов становления профессионала.

1. Уровень допрофессионализма включает в себя этап ознакомления с профессией. Пассивные люди «застревают» в нем на длительное время.

2. Профессионализм. Человек последовательно овладевает качествами профессионала, усваивает нормы и правила профессии, затем осуществляет квалифицированный труд. Внутри данного уровня выделяют адаптацию к профессии, самоактуализацию, осознание своих возможностей выполнения профессиональных норм, закрепление индивидуального стиля деятельности, максимальная самореализация; свободное владение профессией в форме профессионального мастерства.

3. Суперпрофессионализм характеризует профессиональную деятельность высокими достижениями и творческими успехами. Главной его особенностью является «выход человека за пределы профессии», выделяя этапы творчества, свободное владение несколькими профессиями, творческое самопроектирование себя как личности профессионала, достижение вершин («акме») в развитии своей личности.

4. Послепрофессионализм. Включает в себя этап завершения профессиональной деятельности при возможности обретения новых граней профессионализма, состоящих в духовном обогащении других людей.

Профессиональное творчество одухотворяет человека, поднимает его над повседневностью, дает мощные стимулы развитию личности [9]. Другая позиция концепции «карьерной зрелости» предложена Д. Сьюпером и является самой популярной за рубежом, где профессиональное развитие понимается автором как длительный целостный процесс развития личности. Он выделяет следующие стадии профессионального развития: «пробуждение»; «исследование»; «сохранение»; «снижение», которые соотносятся с этапами жизненного пути, возрастом человека. Д. Сьюпер вводит понятие профессиональной

зрелости, относящееся к личности, поведение которой соответствует задачам профессионального развития, характерным для данного возраста [15], выделяет пять основных этапов профессионального пути личности:

1. Этап роста: развитие интересов, способностей, проигрывание профессиональных ролей, выяснение своих предпочтений (период от рождения до 14 лет).

2. Исследовательский этап: апробация своих сил, попытки разобраться в своих потребностях, интересах, ценностях, способностях и возможностях, происходит выбор профессии и начинается ее освоение (14-25 лет).

3. Этап утверждения: стремление утвердиться в избранной профессиональной деятельности, обрести профессиональное мастерство. К концу этого периода снижается вероятность смены профессии (25–44 года).

4. Этап поддержания достигнутого: сохранить устойчивое профессиональное положение, поддерживать карьерные позиции (45-64 года).

5. Этап спада: угасание физических и умственных, уменьшение профессиональной активности (65 лет и более...).

Движение от одного этапа профессионализации к другому может осуществляться последовательно или параллельно.

Другая зарубежная теория основана на том, что профессиональное развитие ограничивается поиском профессиональной сферы, соответствующей собственному типу, выбором одного из четырех квалификационных уровней, что определяется развитием интеллекта и самооценки. Комплексные ориентации личности (типы) по Д. Холланду [14].

1. Реалистическая ориентация: мужской тип, активность, агрессивность, интерес к физической активности, моторные способности, предпочтение конкретной работы, ремесленные занятия.

2. Интеллектуальная: отсутствие направленности на общение, интерес к абстрактным проблемам, слабая физическая и социальная активность, в выборе – естественно-научные дисциплины, математика.

3. Социальная: социальная ответственность, потребность во взаимодействии, вербальные и социальные способности, эмоциональность и активность в решении социальных проблем; в выборе – педагогика, социальное обеспечение и др.

Отечественные идеи Ю. П. Поваренкова основаны на выделении четырех стандартных периодов: профессиональной адаптации (завер-

шение профессионального развития предыдущей стадии), устойчивого роста показателей; периоде наивысших достижений; и периода спада. Фазы конкретизируют ситуацию профессионального становления личности. Они связаны с решением более частных задач профессионального развития [11].

Хронологическим основанием для периодизации является «профессиональный возраст» личности, то есть длительность ее профессионализации, которая больше общетрудового стажа.

Профессионализация личности несет на себе печать индивидуальности, которая проявляется в неповторимом сочетании профессионально важных качеств [13].

Рассматривая процесс профессионализации личности более детально, Е. А. Климов [6] выделяет в нем следующие фазы:

1. Оптант (фаза оптанта, оптации) – период, когда человек обретает озабоченность вопросами выбора или вынужденной перемены профессии (ситуация безработного) и делает этот выбор.

2. Адепт – стартующий профессионал, ставший на путь приверженности профессии и осваивающий ее. В зависимости от профессии речь может идти и о многолетнем, и о совсем кратковременном процессе (о простом инструктаже).

3. Адаптант – привыкание молодого специалиста к работе, когда происходит адаптация человека к деятельности, при этом осуществляется усвоение профессиональных и социальных норм, сопровождаемое некоторыми личностными изменениями.

4. Интернал – опытный работник, у которого сформировано устойчивое положительное отношение к своей профессиональной деятельности. Он может вполне самостоятельно, надежно и успешно справляться с основными профессиональными функциями на данном трудовом посту. И этот факт признается коллегами по работе.

5. Мастер. Он выделяется специальными качествами, умениями, или универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной области. Его деятельность приобретает неповторимый стиль, а результаты работы стабильно высоки. Обычно мастер имеет некоторые формальные показатели своей квалификации (разряд, категорию, звание).

6. Авторитет. Это мастер, который хорошо известен в своем профессиональном кругу или даже за его пределами (в отрасли, на межотраслевом уровне, в стране), имеет те или иные высокие формальные показатели квалификации (разряд, категорию, звание, ученую степень и пр.), награды, знаки отличия.

7. Наставник. Авторитетный мастер, перешедший в фазу наставничества, «обрастает» единомышленниками, «перенимателями опыта», учениками, последователями.

Карьерные ориентации определяют качественные различия в личностных смыслах профессионального продвижения, определяя вектор индивидуальной или социальной оценки профессионального продвижения смысловых образований, отражающих отношение личности к себе. В структуре профессиональной Я-концепции выделяют смысловые образования трех уровней:

1) уровень устойчивых, автономных смысловых образований, представленный профессиональными ценностями;

2) уровень смыслообразующих образований, вбирающий Я-должное, Я-идеальное, Я-реальное – индивидуально-специфические параметры значимых характеристик себя как субъекта профессиональной деятельности;

3) уровень образований, включенных в регуляцию профессиональной деятельности, представленный специфическими измерениями профессионального опыта. В качестве факторов карьерной ориентации важны личностные черты направленности на других и удовлетворенность выбранной профессией, сотрудничество [4].

Профессиональное развитие рассматривается с системных позиций, в связи с изменениями и развитием подсистем профессионализма личности и деятельности, мотивации на саморазвитие и профессиональные достижения, рефлексивной самоорганизации в плане раскрытия творческого потенциала личности. В педагогической профессии немаловажно педагогическое лидерство, как показатель развития.

Лидерство включает в себя видение будущего, восприимчивость к изменениям, умение влиять на людей, эффективное управление ресурсами. Лидерство как феномен развивается посредством реализации компетентностного и деятельностного подходов в деятельности педагога, реализуя идею естественного компетентностного ресурса лидеров школы в процессах выработки, принятия решений, реализации и оценки эффективности стратегических задач и проектов школы [3].

Противоположность лидерству в деятельности – наличие негативных тенденций в развитии педагога. Частным случаем развития профессионала является регресс, появление негативных признаков, остановку профессиональной деятельности. Такой вариант профессионального развития характеризуется отсутствием необходимых профессиональных знаний и умений. Человек разворачивает внешне достаточно активную трудовую деятельность, но при этом наблюдаются такие формы деформаций, как неэффективность работы, трудоголизм

и искажение своего личностного развития; ущербность духовно-нравственных ориентиров, преследование цели узко личного индивидуального преуспеяния в ущерб другим людям.

В профессиональном развитии человека проявляются определенные противоречивые тенденции:

- между саморазвитием и самосохранением: саморазвитие требует интенсивно вкладывать все силы и ускорять профессиональный рост, а самосохранение диктует необходимость рассчитывать силы на весь жизненный марафон;

- несовпадение объективного результата и его психологической цены для человека;

- несовпадение норм труда с индивидуальными нормами и критериями;

- несогласованность разных видов компетентности (специальной, социальной, личностной, индивидуальной);

- рассогласование темпов развития мотивационной и операциональной сферы профессиональной деятельности (например, сочетание высокого профессионализма с беспринципностью);

- противостояние дела и жизни, когда увлеченность профессией ограничивает личностное пространство человека и как следствие возникает неудовлетворенность;

- расхождение между усиливающейся конкурентностью на рынке труда, безработицей и умением предложить себя как профессионала, раскрыть другим свои профессиональные возможности и т. д.

Э. Ф. Зеер анализирует кризисы профессионального развития личности, выделяя предкритическую, когда возникает осознание неудовлетворенности профессиональным статусом, межличностными отношениями, что проявляется в психологическом дискомфорте, оплатой труда, руководителями. Критическая фаза характеризуется напряженностью, когда возникает конфликт, который становится ядром кризисных явлений. Так, конфликты профессионального развития личности имеют следующие типы:

- мотивационный – связан с потерей интереса к работе, утратой перспектив профессионального роста, рассогласованием профессиональных ориентаций, установок, позиций;

- когнитивно-деятельностный – обусловлен неудовлетворенностью содержанием и способами реализации профессиональной деятельности;

- поведенческий – возникает вследствие неудовлетворенности своим положением в группе в первичном коллективе.

Профессионально-нейтральное отношение личности к кризисам приводит к застою, профессиональной стагнации, равнодушию и пассивности. Человек выбирает для самореализации внепрофессиональные сферы деятельности: быт, хобби, увлечения.

Деструктивные последствия кризисов выражаются в нравственном разложении, профессиональной апатии, пьянстве, безделье [5].

В качестве факторов, обуславливающих кризисы, Р. А. Ахмеров определяет межсобытийные отношения, специфика которых задает следующие возможные варианты кризисов:

1) нереализованность – субъективное отрицательное переживание жизненной программы;

2) опустошенность – душевная усталость и переживание отсутствия достижений;

3) бесперспективность – отсутствие перспектив профессионального роста, реальных планов на будущее [1]. Кризисы определяются субъективными переживаниями, а не возрастом человека, основные кризисы встречаются в разных вариантах: опустошенность и бесперспективность; нереализованность, опустошенность и бесперспективность, которые весьма трудно переживаются человеком.

Факторами, детерминирующими кризисы, выступают:

1) возрастные психофизиологические изменения (ухудшение здоровья, снижение работоспособности, ослабление психических процессов, профессиональная усталость, интеллектуальная беспомощность, синдром «эмоционального сгорания»);

2) изменение социально-профессиональной ситуации (неудовлетворенность социально-профессиональным статусом);

3) качественная перестройка способов выполнения профессиональной деятельности;

4) тотальная погруженность в социально-профессиональную среду (трудоголизм, высокие карьерные устремления);

5) социально-экономические условия жизнедеятельности (ликвидация предприятия, неудовлетворенность зарплатой);

6) служебные и жизненно важные события (смена места жительства, появление детей).

Кризисы могут протекать кратковременно, бурно или постепенно. Как правило, они не сопровождаются ярко выраженными изменениями профессионального поведения, но порождают психическую напряженность, неудовлетворенность собой. Переживание такого состояния стимулирует человека на серьезную внутреннюю работу, в результате которой происходит перестройка смысловых структур профессионального сознания, переориентация на новые цели, коррек-

ция и ревизия социально-профессиональной позиции. Все это подготавливает личность к смене способов выполнения деятельности, к изменению взаимоотношений с окружающими людьми [12].

Л. С. Выготский при анализе возрастных кризисов обращал внимание на разные фазы: предкритическую, собственно критическую и посткритическую, когда вначале обостряется противоречие между объективной социальной ситуацией развития и ее субъективным восприятием; далее это противоречие начинает проявляться в поведении и деятельности; и в завершении противоречие снимается путем образования новой социальной ситуации развития [2].

Выход из кризиса возможен через социально-психологическую активность, освоение новых социально полезных видов деятельности.

Таким образом, кризисы в профессиональном развитии рассматриваются как нормативное явление и судьбоносные моменты в жизни человека. Знание психологических механизмов, особенностей и закономерностей кризисов позволит их учитывать и конструктивно преодолевать на своем профессиональном и жизненном пути [2].

Возникновение спадов, кризисов в трудовой деятельности чаще всего происходит в момент переживания человеком переломных периодов перехода на следующие возрастные ступени. Знание такой специфики позволит преодолеть не только негативные моменты предстоящего жизненного этапа, но и сопутствующие ему профессиональные проблемы. Таким образом, обилие мнений исследователей и детализация представлений о развитии личности в преодолении кризисных явлений на разных этапах жизненного пути педагога по-прежнему остается во многом непознанным и требует современных теоретических и практических уточнений.

Знакомство с разнообразием научных взглядов профессионального развития педагога в преодолении кризисных явлений на разных этапах жизненного пути способствует привлечению внимания к этой актуальной проблеме современного состояния образования и позволяет направить энергичные усилия на снижение остроты кризисов как для отдельного специалиста, так и для педагогического сообщества в целом.

Литература

1. Ахмеров, Р. А. Биографические кризисы личности [Текст] / Р. А. Ахмеров. – М., 1994.
2. Выготский, Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии [Текст] : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1984. – Т. 4.

3. Гам, В. И. Системные изменения в образовании: методология, стратегия, инструментарий [Текст] / В. И. Гам. – Омск : Наука, 2005.
4. Жданович, А. А. Категориальная структура восприятия карьеры и ее взаимосвязь с карьерными ориентациями личности [Текст] / А. А. Жданович // Акмеология : Т. 2 – № 3. – 2007.
5. Зеер, Э. Ф. Психология профессий [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003.
6. Климов, Е. А. Основы психологии [Текст] : учеб. для вузов / Е. А. Климов. – М. : Культура и спорт; ЮНИТИ, 1997.
7. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя [Текст] : уч. пособие. – М. : Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж : изд-во НПО «МОДЭК», 2001.
8. Левитан, К. М. Личность педагога: становление и развитие [Текст] / К. М. Левитан. – Саратов, 1991.
9. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1996.
10. Михайлов, И. В. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д. Сьюпера [Текст] / И. В. Михайлов // Вопросы психологии. – № 5. – 1975.
11. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю. П. Поваренков – М. : изд-во УРАО, 2002.
12. Слободчиков, В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития [Текст] / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – № 2. – 1991.
13. Словарь по социальной педагогике [Текст] / авт. сост. Л. В. Мардахаев. – М. : изд. центр «Академия», 2002.
14. Holland, Y. L. Explorations of a theory of vocational choice [Text] / Y. L. Holland // J. Appl. Psychol, 1968.
15. Super, D. E. et al. Vocational Development : A Framework of Research [Text] / D. E. Super. – New York, 1957.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБЩЕСТВА

ОСТРОЖНАЯ Е. Е.

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

Анализ взаимодействия рынка труда и системы профессионального образования с позиций развития рыночных отношений, частной собственности, обострения конкуренции.

С маркетинговой точки зрения высшее образование имеет три вида потребителей: личность, организации, государство. Регулирование взаимоотношений между ними на разных уровнях зависит от социально-экономической парадигмы, принятой государством, и системы управления.

Анализ экономических тенденций развития общества показал, что для России, как и для Европы, стала актуальной инновационная модель развития экономики. Социальные реформы, указывающие институтам и культуре направление, обеспечивающее повышение инновационного потенциала, неизбежно изменяют социально-педагогическую функцию профессионального образования.

Рынок высшего образования направлен на более эффективное распределение ресурсов в условиях конкуренции между значительным числом желающих получить образование и организациями, дающими такую возможность.

Характерными особенностями рынков труда и высшего профессионального образования последних десятилетий являются:

- изменение форм собственности в России;
- преобладающее положение частного предпринимательства как работодателя над государством;
- диверсификация хозяйствующих субъектов на рынке труда и образовательных услуг;
- определение профессионального образования как услуги рынка;
- свободный выбор рабочего места выпускниками вузов.

Социально-экономические изменения порождают различные модели реализации социально-педагогической функции профессионального образования. Нами проведен анализ взаимодействия рынка труда и системы профессионального образования с использованием материалов Российской академии образования, Института теории ис-

тории педагогики, Национального фонда подготовки кадров, а также материалов, подготовленных в рамках проекта «Реформа системы образования».

В результате анализа получены четыре модели реализации социально-педагогической функции профессионального образования.

Первая модель – это советская модель. Характерные черты модели: государственное планирование объемов и качества профессиональной подготовки кадров для народного хозяйства на государственном уровне по отраслевому принципу, наличие института базовых предприятий для учреждений профессионального образования. Система управления и контроля качества подготовки квалифицированных специалистов по первой модели выполняла не только организационные, но и идеологические задачи – оценивались не только профессиональные знания и навыки, но и лояльность к правящей партии. Доступность высшего образования ограничивалась местом проживания абитуриента, социальным статусом родителей, размером семейного бюджета. Подготовка специалистов по физико-технической и физико-математической составляющей отличалась фундаментальностью, а по социально-экономическому блоку представляла собой продукт идеологии, слабо связанный с мировой экономической теорией.

Анализ дальнейших социально-экономических изменений выявил вторую модель – модель переходного периода. Ее особенность состоит в ориентации системы подготовки кадров на платежеспособный спрос населения через развитие платных образовательных услуг. Данная модель вытекала из достигнутых в годы рыночных реформ независимости и автономии российских университетов от федерального правительства и региональных властей в вопросах управления. Такие реформы были следствием вывода вузов из-под опеки государства в рыночную экономику. Вузы стали называться автономными некоммерческими организациями. «Автономия» означала, что вузы должны сами искать внебюджетные источники финансирования. Вынужденная «автономия» вузов при переходе российской экономики к рыночным отношениям потребовала новой организации образовательной деятельности, поиска новых решений и механизмов приспособления к реальной политической, экономической, социальной и демографической ситуации. В связи с запросами рынка труда изменилась структура подготовки кадров в пользу специалистов с высшим экономическим и юридическим образованием по отношению к специалистам технического профиля.

Дальнейший анализ позволил выделить третью модель реализации социально-педагогической функции профессионального образования – корпоративную. Ее отличительные черты:

1. Корпоративное профессиональное образование представляет собой подсистему непрерывного образования, связанную с сектором экономики, реальным промышленным производством и современным рынком труда.

2. В отличие от теоретических моделей, корпоративные модели являются практико-ориентированными. При подготовке кадров они исходят из общих целей и задач, стоящих перед корпорацией, и реализуют эти задачи в пользу корпораций. Для их реализации требуются значительные материальные ресурсы и корпоративная нормативно-правовая база. Эти модели включены в модели более высокого порядка – модели рыночной экономики.

3. В настоящее время в корпорациях широко используются различные модели подготовки и переподготовки персонала. Модель организации корпоративного обучения на базе внутрифирменного образовательного учреждения обеспечивает быстрое реагирование образовательной системы на изменения в корпорации.

Особенностью внутрикорпоративных образовательных программ является сосредоточенность на конкретных производственных проблемах, ориентация на практическую деятельность. Обучение персонала носит выраженный прикладной характер и не обеспечивается баланс между фундаментальными и прикладными знаниями. Это снижает качество подготовки специалистов и приводит к несоответствию требованиям квалификации.

При переходе общества к новым экономическим условиям, появилась необходимость отхода от старой системы взаимодействия и создания новых институтских образовательных структур.

Появилась новая модель взаимодействия государства, рынка труда (работодателя) и рынка образовательных услуг (вуза), которая построена в соответствии с действующим законодательством.

Рынки труда носят региональный характер. Так как регионы дифференцированы по уровням и характеру социально-экономической динамики, появились территориальные программы социально-экономического развития. Это позволило выделить четвертую модель, условно названную рыночно-ориентированной. Эта модель показывает взаимодействия на основе прогнозирования рынка труда, и отражает современные тенденции развития социально-педагогической функции профессионального образования. Данная модель взаимодействия определяет функции:

– государства как администратора. Оно организывает работы учебно-методических объединений, осуществляет контроль качества учебного процесса через разработку стандартов образования в соответствии с запросами общества, проводит лицензирование, аккредитацию вузов и нострификацию их дипломов;

– государства как субъекта экономической системы. Оно определяет государственный заказ на подготовку специалистов для бюджетной сферы; участвует в работе попечительских советов при планировании смет расходов; устанавливает источники финансирования, выбирает учебное заведение на условиях тендера и направляет средства на счета выбранных учебных организаций;

– работодателя как участника образовательного процесса. Он определяет количество новых рабочих мест и сроки подготовки и переподготовки специалистов с учетом стандартов образования, определяет источники оплаты обучения и своевременно перечисляет средства на счета выбранного вуза; участвует в работе попечительского совета; предоставляет места для внутрифирменной подготовки (проведение практики); разрабатывает предложения по содержанию обучения;

– вуза как учреждения, предоставляющего образовательные услуги. Вуз организывает образовательную деятельность в соответствии со стандартами образования и запросами общества; обеспечивает конкурентоспособность своего образовательного учреждения; соблюдает баланс рынка образовательных услуг и рынка труда в подготовке специалистов необходимой квалификации.

ПРОБЛЕМА ИДЕАЛА В ОБЩЕСТВЕННОМ И ИНДИВИДУАЛЬНОМ СОЗНАНИИ И ПРОЦЕСС ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЁЖИ

БАРОНЕНКО А. С., БАРОНЕНКО Е. А.

г. Копейск Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 1

Изменение социально-политического строя в нашей стране привело к крушению тех идеалов, которые являли собой ядро социалистической культуры. Любая культура, будь то социалистическая или буржуазная, пронизана идеологическими принципами. Но в основе этих принципов также лежат идеалы. Вместе с идеалами исчезла идеология – так считает большинство людей. Но это далеко не так.

Идеология вообще не может исчезнуть. Общество без идеологии, что организм без иммунной системы. Исчезла не идеология вообще, а исчезла социалистическая идеология, социалистические идеалы, а на их место «заступила» идеология буржуазная, идеал доллара, идеал прибыли. Но деньги и прибыль по самой своей сути не могут выполнять функцию идеала. Таким образом, мы имеем в нашем общественном сознании идеологию без идеала, а в индивидуальном сознании либо ностальгию по ушедшим идеалам социальной справедливости, либо циничный нигилизм.

Идеал и его природа

Давайте рассмотрим, что такое идеал? Какова его природа? Идеал как понятие тесно связан с системой ценностей. Систему ценностей изучает такая философская дисциплина, как аксиология. Аксиология в общественном сознании трансформируется в идеологию, имеющую целью обоснование и претворение идеала в жизнь.

Идеал в научном понимании – это некоторое предельное представление, возникающее сначала в индивидуальном, а в случае его притягательности, и в общественном сознании в результате идеализации. Процесс идеализации заключается в сведении к нулю одного из признаков представления и, как следствие этого, стремление остальных признаков к предельным значениям. Хорошим примером этого в геометрии может быть многоугольник, вписанный в окружность. При поступательном движении вплоть до нуля каждой стороны многоугольника постепенно возрастает количество вершин. При нулевом значении длины многоугольника он превращается в окружность. Это исчезновение различия между многоугольником и окружностью позволяет понять природу идеала. Предельное представление отражает гносеологический аспект проблемы идеала. Но есть ещё и онтологический аспект. Он выражается в несовпадении сущности предметов с их явлением. Это – непреложный факт. Ведь если бы сущность и явление совпадали, то не нужна бы была никакая наука.

Пример многоугольника, вписанного в окружность, свидетельствует о том, что достичь совпадения сущности и явления можно не в реальном предмете, а в «идеализированном», то есть в воображаемом, искусственно доведённом сознанием субъекта до предела. В реальном же мире идеал полностью неосуществим, он в определённой степени утопичен (мы уже не говорим о религиозном идеале, который утопичен полностью и неуязвим для научной критики, так как имеет иррациональную природу).

Сущность явлений познаётся с помощью теоретических рассуждений, то есть с помощью науки. Наука «освобождает» явление от

всего того, что скрывает его сущность. Но это – интеллектуальная абстракция. В реальном мире наука, оперирующая понятием «истина» и идеология, имеющая в своей основе идеал, не совпадают и не могут совпадать. Вот почему привлекательные идеи в сознании людей переживают взлёты и падения. И если посмотреть на историю человечества под этим углом зрения, то она похожа на кладбище нереализованных идеалов и несбывшихся надежд.

На место ниспровергнутого идеала «заступает» новый (например, на место коммунистического идеала – идеал рыночного общества). Новый идеал после апогея в сознании людей быстро повторяет судьбу предыдущего. С позиций гегелевской теории познания противоречия тезиса и антитезиса (в нашем случае идеи социальной справедливости и экономической свободы) находят своё разрешение в синтезе. Так развитие идеалов порождает диалектическую спираль. Служение социальному идеалу и следование вытекающим из него нравственно-этическим нормам порождает то, что называется духовностью личности. Служение общественным идеалам поднимает духовность на высшую ступень.

Мы длительное время находились в плену ошибочного утверждения о том, что коммунистическая (пролетарская) партийность не противоречит научности, так как пролетариат – единственный класс общества, не связанный с исторически преходящими формами собственности и, следовательно, не заинтересованный в искажении истины. Отсюда вера в реальность коммунистического идеала. Эта вера породила высокий энтузиазм людей, совершавших чудеса боевого и трудового героизма. Когда же начался упадок идеала, энтузиазм сменился глубокой апатией.

Одной из причин краха коммунистической идеологии в мировом масштабе явился тот факт, что в цивилизованных странах быстрыми темпами идет процесс численного уменьшения пролетариата – носителя коммунистических идей и рост среднего класса.

Но этот крах в плоскости практической политики не означает полной научной несостоятельности марксизма. Из всех идеологических доктрин марксистская доктрина в большей мере опирается на науку и носит системный характер. Поэтому марксистская традиция в гораздо большей мере, чем другие может обеспечивать методологические основания воспитательного процесса.

О марксистской традиции в методологии воспитательной работы

Недостатком почти всех крупных теоретических концепций является стремление расставить все точки над *i*, стремление к законченности системы. Отсюда тенденция к объявлению самой себя высшим

достижением разума. Марксизм критиковал за это гегельянство, но сам не избежал его участи.

Марксизм перенёс центр тяжести своих исследований с проблемы личности на проблему социальных условий её бытия. Маркс основным путём к свободе личности провозгласил социальное освобождение. Он обосновал материалистическое понимание истории, открыл её законы, создал учение о прибавочной стоимости, явившееся краеугольным камнем пролетарской политической экономии. Как бы сейчас не относились к этим марксистским положениям, нельзя не признать, что они для своего времени дали адекватный ответ на поставленные жизнью вопросы, причём сила марксистской теории заключалась в системном подходе к анализу общественного развития как естественноисторического процесса. В этом анализе и философские, и экономические, и социально-политические проблемы были «сняты» в широком теоретическом синтезе.

Марксизм – это незаурядная теория. В его относительных истинах довольно велика доля абсолютности, поэтому его истины, особенно в части соприкосновения с общечеловеческими ценностями, стали интеллектуальным достоянием человечества.

Важнейшей заслугой марксизма является онтологизация диалектики. В то же время эта онтологизация была абсолютизирована, доведена до отделения субъекта от реальности и до противопоставления их.

Марксизм, к сожалению, не воспринял кантианскую традицию критики разума, наличия естественных границ его успешной деятельности. Отсюда уверенность в безграничных возможностях социалистического сознания (особенно после овладения им массами) и беззащитность носителей этого сознания перед волюнтаристскими тенденциями, в том числе и прежде всего перед утопическими социальными проектами.

Таким образом, если подводить итог роли марксистской традиции в формировании методологической базы воспитательного процесса, то надо отметить, что роль этой традиции велика. Прежде всего, реальным завоеванием научной мысли является материалистическая интерпретация диалектики и использование онтологии и диалектики как метода познания мира (при условии преодоления как онтологического догматизма, так и философского релятивизма, при правильном понимании соотношения объективного и субъективного факторов развития реальной действительности).

Конечно, для формирования методологической базы воспитательной работы необходимо учитывать и достижения мыслителей немарксистских философских направлений, но базовой традицией

должна быть, на наш взгляд, марксистская традиция. Марксизм характеризуется высочайшим уровнем целостности, и в этом отношении никакая другая теория не может с ним сравниться.

Однако марксизм в религиозном, иррациональном плане воспринимали не только простые люди, но и интеллигенты. Как правило, в период обучения в ВУЗах с текстами классиков этого учения они не знакомились, не рефлексировали, а усваивали эти идеи по учебникам и статьям комментаторов. В результате – некомпетентность и глубокая неприязнь к этому учению и превращение великой идеи социальной справедливости в насмешку.

Наша наука долго рассматривала достижения философской мысли домарковского периода только в аспекте того, в какой мере взгляды того или иного мыслителя являлись источниками марксизма. Это обедняло философскую науку и исключало из сознания людей огромные пласты знаний, целые философские миры. Нечто подобное наблюдается сейчас и по отношению к марксизму. Возрождение гуманизма, идеи человека как самоценности создало такую ситуацию, при которой часть философов, экономистов, историков, правоведов, политологов вообще стала нигилистически относиться к марксизму либо даже отвергать его полностью. В этом вопросе нужна ясность. Без его решения никакая научная методология, никакая философская культура невозможны. Отвержение какой-либо теории «с порога» – это то самое «зряшное», механическое отрицание, против которого восставали лучшие философские умы всех эпох. Диалектическое же отрицание предполагает удержание всего положительного в отрицаемом через посредство синтеза элементов отрицаемого и отрицающего. В общем, необходим, на наш взгляд, серьёзный научный анализ исторических судеб марксизма и его доктрины с высоты уже имеющегося исторического опыта, его трансформации в традицию.

Воспитание молодёжи – важнейшая задача общества

Воспитание молодёжи на традициях прошлого, обеспечение преемственности поколений является важнейшей задачей любого общества. Для современного российского общества важность этой задачи многократно возрастает ввиду появления опасности разрыва социокультурной связи поколений. Противоречие между поколениями вылилось во взаимное непонимание, неприятие идей друг друга и, как следствие этого, в некоторое отчуждение. Нравственный облик современной молодёжи больше всего вызывает беспокойство у старшего поколения и у такого социального института, как школа. Школа, пропускающая через свои стены все подрастающие поколения, должна занять одно из самых важных мест в качестве фактора воспитания молодёжи. Но её противоречивое положение в обществе состоит в том,

что она по своей структуре, целям и задачам находится в явном противоречии с безнравственной идеологией периода дикого развития капитализма, переживаемого сейчас нашей страной. На современном этапе развития страны школа может выйти из кризисного состояния сама и способствовать выходу из него общества, акцентируя своё внимание и внимание других, тесно связанных с ней субъектов образования и воспитания, на решении, прежде всего, общегуманистических задач. Однако школа не может уйти и от социально-классовых проблем, так как происходящая сейчас в нашем обществе быстрая имущественная дифференциация порождает у молодёжи сложные душевные коллизии и часто ввергает её в состояние социальной апатии. Молодые люди нередко стремятся выйти из состояния душевного кризиса с помощью средств, предлагаемых массовой культурой (секс, насилие, наркотики и т.д.).

Наша педагогическая наука и школа оказались не готовы к нынешнему повороту событий. Стремление определённых сил к реставрации капитализма в нашей стране в течение шести лет (с 1985-го по 1991 г.) шло в замаскированной форме под видом улучшения социализма. Наивные люди, в том числе и многие учителя, в это верили. Педагогическая наука пыталась дать школьной практике адекватные социальным преобразованиям новое содержание и новые методы обучения и воспитания. Но всё это увязывалось с основополагающими идеями социалистического выбора и коммунистической перспективы. Когда после августа 1991 года лицемерие было отброшено и началось ничем не прикрытое движение к капитализму, когда большинство социально-нравственных идеалов оказалось принесёнными в жертву одной цели – цели создания класса собственников как опоры новой власти, тогда наша педагогическая наука и школа оказались в состоянии растерянности и безоружности.

Воспитательная работа является важнейшим фактором формирования достойного члена общества и гражданина своей страны. Успешное решение этой задачи и осуществление ведущей роли школы в этом процессе требуют скорейшего разрешения противоречий между социально-классовыми и общечеловеческими ценностями и выработки на этой основе практических рекомендаций школе по организации воспитательной работы.

Школа должна сеять разумное, доброе, вечное. Это ее идеалы. Однако усилиями некоторых радикальных демократов от педагогики в печати стала проявляться следующая тенденция: вместо воспитания всесторонне развитой личности с высокой нравственностью и научным мировоззрением формировать «рыночного» человека, который прежде всего должен думать о собственной выгоде, тогда будет хо-

рошо и ему, и обществу. А в обществе появилось мнение, что в связи с формированием человека-предпринимателя педагогике необходимо основательно перестроиться. Идеология здесь не только до наивности проста, но и насквозь лжива: чем больше в обществе будет богатых, тем лучше будут жить люди [11].

Некоторые теоретики и практики педагогики, имеющие «эластичные» убеждения, уже перестроились, но для большинства педагогов эта тенденция неприемлема. Такая разница во взглядах не даёт возможности осуществлять единую стратегию в области воспитания и порождает кризис современной школы. Кризис школы и педагогики является отражением всестороннего кризиса в обществе. Преодоление кризиса в стране возможно, на наш взгляд, только на путях создания действительно социального государства. И в этом направлении соответствующую эволюцию должны претерпеть педагогическая наука и практика.

Воспевание индивидуализма – это давно пройденный этап в истории развития общественной мысли. Не противопоставление идеала «свободного человека» идеалу коллективизма, а преодоление крайностей этих явлений через синтез их – вот тот путь, на котором педагогическая наука, а вслед за ней и школа могут выйти из кризиса. Решение таких проблем, как нигилизм, отсутствие гордости, патриотизма, разрушительное воздействие на сознание пропаганды секса, насилия возможно лишь с помощью крепкого содружества школы, родителей, общественности микрорайона, внешкольных учреждений.

«Крутой поворот» и его итоги

С момента крутого поворота в социально-экономическом и политическом развитии страны в сторону создания частнособственнического общества прошло 17 лет, и уже можно подвести некоторые его итоги в сфере образования. Как и следовало ожидать, деполитизация оказалась мифом. Совершенно прав был В. И. Ленин, считавший, что школа не может быть вне политики. Так называемые общечеловеческие идеалы и демократизация школы на деле стали орудием её декommунизации и десоветизации. На практике вся деполитизация свелась к запрету организационных структур коммунистической направленности и к насаждению буржуазной идеологии индивидуализма. Сторонники такой политики в сфере образования стремятся использовать для реализации своих целей личностно-ориентированный подход. Этот подход в последнее время абсолютизируется и выдаётся за панацею от всех педагогических зол. Несомненно, роль этого подхода велика, особенно в процессе обучения. Однако применительно к процессам воспитания личностно-ориентированный подход может превратиться в орудие формирования крайнего индивидуализма. Антипо-

дом личностно-ориентированного подхода является социально-ориентированный подход. Эти подходы в педагогических процессах должны оптимально сочетаться, причём в воспитательном процессе доминирующим должен быть социально-ориентированный подход.

Расправившись с коммунистической идеологией административными методами, политический режим Ельцина «дал заказ» учёным-обществоведам на создание новой идеологии. Но идеологии по заказу не создаются. Коммунистический идеал потому и возник, что он является модификацией идеи социальной справедливости. Потерпев фиаско с созданием новой идеологии, политический режим решил вернуть духовную жизнь общества к мрачным временам средневековья и сделал ставку на религию. Имеют место и попытки внедрения религиозного идеала в сознание учащейся молодёжи через обществоведческие курсы и через введение специального курса основ православной культуры. Пропагандируются взгляды мыслителей религиозно-философского направления: В. С. Соловьёва, С. Л. Франка, Н. А. Бердяева, А. Ф. Лосева, П. А. Флоренского и других. Но религия в мировоззренческих вопросах ставит фидеизм (то есть слепую веру) на место знания, поэтому она не может выполнять методологические функции в научной и познавательной деятельности.

Конечно, знакомить учащихся с религиозной философией и историей религии надо, но лишь для того, чтобы лучше понимать искусство, литературу, нравы, идеологию, быт тех исторических эпох, в которых религия как форма общественного сознания с ее эмоциональными идеалами была доминирующей и во многом определяла происходящие цивилизационные сдвиги и своеобразный колорит различных регионов. Кроме того, актуальной задачей в наш технократический век является возрождение духовности. Духовность человека является важнейшим составным компонентом философской культуры. Она тесно связана со стремлением к идеалу. И без теоретического решения проблемы духовности невозможны выработка ориентиров воспитательного процесса и преодоление того кризисного состояния, в котором находится воспитательная работа в школе.

Средства массовой информации и проблемы воспитания

Говоря о воспитательной работе, мы не можем обойти вопрос о роли в этом процессе средств массовой информации. Эта роль может иметь как положительную, так и отрицательную направленность. Всё зависит от того, будет ли влияние СМИ на молодёжь педагогически организованным или стихийным. Использование СМИ в воспитательном процессе является одновременно и социальной, и педагогической проблемой.

Телевидение во многом определяет непрерывный поток представлений, развлечений, впечатлений, повседневно воздействующий на духовный мир учащихся. В активе телевидения – приобщение к культуре миллионов людей, сокращение разрыва в этом плане между жителями столиц и провинций, создание учебных передач и даже учебных каналов. Однако телевидение не заменит ни учителя, ни воспитательный процесс, тем более, что телепередачи нередко бывают низкого качества и разрушают напряжённые усилия школы.

Важная задача школы состоит в том, чтобы научить молодёжь отличать подлинную духовную многогранность от потребительской всеядности, характеризующейся фрагментарностью, бездумностью, стремлением в искусстве только к зрелищности. Старшеклассники должны понять ту истину, что целостность личности заключается не столько в широте её интересов, сколько в глубине их.

Задачи воспитания требуют выработки у молодёжи способности избирательного и осмысленного отношения к потоку информации. Надо настроить учащихся на критическое отношение к тем телевизионным программам, авторы которых ориентируются на категорию внушения, так как при этом центр тяжести при воздействии на человека переносится с разума на эмоции. Школе необходимо работать над рационализацией процесса восприятия массовой информации, над выработкой у детей и молодёжи иммунитета против манипулирования их сознанием.

Таким образом, использование средств массовой информации в деле воспитания учащейся молодёжи является очень сложным процессом. Он будет успешным только в том случае, если будет носить системный характер и будет управляем со стороны учителя и школы в целом.

О некоторых вопросах методологии управления воспитательным процессом

Воспитание учащейся молодёжи является процессуальной системой, а системами необходимо управлять. Процесс управления включает в себя в качестве элементов анализ, планирование, организацию, контроль и регулирование. Проблемы воспитания должны пронизывать все планы: общешкольный, планы предметно-методических объединений, классовых руководителей, руководителей кружков, спортивных секций, библиотекарей. Между этими планами должны быть установлены отношения координации и субординации и должна быть создана их иерархическая структура.

Процесс управления воспитанием учащейся молодёжи является сложным и многоаспектным. Научный подход к воспитанию – это прежде всего уровневый и этапный подход. Управление процессом

воспитания носит спиралевидно-циклический характер, что объясняется повышением сложности задач, содержания и условий на каждой новой ступени воспитательного процесса, следовательно, на каждом новом цикле управления. Эффективное управление процессом воспитания возможно лишь на основе тесного взаимодействия всех факторов и элементов данного процесса как системы на всех уровнях: и социально-педагогическом, и психолого-педагогическом.

Для субъектов управления воспитанием учащейся молодёжи – учителя, завуча, директора школы – очень важно определить, от чего и к чему совершается переход на разных этапах воспитательного процесса и процесса управления им, понять необходимость перехода, уметь в процессе управления выделить ведущие тенденции предстоящего перехода и определить его характер (так как чистых переходов нет – различные переходы совмещаются и переплетаются). Одним словом, обобщённая задача субъекта управления состоит в том, чтобы уловить переходы, из которых состоит процесс воспитания во всём объёме его развития.

Таким образом, сущность управления воспитательным процессом состоит в приведении всех его элементов в систему, в упорядочении и совершенствовании её, в переводе с менее высокого в более высокое качественное состояние.

Преимственность поколений – основа культурного развития

Последнее, о чём хотелось бы сказать: мы должны воспитать культурного человека. Исторический опыт показывает, что все свои проблемы, от локальных до глобальных, человечество может решить только на основе культурного подъёма масс. Этот подъём ведёт к развитию человека как субъекта культурно-исторической деятельности. Мы часто отрицаем прошлое, не задумываясь над тем, что культура основывается на традициях, на преимущественности поколений и что новации только тогда содействуют развитию культуры, когда они сначала оптимально сочетаются, а затем на основе синтеза интегрируются с традициями в качественно новое социокультурное явление. Поэтому нам надо не отрицать культурные достижения советской эпохи, её идеалы, а диалектически преломлять на новом витке спирали исторического развития то ценное, что имелось во всех направлениях советской культуры. Если мы это сделаем, то выведем и наше общество, и нашу школу (как его составную часть), и воспитательную работу с молодёжью (как важнейшую задачу и школы, и всего общества) из состояния кризиса. Возрождение нашей многострадальной Родины возможно только при условии уважительного отношения к опыту и идеалам предшествующих поколений и учёта в процессе реформирования страны традиционно сложившейся системы ценностей.

Литература

1. Закон РФ «Об образовании» [Текст] // Юридический журнал директора школы. – 2008. – № 8.
2. Национальная доктрина образования РФ [Электронный ресурс] : Законодательные акты РФ о высшей школе. – Режим доступа: <http://www.dvgu.ru / ZakRF / doktrin 1.htm>. – Загл. с экрана.
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2006-2010 годы» [Текст] // Физкультура в школе. – 2006. – № 5.
4. Вахонин, А. А. Гражданское общество как исследовательская проблема [Текст] / А. А. Вахонин // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 5.
5. Генералов, А. П. Гражданско-патриотическое воспитание: от государственной программы к практическим технологиям [Текст] / А. П. Генералов // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. – 2006. – № 3.
6. «Круглый стол» журналов «Вопросы философии» и «Педагогика» [Текст] // Педагогика. – 2007. – № 3.
7. Кузьмин, Н. М. Человек гражданского общества как цель образования в условиях полиэтничного российского социума / Н. М. Кузьмин, О. И. Артеменко // Вопросы философии. – 2006. – № 6.
8. Лутовинов, В. И. Гражданско-патриотическое воспитание сегодня [Текст] / В. И. Лутовинов // Педагогика. – 2006. – № 5.
9. Мясников, В. А. Становление новой гражданской идентичности населения постсоветских государств [Текст] / В. А. Мясников // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 3.
10. Полищук, И. С. К вопросу о российском менталитете [Текст] / И. С. Полищук // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 1.
11. Харламов, И. Ф. Кризис воспитания и педагогики [Текст] / И. Ф. Харламов // Советская педагогика. – 1991. – № 10.
12. Элиасберг, Н. И. Воспитание юного гражданина – острая проблема современного школьного образования [Текст] / Н. И. Элиасберг // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2005. – № 4.

РАЗДЕЛ 2

Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ В БЕЛОРУССКО-РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

СКРИГАН А. Ю., ЖОЛОБОВ А. А.

г. Могилев, Республика Беларусь, Белорусско-Российский университет

Реформирование системы высшего образования как в Российской Федерации, так и в Республике Беларусь затрагивает не только ее структуру, требования и нормативную базу, но и саму организацию учебного процесса. Новые образовательные стандарты базируются на компетентностном подходе и предусматривают формирование у выпускников следующих групп компетенций: академических, социально-личностных и профессиональных. Главной целью высшего образования становится подготовка квалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке, ответственного, способного к эффективной работе по специальности, готового к профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Подготовка таких специалистов должна осуществляться на качественно новой основе, адекватной современному уровню развития педагогической науки.

Компетентностный подход предполагает формирование у студента деятельностной позиции в процессе обучения: учебное содержание усваивается только тогда, когда оно становится предметом активных систематических действий студента. Таким образом, целью университета должно стать формирование у студентов потребности в систематическом самообразовании путем освоения технологий самостоятельного накопления необходимых знаний и способов их приме-

нения при решении профессиональных задач. Каждый университет с учетом научного и кадрового потенциала определяет формы и методы активизации своей инновационной деятельности, одним из элементов которой является модульно-рейтинговая система контроля и оценки знаний студентов. В системе высшего образования модульный подход считается одним из прогрессивных способов организации учебного процесса, что в немалой степени связано с Болонским процессом. Рейтинговая система предлагает новый, нетрадиционный, «накопительный» подход к оценке знаний студентов. В его основе лежат аддитивные принципы: суммируются баллы, полученные студентом в течение всего семестра по всем видам деятельности, предусмотренными учебным планом и программой дисциплины. Использование модульно-рейтинговой системы оценки знаний позволяет организовать ритмичную работу студентов в течение семестра, активизировать их самостоятельную работу, ранжировать студентов по уровню усвоения учебного материала. И преподаватель, и студент могут своевременно корректировать свои действия по достижению итогового результата освоения дисциплины.

Модульно-рейтинговая система оценки и контроля знаний студентов в Белорусско-Российском университете осуществляется с 2005-2006 учебного года. В настоящее время в нее вовлечены все студенты, обучающиеся по российским образовательным программам, и студенты 1-3 курсов дневной формы обучения – по белорусским. Организация учебного процесса по модульно-рейтинговой системе проводится на основе «Положения о многофункциональной рейтинговой системе оценки знаний студентов на всех этапах обучения», утвержденного Советом университета.

Модель рейтинговой системы университета основана на следующих положениях:

- оценка знаний осуществляется преподавателем;
- методика и критерии оценки знаний разрабатываются преподавателем или кафедрой;
- форма оценки (контрольные работы, лабораторные работы, реферат, творческое задание и др.) выбирается преподавателем;
- в графике учебного процесса административно выделены «контрольные точки» – недели подведения итогов текущей аттестации;
- преподаватели на «контрольных неделях» передают сведения в деканат, заполняя соответствующие ведомости.

Оценка по каждой дисциплине определяется по 100-балльной шкале как сумма баллов, набранных студентом в результате работы в

семестре (текущая аттестация) и на экзамене или зачете (итоговая аттестация). Контрольными точками являются 8 и 17 неделя семестра, в течение которых осуществляется текущая аттестация. Текущая аттестация представляет собой оценку работы студента в семестре и является суммой баллов промежуточных рейтинг-контролей. Положительная оценка соответствует сумме баллов от 36 до 60 за семестр. Итоговая аттестация студентов проходит во время экзаменационной сессии. Минимальное положительное количество баллов на экзамене (зачете) – 15, максимальное – 40. Результирующая оценка по дисциплине определяется как сумма баллов текущей аттестации и итоговой. Результаты текущей и итоговой аттестации, а также рейтинговые оценки по дисциплине заносятся в ведомости деканата. По окончании каждого семестра деканатом определяется индивидуальный рейтинг студента (средний балл за все дисциплины, все виды практик и курсовые (проекты) работы). Результаты индивидуального рейтинга ведутся в форме сводной ведомости. Эта же ведомость является основой для оформления экрана успеваемости, размещаемого на стендах деканатов.

Курсовая (проект) работа и все виды практик оцениваются отдельно, их трудоемкость также составляет 100 баллов.

Методика, критерии и формы оценки знаний студентов формируются самим преподавателем и отражаются в рабочей программе дисциплины. Текущая аттестация может проводиться в форме стартового, текущего, промежуточного и творческого рейтинг-контроля. Целью стартового рейтинга является выяснение общей подготовленности студентов по дисциплине, уровня остаточных знаний за предыдущие периоды обучения. Текущий рейтинг контроль осуществляется на занятиях (лекционных, лабораторных, практических). Его целью является стимулирование в течение семестра регулярной работы студентов над изучаемым материалом, способствование первичному усвоению знаний, обеспечение функционирования оперативной обратной связи в процессе обучения. Формы текущего рейтинг-контроля могут быть различными: контрольные работы, индивидуальные, типовые и творческие задания, отчеты, рефераты, доклады, выполнение и защита лабораторных работ и т.д. Промежуточный рейтинг контроль представляет собой результат суммирования итогов текущего рейтинг-контроля. Творческий рейтинг по дисциплинам определяется ведущим лектором, баллы, полученные в этом случае, могут быть добавлены студентам по результатам дополнительных контрольных работ, за участие студентов в олимпиадах, кружках, студенческих научно-

технических конференциях, за научные исследования по профилю дисциплины, за творческое выполнение курсовых работ и проектов.

Процесс внедрения модульно-рейтинговой системы обучения в университете выявил ряд проблем: методологических, технологических, организационных и психологических.

К методологическим проблемам относятся следующие:

1. Необеспеченность необходимой степени объективности в оценивании и отсутствие контроля справедливости балльного оценивания. По мнению некоторых преподавателей, рейтинговая система не учитывает «талантливых разгильдяев» и ориентирована на добросовестных «среднячков», регулярно посещающих занятия и накапливающих баллы. Оценивание по-прежнему осуществляется преподавателем, и полученные баллы зависят от строгости преподавателя и его личных взаимоотношений со студентами. В этом отношении показательны рейтинговые баллы студентов по одной и той же дисциплине, но у разных преподавателей. По всей видимости, полностью избавиться от определенного субъективизма в оценивании не позволит ни одна система контроля знаний, тем не менее, по мнению авторов, в модульно-рейтинговой системе оценке знаний субъективное отношение педагога к студенту существенно ниже.

Условиями повышения объективности оценивания являются: прозрачность требований к выполнению всех видов работ студентами в семестре, а также осуществление контроля в форме тестирования.

2. Неосмысленность «идеологии» системы балльного оценивания. Большинство преподавателей, воспитанные на традициях еще советского образования, главным критерием оценки знаний студентов считают ответ на экзамене. В соответствии же с модульной системой студент, посредственно ответивший на экзамене, может получить более высокую итоговую оценку за счет добросовестной работы в течение семестра. Многие в этом усматривают своего рода «социальную несправедливость» и сомневаются в объективности выставяемой оценки. Однако, экзаменационный ответ также далеко не всегда является объективным отражением знаний студента, экзамен – это своего рода лотерея: удачные вопросы, хорошее физическое и психологическое самочувствие как преподавателя, так и студента и т.д. Поэтому преодоление этой проблемы связано в первую очередь с переосмыслением процедуры оценивания преподавателями.

3. Противоречивость мотивации студентов при балльной системе оценивания. С одной стороны, рейтинговая система стимулирует соревновательный дух среди студентов, прозрачность накопления баллов увеличивает мотивацию при подготовке к занятиям. С другой

стороны, процесс обучения превращается в «погоню» за баллами, а не за знаниями; набранный проходной минимум часто расхолаживает и является оправданием безделью на занятиях.

4. Неопределенность соотношения различных видов работ в балльной системе оценивания. Распределение баллов между работой в семестре и ответом на экзамене или зачете, соотношение баллов за различные виды работ также вызывает многочисленные споры. Незначительный перевес в баллах в сторону текущей аттестации призван стимулировать ритмичную самостоятельную работу студента в течение семестра. У ряда преподавателей вызывает затруднение распределение баллов за выполняемые виды работ, особенно это касается лекционных учебных дисциплин или дисциплин с небольшим количеством аудиторных часов. Решение этих проблем связано с оптимизацией учебных планов, а также с внедрением разнообразных с методической точки зрения форм работы со студентами на практических и семинарских занятиях.

К психологическим проблемам, связанным с внедрением рейтинговой системы, относятся:

1. Разнополярность и негативизм отношений студентов и преподавателей к балльной системе оценивания. Например, среди преподавателей со стажем распространено мнение, что во внедрении новых педагогических технологий нет необходимости, так как они не использовались в советской высшей школе, а она – лучшая в мире. Такой подход существенно затрудняет реформирование учебного процесса. Постоянный контроль со стороны преподавателей и необходимость «зарабатывать» баллы на каждом занятии также встречают протест со стороны ряда студентов. Решение этих проблем видится в создании особой университетской инновационной среды, в которой использование новых педагогических технологий и инновационных форм проведения занятий со стороны профессорско-преподавательского состава и стремление получить необходимые академические и профессиональные знания со стороны студентов станут неотъемлемым атрибутом деятельности университета.

2. «Психологические» перегрузки за счет увеличения учебной нагрузки в периоды контрольных недель. Любая форма контроля формирует стрессовую ситуацию для студента, увеличение количества «контрольных» мероприятий может негативно сказываться на психологическом самочувствии, особенно в период контрольных недель, когда по различным учебным дисциплинам могут проводиться рейтинг-контроли. Для снижения подобных нагрузок на студента в университете преподавателям рекомендуется не планировать рейтинг-

контроли на 8 и 17 неделях, а в ведомости выставлять суммированные итоги текущей аттестации.

Университет при внедрении рейтинговой системы столкнулся и с рядом технологических проблем:

1. Неосвоенность преподавателями распределения баллов и трудности осуществления процедуры текущей и итоговой аттестации. Осуществление модульно-рейтинговой системы требует перестройки преподавания курса и иного построения учебной программы дисциплины. В университете использована административно регламентированная система из двух модулей в каждом семестре. Как показывает опыт, содержание дисциплин далеко не всегда логично вписывается в предложенную структуру. Многим преподавателям не хватает опыта и необходимых знаний для формирования программ дисциплин в соответствии с принципами модульного обучения, определения форм контроля и количества баллов за каждую из них. Учебно-методическим отделом университета организован постоянно действующий методический семинар, на котором рассматриваются вопросы функционирования университетской рейтинговой системы, осуществляется методическая помощь преподавателям в составлении рабочих программ дисциплин, проверяются и контролируются учет всех видов работ и количество баллов за каждый из них.

2. Проблема заполнения ведомостей и подсчета баллов. Так как рейтинговая система используется в университете относительно непродолжительное время, и в нее преподаватели и студенты вовлекаются постепенно, неизбежен этап адаптации, связанный в том числе и с грамотным подсчетом баллов и оформлением соответствующей документации.

3. Регламентация и организация работы с неуспевающими студентами. Неуспевающие студенты представляют собой отдельную и сложную проблему. В университете выделены 9 и 18 недели для ликвидации задолженности по модулям учебных дисциплин. Однако не всем студентам удастся за это время «добрать» необходимые баллы. Преподаватели вынуждены тратить свободное время на неуспевающих студентов, и эта работа пока никак не регламентируется. Если студент не набирает в течение семестра минимально необходимое количество баллов (36), то по Положению он не допускается к сдаче зачета или экзамена по этой дисциплине. Однако деканатами эта мера используется не всегда, что мотивируется большим количеством неуспевающих студентов. Это отрицательно сказывается на учебной дисциплине, т.к. студент уверен, что к экзамену или зачету его допустят, поэтому выполнять необходимый минимум работ совершенно не-

обязательно. Неиспользование этой меры в конечном итоге снижает соревновательный и воспитательный аспекты рейтинговой системы. Очевидно, что решение этой проблемы лежит в изменении работы деканатов и преподавателей с неуспевающими студентами, постоянном мониторинге их учебных достижений, акцентировании деятельности на конечном результате. Существуют сложности и с выставлением баллов на экзамене, если студент его «провалил». С одной стороны, несданный экзамен означает неудовлетворительную оценку, с другой – набранные баллы в течение семестра вроде бы обеспечивают минимально необходимую итоговую удовлетворительную оценку. В этом случае было решено выставлять неудовлетворительную итоговую оценку независимо от набранных баллов в семестре. Таким образом, вне зависимости от работы в семестре студент должен явиться на экзамен и получить хотя бы минимальное положительное количество баллов. Этот подход основан на традиционном приоритете экзаменационной оценки над всеми остальными, и вполне естественно, что его оправданность вызывает сомнения у многих преподавателей. Поиски решения этой проблемы продолжаются.

К организационным трудностям реализации модульно-рейтинговой системы относятся:

1. Ознакомление студентов с требованиями МРС. При анализе эффективности внедрения рейтинговой системы выяснилось, что зачастую низкие баллы за модуль связаны с недостаточной ознакомленностью студентов с требованиями преподавателя и возможностями получения баллов. Поэтому преподавателям рекомендовано чаще напоминать о системе оценки и контроля знаний по его дисциплине.

2. Ведение экранов успеваемости (гласность результатов) и проблемы по ведению, хранению и обработке результатов рейтинг-контроля. Внедрение модульно-рейтинговой системы обусловило дополнительный объем работы деканатов по ведению, хранению и обработке результатов рейтинг-контроля. Решение этой проблемы руководство университета видит в автоматизации заполнения и обработки соответствующей документации, уже начаты работы по внедрению электронного документооборота.

3. Учет рейтинг-контроля в нагрузке преподавателей. Рейтинговая система требует значительной предварительной методической подготовки преподавателя, предполагает дополнительные затраты времени на проведение контрольных мероприятий и обработку их результатов. С 2009-2010 учебного года решением Совета университета проведение рейтинг-контроля включено в учебную нагрузку преподавателей.

Несмотря на все сложности внедрения и использования модульно-рейтинговой системы, ее осуществление положительно отразилось на качестве подготовки специалистов. Во-первых, рейтинговая система стимулирует посещаемость занятий студентами, ритмичность и самостоятельность их работы в течение семестра. Во-вторых, использование рейтинговой оценки знаний снижает количество «спорных» оценок, повышает объективность выставления итоговых отметок. В-третьих, широкое применение тестирования в осуществлении рейтинговой системы повышает качество знаний студентов, так как в качестве основы составления тестов в университете используется система аттестационно-педагогических измерительных модулей (АПИМ) интернет-тестирования. Анализ результатов как внутреннего тестирования, так и интернет-экзаменов позволяет своевременно корректировать преподавание учебных курсов и содержание контрольно-измерительных материалов. Поэтому внедрение тестирования и применение разнообразных по форме, содержанию и целям тестов в настоящее время стало главным направлением повышения качества знаний студентов в университете.

Еще одним положительным моментом внедрения является то, что модульно-рейтинговая система обучения стимулирует работу преподавателя, повышает его профессиональный уровень, так как такая организация учебного процесса требует подготовки к каждому занятию, постоянного педагогического поиска, разработки и добавления новых материалов. Модульно-рейтинговая система потребовала изменений в наполнении учебно-методических комплексов по дисциплине, в настоящее время они включают разнообразные и обширные материалы для самостоятельной работы студента, большинство из которых размещено в электронной библиотеке университета. Необходимость совершенствования педагогических знаний преподавателей активизировала работу учебно-методического отдела, одним из направлений деятельности которого стало разработка методических рекомендаций для преподавателей по подготовке и проведению рейтинг-контролей, разработке тестовых, контрольных материалов, учебных программ и в целом учебно-методических комплексов.

Как показывает проведенный анализ, большая часть проблем по внедрению модульно-рейтинговой системы и других инновационных педагогических технологий в университете связана с инерционностью мышления и нежеланием нововведений со стороны профессорско-преподавательского состава. Поэтому главной целью руководства университета становится формирование инновационной творческой

среды, стимулирующей использование нетрадиционных, новых, передовых форм и методов проведения занятий.

Внедрение модульно-рейтинговой системы обучения преобразует деятельность всего университета, способствует усилению информатизации обучения, изменяет роль библиотеки, отдельной кафедры и каждого преподавателя в процессе обучения студентов.

КОМПЕТЕНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

ПАНИНА С. В.

г. Якутск, Якутский государственный университет

Современная ситуация в образовании характеризуется, с одной стороны, широким выбором индивидуальных образовательных траекторий для любого человека, а с другой – неопределенностью требований со стороны общества и становящегося рынка труда к педагогическим кадрам, которые обеспечивают условия такого выбора.

Рынок педагогического труда сегодня разбалансирован. Спрос на педагогические кадры, то есть потребность образовательных учреждений в специалистах разного профиля педагогической деятельности и квалификации, удовлетворяется недостаточно. В свою очередь, педагогическое образование осуществляется либо узконаправленно, например, подготовка учителей – предметников, либо широко, например, подготовка бакалавров и магистров образования, для которых поле профессиональной деятельности и профессиональные квалификации на государственном уровне пока еще не четко определены.

Профессиональная педагогическая деятельность стала вариативной, дифференцированной и полифункциональной. Произошло экстенсивное расширение поля профессиональной деятельности педагога. Существенно обновилась номенклатура педагогических профессий и специальностей.

Становящийся рынок педагогического труда предъявляет новые требования к выпускникам педагогических вузов и работающим педагогам. Эти требования обусловлены новым статусом профессиональной педагогической деятельности, который определяет педагога как преобразователя новых педагогических идей; создателя интенсивных педагогических технологий, авторских систем собственной педагогической деятельности.

Профессия «педагог» классифицируется по нескольким основаниям – по субъекту деятельности, квалификациям и должностям. В качестве субъекта деятельности выступают: учитель, воспитатель, преподаватель и т.п. Профессиональные квалификации характеризуются уровнем педагогического образования и уровнем профессионализма субъекта педагогической деятельности. Профессиональная компетентность отражает содержание профессионального стандарта. Это – наблюдаемый, измеримый образец проявления знаний, умений, навыков, способностей, способов поведения и других характеристик личности, позволяющих педагогу успешно выполнять профессиональную деятельность. Успешность профессиональной деятельности педагога зависит от уровня профессиональной компетентности, характеризующей его готовность к эффективному и результативному решению профессиональных задач.

Профессия «педагог» как система не сводится к сумме образующих ее элементов, она обладает особым, интегративным качеством, которое не находится в одном ряду с другими составляющими системами. Это особое качество задается субъектом педагогической деятельности.

На зарождение, становление и развитие профессии «педагог» влияют внешние и внутренние факторы. Внешние факторы обусловлены влиянием государства (включение в перечни и классификаторы профессий, тарификация труда педагога, аттестация педагогов, социальные гарантии и награды), рынка педагогического труда (спрос и предложение на педагогические кадры), общества и социума (имидж и престиж профессии). Внутренние факторы обусловлены закономерностями развития профессиональной педагогической деятельности, профессиональной позицией ее субъектов и др.

В современных условиях наблюдается динамика разнообразия и изменчивости мира педагогических профессий, которая выражается в развитии сферы педагогического труда; нарастает потребность различных областей профессиональной педагогической деятельности в межпредметном взаимодействии, обусловленных процессами дифференциации и интеграции профессиональной педагогической деятельности.

Таким образом, профессия «педагог» представляет собой целостность, которая интегрирует в себе различные педагогические профессии, связанные своей целевой направленностью на содействие становлению человека.

Приоритетное направление национального проекта «Образование» закрепило социокультурное развитие, личностно-ориентированную

направленность профессионального образования, организацию духовной жизни и нравственных отношений в образовательном учреждении, соответствующих новому профессиональному образованию, построенному на модели культуры. Философия культуры, ее принципы и методы выступают теоретической основой изучения и формирования культуры профессиональной деятельности будущего учителя. Культура рассматривается как ценность, ценностные ориентации будущего специалиста на профессиональную культуру, являются стратегической целью профессионального образования. Ценностные ориентации, это достаточно сложные, определенным образом сгруппированные принципы, придающие целевую направленность различным мотивам и интересам субъекта деятельности в ходе решения различных социальных и профессиональных проблем. Культура влияет на поведение, общение, отношение не прямо, а опосредованно – через профессиональные ценности, нормы, роли, социально-когнитивные процессы. Система социальных и профессиональных ценностных ориентиров образуют социокультурное пространство развития личности будущего специалиста, в поле которого идет присвоение ценностей культуры профессиональной деятельности [1].

Анализ философской и педагогической литературы свидетельствует, что приобщение к культурным ценностям включает в себя: осмысление и присвоение знаний и умений; рефлексивный подход к личному поведению и отношениям как культурной ценности; ориентацию будущего специалиста в нравственных нормах отношений; актуализацию социальных и профессиональных ценностей культуры; превращение культурных ценностей в принцип поведения, отношений и деятельности; учет тенденций развития социокультурного пространства; освоение профессионально-культурных норм отношений, исходя из: наличия культурных ценностей; участия личности в процессе культуuroобразования; приобщение личности будущего специалиста к различным информационным источникам профессиональной культуры; организацию социокультурного образовательного процесса на основе формирования установки: на ориентацию в социальных и профессиональных ценностях, на присвоение ценностей; на развитие рефлексивной культуры будущего специалиста, на переход обучения в самообучения, развития в саморазвитие.

Поскольку педагогу принадлежит задача пробудить и сформировать в субъекте потребность в культуре профессиональной деятельности, стремление действовать, умение понимать и оценивать окружающее, культуру, себя, желание достигать целей и реализовать личностную позицию, то в деятельностном плане культура профессио-

нальной деятельности заключается в приобщении и освоении субъектом норм его профессиональной деятельности.

Обращение к личности как ценности объективно требует, чтобы одним из ведущих факторов формирования профессиональной культуры будущего учителя стал компетентностный подход.

Принимая идею о том, что профессиональная компетентность выступает в качестве производного компонента культурной компетентности человека (Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, В. Г. Рындак, Л. Б. Соколова), мы рассматриваем профессиональную компетентность как интегративное качество личности, которое формируется в процессе освоения будущим специалистом культуры профессиональной деятельности. В этом контексте культура профессиональной деятельности выступает как обобщенный опыт жизнедеятельности в профессии, а профессиональная компетентность есть проекция этого опыта на определенную сферу, область профессиональной деятельности.

Компетентностный подход предполагает приоритетную ориентацию на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве цели при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании, в таком случае, выступает формирование компетентного специалиста, обладающего культурой профессиональной деятельности.

Компетентностный подход позволяет осуществить отбор содержания профессионального образования в соответствии с потребностями развивающейся личности и одновременно ориентирует его на инновационный опыт успешной профессиональной деятельности в конкретной отрасли.

Методологическим основанием реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании выступают принципы: вариативности образования; центрации образования на развитии и саморазвитии личности; сочетания автономности с коллективными и групповыми формами образования; неустойчивого динамического равновесия образовательного процесса как источника развития взаимосвязи личности, образования и профессии; со-развития личности, образования и деятельности.

Компетентностный подход в исследуемом процессе выполняет методологические функции, что позволяет нам рассматривать культуру профессиональной деятельности будущего специалиста не только как интегративное качество личности, но и как системную реконструкцию ключевых компетенций специалиста (И. А. Зимняя), и как

системное явление при анализе качества подготовки будущего специалиста.

Теоретической основой выделения групп ключевых компетенций в структуре профессиональной культуры будущего учителя служат сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что: человек есть субъект общения, познания, труда (Б. Г. Ананьев); человек проявляется в системе отношений к обществу, себе, другим, деятельности (В. Н. Мясищев); компетентность человека имеет вектор культурологического развития (Е. В. Бондаревская, А. Г. Гостев); основу профессионализма составляет целостная социально-профессиональная компетентность (И. А. Зимняя). С этих позиций нами были разграничены две основные группы ключевых компетенций в структуре профессиональной культуры будущего учителя, относящиеся: к самому себе как личности, субъекту жизнедеятельности; к деятельности, проявляющейся во всех ее типах и формах [1].

Таким образом, поддерживая трактовку Л. В. Елагиной, профессиональную культуру педагога с позиций компетентного подхода связываем с формированием целостной личности, его нравственно-гуманистической направленности, способности к самореализации в деятельности, приближенной к нормам культуры.

Личность компетентного специалиста, способного к культуросообразному осуществлению профессиональной деятельности представляется в его внутренней целостности, где профессиональное и личностное «Я» тесно связаны системой ценностей. Он выступает как человек, ориентированный на выполнение определенных социально-профессиональных функций, как профессионал во всем своеобразие своих возможностей и способностей.

Компетентностный подход рассматривается в педагогической науке в контексте качества образования учащихся и профессионально-педагогической подготовки будущего учителя. Качество образования при таком подходе анализируется с учётом реальной готовности обучаемого применить усвоенные знания и навыки в различных сферах жизнедеятельности, в том числе – образовательной и профессиональной. Компетентностный подход к исследованию проблем педагогического образования – это совокупность теоретико-методологических положений и организационно педагогических мер, направленных на создание условий по освоению и трансляции педагогических ценностей и технологий, обеспечивающих творческую самореализацию личности учителя в профессиональной деятельности.

При исследовании педагогического образования с позиций компетентностного подхода необходимо исходить из того, что одним из

факторов становления учителя является формирование профессионально-педагогической компетентности. В основу разработки содержания организационных форм и технологий современного педагогического образования положена концепция формирования профессионально-педагогической компетентности. Такой подход обусловлен тем, что важным показателем качества современного учителя являются не столько профессиональные знания, освоенные умения обучения и воспитания, сколько профессиональная компетентность, обеспечивающая профессионально-личностное развитие, творческий подход к обучению и воспитанию учащихся, способность оказывать компетентную поддержку их интеллектуального и личностного развития.

Структурно состоящая из совокупности компетенций (уровня нормы подготовленности) компетентность рассматривается как уже сформированные у специалиста профессионально значимые личностные качества, основанные на знаниях, умениях, навыках владения способами педагогической деятельности. Наряду с профессиональной и аутопсихологической, общекультурной и гуманистической, коммуникативной и социально-психологической компетенциями, модель компетентности учителя включает креативную, инновационную, акмеологическую компетенции, предполагающие сформированность нестандартного мышления, владение инновационными педагогическими стратегиями, адаптацию к изменениям содержания, средств и методов, условий педагогической деятельности. Новое понимание профессионализации педагога как становление и развитие его профессионально-творческой компетентности актуализирует педагогическую деятельность в современных условиях развития общества.

Рассмотрение различных оснований для творчества в труде учителя и сущности профессиональной компетентности как интегральной характеристики личности учителя современной школы позволило определить творческую компетентность как интегративную личностную характеристику учителя, обеспечивающую ему успешность деятельности в типовых и неординарных педагогических ситуациях, в структуру которой входят, психолого-педагогические знания, общекультурная эрудиция, профессиональное педагогическое мышление; специальные способности и умения; творческая готовность, образуемая комплексом творчески значимых личностных качеств. Тесная взаимосвязь структурных компонентов характеризует профессионально-творческую компетентность как системное качество. Творческая готовность, образуемая определённым комплексом творчески значимых личностных качеств, выступает ключевым элементом профессиональ-

но-творческой компетентности, обеспечивающим единство профессионального и личностного аспектов педагогического труда.

Вопрос о профессионализме учителя в теории и практике отечественного и зарубежного педагогического образования неизменно связывается со стержневым показателем уровня квалификации современного специалиста – его профессиональной компетентности, которую в основном понимают как «готовность к деятельности» или как «способность к деятельности».

Используя существующие в научной литературе определения компетентности, можно представить профессионально-творческую компетентность как синтез, то есть взаимообусловленное единство его профессиональных знаний, педагогической умелости и готовности к творческой деятельности, реализуемых в процессе педагогического труда. Органическая связь составляющих профессионально-творческой компетентности оказывают решающее влияние на процессуальные и результирующие стороны труда педагога, к которым относят его педагогическую деятельность, общение и личность, а также обученность, обучаемость, воспитанность и воспитуемость учащихся (А. К. Маркова).

Педагог, решая бесчисленные учебно-воспитательные задачи, работает в постоянно меняющихся обстоятельствах. Ему приходится реализовывать в своей работе нестандартные подходы, опосредованные особенностями «объективно-субъективного созидания» в процессе педагогического взаимодействия с учащимися (В. Н. Харькин). Поэтому профессиональный рост педагога зависит не только от психолого-педагогической осведомленности, не от усвоения неких эталонов, стандартов, а от мобильности и гибкости принятия оптимальных творческих решений в условиях многогранного педагогического процесса. Именно творческое мышление предоставляет возможность педагогу «выйти» за пределы требуемого для решения возникшей педагогической задачи уже известными способами. Для творческого мышления учителя характерен ряд отличительных черт: нахождение вариантов возможных решений, импровизационность, диалектичность, интегративность, мобильность, оригинальность, продуктивность, конструктивность и т.д.

Профессионально-педагогическая эрудиция учителя «перекодируется» (Н. В. Кузьмина) для учащихся в процессе реального учебно-воспитательного процесса таким образом, чтобы, обучая и воспитывая, развивать их способности. Для того чтобы превратить процесс усвоения учащимися предметных знаний в учебно-творческую дея-

тельность, педагогу необходимо владеть самыми разнообразными педагогическими умениями.

Подробную характеристику педагогических умений дают А. И. Мищенко, В. А. Слостёнин. Как утверждают авторы, разнообразные умения, раскрывающиеся через совокупность последовательно разворачивающихся действий, имеют теоретическую и практическую составляющие. Это позволяет представить педагогическую компетентность учителя как единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Содержание теоретической готовности учителя проявляется в обобщенном умении педагогически мыслить, что, в свою очередь, предполагает наличие аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умений. Содержание практической готовности учителя, педагога проявляется через организаторские и коммуникативные умения.

Литература

1. Елагина, Л. В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентного подхода (методология, теория, практика) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. В. Елагина. – Челябинск, 2009. – 42 с.

2. Тутолмин, А. В. Становление и развитие творческой компетентности будущего учителя (на основе системного подхода) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. В. Тутолмин. – Чебоксары, 2009. – 43 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СПЕЦИАЛИСТА ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

ЗАЛУЦКАЯ С. Ю.

г. Якутск, Якутский государственный университет
им. М. К. Аммосова

Российская Ассоциация по связям с общественностью (РАСО) при поддержке Ассоциации компаний-консультантов в области связей с общественностью (АКОС), Ассоциации коммуникационных агентств России (АКАР) в 2008 году разработали новую редакцию «Положения о сертификации в области связей с общественностью». По мнению профессиональных ассоциаций, сертификация, основан-

ная на принятых широким PR-сообществом профессиональных стандартах, позволяет создать четкие правила поведения на рынке PR-услуг, оградить клиентов от недобросовестных исполнителей, предоставить PR-специалистам дополнительный кредит общественного доверия. Сертификат служит убедительным подтверждением профессиональной репутации и заставляет специалистов по связям с общественностью действовать в единых профессиональных и этических рамках.

Уточним, что сертификация специалистов по связям с общественностью проводится с 18 мая 2000 года. Тогда был принят «Кодекс профессиональной сертификации в области связей с общественностью». Осенью 2008 года Исполнительный совет РАСО утвердил новую редакцию «Положения о сертификации», что позволило использовать в качестве базовой персональную (индивидуальную) сертификацию специалистов в области связей с общественностью. Теперь при прохождении процедуры учитываются не только формальные критерии (образование, опыт работы, участие в отраслевых конкурсах, публикации и т.д.), но и экспертные оценки PR-деятельности на основе представленных заявителем образцов его лучшей практики. Для специалистов, имеющих значительный опыт работы в отрасли, а также подтвержденный многочисленными публичными активностями уровень профессионализма (участие в отраслевых мероприятиях и ассоциациях) процедура упрощается.

Как видим, профессиональное PR-сообщество усложнило квалификационные требования к менеджерам по связям с общественностью, стало постепенно приводить их к современным стандартам этой ещё молодой для национального рынка труда профессии. Именно рынок на сегодняшний день не только диктует необходимость постоянного совершенствования квалификационных характеристик того или иного специалиста, но и определяет основные особенности российского высшего образования, целенаправленно стремящегося к значительному расширению перечня специальностей и специализаций, предлагаемых для желающих стать конкурентоспособным дипломированным профессионалом.

Специалист по связям с общественностью занимает среди списка актуальных профессий, на наш взгляд, особое место, что объясняется его острой востребованностью в различных профессиональных сферах: финансы, политика, промышленность, образование, культура и т.д. PR-менеджер сегодня – один из самых необходимых работников в частных фирмах, корпорациях, государственных структурах, общественных организациях, заботящихся о благоприятном корпоративном

имидже и поддержании хороших отношений с внешней и внутренней общественностью.

Значительный интерес молодежи к данной профессии обусловлен, во-первых, возможностью безгранично раздвигать рамки общения с разными категориями людей; во-вторых, желанием освоить широкий спектр дисциплин, экономических, филологических, психологических; в-третьих, вероятностью реализовать свой богатый творческий потенциал. Таким образом, «связи с общественностью как сфера бизнеса, и практически одновременно – предмет исследования и обучения, быстро стали фактором социальной жизни России» [1, 18] и заняли прочное место в образовательном пространстве страны.

Однако сравнительно новая для высшей школы специальность «Связи с общественностью» вызывает много споров по таким наиболее острым вопросам, как качество учебных планов и учебных программ вузов, эффективные методы и приемы преподавания спецдисциплин, подготовка педагогических кадров, организующих учебно-воспитательный процесс. Предметом обсуждения стала и проблема квалификационных характеристик специалиста, которые должны найти свое отражение в ГОС ВПО третьего поколения для подготовки бакалавров уже по новому направлению «Реклама и связи с общественностью». Сегодня дискутируется не столько вопрос, как учить, сколько вопрос, чему учить? Какими компетенциями должен обладать выпускник вуза, независимо от уровня подготовки (бакалавр, магистр, специалист), чтобы иметь моральное право управлять общественным сознанием?

Несомненным остается тот факт, что целевая программа непрерывной подготовки PR-кадров, составленная на основе учебного плана, квалификационных характеристики и требований государственного стандарта базового высшего образования, должна не только определять профессиональное назначение выпускника, совокупность его знаний, умений и навыков, но и включать в себя характеристику профессионально-личностных качеств выпускника. На практике мы встречаемся с тем, что, например, составленные модели выпускников государственных вузов зачастую ограничиваются лишь самым общим обзором их личных качеств: «быть интеллигентным», «служить интересам общества», «обладать развитой духовной, эмоциональной, речевой культурой», «способностью к творческой деятельности». Нечеткость формулировок в конечном итоге не позволяет полностью реализовать воспитательные цели учебного процесса.

Между тем, существующие мировые стандарты, в частности по «Связям с общественностью», включают в себя обязательный кодекс

профессионального поведения, на основе которого проводится сертификация работников данной сферы деятельности, что обеспечивает необходимые этические качества и высокий профессиональный уровень специалиста. Только продемонстрировав личностные качества, определенные этим кодексом, можно стать PR-профессионалом, членом национальных и международных ассоциаций. Этот факт убеждает нас в необходимости ориентироваться при формировании квалификационных характеристик менеджера по связям с общественностью не только на федеральные, но и международные стандарты, которые также претерпевают в последнее время некоторые изменения.

Речь идет о стандарте PR, применяемом по всей Европе как в образовании, так и в практике. Считается, что он является общей базой для обменов знаниями между специалистами в данной области, отправным пунктом в каждодневной работе – происходит ли она в университетах или офисах. С этой точки зрения интересны рассуждения голландского специалиста по PR Димпфа ван дер Лаана, понимающего под стандартом совокупность описаний знаний, отношенческих требований, личностных характеристик специалиста и его профессиональных умений, которые совместно определяют конкретного специалиста как PR-профессионала. Главное – здесь должен быть консенсус в вопросе, что из себя представляет профессия и каким требованиям нужно соответствовать, чтобы выполнять PR-работу адекватно.

Сегодня европейское PR-сообщество в соответствии с требованиями Болонского соглашения занимается подготовкой такого стандарта, который позволил бы всем странам найти свое место в данном сообществе, в конечном итоге «построить мосты через всю Европу». Однако препятствие становится неравномерное развитие PR-практики, культурные различия, существующие и на национальном, и на региональном уровнях, несовершенство законодательной базы. Неравномерность профессиональных проблем замедляет процесс создания единого европейского стандарта PR, включающего в себя, как уже было сказано выше, не только перечень знаний и умений, но и обязанности, личностные качества менеджера по связям с общественностью. Именно на них и следовало бы ориентироваться вузам России, занимающимся подготовкой кадров для коммуникационного менеджмента.

Определим только основные профессионально-личностные качества PR-специалиста, которые следует, на наш взгляд, отразить в квалификационных характеристиках выпускника, чья деятельность будет происходить в «таких сферах, как внутривластная и меж-

дународная жизнь: межнациональные, межэтнические и международные отношения; социально-экономические проблемы года, области, республики, страны и современного мира в целом; информационные потоки; научное, культурное сотрудничество...» (ГОС, 2000 г.). Исходя из этого, PR-менеджер должен обладать следующими качествами: честность, коммуникабельность, уважение к чести и достоинству личности, уверенность. Способность к принятию ответственных самостоятельных решений с учетом связанных с ними рисков. Ему также надлежит иметь интеллектуальные, творческие, организаторские способности, быть склонным к аналитической работе.

Все перечисленное обусловлено спецификой профессии, относящейся к типу «человек-человек». Для этого типа характерны «все те личностные качества, которые обеспечивают взаимодействие между людьми, понимание людей и эффективное воздействие на них, установление контактов, организацию совместной деятельности» [2, с. 127]. В подобных профессиях чрезвычайно важны повышенная речевая ответственность, коммуникативная компетентность (способность к эффективному общению и сформированность коммуникативных умений), что также необходимо современному PR-меню.

Перечисление конкретных профессионально-личностных качеств пиарщика может быть продолжено: самокритичность, способность к саморегуляции, способность к ситуационному анализу, целеустремленность, толерантность и т.д. Несомненно одно – сознательная работа по их формированию и развитию должна идти непрерывно. Здесь становятся актуальными и навыки самооценки: познание себя – основа стремления к постоянному самосовершенствованию, к достижению «коммуникативной и интеллектуальной самодостаточности личности» (А. Леонтьев).

Задача преподавателя, занимающегося профессиональной подготовкой PR-специалиста – определять в процессе обучения наиболее эффективные средства формирования указанных качеств, учить студента объективно оценивать себя. Таким средством может стать, например, использование тестовых заданий, нацеленных на правильную самооценку личностных качеств («Умеете ли вы вести переговоры?», «Есть ли у Вас качества лидера?», «Ваша этика бизнеса» и т.п.). Ключ к тестам должен содержать соответствующие развернутые рекомендации по формированию, коррекции, совершенствованию индивидуальных характеристик, имеющих непосредственное отношение к качеству выполнения профессиональных обязанностей. Также студентам будет полезно познакомиться с разработанными психологами тестами самоактуализации, уровень которой указывает на состояние пси-

хологического здоровья человека. Низкая степень самоактуализации, например, по мнению исследователей, является причиной авторитарности, склонности к монологическим формам общения, манипулированию людьми с помощью жестких оценок и санкций, недоверия к себе и другим, ригидности поведения, низкой креативности, что, конечно же, несовместимо с PR-работой.

Деловые игры («Проведение выборной кампании», «Реклама предприятия», «Разрешение межэтнического конфликта» и т.п.), позволяющие моделировать проблемные ситуации и решать их, опираясь на имеющиеся опыт и личностные качества. Игровая деятельность предоставляет возможность для проявления нравственных намерений и поступков, становится прекрасным тренингом для деловых качеств, побуждает студентов к самостоятельному поиску нестандартных решений, вооружает методами творческого мышления.

Следующим средством воспитания необходимых личностных качеств становятся анализ и оценка ситуации из PR-практики, в процессе которых обсуждаются и правила поведения специалиста. Опыт других всегда поучителен и заставляет задуматься о собственной деятельности, дает толчок мыслям, инициативе, помогает найти неординарные подходы и оптимальные решения и соотнести свою модель поведения с тем, как вел себя в той или иной ситуации профессионал.

Также интерес представляет применение самых разнообразных творческих заданий: написать статью или речь, подобрать слоган, составить анкету, разработать план пресс-конференции, с группой сотрудников решить проблему, создать рекламный плакат, разработать фирменный стиль компании и т.д. Продукты деятельности студентов помогут определить уровень их творческих способностей, а систематическое использование таких заданий благоприятно повлияет на развитие креативных качеств будущих специалистов по связям с общественностью.

Таким образом, еще раз подтверждается мысль, что учебный процесс имеет богатый воспитательный потенциал, игнорирование которого неизбежно приведет к снижению качества подготовки PR-кадров. Это должен осознать каждый преподаватель, работающий со студентами и становящийся для них образцом тех или иных личностных качеств. Поэтому очень важно, кто же окажется рядом с молодыми людьми, еще формирующимися как личности, кто будет влиять на совершенствование их внутреннего мира, научит быть правдивым, добросовестным и ответственным за себя человеком.

Итак, мы убеждаемся, что российская образовательная система обладает широким арсеналом средств методической регуляции про-

цесса формирования профессионально-личностных качеств PR-мена, которые становятся основой его успешной работы. PR-кадрам новой формации, наводящим мосты взаимопонимания между людьми, должны верить, доверять, полагаться как на специалиста по объединению общества во имя благих целей.

Литература

1. Катлип, С. М. Паблик рилейшнз. Теория и практика [Текст] / С. М. Катлип, А. Х. Сентер, Г. М. Брум. – М. : Вильямс, 2001.
2. Меськов, В. О возможности приобретения гуманитарных компетенций в вузе [Текст] / В. Меськов, Ю. Татур // Социология образования. – 2006. – № 1.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

ЧЕБОТАРЕВА С. В.

г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет

С целью оптимизации развития профессиональной компетентности (ПК) студентов-психологов в период их профессиональной подготовки нами была разработана структурно-функциональная модель развития ПК студентов. При ее разработке были учтены достижения отечественных и зарубежных ученых по организации психологического образования и образования в русле компетентностного подхода (А. Г. Бермуса, В. А. Болотова, Ю. В. Варданян, А. А. Вербицкого, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, В. С. Леднева, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, М. В. Рыжакова, В. В. Серикова, Т. М. Сорокиной, А. А. Реана, А. И. Донцова, А. В. Хуторского, Т. И. Чирковой и др.).

Структурно-функциональная модель развития ПК включает три этапа (отражена в таблице 1).

Первый этап – подготовительный, включает определение цели, задач, содержания, методологии и технологии реализации данной модели и разработку диагностического инструментария. Этап состоит из четырех блоков:

Целевой блок содержит формулировку целей и задач реализации структурно-функциональной модели развития профессиональной компетентности.

Цель: оптимизация (повышение уровня) развития профессиональной компетентности студентов-психологов в период их обучения в ВУЗе.

Задачи реализации модели:

1. Изучить исходный уровень развития ПК студентов-психологов.

2. Реализовать модель развития ПК студентов-психологов на основе выделенных условий, используя методы развития основных профессиональных компетенций повысить уровень ПК студентов-психологов.

3. Оценить эффективность реализации разработанной структурно-функциональной модели.

Содержательный блок включает определение компетентностной модели специалиста-психолога [2], которая содержит:

1. Универсальные профессиональные компетенции – работоспособность, надежность, ответственность, организованность, самодисциплина, самостоятельность, социально-профессиональная мобильность, предприимчивость, коммуникативность, социально-профессиональная ответственность, конкурентоспособность, активность, инициативность, навыки организации собственной познавательной деятельности, стремление к постоянному саморазвитию, наличие личного профессионального плана (ЛПП).

2. Полифункциональные (социоэкономические) компетенции, состоят из:

– личностного блока (профессиональная направленность личности – социальная, на профессии типа «Человек – человек»; профессионально важные качества личности (эмпатия, толерантность, рефлексивность, ассертивность, самоконтроль); способности коммуникативные и интеллектуальные (высокий уровень интеллекта, развитие словесно-логического мышления); профессиональное мышление и профессиональное общение);

– мотивационно-ценностного блока (общечеловеческие ценности, альтруистические мотивы, личность как ценность, гуманистические установки, высоконравственность и моральная устойчивость).

3. Функциональные компетенции – диагностическая, коррекционная, развивающая, просветительская, профилактическая, консультативная, научно-исследовательская, экспертная, экстренная компетенции. В каждой из них выделяется: когнитивный блок (фундаментальные, специальные и прикладные, нормативно-правовые и методиче-

ские профессиональные знания) и деятельностный блок (профессиональные умения, навыки и опыт).

Диагностический блок структурно-функциональной модели развития ПК содержит разработку психодиагностического инструментария для изучения развития ПК студентов и разработку критериев и показателей мониторинга развития профессиональных компетенций. В качестве диагностического метода изучения развития ПК студентов использовалась разработанная нами самооценочная «Карта компетентности специалиста-психолога», самоотчеты и рефлексивные работы студентов, метод оценочного портфолио и др.

На основе проведенного нами исследования ПК студентов, мы выделили пять уровней развития ПК студентов-психологов:

1. Низкий уровень – низкое владение теоретическими знаниями, неразвитые профессиональные навыки, умения, невладение основными профессиональными действиями, операциями; невыраженная профессиональная направленность, ценностно-смысловая сфера; ПК совершенно не соответствуют профессии психолога, низкий уровень рефлексии; не развито профессиональное мышление, не сформирована ЛПП и общепрофессиональные личностные качества (универсальные компетенции).

2. Начальный уровень – удовлетворительное владение теоретическим материалом, слаборазвитые профессиональные навыки, умения, слабое владение основными профессиональными действиями, операциями; слабо выраженная профессиональная направленность, слабо развитая ценностно-смысловая сфера; ПК практически не соответствуют профессии психолога, низкий уровень рефлексии; слабо развито профессиональное мышление, плохо сформирована ЛПП и общепрофессиональные личностные качества.

3. Элементарный уровень – удовлетворительное владение теоретическим материалом, частично развиты профессиональные навыки, умения, частичное владение профессиональными действиями, операциями; средне выраженная профессиональная направленность, слабо развитая ценностно-смысловая сфера; ПК частично соответствуют профессии психолога, слабый уровень развития рефлексии и профессионального мышления, частично сформирована ЛПП и средне развиты общепрофессиональные качества.

4. Продвинутый уровень – хорошее владение теоретическим материалом, хорошо развитые профессиональные навыки, умения, хорошее владение основными профессиональными действиями, операциями; выраженная профессиональная направленность, хорошо развитая ценностно-смысловая сфера; ПК соответствуют профессии

психолога, хороший уровень рефлексии; хорошо развито профессиональное мышление, хорошо сформирована ЛПП и общепрофессиональные личностные качества.

5. Высокий уровень – отличное владение теоретическим материалом, высоко развитые профессиональные навыки, умения, отличное владение основными профессиональными действиями, операциями; ярко выраженная профессиональная направленность, высоко развитая ценностно-смысловая сфера; ПК полностью соответствуют профессии психолога, высокий уровень рефлексии; отлично развито профессиональное мышление, сформирована ЛПП и хорошо развиты общепрофессиональные личностные качества.

Методологический блок включает в себя определение методологии и технологии развития профессиональной компетентности студента-психолога, то есть методов развития всех его профессиональных компетенций. Развитие ПК студентов-психологов осуществлялось на основе следующих подходов:

- личностно-ориентированного подхода – важным компонентом ПК является личность специалиста, его ценностно-смысловые установки, развитие эмоционально-волевой сферы и ПК; поэтому развитие ПК связано с развитием его личности;
- деятельностного подхода – развитие ПК происходит в деятельности, подчиняется закономерностям и механизмам деятельности;
- компетентностного подхода – развитие ПК это развитие системы, интегрированного единства универсальных, полифункциональных и функциональных профессиональных компетенций;
- профессиографического подхода – компетентностная модель специалиста исходит из особенностей профессиональной деятельности и требований профессии к личности специалиста;
- уровневого подхода – развитие ПК происходит от низших уровней к высшим, выделяются пять уровней развития ПК;
- индивидуального и дифференцированного подхода – учет исходного уровня развития ПК студентов, особенности состава ПК, динамики ее развития.

Данные подходы позволяют определить и соотнести требования к личности специалиста, уровню его профессиональной компетентности, содержание образовательных стандартов ВПО, и индивидуальные особенности обучающихся, особенности процесса их профессионального развития.

Развитие ПК студентов-психологов осуществлялось на основе принципов: принципов развития, сознательности и активности учащихся, системности и последовательности в обучении, связи теории с

практикой, построения обучения на деятельностной и рефлексивной основе, принципа обратной связи.

Одним из необходимых условий продуктивного развития профессиональной компетентности является использование активных методов обучения. Как отмечает А. А. Вербицкий, наиболее характерным направлением повышения эффективности вузовского обучения является создание таких психолого-педагогических условий, в которых студент может занять активную личностную позицию и в наиболее полной мере раскрыться как субъект учебно-профессиональной деятельности [1]. Мы убеждены, что для достижения высокого качества профессионального образования (развития высокого уровня ПК студентов) необходимо систематическое использование методов активного обучения, начиная с первых курсов и на протяжении всего периода профессиональной подготовки.

В активных методах обучения акцент смещается с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность студента. На первый план выходит реализация принципа активности личности в обучении и профессиональном саморазвитии. Учебный материал выступает не только как информация, которую нужно усвоить, в нем присутствует будущая профессиональная деятельность (в виде проблемных ситуаций, имитационных методов обучения). Процесс обучения наполняется личностным смыслом, создает возможности для целеполагания и личностного развития, создаются условия для осмысленности обучения. Активные методы обучения воссоздают содержание профессиональной деятельности, моделируют профессиональные ситуации, стимулируют развитие профессионального мышления студента [1].

В рамках разработанной нами структурно-функциональной модели, развитие ПК студентов-психологов осуществлялось с использованием следующих методов и технологий:

- когнитивно-ориентированных технологий, направленных на усвоение профессионально важных знаний (диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемные ситуации, когнитивные карты, работа с информационными ресурсами, поисковые и творческие задания и др.);

- деятельностно-ориентированных технологий, направленных на освоение профессиональных умений, навыков, действий и операций, приобретение элементов профессионального опыта (профессионально ориентированные имитационные методы: метод проектов, организационно-деятельностные игры, технологические карты, метод профессиональных проб, кейс-метод и др.);

– лично-ориентированных технологий, направленных на развитие личности будущего специалиста (рефлексивные методы: самоотчеты, самоанализы, рефлексивная самодиагностика, творческие работы, эссе; тренинги развития, методы построения личной профессиональной перспективы и др.);

– развивающих методов (дидактический метод портфолио);

– методов аутентичного оценивания развития ПК студентов (оценочный портфолио) и методов систематического мониторинга и самоанализа развития ПК в период профессиональной подготовки.

С позиции развития ПК студента метод портфолио является уникальным, поскольку позволяет интегрировать в себе использование всех перечисленных групп методов в одном продукте, позволяет увидеть динамику развития ПК студента и оценить актуальный уровень ПК в определенной области и в целом.

Второй этап – реализационный.

Этап ориентирован на развитие ПК студентов-психологов посредством организации профессиональной подготовки на основе отмеченных подходов, принципов, методов и технологий, а также с учетом внешних и внутренних психологических условий, к которым относятся:

Внешние (процессуально-технологические):

– наличие обобщенной ориентировочной основы учебно-профессиональной деятельности в виде компетентностной модели специалиста-психолога;

– целенаправленное развитие всех компонентов ПК (универсальных, полифункциональных и функциональных компетенций) с использованием методов активного обучения, метода профессиональных проб, рефлексии и рефлексивной самодиагностики, дидактического метода портфолио);

– использование методов аутентичного оценивания развития ПК студента-психолога в период его профессиональной подготовки;

– систематическое отслеживание (мониторинг и самоанализ) развития ПК студентов на протяжении всего периода обучения в вузе.

Внутренние:

– наличие определенного уровня развития полифункциональных (социономических) компетенций – профессиональной направленности личности и ценностно-смысловой сферы, соответствующих профессии психолога, которые являются мотивационной основой учебно-профессиональной деятельности;

– наличие необходимого уровня развития универсальных профессиональных компетенций – эмоционально-волевых качеств,

стремления к саморазвитию, самосовершенствованию, личного профессионального плана и т.п.;

– адекватная самооценка своей ПК студентом-психологом.

При реализации структурно-функциональной модели использовались индивидуальные, коллективные и групповые формы организации работы.

В процессе профессиональной подготовки студенты составляли портфолио по курсу, являющийся средством развития ПК студента и результатом, показателем этого развития за обозначенный период в определенной области. Портфолио достижений выступал также в виде итоговой аттестации студента по изучаемой дисциплине, курсу, поскольку отражает индивидуальные достижения, результаты студента в освоении профессиональных компетенций.

Третий этап – рефлексивно-оценочный. Включает проведение изучения (мониторинга и самоанализа) динамики развития ПК студентов-психологов. В исследовании под изучением эффективности развития ПК понимается отслеживание достигнутых студентами результатов, полученных при организации обучения с учетом выделенных нами психологических условий и сравнение их с результатами студентов, обучающихся без создания таких условий. Для этого нами определены критерии оценки развития ПК, соответствующие компонентам ПК специалиста-психолога (универсальные, полифункциональные и функциональные компетенции) и установлены пять уровней развития ПК: низкий, начальный, элементарный, продвинутый и высокий.

Мониторинг развития ПК студентов-психологов проводился на протяжении всего периода обучения с помощью самооценочной «Карты компетентности специалиста-психолога», метода оценочного портфолио и рефлексивных работ студентов. Отслеживалось «индивидуальное продвижение» студентов в развитии ПК, качественные и количественные изменения показателей развития ПК.

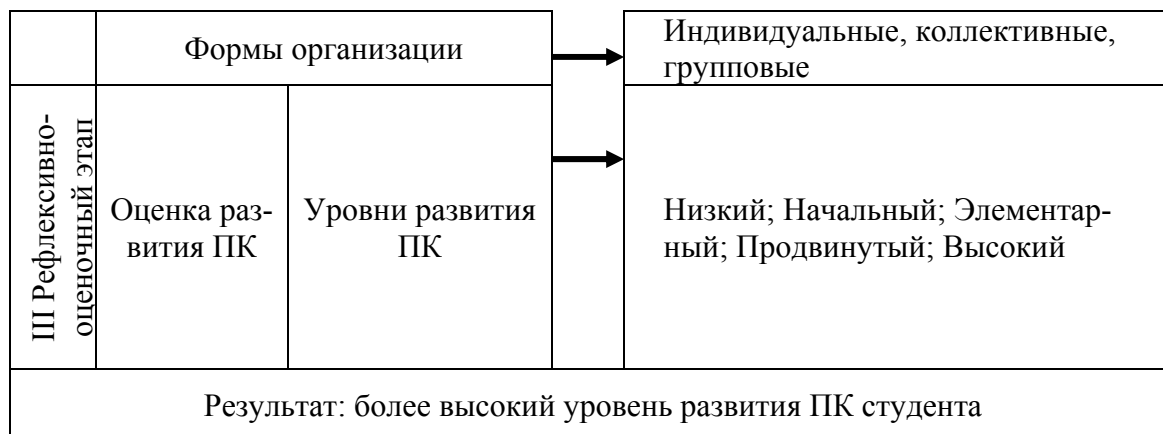
Важным моментом является самооценка студентом развития своей ПК от курса к курсу и самоанализ своего профессионального развития. Об этом говорит и А. А. Вербицкий: «Процесс превращения студента в специалиста должен контролироваться не только преподавателем, но и самим студентом по четким, понятным ему, лично значимым и приемлемым критериям. Только при этих условиях можно рассчитывать на возникновение познавательной мотивации и превращение ее в мотивацию профессиональную, на заинтересованное участие самого студента в этом процессе» [1].

Как показывают данные наших исследований, результатом внедрения данной модели является более высокий уровень развития ПК студентов-психологов.

Таблица 1

Структурно-функциональная модель развития ПК студента-психолога

Личность (ПК) студента			
Этапы	Компоненты		Содержание
I Подготовительный (содержательный) этап	Целевой	Цели	Оптимизация развития ПК студентов
		Задачи	1. Выявить исходный уровень ПК студентов 2. Реализовать модель развития ПК 3. Оценить эффективность модели развития ПК
	Содержательный	Разработка компетентностной модели спец-та	1. Универсальные компетенции 2. Полифункциональные компетенции 3. Функциональные компетенции
	Диагностический	Разработка инструментария оценки ПК	«Карта компетентности специалиста-психолога», Рефлексивные работы, Оценочный портфолио
	Методологический (методология и технологии развития ПК)	Подходы	Личностно-ориентированный; Деятельностный; Подход выявления ПВК; Профессиографический, Уровневый; Компетентностный Индивидуальный и дифференцированный
		Принципы	Принципы развития; Сознательности и активности; Последовательности и системности; Связи теории с практикой; Обучения на рефлексивной основе
		Методы	- Когнитивно-ориентированные - Деятельностно-ориентированные - Личностно-ориентированные - Развивающие (метод портфолио); - Методы аутентичного оценивания
II Исполнительский этап	Психологические условия развития ПК:	Внешние условия (процессуально-технологические)	- Наличие ООД - компетентностной модели специалиста; - Использование методов активного обучения, рефлексивных методов, аутентичного оценивания; - Мониторинг и самоанализ развития ПК
		Внутренние условия:	- Исходный уровень ПК студента - Адекватная самооценка ПК студентом.



Литература

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. школа, 1991.
2. Чеботарева, С. В. Компетентностная модель специалиста в высшем профессиональном образовании [Текст] / С. В. Чеботарева // Проблемы многоуровневого образования. Материалы XIII междунар. науч.-методич. конференции. – Н. Новгород : ННГАСУ, 2009.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТА

ВАСИЛОВСКИЙ В. И.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Одним из условий успешности становления профессионала является реализация личностных возможностей студента в процессе вузовского обучения. Будущему специалисту целесообразно развивать те потенции, которые помогут ему быть востребованным на рынке труда, стать успешным не только в профессиональной, но и личной жизни.

Можно выделить три компонента, обеспечивающих эффективную подготовку специалиста: социальный, психолого-педагогический и методический.

Социальный компонент способствует совершенствованию коммуникативных качеств, опыта взаимодействия с окружающими, предусматривает создание благоприятной обстановки для реализации социального, жизненного, культурного опыта.

Взаимодействие возможно в трех вариантах:

1. Взаимодействие студента со взрослыми, преподавателями. Инициатива может исходить не только со стороны преподавателя, но и студент инициирует сотрудничество с преподавателем, определяя, в какой помощи он нуждается, в чем заключается сотрудничество.

2. Взаимодействие со сверстниками, обеспечивающее такую совместную работу, которая бы способствовала развитию каждого, в то же время создавая обстановку общности.

3. Взаимодействие с самим собой. Это и включение приемов, развивающих свое «Я», меняющихся в ходе учебы, и обеспечение самому себе нормального климата деятельности.

Взаимодействие преподавателя и студента должно быть педагогическим, предусматривающим взаимное уважение, сотрудничество и поддержку, помощь в формировании ответственности за себя, включение волевой готовности для получения результата.

Характерны три уровня педагогического взаимодействия:

1. Воздействие – непосредственное предъявление требований к личности.

2. Совместное решение учебно-производственных задач.

3. Сотрудничество – совместное планирование и организация профессиональной деятельности.

Взаимодействие-воздействие в учебном процессе разнообразно. Оно может быть в виде намека, подсказки, инструктажа при выполнении заданий. Руководство преподавателя работой над заданием заключается в выдвижении неожиданных с первого взгляда вопросов, подходов к теме, что активизирует работу мысли, ведет к оригинальности решений и выводов.

Взаимодействие при совместном решении задач (ситуаций) осуществляется тогда, когда это:

– подготовка к деятельности (ее планирование, организация, итоговое обсуждение);

– совместные практические дела для получения результата;

– выявление и сравнение разных способов решения задания;

– общий контроль сделанного.

Сотрудничество возникает в условиях, где участники взаимодействия имеют общую цель и средства, прилагают усилия для достижения результата. Активность на этапе сотрудничества исходит от студента. Он должен сам стремиться к действию, углублению знаний, изменению своего стереотипа поведения. Сотрудничество результативно, когда студент владеет умениями планировать систему взаимоотношений, анализировать свои и чужие действия, сравнивать способы решения, распределять участки работы, подводить итоги.

Психолого-педагогический компонент проявляется как способность и готовность студента к познанию себя, формированию мотивов включения в деятельность, желание добиваться высоких результатов в профессии. На художественно-графическом факультете КубГУ экспериментально определялась успешность решения профессиональных задач на трех уровнях сложности. Студенты сами выбирали уровень трудности задания, оценивали свое состояние успешности: от ситуативных задач и участия в профессионально-ролевых ситуациях к задачам, требующим организации собственной деятельности от самостоятельности до творчества.

Ситуации успеха при изучении курса педагогики создавались постоянно с привлечением разнообразных психолого-педагогических средств. Технология включения мотивации по получению наивысшего для каждого студента результата отработывалась на практическом занятии по теме «Эстетическое воспитание».

1. Предлагались на выбор варианты задания: На примере изображения кружки покажите суть направлений в живописи (реализм, романтизм, символизм, импрессионизм и т.д.):

а) давалось только название направлений, и студенты должны были самостоятельно реализовать часть их на изображении кружки;

б) сначала говорилось о сути направлений, а затем студенты рисовали кружки по этим направлениям.

2. Выполнить задание можно было: а) самостоятельно, б) в малой группе, в) с помощью преподавателя.

3. Работать предлагалось: а) на компьютере; б) бумаге.

Большая часть студентов выбрала вариант, когда излагалась (или давались готовые тексты) суть направлений. Работу в малой группе предпочли две трети студентов, только третья часть выполняла задание индивидуально-самостоятельно. Обратились за помощью преподавателя – 20 %. Компьютер привлек возможностью вносить любые коррективы и поправки при создании кружки, определял комфортные условия работы, способствовал творческому самовыражению личности. Оказалось, что компьютер, а не бумага вызывал желание более активно вносить изменения при выполнении задания, корректировать действия.

В конце практического занятия студенты самостоятельно формулировали его цели на трех известных им уровнях сложности индивидуально или в малой группе, с помощью преподавателя или без помощи. Студентам предоставлена была возможность уточнять, изменять формулировки, идти от 1-го к 3-му уровню сложности. Помощью преподавателя воспользовались практически все.

У работавших на компьютере можно было увидеть «кухню» правок и изменений формулировки цели. С низшего уровня мотивации достижений поднялись до среднего 15 % студентов, со среднего на высокий – 12 %. Главное при этом то, что каждый видел улучшение результатов своей работы, применяя усвоенные технологии действий.

Методический компонент направлен на поиск средств, способов, методов реализации личностью своих возможностей, самостоятельное освоение новых знаний и действий. Наиболее уязвимой стороной профессиональной подготовки является овладение студентами методическим инструментарием анализа, самоподготовки, обработки информационного материала.

В процессе профессионального образования студент овладевает арсеналом средств и приемов, способствующим самопознанию, саморазвитию, самовоспитанию. Какие приемы являются наиболее эффективными, какие техники соответствуют индивидуальным и личностным особенностям – вопросы, которые могут быть разрешены при методическом обеспечении процесса обучения. В это обеспечение входит:

- создание ситуации успешности по формированию профессионализма;
- определение набора методических рекомендаций для выявления уровня проявления профессионализма;
- обеспечение учебного процесса средствами, методиками, заданиями, задачами, тренингами, способствующими формированию профессионализма на основе реализации личностных возможностей студента.

На занятиях по педагогике студенты учились планировать действия сокурсников по конкретным проблемам. Важно было осуществить перенос этих умений в работе с конкретной группой. Так на учебно-педагогической практике в школе студент ставит задачу «Углубить желание учащихся работать в команде» и планирует такие действия с определением их целей:

- практикум «Смотри и слушай». Сформировать у одноклассников умения слушать;
- игра «Умей жить в команде». Научить учащихся адекватному поведению в команде;
- тренинг «Разделяй и властвуй». Научить сокурсников распределять обязанности;
- трудовой субботник «Плюсы работы в команде». Помочь видеть плюсы в неудачах и ошибках;

– тренинг «Делаем вместе». Отработать приемы решения проблемы сообща;

– собеседование «Вместе мы – сила». Наметить методику совместной работы, обосновать ее преимущества.

Это достаточно высокий уровень планирования работы в конкретной группе, свидетельствующий о наличии у студента умений воспитательной работы с людьми.

Каждый из компонентов формирования профессионализма позволяет реализовать определенный набор личностных качеств. Социальный – саморегуляцию, эмоционально-волевою зрелость, эффективное взаимодействие, корпоративность, когнитивные способности. Психолого-педагогический компонент требует таких качеств личности, как стремление к достижению успеха, способность ставить задачи и решать их, умение работать самостоятельно и в команде, ответственность и надежность. Для методического компонента важна системность в работе, самоконтроль, планирование, способность к овладению информационными технологиями, к самообразованию.

В целом эти компоненты позволяют развивать личностные возможности студента и реализовать их в профессиональном становлении. Включение в обучение ресурсных возможностей студента – путь успешного вхождения в профессиональную деятельность.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

ДМИТРИЧЕНКО А. В.

г. Новороссийск Краснодарского кр., Морская государственная
академия им. адмирала Ф. Ф. Ушакова

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года в качестве приоритетного формулирует подход, направленный на развитие всех аспектов компетентности выпускника вуза. Более того, в проектах федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), так называемого третьего поколения, предположительно вступающих в действие в 2009 г., сформулированы компетентностно-квалификационные характеристики требований по соответствующим направлениям подготовки [1].

Под компетентностью мы понимаем способность применения своих личных возможностей в процессе профессиональной деятель-

ности, готовность к исполнению своей профессиональной роли. При этом следует особо подчеркнуть, речь идет о деятельности в реальных постоянно изменяющихся условиях.

В настоящее время интенсивная деятельность образовательного сообщества по проблеме компетентностно-ориентированного подхода обусловлена, главным образом, стремлением подготовить выпускника, способного сразу же после окончания вуза приступить к исполнению своих профессиональных обязанностей с достаточно высокой эффективностью.

В целом за годы обучения в вузе студент получает вполне достаточный объем общих и специальных знаний, подкрепленный определенным набором умений и навыков с тем, чтобы работать на должностях, которые должны замещаться специалистами с высшим образованием соответствующего профиля. Вместе с тем часто встречаются выпускники, которые не достигают уровня компетентности, необходимого для быстрого и полноценного включения в профессиональную деятельность.

Кроме того, представители работодателей подчеркивают, что скорее заинтересованы в базисной готовности выпускника к работе в целом, чем в специальной подготовке к конкретным операциям, и в этой связи стала проясняться необходимость описания нового типа образовательного результата, ориентированного на решение актуальных задач. Этот тип образовательных результатов и стал называться компетентностями [3].

Реализация компетентности происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач при достаточно высоком уровне полученных в вузе теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, положений.

Однако важнейший компонент компетентности – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

По существу, компетентность как умение мобилизовать знания и опыт к решению конкретных проблем, позволяет рассматривать компетентность как многофункциональный инструмент измерения качества профессионального образования [3].

В настоящее время отбор содержания материала, формирующего профессиональные компетентности, глубоко индивидуален. Содержание учебного материала различается от вуза к вузу, отличен он у любых двух преподавателей одного и того же вуза. Вместе с тем необходимо повсеместно обеспечить так называемую функциональную

грамотность. Речь идет об усвоении и практическом применении известных правил и норм, наиболее эффективных подходов и способов деятельности, применимых к конкретным ситуациям специалистами по данному направлению.

Особенность педагогических целей по развитию компетентностей состоит в том, что они достигаются не столько в результате действий преподавателя, сколько в результате осознанной собственной деятельности обучаемого.

Студент на всем протяжении своего обучения анализирует образовательный процесс с позиций развития у него компетентностей, и после выпуска он должен четко сформулировать приобретенные (сформированные) у него за годы учебы компетентности и оценить их уровень.

В связи с этим возникает необходимость в изменении организации образовательного процесса. Как правило, решить практическую задачу в целом в рамках одной учебной дисциплины, как правило, не удастся, хотя каждая учебная дисциплина вносит свой вклад в процесс решения. Для получения эффективного результата необходимо построить и реализовать определенную логику применения всего имеющегося потенциала.

Наука все более и более дифференцируется. В каждой науке формируются все новые и новые направления, ученые и преподаватели кафедр все более и более специализируются. Даже в рамках одной науки, специалисты разных ее направлений порою не могут найти общего языка.

Вместе с тем даже отдельные компетентности вырабатываются в результате лишь комплексного обучения, логически, структурно и содержательно построенного в интересах как общей, так и специальной подготовки выпускника вуза.

На практике, получив задачу, всегда требуется уяснить условия задачи и преследуемую цель, сформировать обоснованную логику ее достижения в данных условиях и, конечно же, получить собственно решение.

Современная гуманитарная академия (СГА), организующая обучение с применением дистанционных технологий, построила следующую схему организации подготовки студентов, которую распространяет по всем своим многочисленным филиалам, и которая, как показывает практика, обеспечивает высокий уровень компетентностей студентов. По каждому направлению подготовки созданы соответствующие научные направления. Их главной задачей и является формирование образовательного процесса в целом с ориентацией на резуль-

тат общей работы – подготовку выпускников с высоким уровнем профессиональной компетентности. Для оперативного отслеживания потребностей государства и других работодателей в выпускниках в рамках направления создаются научные группы, в задачу которых входит формирование предложения по корректуре учебных планов, рабочих программ и учебно-методического обеспечения отдельных специализаций. Кафедры же обеспечивают реализацию собственно процесса обучения в соответствии с разработанным учебно-методическим и технологическим инструментарием. Следует также отметить, что процесс обучения в СГА построен таким образом, что студент вынужден следовать логике и базовой технологии обучения, имея при этом возможность использовать также внутренние и внешние дополнительные учебные материалы [2].

Анализ качества подготовки, позволяет сделать следующий вывод: выпускник будет готов решать большинство профессиональных задач, если поймет структуру соответствующих компетентностей и функции, научится выстраивать логику решения возникающих задач и, конечно же, получит достаточный объем практики в их решении.

Оценка выпускника должна осуществляться с позиции системы функций, в ходе исполнения которых может проявиться сущность его практической подготовленности. При этом полезен так называемый ситуационный подход, раскрывающий те свойства в характере производственной деятельности работников, которые определяются конкретной ситуацией.

При функциональной оценке выпускник рассматривается как работник, способный выполнять разнообразные функции в возникающих профессиональных ситуациях. Попадая в неизвестную среду, такой специалист не будет искать только аналогов решения проблемы, а, исходя из конкретных условий, возможностей экономической системы, смоделирует свой вариант решения, создаст по существу новый продукт, возможно, найдет совершенно новые решения для выполнения существующих или будущих потребностей.

Вот почему, если специалист может установить характер связей между знаниями, сам выделить существенные из них именно для данной ситуации, найти доказательства правильности изложенного, определить принцип, лежащий в основе своего собственного или предложенного ему способа действия, то все это – неопровержимые факты, позволяющие дать высокую оценку качества подготовки выпускника.

Литература

1. Карпенко, М. П. Телеобучение [Текст] / М. П. Карпенко. – М., 2008.
2. Карпенко, М. П. К проблеме создания типологии студентов СГА [Текст] / М. П. Карпенко, Е. В. Чмыхова, И. В. Тихомирова, Н. Ф. Шляхта // Труды СГУ. – Вып. 78. – М. : СГУ, 2004.
3. Машкин, В. Управление компетентностью [Текст] / В. Машкин // Поволжский вестник. – 2005. – № 2.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КАРПОВА М. Н.

г. Астрахань, Муниципальное общеобразовательное
учреждение дополнительного образования детей
Центр дополнительного образования детей № 2

Перспективы развития нашей страны во многом определяются тем, каким вырастет подрастающее поколение. Такую возможность детям представляет им внешкольная жизнедеятельность.

Система дополнительного образования детей является важным звеном в системе непрерывного образования, обеспечивающего реализацию образовательных потребностей за пределами основных образовательных программ.

В настоящее время идет активная разработка теоретических оснований развития педагогики дополнительного образования, что свидетельствует о становлении и укреплении нового социального института. Ключевой идеей в развитии дополнительного образования является создание условий для самореализации и саморазвития личности ребенка, обретения им необходимых социальных компетенций. Однако этот процесс идет достаточно медленно, поскольку необходима не просто разработка новых программ дополнительного образования и методик, но и изменение мировоззрения педагогов, работающих в системе образования, развитие материально-технической базы, объединение усилий специалистов различных ведомств.

Переоценка взглядов на профессиональное предназначение педагога, его роль в процессе личностного развития и социальной адаптации ребенка является важнейшей задачей настоящего периода.

Таким образом, от педагога дополнительного образования требуется подготовка к работе с детьми другого уровня, высокий профес-

сионализм, творчество, опыт и мастерство. И в этом ракурсе важным условием достижения высоких результатов педагога является совершенствование его профессиональных компетенций.

В отечественной психолого-педагогической литературе 90-х годов большое распространение получили понятия «профессиональная компетентность – компетенции», «профессиональная компетентность – компетенции педагога». Взгляды исследователей на сущность и структуру профессиональной компетентности значительно расходятся. Существуют различные толкования компетентности – компетенции:

- психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно; обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции (А. К. Маркова);

- уровень профессионального образования, опыт и индивидуальные способности человека, его мотивированное стремление к самообразованию и самосовершенствованию, творческое и ответственное отношение к делу (Б. С. Гершунский);

- базовый компонент педагогической культуры и условие ее повышения (Е. В. Бондаревская);

- сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса (В. А. Ситаров);

- сложное духовно-практическое, социально-обусловленное образование, являющееся конечным результатом, оценкой целесообразной и эффективной практической деятельности человека; способность к эффективной реализации в практической деятельности специальных, профессиональных знаний, обусловленных личностными качествами и компетенцией (Л. Н. Пономарев) [6, 70].

В исследованиях, посвященных проблеме профессиональной компетентности/компетенции педагога, выделен ряд направлений и подходов к определению ее содержания и структуры. Так, в работе О. Е. Ломакиной представлено шесть направлений, которые связывают исследуемую категорию с понятием культуры, с педагогической деятельностью, с психологической характеристикой личности учителя, с личностными качествами, с уровнем образованности специалиста, с системными характеристиками [3, 12].

Рассмотрим трактовки основных направлений к определению понятия профессиональная компетентность/компетенция педагога в рамках традиционных методологических подходов.

Системный подход предполагает рассмотрение любого объекта как системы, имеющей определенную структуру, и позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, отсутствующие у отдельных компонентов системы. На основании системного подхода Т. Г. Браже и Н. И. Запрудский определяют компетентность как систему, включающую знания, умения и навыки, профессионально-значимые качества личности, обеспечивающие выполнение профессиональных обязанностей. То есть под профессиональной компетентностью ими понимаются не только знания и умения, но и ценностные ориентации специалиста, мотивы его деятельности, стиль взаимоотношений с людьми, его общая культура, способность к развитию своего творческого потенциала, а также профессионально-значимые качества. (Т. Г. Браже, Н. И. Запрудский).

В результате структурно-функционального анализа О. В. Симен-Северская выделила следующие функции профессиональной компетентности (компетенции):

- прикладная, заключающаяся в применении профессиональных знаний и умений в практической деятельности специалиста;
- адаптивная, состоящая в способности специалиста приспособиться к требованиям профессии в условиях определенной социально-экономической ситуации;
- интегративная, дающая возможность компетентному специалисту быть принятым в профессиональное сообщество;
- ориентационная, позволяющая специалисту выбрать то или иное направление в профессиональной деятельности;
- оценочная (экспертная), заключающаяся в способности специалиста на основе своих знаний, умений, установок оценить качество работы своих коллег и дать оценку собственной деятельности;
- функция профессионального развития заключается в том, что компетентность специалиста выступает основанием для роста его реальной квалификации;
- статусная состоит в получении специалистом профессионального статуса, адекватного его знаниям и умениям, что позволяет человеку занять соответствующее место в социально-профессиональной иерархии [8, 20].

В рамках деятельностного подхода исследователи (Д. М. Гришин, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Е. М. Павлютенков, А. И. Пискунов, О. М. Шиян и др.) выделяют профессиональную компетентность/компетенцию как одно из субъектных свойств личности педагога, определяющее эффективность его деятельности.

Н. В. Кузьмина включает компетентность (компетенцию) как структурный компонент системы субъектных факторов:

- тип направленности – личностный компонент;
- уровень способностей – индивидуальный компонент;
- компетентность – профессиональные знания и умения.

При этом автор определяет компетентность / компетенцию по предметному основанию тех наук, вклад которых в ее формирование считается ведущим (педагогика, методика, социальная и дифференциальная психология), и уровню саморазвития [2, 95].

Профессионально компетентным, согласно А. К. Марковой, является «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников» [4, 7].

В понимании А. К. Марковой профессиональная компетентность (компетенция) представляет собой совокупность пяти блоков трудовой деятельности учителя: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность педагога (процессуальные показатели), обученность – обучаемость, воспитанность – воспитуемость (результативные показатели). Внутри каждого из этих блоков вычленяются объективно необходимые:

- педагогические знания – сведения из психологии, педагогики о сущности труда учителя, особенностях его педагогической деятельности, общения, личности, о психическом развитии учащихся, их возрастных особенностях;

- умения – действия, выполненные на достаточно высоком уровне;

- профессиональные психологические позиции – устойчивые системы отношений учителя к ученику, к коллегам, к себе, определяющие его поведение, выражающие его самооценку, уровень профессиональных притязаний и тесно связанные с мотивацией учителя, осознанием смысла своего труда;

- психологические особенности (качества, затрагивающие как его познавательную сферу – педагогическое мышление, рефлексия, самооценивание, наблюдательность, так и мотивационную – целеобразование, мотивы, интересы личности).

Среди необходимых педагогических компетентностей (компетенций) педагога А. К. Маркова выделяет такие, как:

- специальная – подготовленность к самостоятельному осуществлению своей профессиональной деятельности, умение оценивать

результаты своего труда, способность приобретать новые знания и умения;

– социальная – способность к групповой деятельности и сотрудничеству с другими работниками, готовность к принятию на себя ответственности за результаты своего труда, окружающую среду и другие ценности;

– индивидуальная – готовность к постоянному повышению квалификации, способность к самообразованию, рефлексии личности в профессиональном труде [4, 9].

В рамках деятельностного подхода к педагогическому труду учителя как к многомерному пространству, состоящему из взаимосвязанных пространств личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения, Л. М. Митина разработала свою концепцию профессионального развития учителя. В работах этого исследователя в модели личности учителя выделяются три интегральных характеристики педагогического труда: направленность, компетентность и эмоциональная гибкость, являющиеся интегральными характеристиками личности учителя, обуславливающими эффективность педагогического труда в целом.

По определению Л. М. Митиной, понятие «педагогическая компетентность (компетенция)» включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Или, иными словами, педагогическая компетентность (компетенция) – это гармоничное сочетание знаний предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков (культуры) общения. Автор выделяет в структуре педагогической компетентности (компетенции) две подструктуры: деятельностную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения) [5, 46].

В. А. Сластенин считает, что структуру профессиональной компетентности (компетенции) педагога можно раскрыть через педагогические умения, объединенные в четыре группы:

– умение «переводить» содержание процесса воспитания в конкретные педагогические задачи: изучение личности и коллектива для определения уровня их подготовленности к активному овладению новыми знаниями и проектирование на этой основе развития коллектива и отдельных обучаемых; выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи;

– умения построить и привести в движение логически завер-

шенную педагогическую систему; комплексное планирование образовательно-воспитательных задач; обоснованный отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации;

– умения выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие: создание необходимых условий (морально-психологических, организационных, гигиенических и др.); активизация личности воспитанника, развитие его деятельности, превращающей его из объекта воспитания в субъект воспитания; организация и развитие совместной деятельности; обеспечение связи учебного учреждения со средой и пр.;

– умения учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности педагога; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач [9, 55].

Г. В. Никитина с позиций компетентного подхода в составе профессиональной компетентности выделяет три основные группы ключевых профессиональных компетенций будущего учителя, которые в дальнейшем будут проявляться как компетентности:

– компетенции в области видения и решения проблем: видение проблемы, целеполагание, планирование, проектирование, прогнозирование, достижение результата, рефлексия решения проблемы;

– социально-коммуникативные компетенции: следование правилам продуктивной коммуникации (устной, письменной, диалог, монолог, разрешение конфликтов), уважение и принятие другого, умение получать, систематизировать, интерпретировать, критически оценивать и анализировать информацию, в том числе полученную с помощью новых информационных технологий, умение работать в команде;

– компетенции в области готовности к оказанию содействия развитию другого (ученика) и саморазвитию: знание особенностей своей личности, умение использовать внешние и внутренние ресурсы для собственного развития и решения проблем разного характера, готовность к личностному и профессиональному самосовершенствованию и самореализации [7, 20].

Проанализировав различные подходы к определению структуры профессиональной компетентности/компетенции педагога, мы пришли к выводу, что большинство исследователей, рассматривая профессиональную компетентность/компетенцию как структурно-функциональное образование, включают в нее совокупность знаний и

умений педагога и его профессионально значимые качества, проявляющиеся в целенаправленной деятельности.

Таким образом, профессиональные компетенции педагога дополнительного образования детей заключаются в умении создать, организовать такую образовательную развивающую среду, в которой становится возможным достижение образовательных результатов ребенка, сформулированных как ключевые компетенции. Все остальные, более частные компетенции, вытекают из общей и являются ее составными частями. В их числе можно выделить следующие компетенции:

- уметь определять цели и образовательные результаты ребенка на языке умений (компетенций);
- уметь включать воспитанников в разные виды работы и деятельности в соответствии с намеченными результатами, учитывая их склонности, индивидуальные особенности и интересы;
- уметь использовать разнообразные приемы и способы включения воспитанника в разнообразные виды деятельности, позволяющие ему наработать требуемые компетенции;
- уметь подмечать склонности воспитанника и в соответствии с ними определять примерное направление его развития;
- уметь организовать и руководить групповой проектной деятельностью учащихся;
- уметь занимать экспертную позицию относительно демонстрируемых учащимся компетенции в разных видах деятельности и оценивать их при помощи соответствующих критериев;
- уметь осуществлять рефлексию своей деятельности и своего поведения в процессе учебных занятий и корректировать их;
- уметь организовать дискуссию и участвовать в ней, принимая, что своя собственная точка зрения может быть также подвержена сомнению и критике;
- уметь создавать атмосферу, в которой воспитанники хотели бы высказывать свои сомнения, мнения и точки зрения на обсуждаемый предмет, хотя бы они и расходились с уже существующими [1].

Система дополнительного образования обладает более благоприятными возможностями для развивающего обучения не только детей, но и самих педагогов, ведь в школе неизбежна достаточно жесткая регламентация целей, содержания и условий образовательной деятельности. В учреждениях дополнительного образования нет типовых образовательных стандартов, что дает возможность педагогу следовать природе познавательного развития ребенка. Программы дополнительного образования содействуют самореализации ребенка и обес-

печивают выход в другие сферы деятельности, а также положительно сказываются на результатах общего образования.

Список профессиональных компетенций педагога дополнительного образования будет постоянно дополняться и изменяться в зависимости от сферы трудовой деятельности, определяющей социально-профессиональный статус и квалификацию работника.

Литература

1. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании [Текст] / ред. Л. Е. Курпешова. – М. : Московский центр качества образования, 2008.

2. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990.

3. Ломакина, О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. Е. Ломакина. – Волгоград, 1998.

4. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1993.

5. Митина, Л. М. Психология профессионального учителя [Текст] : дис. ... докт. псих. наук / Л. М. Митина. – М., 1995.

6. Нечаев, Н. Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности [Текст] / Н. Н. Нечаев. – М. : МГУ, 1988.

7. Никитина, Г. В. Педагогические условия развития ключевых профессиональных компетенций будущего учителя в педагогическом колледже [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. В. Никитина. – Иркутск, 2005.

8. Симен – Северская, О. В. Формирование педагогической компетентности специалиста социальной работы в ВУЗе [текст] : дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / О. В. Симен-Северская. – Ставрополь, 2002.

9. Слостенин, В. А. Педагогика [Текст] / В. А. Слостенин. – М. : Школа–Пресс, 2000.

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

КЕГЕЯН С. Э.

г. Сочи, Сочинский государственный университет туризма
и курортного дела

Инновационный процесс по проблеме преобразования научного знания в инновацию представляет собой постоянный поток прекращения научных исследований и разработок в новые или улучшенные продукты, материалы, новые технологии, новые формы организации и управления и доведение их до использования в производстве с целью получения эффекта [1].

Одним из тайных факторов инновационной деятельности является гуманитарная компонента – человеческий капитал. Возрастание его роли – современная мировая тенденция. Инновационная компетентность сегодня включает в качестве важнейших составляющих уникальные творческие способности и умение формировать новый тип социальных отношений [2].

В этой связи перед педагогической теорией и практикой стоит проблема формирования личности, способной функционировать в условиях непрерывного технического прогресса, что требует от нее наличие высокого уровня инновационной компетентности.

В педагогике феномен компетентности изучается не только с профессиональных позиций, компетентностный подход определяется как новая парадигма результата образования. В своей работе мы рассматриваем инновационную компетентность как педагогическую категорию, исходя из понимания, что если в профессиональном образовании не учитывается постоянное появление новых технологий и все более ускоряется сменяемость их друг другом, то проблема формирования личности, умеющей функционировать эффективно в условиях технического прогресса, позитивно не разрешается.

Рассматривая инновационную компетентность как педагогическую категорию, мы характеризовали ее по следующим пяти главным структурным блокам-позициям. Сущность инновационной компетентности заключается в том, что человек, обладая данной компетентностью, выступает активным носителем опыта в области освоения инновационных технологий. Специалист должен своевременно узнавать о появившихся новшествах, ориентироваться в них и быстро их осваивать. Для развития инновационных способ-

ностей у будущих специалистов в условиях вуза недостаточно знакомства с уже имеющимися на сегодня новыми технологиями. Ведь новшества заменяют друг друга все более ускоряющимися темпами. Актуально формирование адаптивных качеств личности к инновациям, умение приспосабливаться к новым условиям и осваивать все новые и новые технологии. Совокупность способностей и умений составляют «инновационную компетентность».

Цель инновационной компетентности имеет внешнюю и внутреннюю направленность. Внешняя цель инновационной компетентности как общественное явление состоит в стабилизации инновационных процессов на производстве и учете специфики каждого новшества, и стремлении к постоянному обновлению средств и способов производства. Внутренняя целевая направленность инновационной компетентности заключается в том, что будущий специалист должен быть не только «держателем» акций-знаний в области инноваций, но и их активным пользователем. Инновационная компетентность как объективно-субъективное явление имеет своим содержанием следующую совокупность: а) готовность специалиста изучать различные новейшие технологии с целью налаживания комфортного существования к инновационной среде; б) готовность и способность специалиста добывать, знания об инновациях, используя различные базы данных, дифференцировать их с точки зрения значимости и достоверности, применять их в своей деятельности. В общем виде структура инновационной компетентности включает в себя следующие логически связанные компоненты: когнитивный, деятельностный и мотивационно-ценностный.

В качестве механизмов формирования инновационной компетентности у обучающихся выступают обучение, воспитание, деятельность.

Формами формирования инновационной компетентности являются семинарские занятия, конференции, выставки, посвященные теме инноваций; экскурсии и происхождение производственной практики на передовых предприятиях, встречи студентов со специалистами этих предприятий. Учреждения образования призваны способствовать воздействию на молодое поколение социальной среды, сообщать ему научные, достоверные знания, направленные на формирование заинтересованности и стремления к быстрому и эффективному освоению новшеств.

В самой общей форме критерии эффективности инновационной компетентности могут быть выражены в степени: а) обученности (знания и представления об истории развития новшеств, об имею-

щихся на сегодняшний день инновационных технологиях, перспективах их дальнейшего совершенствования и др.; понимание (принятие) специфики новейших технологий и результатов их применения на производстве; умения эффективно осваивать новейшие технологии и применять их на практике); б) воспитанности (преодоление поверхностного отношения к обучению, развитие целеустремленности и уверенности в своих силах, готовность к коррекции собственного поведения и взглядов); в) адаптации студента (приспособление к инновационной среде).

Основными составляющими компетенциями инновационной компетентности являются: 1) коммуникативная компетенция (механизмы, приемы и стратегии, необходимые для обеспечения эффективности понимания и взаимодействия в условиях развития инноваций); 2) адаптационная компетенция (готовность к обновлению своих знаний, а также умение включаться в инновационную деятельность); 3) самосовершенствующаяся компетенция (целеустремленность, установка на постоянное обучение и активное отношение к миру).

Вместе с тем отметим, что формирование инновационной компетентности не заканчивается в студенческом периоде, а продолжается на протяжении всей жизни человека.

Литература

1. Баранчеев, В. П. Измерение инновационной активности компании как ее конкурентной силы [Текст] / В. П. Баранчеев // Менеджмент сегодня. – 2007. – № 4.
2. Кьелл, А. Бизнес в стиле фанк [Текст] / А. Кьелл. – СПб. : Стокгольмская шк. эк-ки. – 2003.
3. Поштарева, Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. В. Поштарева. – Ставрополь, 2007.

ВЛИЯНИЕ РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РЫНКА ТРУДА

УТКИНА А. Н.

г. Белово Кемеровской обл., Беловский институт (филиал)
Кемеровского государственного университета

Ориентация на «экономику знаний» стимулирует и спрос на высшее образование, и его предложение. Однако стремительный рост численности студентов на фоне упадка рынка труда ведёт к снижению цены труда: независимо от уровня образования снижается оплата труда всех работников, хотя в наиболее неблагоприятных обстоятельствах в отношении гарантий трудоустройства оказываются наименее образованные кадры. В результате оплата труда специалистов зачастую не соответствует ни затратам на их подготовку, ни уровню предъявляемых на рабочем месте требований.

Кроме того, имеющиеся в настоящее время диспропорции в структуре подготовки специалистов по сравнению с потребностями рынка труда приводят к снижению эффективности функционирования всего экономического механизма (возрастает дефицит кадров определённых специальностей на глобальном и локальных рынках труда; замедляется развитие отраслей и производств в случае отсутствия квалифицированных работников), обостряются социальные проблемы (существует переизбыток специалистов некоторых профессий, растёт явная и скрытая безработица), возникает потребность согласования стратегических планов развития сферы экономики и сферы образования.

Несбалансированность между спросом и предложением кадров на рынке труда в определённой степени связана с отсутствием эффективного взаимодействия между деятельностью вузов и потребностями реального сектора. Следует, наконец, осознать, что одним из важнейших и реальных заказчиков на специалистов является бизнес. И в условиях недостатка в квалифицированных специалистах, в том числе в узкопрофильных областях знаний, бизнес начинает активно восполнять дефицит знаний «своими силами» или через новые формы дополнительного образования – второе высшее образование, курсы повышения квалификации, семинары, бизнес-школы и т.п. Эти образовательные формы гораздо быстрее ориентируются на потребности современного общества, на появление новых отраслей и производств, чем традиционное пятилетнее образование.

Безусловно, стратегическая образовательная политика должна обеспечивать предоставление молодым специалистам рабочих мест, в соответствии с уровнем их профессиональной подготовки и с учетом возможностей национальной экономики. Однако приоритетность роли спроса на рынке труда в достижении данной цели не является бесспорной. Достижение рыночного равновесия возможно в условиях идеальной рыночной экономики, в реальных же условиях действуют различные исключительные факторы, которые вносят свои коррективы и с которыми необходимо считаться.

Так, относительный избыток специалистов с высшим образованием на рынке труда с точки зрения объективных экономических законов требует сокращения количества вузов, набора студентов, затрат на образование. Однако социокультурный анализ этой проблемы свидетельствует о том, что такие действия сократят интеллектуальный потенциал общества, негативно отразятся на его качестве, станут сдерживающим фактом экономического роста, наконец, вступят в противоречие с объективными же процессами общественного прогресса – формирования информационного общества и экономики знаний. Следовательно, необходимо не сокращать, а переориентировать развитие высшего образования, создавать механизмы согласования предложения образовательных услуг и потребностей рынка труда, заниматься стратегическим планированием развития данной сферы.

Рынок труда формулирует современные требования к рынку образовательных услуг, поэтому эффективность образовательной политики следует измерять по показателям качества образования, его доступности и соответствия потребностям рынка труда. Актуальность данной проблемы становится ещё более очевидной на фоне расширения сферы платного образования.

В анализе данных проблем важно учитывать, что структура современного рынка труда представлена постоянными и переменными детерминантами [1]. Постоянные детерминанты обладают относительной устойчивостью, их не сложно прогнозировать, а предложение по этим детерминантам, как правило, превышает спрос, что обеспечивает конкуренцию рабочих мест и возможность выбора у работодателей. Сюда относятся специальности, связанные с развитием наиболее важных отраслей любой страны, а потому имеющие устойчивый спрос на рынке труда.

Особенностью временных детерминант является скачкообразное возникновение повышенного спроса и такое же быстрое снижение после удовлетворения предложения. Такова специфика новых потребно-

стей, возникающих в обществе, новых видов работ и услуг, соответственно, профессий и специальностей.

Проблема нарушения равновесия на рынке труда усугубляется низким уровнем информированности молодежи о состоянии и динамике спроса на конкретные специальности, формированием общественного мнения о престижности или непрестижности различных профессий, а зачастую – действием сиюминутных предпочтений при выборе специальности. Таким образом, молодым людям предлагается множество профессий, однако отсутствуют объективные критерии (или информационный доступ к ним), позволяющие оценить будущую эффективность сегодняшнего профессионального выбора. А это, в свою очередь, обостряет проблему инвестирования в человеческий капитал.

Обращаясь к опыту западных стран, мы можем констатировать, что в наиболее развитых из них прогнозированию динамики рынка труда уделяется большое внимание. В частности, в США такие прогнозы разрабатываются и на федеральном уровне, и на уровне штатов, и доступны любому заинтересованному лицу.

На федеральном уровне прогнозированием рынка труда занимаются следующие учреждения:

- бюро трудовой статистики (БТС), которое ведёт регулярную статистику о состоянии рынка труда и каждые два года рассчитывает прогнозы по профессиям и по отраслям экономики;
- министерство образования;
- Национальный Научный Фонд (ННФ) – крупный центр по изучению проблем кадрового обеспечения научно-исследовательской деятельности в стране; при чём отслеживается профессиональное становление кадров, начиная с учеников старших классов школ, студенческого контингента, аспирантов, докторантов и, наконец, выпускников вузов разных уровней квалификации (бакалавр, мастер или доктор) [2].

Полученные из этих учреждений материалы формируют максимально достоверную и современно организованную статистическую базу, которая позволяет прогнозировать динамику рынка труда с использованием инструментария математической статистики и теории вероятности.

Конечно, подобного рода прогнозы не всегда отличаются точностью, но в этом специфика очень динамичного и подверженного влияниям разноуровневых факторов – от глобальных и мировых до региональных и местных – рынка труда. Например, масштабы и последствия окончания «холодной войны» или нынешнего финансового кризи-

са вряд ли возможно было предвидеть и отразить в подобного рода прогнозах.

А между тем рост величины частных инвестиций в систему высшего образования, увеличение доли студентов, обучающихся на платной основе, возрастание расходов населения на сопутствующие получению образования расходы – делают актуальным вопрос об экономической эффективности данных инвестиций.

Очевидно, что возможности аналитических служб и государственных ведомств прогнозировать потребности рынка труда в работниках отдельных профессий очень ограничены не только в долгосрочной, но и в среднесрочной перспективе (на время обучения в вузе). Взаимосвязи между уровнем образования и успешной карьерой слишком сложны и зависят от многих детерминант, поэтому сложно давать гарантии относительно будущей востребованности полученного сегодня образования отдельно взятой личностью.

Литература

1. Кузьмина, А. Потенциал рабочей силы и рынок образовательных услуг [Текст] / А. Кузьмина // Вопросы экономики. – 2007. – № 1.
2. Ракитов, А. И. Государственные приоритеты в науке и образовании [Текст] / А. И. Ракитов, А. Н. Авдулов, Н. И. Иванова. – М. : ИНИОН РАН, 2001.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ ИНЖЕНЕРА САДОВО-ПАРКОВОГО И ЛАНДШАФТНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА

ХЛЕБОДАРОВА М. В., КРАСНОПЕРОВА Н. А.

г. Красноярск, Сибирский государственный технологический университет

Модернизация в сфере образования затрагивает сегодня важную проблему – подготовку высококвалифицированных инженерно-технических работников, способных быть профессионалами и интеллигентами, конкурентоспособными на рынке труда специалистами, нацеленными на успешную самореализацию в профессиональной сфере. Эта ситуация предъявляет особые требования к профессиональной подготовке инженеров, воспитанию социально активной, комфортно чувствующей себя в условиях профессиональной деятельности и социального взаимодействия личности. Большое значение в

данном случае имеют тщательное изучение особенностей профессиональной деятельности, определение профессионально важных качеств и разработка профессиограмм.

«Профессионально важные качества, по определению Е. П. Ильина, – это такие функциональные качества и личностные особенности человека, которые способствуют успешному выполнению данной профессиональной деятельности» [2, 42]. Каждая профессия требует особых сочетаний профессионально важных качеств (ПВК). В соответствие с типами профессий, предложенных Е. А. Климовым, учеными систематизированы необходимые ПВК для профессий типа «человек-человек», «человек-техника», «человек-знак», «человек-художественный образ». Однако ПВК для профессий типа «человек-природа» практически не изучены. Это сложная и многоплановая проблема, поэтому цель этого этапа исследования: изучение содержания требований к специалисту данного типа профессий и определение профессиональной структуры личности инженера садово-паркового и ландшафтного строительства.

Непременным условием эффективного обеспечения любой профессиональной деятельности является ее тщательное изучение, анализ. Такое изучение называется профессиографией (описание профессий и специальностей с точки зрения требований, предъявляемых к человеку). Профессиограмма – это обоснованная система требований, предъявляемых определенным видом деятельности к человеку. Она включает психологическую профессиограмму (описание профессиональной деятельности) и психограмму (требования к психике человека как перечня профессионально важных качеств для определенной профессии). «Профессиограмма составляется на основе анализа содержания деятельности и включает в себя общую характеристику профессии и требования, которые профессия предъявляет к человеку», – подчеркивает Е. С. Романова [4, 8]. Как субъект профессиональной деятельности и общественных отношений специалист может быть охарактеризован с позиции его профессионально обусловленной личностной структуры. В основе данной структуры, нашедшей отражение в различных моделях специалиста, психолого-социальных портретах, профессиограммах, лежат требования, предъявляемые ему в связи со спецификой профессиональных задач.

Учеными традиционно выделяется три группы общих (базовых) требований к специалистам разных профилей. По мнению Н. Б. Крыловой [3], их можно объединить в блоки: «политическая зрелость» (патриотизм, гражданственность, интерес к общественным делам, терпимое отношение к критике, готовность к переменам); «высокий

профессионализм, деловые и творческие качества» (компетентность, профессиональное мастерство, самостоятельность суждений и поступков, знания психологии, экономики, организации труда, умение быть воспитателем и организатором в коллективе, терпимость к непривычному, способность к поиску); «духовная культура, нравственный облик» (твердые нравственные убеждения, умение работать с людьми, внимание и доверие к людям, способность убеждать их и вести за собой, требовательность к себе, интеллигентность, широкие духовные запросы, культурный кругозор, потребность в постоянном самообразовании).

А. М. Столяренко [5] рассматривает социально-психологические, базово-психологические требования и требования специальной профессиональной подготовленности. В соответствии с этим ученый выделяет компоненты личностной структуры специалиста. Это: личностная социально-психологическая подготовленность (профессиональное мировосприятие и мироощущение, профессиональная культурность и самоосознанность); личностная базово-психологическая подготовленность (профессиональная направленность личности специалиста, профессионально важные морально-психологические качества и способности); специальная подготовленность (профессиональная образованность как совокупность знаний и взглядов фундаментального и конкретно-практического характера, профессиональное мастерство, основанное на опыте выполнения профессиональных операций).

Э. Ф. Зеер [1] предлагает четырехкомпонентную структуру личности специалиста, включающую профессиональную направленность (профессиональные мотивы, намерения, интересы, идеалы; ценностные ориентации: смысл труда, карьера, социальное положение); профессиональную компетентность (совокупность профессионально необходимых знаний, умений и навыков общепрофессионального и узкоспециального плана); профессионально важные качества (психологические качества личности, определяющие продуктивность выполняемой деятельности) и профессионально значимые психофизиологические свойства (способности и свойства психомоторного характера).

Совокупность и структура знаний и навыков, которые должен получить будущий инженер лесохозяйственной отрасли в процессе обучения, определяются Государственным образовательным стандартом России. Объектами профессиональной деятельности инженера данной отрасли являются леса, объекты ландшафтного строительства и лесопаркового хозяйства, ландшафтной архитектуры, воспроизводство, улучшение видового состава растительности, качества лесных и садово-парковых насаждений, их декоративности и т.д.

Специалист садово-паркового и ландшафтного строительства выполняет следующие виды профессиональной деятельности: производственно-технологическую; организационно-управленческую; научно-исследовательскую; проектно-конструкторскую. В связи с этим, среди основных квалификационных требований к его образованности, выделяют следующие знания и умения:

- эффективно использовать материалы, оборудование, программы расчетов параметров технологических процессов;

- организовывать работу коллектива исполнителей, принимать управленческие решения; находить компромисс между различными требованиями; осуществлять технический контроль и управление качеством продукции;

- анализировать состояние и динамику показателей качества объектов деятельности (лесничеств и лесхозов, леспаркхозов и объектов ландшафтной архитектуры) с использованием необходимых методов и средств исследований;

- разрабатывать проекты лесоустройства, производства лесных культур, объектов ландшафтного строительства с учётом экологических, эстетических, экономических параметров; использовать информационные технологии;

- знать методические и нормативные материалы, технологии и перспективы производства в ландшафтном строительстве и проектировании; методы проектирования и исследований, проведения экспериментальных работ; современные средства вычислительной техники, коммуникаций и связи; основные требования организации труда; основы экономики; основы трудового (лесного) законодательства и экологического права и т.п.

В соответствии с изложенными подходами к пониманию структуры личности специалиста, данными профессиографических исследований интересующего нас профиля, а также содержащимся в Государственном образовательном стандарте высшего и профессионального образования и Образовательной программе Сибирского государственного технологического университета (СибГТУ) требований к уровню подготовки будущих специалистов лесохозяйственной отрасли, нами выделены следующие компоненты профессиональной структуры личности инженера садово-паркового и ландшафтного строительства: 1) профессиональные знания; 2) деловые качества и организаторские способности; 3) общечеловеческие качества; 4) коммуникативные качества; 5) психофизиологические качества.

Таким образом, нами выделены основные компоненты профессиональной структуры личности инженера садово-паркового и ландшафтного строительства.

шафтного строительства. Однако не затронут вопрос о соотношении профессионально важных качеств в профессиограмме специалиста данного профиля. В перспективе мы продолжим исследование в данном направлении.

Литература

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования [Текст] : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – М. : изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
2. Ильин, Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 432 с.
3. Крылова, Н. Б. Культурология образования [Текст] / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
4. Романова, Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы [Текст] : учеб. пособие / Е. С. Романова. – 2-е изд. СПб. : Питер, 2004. – 464 с.
5. Столяренко, А. М. Общая и профессиональная психология [Текст] : учеб. пособие / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 382 с.

РАЗДЕЛ 3

Управление качеством непрерывного образования. Создание системы менеджмента качества в образовании

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ

КОРОТАЕВА Е. В.

г. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет

Перспективы развития высшего образования в России, обусловленные в том числе и положениями Болонской декларации, связаны, прежде всего, с возможностью расширенного доступа к европейскому образованию, дальнейшее повышение его качества и привлекательности, расширение мобильности студентов и преподавателей посредством принятия сопоставимой системы ступеней высшего образования, применения системы учебных кредитов, выдачи выпускникам вузов общеевропейского Приложения к диплому, а также обеспечение трудоустройства выпускников вузов за счет того, что все академические степени и другие квалификации должны быть ориентированы на европейский рынок труда.

При этом несколько упускается тот факт, что новые возможности требуют заметной перестройки в характере образовательной деятельности не только со стороны преподавателя вуза, но и со стороны самого студента. На смену преимущественно репродуктивной (лекции, семинарские занятия по конспектам, вопросно-ответный экзамен и т.п.) форме обучения приходит новая система, в которой от студента требуется повышенная когнитивная мобильность, настойчивость в добывании знаний, умение работать с различными информационными потоками, готовность презентировать и защищать (отстаивать) свою работу и т.д.

На сегодняшний день одним из видов учебной работы, создающим наиболее полные условия для проявления познавательной самостоятельности, инициативности, субъектности в учении, является подготовка и защита выпускной квалификационной работы (ВКР). Именно в процессе самостоятельной исследовательской работы студент может в полной мере проявить уровень сформированных профессиональных знаний, исследовательские качества, умения оптимально интегрировать требования целостности и вариативности содержания, форм и методов осваиваемых материалов, что полностью соответствует задачам высшего профессионального образования.

Выпускная квалификационная работа (диплом) для студентов педагогических специальностей и направлений представляет собой самостоятельное, завершённое научное исследование, содержание которого включает обобщение теории и практики на конкретную тему с обязательной публичной защитой.

При выполнении и защите работы выпускник должен продемонстрировать соответствие своей подготовки в части теоретических знаний, профессиональных умений и навыков требованиям Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования:

– знать: основные требования, предъявляемые к выпускным работам, программам, проектным и аналитическим отчетам и т.д.; стратегию разработки и представления педагогического исследования; специфику и технологию организации опытно-поисковой работы в образовательном учреждении; компоненты научного аппарата исследования, в целом, и собственного исследования, в частности;

– уметь: работать с научной литературой; анализировать материалы, представленные как исследовательские; разработать научный аппарат исследования; проводить психолого-педагогическую диагностику, необходимую в рамках исследовательской работы; интерпретировать полученные в результате диагностических процедур данные; защитить выдвигаемые в дипломной работе положения.

По содержанию можно выделить три типа квалификационных работ: компилятивно-описательные, проектные и опытно-поисковые, которые различаются по целям и результатам. Первая, согласно имеющимся установкам, в большей степени соответствует уровню бакалавра, вторая – уровню магистра. Любопытно, что согласно системе образования в Европе третья, опытно-поисковая, является одним из этапов работы в самостоятельном исследовании. Но там, где дело касается педагогического образования, именно опытно-поисковая состав-

ляющая становится важнейшим фактором в освоении и присвоении психолого-педагогических знаний и умений.

Основная идея первого – описательного типа работ, компилятивно-описательных (от лат. *compilatio* – накопление, собрание документов) заключается в тщательной, направленной и аналитической подборке информации, связанной с проблематикой ВКР. Исторически адекватное реферирование данных работ дает возможность проанализировать динамику развития поднятой проблемы в процессе становления педагогической науки и практики. При этом стоит учитывать, что компилятивно-описательные работы могут «разворачиваться» как в диахроническом, так и в синхроническом планах, а также отражать процесс и результат взаимодействия смежных наук.

Проектный тип ВКР частично включает в себя анализ соответствующей литературы по теме исследования. Но поскольку главная идея определяется проектной направленностью (от лат. *projectus* – брошенный вперед), постольку основу работы составляет процесс создания проекта-прототипа, или будущего прообраза исследуемого объекта. Другими словами, данный вид работы предполагает: изучение состояния объекта в целом, использование теоретического моделирования (какие изменения возможны в данном объекте), проведение диагностики состояния конкретных сторон, свойств объекта и, наконец, на основании полученных данных – разработка системы конкретных мероприятий, то есть детализация модели и подведения ее к уровню практического применения.

Доминантой опытно-поискового типа ВКР является проверка на практике высказанных теоретических предположений, апробация запланированных мероприятий, в результате которых происходит подтверждение, уточнение или опровержение теоретической модели. Эмпирический, опытный (от греч. *empeiria* – опыт) характер такой ВКР вовсе не означает популяризацию и нивелирование научно-теоретических положений в практике образовательного процесса. Ключевыми ориентирами опытно-поисковой ВКР служат: воспроизведение целостной (не эпизодической или просто фактологической) картины педагогического процесса; опора на теоретические понятия и категории; обоснование стратегии и тактики педагогической деятельности; отбор и интерпретация диагностического материала по теме исследования; владение методами психолого-педагогической диагностики и статистики; обобщение результатов работы в практические, методические рекомендации.

Методическое разнообразие в подготовке ВКР определяется не только содержательным аспектом, но и личностными возможностями

студента-выпускника. Своим студентам сегодня – в качестве переходной ступени от компилятивной к исследовательской работе – мы предлагаем следующие варианты:

- трехглавное построение (три главы по два параграфа): первая глава исследует объект работы; вторая – предмет; третья отражает изменения предмета и объекта в практике образовательного процесса;

- двухглавное построение (две главы по три-четыре параграфа), где первая носит теоретический характер (исторический обзор литературы по изучаемой проблеме; освещение современного состояния проблемы; теоретическое моделирование: обоснование взаимовлияния объекта и предмета исследования (выявление и характеристика какого-либо аспекта), а вторая – практический (предварительная характеристика опытно-поисковой работы; описание процесса апробации; общая характеристика результатов проведенного исследования).

Заканчивая разговор о структуре ВКР, следует учесть, что количество параграфов по главам может варьироваться в зависимости от сложности и объема изучаемого материала. Так, в методически ориентированных работах часто выделяют в отдельный параграф анализ существующих обучающих программ и т.д. Поэтому тактические аспекты ВКР прорабатываются конкретно студентом и научным руководителем в совместной деятельности.

Стоит отметить, что становление выпускника в качестве исследователя во время подготовки ВКР позитивным образом изменяет и взаимоотношения в системе «преподаватель-студент». Осознанная, выбранная и реализованная индивидуальная образовательная траектория позволяет проявить самые разнообразные свойства натуры: настойчивость, кропотливость, вдумчивость, креативность, аналитизм, логику и т.д. Все это помогает выпускнику сформировать индивидуальный стиль в процессе подготовки и презентации итоговой работы; способствует развитию личностной рефлексии, становлению себя как субъекта исследовательской (и иной) деятельности, принятию (или отрицанию) значимости научной деятельности (что впоследствии помогает дальнейшему выбору на поствузовской ступени образования).

В отличие от традиционного, передаточного способа усвоения знаний в процессе такой формы обучения у студента повышается степень самоорганизации, то есть способности мобилизовать себя, проявляющаяся в целеустремленности, активности, обоснованной мотивации, планировании своей деятельности, ответственности за собственные действия и т.д. А данные качества являются условием успеш-

ной дальнейшей личностной, а также профессиональной адаптации в социуме.

Подытоживая, отметим, что расширение российского образовательного пространства актуализирует проблемы, связанные не только с необходимостью пересмотра содержания образования, но и с поиском новационных методических подходов, позволяющих осуществить интеграцию образовательных систем, при этом сохранив то позитивное, что уже наработано в отечественном образовании. Думается, что к таким – достаточно качественным – наработкам относится выпускная квалификационная работа, возможности которой – как в профессиональном, так и в личностном планах – раскрыты в системе высшего педагогического образования еще далеко не полностью.

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ И КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ И ВЕЛИЧИНУ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

ГРАЦИНСКАЯ Г. В., ПУЧКОВ В. Ф.

г. Гатчина Ленинградской обл., Ленинградский областной институт
экономики и финансов

Величина и качество человеческого капитала определяется рядом составляющих компонентов. К основным компонентам относят уровень образования, состояние здоровья, уровень социального благополучия и ряд других. Из вышеперечисленных компонентов, именно образование является одной из приоритетных сфер вложения инвестиций в человека, основной, хотя и не единственной, компонентой формирования человеческого капитала. Образование – это процесс обучения и воспитания человека, направленный на достижение обучающимися установленных государством образовательных уровней (образовательных стандартов, цензов). При этом достигнутый гражданином определенный образовательный уровень удостоверяется соответствующим документом. Другие составляющие инвестиций в человека носят менее четко и индивидуально выраженный характер. По этим инвестициям не ведется адресной статистики и их сложно отнести к конкретной группе населения. В первом приближении их можно считать равномерно распределенными между всеми группами населения. Учитывая все это, примем в качестве определяющей оценки величины человеческого капитала затраты на образование, выраженные через человеко-годы обучения [1, 3].

Уровень образования во многом определяется не только количеством лет обучения, но и качеством образования. Чем выше качество образования, тем больше и ценнее сам человеческий капитал. Соответственно, повышается актуальность оценки качества, как самого образования, так и эффективности системы образования.

Качество образования – это достаточно многогранное понятие. К нему относят полноту полученных знаний, навыков и умений, соответствующих современным требованиям науки, экономики, социальной сферы, техники, характеризующихся подготовленностью человека к определенному виду деятельности, профессии. Качеству образования способствует гибкость системы образования, многообразие методов обучения и воспитания с учетом региональных и национальных особенностей образа жизни населения. В связи с этим количественное измерение данной категории в виде конкретных показателей может быть осуществлено только системой различных показателей, характеризующих различные стороны качества образования [2, 3].

Если принять в виде одного из показателей качества образования соответствие знаний учащихся государственным образовательным стандартам, то такой подход можно использовать для эффективного управления образовательным процессом, в том числе, и в конкретном профессиональном образовательном учреждении. При этом необходимо определиться с количественными показателями, как при оценке уровня образования студентов, так и при оценке факторов, влияющих на этот уровень.

Кроме того, необходимо выбрать наиболее адекватную форму связи факториальных признаков с результирующим признаком. В качестве результирующего признака может выступать уровень образования выпускника вуза, либо средний уровень профессионального образования выпускников по определенной специальности или группе специальностей одного направления, например, экономического или юридического.

В качестве измерителя достигнутого студентом уровня образования по выбранной специальности может служить соответствие фактического уровня его знаний государственным образовательным стандартам, измеряемое оценкой, полученной студентом на курсовых и государственных экзаменах. В этом случае количественную оценку уровня образования может представлять сумма экзаменационных оценок по сданным экзаменам или средний балл. При этом более адекватные результаты дает рейтинговая система оценки знаний по шкале в сто баллов.

Так как количество и состав студентов изменяется с течением времени, то значение величины среднего балла оценивается с использованием формулы:

$$C_{t,i,j}^{cp} = \frac{\sum_{v=1}^{m_i} C_{t,i,j,v}}{m_i}, \quad (1)$$

где t – период времени измерения; i – номер курса; j – номер студента; v – номер экзамена; m_i – количество курсовых экзаменов.

Однако со временем уровень знаний пройденных дисциплин снижается. Для экспертной оценки темпа снижения уровня знаний можно использовать экспоненциальный закон. В этом случае коэффициент снижения уровня знаний от времени определяется по формуле:

$$\delta_c = e^{-\frac{t_{oc} - t_{np}}{2}}, \quad (2)$$

где t_{oc} – период времени оценки уровня знаний; t_{np} – период времени приобретения знаний.

В целом средний уровень образования, полученного студентами после окончания вуза, с учетом имевшегося образования, можно считать как один из основных компонентов человеческого капитала студента. Его оценка может быть произведена по формуле:

$$H_{t,j}^c = C_{t,0,j}^{cp} \cdot e^{-2,5} + C_{t,1,j}^{cp} \cdot e^{-2} + C_{t,2,j}^{cp} \cdot e^{-1,5} + C_{t,3,j}^{cp} \cdot e^{-1} + C_{t,4,j}^{cp} \cdot e^{-0,5} + C_{t,5,j}^{cp} + C_{t,\delta,j}^{cp}, \quad (3)$$

где H_t^c – оценка среднего уровня знаний студентов-выпускников по определенной специальности; $C_{t,i,j}^{cp}$ – оценка уровня знаний студента, соответственно при поступлении в вуз и после окончания 1, 2, 3, 4, 5 курсов, а также при защите дипломной работы ($i = 0, 1, 2, 3, 4, 5, \delta$); n – число выпускников вуза по данной специальности.

Для оценки первоначального уровня подготовки студента, психофизиологических способностей и отношения к учебе предлагается использовать следующую формулу:

$$PS_{t,j} = C_{t,0,j}^{cp} \cdot \frac{\sum_{i=1}^5 C_{t,i,j}^{cp}}{\sum_{i=1}^5 \left(\frac{1}{n} \cdot \sum_{j=1}^n C_{t,i,j}^{cp} \right)}, \quad (4)$$

Одним из основных факторов, влияющих на уровень образования студента, является уровень подготовки профессорско-преподавательского состава вуза. Этот уровень определяется в основ-

ном одной из главных составляющих человеческого капитала преподавателя – его уровнем образования.

Для оценки величины человеческого капитала отдельного (k – того) преподавателя по уровню образования можно использовать данные по числу лет обучения для получения:

а) высшего образования – в среднем 16 лет обучения, (обозначим как VO_k);

б) ученой степени кандидата наук – 3 года обучения, (обозначим KN_k);

в) ученого звания доцента – 2 года, (обозначим D_k);

г) ученой степени доктора наук – 5 лет, (обозначим DN_k);

д) ученого звания профессора – 2 года, (обозначим PR_k).

Кроме того, величина человеческого капитала преподавателя во многом определяется умением преподавателя работать со студентами, которое в первом приближении можно оценить величиной научно-педагогического стажа работы (обозначим $S_{np,k}$).

Количественную оценку человеческого капитала преподавателя при данном подходе можно осуществить, используя следующую формулу:

$$H_{t,k}^P = (VO_{t,k} + KN_{t,k} + D_{t,k} + DN_{t,k} + PR_{t,k} + S_{t,k}) \cdot \gamma_{t,k}, \quad (5)$$

где $\gamma_{t,k}$ – коэффициент, учитывающий снижение уровня человеческого капитала k -го преподавателя к периоду времени t .

Величина коэффициента $\gamma_{t,k}$ может быть найдена по формуле:

$$\gamma_{t,k} = e^{-\frac{(t_{ou} - t_{уч})}{2}}, \quad (6)$$

где $t_{уч}$ – период времени написания последнего учебного пособия, монографии, защиты диссертации.

Получение качественного образования и уровня знаний студентами вуза определяется множеством факторов. К наиболее значимым из них относятся:

– первоначальный уровень подготовки студента, его психофизиологические способности и отношение к обучению ($PS_{t,j}$);

– состав и уровень подготовки профессорско-преподавательского состава (H_t^P);

– уровень оснащенности вуза техническими средствами обучения, включая количество и современность используемых в процессе обучения средств вычислительной техники ($VT_{t,j}$);

– развитость инфраструктуры вуза, включая площади на одного студента учебных аудиторий, библиотек, общежитий, пунктов питания, спортивных комплексов и залов ($IS_{t,j}$).

Каждый из данных факторов может быть отражен или одним интегральным показателем или совокупностью различных показателей, исходя из поставленных задач исследования и наличия имеющейся информации, представленной в количественном виде. В общем случае можно записать, что приобретаемый в вузе средний уровень знаний (запас человеческого капитала) студентами определенной специальности зависит от данных факторов, что можно отразить следующей зависимостью:

$$H_{t,j}^c = P(PS_{t,j}; H_t^P; VT_{t,j}; IS_{t,j}), \quad (7)$$

где P – оператор преобразования факторов-аргументов в результирующий признак.

В качестве оператора преобразования, то есть модели, могут быть использованы различные математические конструкции. Однако, если учесть, что факторы в выражении (7) имеют в условиях работы конкретного вуза сравнительно небольшой диапазон изменения, то в качестве модели может быть предложена аддитивная логарифмическая модель, хорошо отражающая эффект взаимодействия факторов при формировании результирующего признака.

В этом случае модель будет иметь вид:

$$\ln H_{t,j}^c = \ln A_0 + b_1 \cdot \ln PS_{t,j} + b_2 \cdot \ln H_t^P + b_3 \cdot \ln VT_{t,j} + b_4 \cdot \ln IS_{t,j}, \quad (8)$$

или в мультипликативной форме:

$$H_{t,j}^c = A_0 \cdot (PS_{t,j})^{b_1} \cdot (H_t^P)^{b_2} \cdot (VT_{t,j})^{b_3} \cdot (IS_{t,j})^{b_4}, \quad (9)$$

где A_0 – поправочный коэффициент.

Уровень оснащенности вуза техническими средствами обучения, включая количество и современность используемых в процессе обучения средств вычислительной техники, в первом приближении можно оценить путем расчета показателя:

$$VT_{t,j} = \frac{C_{t,j}}{n}, \quad (10)$$

где $C_{t,j}$ – стоимость технических средств, используемых в учебном процессе при обучении студентов определенной специальности.

Для оценки развитости инфраструктуры вуза, включая площади на одного студента учебных аудиторий, библиотек, общежитий, пунк-

тов питания, спортивных комплексов и залов, рассчитывается следующий показатель:

$$IS_{t,j} = \frac{S_{t,j}}{n}, \quad (11)$$

где $S_{t,j}$ – размер площадей используемых в учебном процессе при обучении студентов определенной специальности.

Возможные способы определения численных значений результирующего показателя и влияющих факторных показателей были рассмотрены ранее.

Таким образом, используя формулы (3), (4), (5), (8), можно произвести оценку влияния на уровень подготовки студента различных факторов. При этом влияние на уровень подготовки студента, используемых в процессе обучения средств вычислительной техники, учебных площадей и других компонентов инфраструктуры вуза, можно выявить только при сравнении различных вузов, выпускающих специалистов по одинаковой специальности. В этом случае для обеспечения единого подхода при оценке уровня знаний студентов необходимо использовать результаты тестовых испытаний, проводимых Рособрандзором.

Литература

1. Грацинская, Г. В. Измерение и пути повышения эффективности человеческого капитала [Текст] / Г. В. Грацинская, В. Ф. Пучков // Высокие технологии, фундаментальные и прикладные исследования, промышленность: сборник трудов Шестой международной научно-практической конференции «Исследование, разработка и применение высоких технологий в промышленности» / под ред. А. П. Кудинова, Г. Г. Матвиенко. – СПб.: изд-во Политехн. ун-та, 2008.

2. Грацинская, Г. В. Качество высшего образования как фактор повышения эффективности инвестиций в человеческий капитал [Текст] / Г. В. Грацинская, В. Ф. Пучков // Качество современного образования – качество жизни: Материалы региональной научно-практической конференции / под ред. проф. Р. Н. Авербуха, В. В. Андронатий. – Гатчина: изд-во ЛОИЭФ, 2006.

3. Грацинская, Г. В. Методология оценки инвестиционного климата в регионах [Текст] / Г. В. Грацинская, В. Ф. Пучков. – СПб: изд-во СПбГУТД, 2008.

СПРОС РЫНКА ТРУДА И ПРЕДЛОЖЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

ИВАНОВА И. Н.

г. Саратов, Саратовский государственный технический университет

В последнее время все чаще говорят о том, что система профессионального образования должна удовлетворять постоянно изменяющимся потребностям рынка труда в специалистах. Ситуация образовательного пространства показывает другую тенденцию – выбор специальности зачастую не связывается с последующим трудоустройством. В этом, на наш взгляд, и заключается проблема: рынок труда требует от образования удовлетворения своих социально-экономических потребностей в квалифицированной рабочей силе, а рынок образования удовлетворяет личностные потребности индивидов в получении образования.

Причинами ухудшения структуры, состава и качества человеческого фактора, сказавшегося на результатах экономической деятельности, являются падение реальной заработной платы, рост удельного веса теневых источников доходов, снижение трудовой мотивации. Проблему актуализирует сдвиг экономики в сторону добывающей промышленности, отраслей, связанных с первичной переработкой природных ресурсов. Как следствие этих процессов возрастает потребность рынка труда в низкоквалифицированном персонале, занятом на устаревшем оборудовании (в промышленности износ основных фондов по крупным и средним предприятиям составил к 2003 году около 55 %, а средний возраст оборудования более 15 лет) [1].

Прогнозируя дальнейшее развитие рынка труда и его структуры, можно утверждать, что при сохранении отмеченных тенденций к 2010-2015 годам использование персонала в качестве основного фактора устойчивого экономического роста потеряет свою актуальность. Ситуация осложняется демографическим спадом [2], а следовательно, и резким (более 50 %) сокращением числа учреждений образовательной системы в перспективе. Динамика структурных сдвигов на рынке труда позволяет сделать вывод о приоритете физического труда и связанных с ним рабочих специальностей над умственным трудом, ориентированным на информационное обеспечение рынка товаров, услуг и поддержание функционирования субъектов экономических отношений. Подобное несоответствие рынка труда и рынка образовательных услуг вызывает дополнительное давление на профессионально-квалификационную структуру занятости, когда происходит полная или частичная переподготовка специалистов в соответствии с реальным ха-

рактором выполняемой работы, вне зависимости от предыдущего образования и квалификации.

Техническая отсталость системы рабочих мест в России трансформируется в неквалифицированную занятость, характеризующуюся высоким уровнем текучести (не менее 25 % среднесписочного состава), экономической неэффективностью затрат работодателя на профессиональное обучение работников и устойчивостью воспроизводства. Частично сдерживающим фактором продолжает оставаться повышение образовательного уровня рабочей силы: доля лиц с высшим и средним профессиональным образованием растет среди занятых и безработных. Частичность этого фактора объясняется снижением качества образовательного процесса, что выражается в ухудшении качества рабочей силы, впервые выходящей на рынок труда, длительности адаптации к трудовым функциям, высоком уровне текучести кадров, низкой ответственности и производительности труда.

В ближайшем будущем следует ожидать усиления дисбаланса спроса и предложения труда по уровню образования. Если принять во внимание низкие темпы изменения потребности экономики в профессионально-квалификационном разрезе и нынешний объем приема в высшие учебные заведения, то разрыв между спросом и предложением высококвалифицированных кадров может только усилиться. Стоит только задумываться: либо система образования меняется слишком быстро, либо рынок слишком долго перестраивается. С другой стороны, доля лиц, имеющих среднее профессиональное образование, среди активного населения останется более или менее стабильной. Таким образом, дисбаланс будет усиливаться в основном за счет снижения доли лиц, не имеющих среднего специального или высшего образования и увеличения числа лиц, имеющих высшее образование, среди экономически активного населения.

В настоящее время система подготовки и переподготовки кадров не отвечает требованиям создания и поддержания рационально сбалансированной структуры рабочей силы. Это приводит, прежде всего, к нерациональному использованию трудовых ресурсов, созданию потенциала внешней миграции и другим социальным последствиям. Кроме того, возникают излишние затраты на подготовку специалистов, которые не находят себе применения в экономике.

Выявляется очередной парадокс дисбаланса: с одной стороны, работодатели нуждаются в специалистах, но не сотрудничают с учреждениями образования, с другой, – образовательные заведения «перепроизводят» специалистов, которые становятся невостребованными на рынке труда. Все это свидетельствует о необходимости реформи-

рования системы заказа (причем, начиная с регионов и здесь речь должна идти именно о государственном заказе) на специалистов. Однако государственные вузы сегодня отстаивают негласную, но на деле проводимую позицию: они не хотят сокращать число бюджетных учебных мест, но в тоже время они не согласны с введением ограниченного числа платных мест, ведь в этом случае возникнет конкуренция между вузами, к которой они не готовы по ряду причин. В такой ситуации, безусловно, необходима разработка и проведение комплекса мероприятий по совершенствованию и приведению системы образования (но только не всей!) в соответствие с потребностями отечественной экономики.

Все вышеперечисленное свидетельствует об актуальности не только выявления соответствия профессионально-квалификационной структуры свободной рабочей силы и рабочих мест, но и выработки механизма сближения рынка труда и рынка образования и уменьшения дисбаланса спроса и предложения на рабочую силу в аспекте профессионального обучения. Актуальность приобретает и анализ самого рынка образовательных услуг, который, с одной стороны, удовлетворяет потребности личности в получении высшего образования и повышении образовательного уровня, а с другой – не удовлетворяет традиционную потребность рынка труда в соответствующих специалистах.

Потребности современного рынка труда зачастую – низкоквалифицированная рабочая сила, для которой не нужна серьезная подготовка. И если вся система профессионального образования будет строго следовать рыночным потребностям общества, это может привести к резкому снижению профессионального мастерства выпускников образовательных учреждений, квалификационного уровня подготовки и в конечном итоге к снижению культурного и образовательного потенциала страны. В таких условиях, несомненно, необходимо опережающее профессиональное образование. Но даже такой превентивный подход будет неэффективен, если мы имеем дело с долгосрочной тенденцией расширения сферы низкоквалифицированного труда. На наш взгляд, жесткая ориентация подготовки специалистов в учреждениях профессионального образования на потребности рынка труда не вполне оправдана. Само профессиональное образование может задавать «планку» требованиям рынка труда, формировать рынок, хотя конечно при этом необходимо знать и потребности самого рынка труда. В таком ракурсе проблемы становится очевидно, что различные уровни системы образования должны удовлетворять различные потребности – социальные или личностные.

На рынок труда специалист выходит со своим, очень специфическим «товаром» – профессией, уровнем квалификации. На рынке труда он не может быть «непроданным» длительное время, потому что речь идет о профессиональной квалификации и знаниях, которые быстро устаревают. Сегодня важным становится не овладеть престижной профессией, и даже не определенной профессией, которая пользуется спросом, а достигнуть определенного образовательного и культурного уровня, овладеть определенными компетенциями, чтобы быть конкурентоспособным, а значит качество «товара» будет соответствовать требованиям «потребителя» – рынка труда и работодателя.

Проблема профобразования в контексте согласованности рынка труда и рынка образовательных услуг, на наш взгляд, сегодня все более должна уделять внимание удовлетворению потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии. Меняются функции института образования, и в результате ослабевает связь с социально-экономической потребностью общества. Эта потребность не воспринимается единственной и однозначной. Растущая в новой информационной культуре молодежь понимает, что для достижения успеха важное значение имеет инструментальная наполненность образования, поэтому возрастает потребность в образовании и повсеместно растет рынок основных и дополнительных образовательных услугах, как неотъемлемой части заказа. Образовательный заказ при этом не ограничивается заказом рынка труда в специалистах, а дополняется заказом потребителей образовательных услуг, не всегда соотносящих потребность в образовании с последующей профессиональной деятельностью.

В таком ракурсе проблемы становится очевидным, что различные уровни образования должны удовлетворять различные потребности – личности и общества. На наш взгляд, высшее образование целенаправленно стремится занять место базовой потребности и ценности для индивида как условия овладения определенными компетенциями, уровнем культурного и образовательного капитала. Это уровень образования призван и реально удовлетворяет потребности индивида. Фактором воспроизводства социально-профессиональной структуры общества и удовлетворения социально-экономической потребности общества и рынка труда в квалифицированных специалистах, на наш взгляд, способно и должно выполнять дополнительное образование, включая индивида в систему непрерывного образования.

Литература

1. Кузнецов, С. Г. Прогнозирование спроса на рабочую силу [Текст] / С. Г. Кузнецов // Вопросы статистики. – 2004. – № 7.
2. Российский статистический ежегодник [Текст] : сб. стат. // Госкомстат России. – М., 2008.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ГЛАЗАМИ СТУДЕНТА

БЕЛЯЕВА Н. В.

г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургская государственная
лесотехническая академия им. С. М. Кирова

БЕЛЯЕВА Г. А.

г. Санкт-Петербург, Государственный университет –
Высшая школа экономики

В условиях современной экономики в рамках национальных интересов России большое внимание уделяется проблемам повышения качества российской вузовской системы, которое зависит, прежде всего, от соответствия образования той задаче, которая должна быть решена в ходе подготовки специалиста определенного уровня. В связи с этим первоочередными задачами современного высшего образования должны быть, на наш взгляд, систематическая оценка качества учебного процесса и поиск оптимальных путей его улучшения.

Для реализации поставленных задач на кафедре лесоводства Санкт-Петербургской государственной лесотехнической академии имени С. М. Кирова нами был проведен опрос «Образовательный процесс глазами студента».

Цель опроса – выяснить, как студенты оценивают работу своих преподавателей, качество учебного процесса, материальную базу, морально-нравственную атмосферу на кафедре, взаимоотношения между студентами и преподавателями и бытовые условия жизни учащихся.

Анкетирование проводилось в течение второго семестра 2008-2009 учебного года. В нем участвовали студенты очной формы обучения I-V курсов, изучающие специальные дисциплины на кафедре лесоводства. Всего было опрошено 485 учащихся в возрасте от 17 до 24 лет, что составляет более 9 % всех студентов вуза, обучающихся на дневном отделении. Структура по полу так же соответствует общей структуре студенческого контингента – 46 % опрошенных составляли девушки и 54 % – юноши.

Первоначально студентам было предложено сформулировать проблемы, касающиеся качества образования и являющиеся наиболее актуальными с их точки зрения. Их перечень представлен в таблице 1.

Как видно из таблицы, 1, 23 % опрошенных студентов волнует проблема послевузовского трудоустройства по специальности. При этом наиболее остро она встает перед учащимися на III курсе, что связано с выбором выпускающей кафедры и будущей специализации.

Таблица 1

Перечень проблем, наиболее актуальных с точки зрения современных студентов

Вопрос	Количество студентов, % по учебным курсам				
	I, II	III	IV	V	Всего
Организация учебного процесса на кафедре	8,8	21,7	28,2	22,6	21,0
Материально-техническая база кафедры	38,2	11,7	12,8	13,2	17,2
Бытовые условия проживания в общежитии	14,7	6,7	0,0	18,9	10,2
Проведение досуга	11,8	10,0	10,3	5,7	9,1
Возможность подработки во внеучебное время	17,6	21,7	23,1	15,1	19,4
Послевузовское трудоустройство по специальности	8,8	28,3	25,6	24,5	23,1

Не менее важны для учащихся вопросы организации учебного процесса на кафедре и ее материально-техническое оснащение. Эти проблемы волнуют 38 % студентов. А вот бытовые условия проживания в общежитии и проведение досуга волнуют лишь 10 и 9 % респондентов соответственно. И это неслучайно. 19 % студентов собираются подрабатывать во внеучебное время и таким образом самостоятельно решать свои жилищные и бытовые проблемы.

На основании сформулированных студентами проблем, были разработаны блоки вопросов и проведено более детальное анкетирование. Полученные результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты опроса «Образовательный процесс глазами студента»

№ вопроса	Вопрос	Количество студентов по учебным курсам, %				
		I, II	III	IV	V	Всего
1.	Вы выбрали кафедру лесоводства, потому что					
	Хотите посвятить себя работе в лесной отрасли	56,3	55,0	69,2	75,0	63,8
	Другие причины	43,8	45,0	30,8	25,0	36,2

№ во-проса	Вопрос	Количество студентов по учебным курсам, %				
		I, II	III	IV	V	Всего
2.	Престижно ли учиться на кафедре лесоводства?					
	Да	81,3	95,0	92,3	90,0	89,9
	Нет	18,8	5,0	7,7	10,0	10,1
3.	Интересно ли учиться на кафедре лесоводства?					
	Да	81,3	95,0	92,3	90,0	89,9
	Нет	18,8	5,0	7,7	10,0	10,1
4.	Удовлетворены ли Вы организацией учебного процесса на кафедре лесоводства?					
	Удовлетворен	75,0	50,0	23,1	70,0	56,5
	Не удовлетворен	25,0	50,0	76,9	30,0	43,5
5.	Учитывается ли, на Ваш взгляд, мнение студентов при организации образовательного процесса на кафедре лесоводства?					
	Учитывается	35,9	50,0	38,5	40,0	41,7
	Не учитывается	64,1	50,0	61,5	60,0	58,3
6.	Как Вы оцениваете морально-нравственную атмосферу на кафедре лесоводства?					
	Доброжелательная	100,0	100,0	92,3	100,0	98,6
	Напряженная	0,0	0,0	7,7	0,0	1,4
7.	Качество преподавания на кафедре лесоводства					
	Высокое	50,0	60,0	23,1	25,0	40,6
	Среднее	43,8	30,0	69,2	70,0	52,2
	Низкое	6,3	10,0	7,7	5,0	7,2
8.	Какие качества преподавателя для Вас имеют наибольшее значение?					
	Объективность	37,5	80,0	69,2	70,0	65,2
	Интересно ведут занятия	81,3	95,0	92,3	90,0	89,9
	Профессионализм	73,8	90,0	92,3	95,0	92,8
	Хорошо разъясняет трудные темы	43,8	93,8	53,9	75,0	69,2
	Доброжелательное отношение	73,8	65,0	61,5	62,0	65,5
9.	Как Вы оцениваете отношения между студентами и преподавателями?					
	Доброжелательные	73,8	65,0	61,5	62,0	65,5
	Негативные	26,3	35,0	38,5	38,0	34,5
10.	Когда возникают проблемы, к кому Вы обращаетесь за помощью в первую очередь?					
	К родителям	46,2	30,6	52,4	28,6	37,3
	К друзьям	38,5	50,0	38,1	51,4	45,8
	К преподавателям	7,7	16,7	9,5	20,0	14,4
	К администрации вуза	7,7	2,8	0,0	0,0	2,5
11.	Какие формы учебных занятий на кафедре лесоводства Вам наиболее интересны?					
	Лекции	37,5	20,0	38,5	15,0	26,1
	Семинары, практические занятия, лабораторные работы	62,5	60,0	61,5	80,0	66,7
	Самостоятельная работа	0,0	20,0	0,0	5,0	7,2
12.	Какие формы учебных занятий наиболее эффективны для результатов					

№ во-проса	Вопрос	Количество студентов по учебным курсам, %				
		I, II	III	IV	V	Всего
	обучения?					
	Лекции	37,5	20,0	7,7	10,0	18,8
	Семинары, практические занятия и т.д.	62,5	55,0	84,6	75,0	68,1
	Самостоятельная работа	0,0	25,0	7,7	15,0	13,0
	К какой категории относятся лекции, читаемые на кафедре лесоводства?					
	Описательные, повествовательные лекции, характеризующие явления, процессы, события	56,3	30,0	46,2	30,0	39,1
	Проблемные, излагающие способы и методы решения проблем, возникающих в конкретной науке	12,5	20,0	15,4	30,0	20,3
	Теоретические, обобщающие, разъясняющие теоретические положения науки на примере	25,0	30,0	38,5	25,0	29,0
	Методологические, раскрывающие, как при помощи научной теории подобрать способ решения проблемы	6,3	20,0	0,0	15,0	11,6
	На лекции учебный материал, как правило ...					
	Дублирует учебник полностью	18,8	25,0	30,8	15,0	21,7
	Дублирует учебник только тематически, логика изложения и фактология иные	43,8	40,0	46,2	30,0	39,1
	Дублирует учебник только фактологически, логика изложения и темы иные	18,8	10,0	15,4	20,0	15,9
	Никак не дублирует учебник	18,8	25,0	7,7	35,0	23,2
	Используются ли на кафедре лесоводства новаторские методы обучения?					
	Да	68,8	85,0	76,9	75,0	76,8
	Нет	31,3	15,0	23,1	25,0	23,2
	Проводятся ли на кафедре учебные занятия в виде деловых и ролевых игр?					
	Да	81,3	35,0	46,2	65,0	56,5
	Нет	18,8	65,0	53,8	35,0	43,5
	Проводятся ли на кафедре лесоводства учебные занятия в виде организованного диспута по заранее объявленной проблеме и с подготовленными участниками?					
	Да	50,0	55,0	61,5	90,0	65,2
	Нет	50,0	45,0	38,5	10,0	34,8
18.	Проводятся ли на кафедре лесоводства занятия в виде учебной дискус-					

№ во-проса	Вопрос	Количество студентов по учебным курсам, %				
		I, II	III	IV	V	Всего
	...сии?					
	Да	68,8	55,0	84,6	90,0	73,9
	Нет	31,3	45,0	15,4	10,0	26,1
19.	Проводятся ли на кафедре учебные занятия в форме «мозгового штурма»?					
	Да	37,5	30,0	23,1	45,0	34,8
	Нет	62,5	70,0	76,9	55,0	65,2
20.	Используется ли на кафедре лесоводства при проведении занятий взаимооценка и самооценка учебной деятельности, анализ целей, которые были поставлены в ходе семинарских и практических занятий?					
	Да	68,8	75,0	84,6	95,0	81,2
	Нет	31,3	25,0	15,4	5,0	18,8
	На семинарском занятии в основном Вы:					
	Решаете «научную проблему»	12,5	25,0	7,7	10,0	14,5
21.	По заранее обозначенным вопросам рассказываете заданный к занятию учебный материал (лекции, учебник)	6,3	15,0	46,2	40,0	26,1
	Рассказываете сами, но чаще слушаете преподавателя и записываете его выводы, обобщения, заключения, оценки	81,3	60,0	46,2	50,0	59,4
22.	Психологический климат на кафедре лесоводства для творчества студентов					
	Благоприятный	75,0	80,0	69,2	80,0	76,8
	Неблагоприятный	25,0	20,0	30,8	20,0	23,2
23.	Насколько Вы удовлетворены условиями для творческого развития личности?					
	Полностью могу проявить свои способности	56,3	15,0	30,8	25,0	30,4
	Нет соответствующих условий для проявления способностей	43,8	85,0	69,2	75,0	69,6
24.	Участвовали ли Вы в научных конференциях?					
	Да	22,3	30,7	27,5	31,4	28,4
	Нет	77,7	69,3	72,5	68,6	71,6
25.	Имеются ли на кафедре лесоводства хорошие условия для занятий?					
	Да	66,3	64,0	56,9	62,0	62,6
	Нет	33,8	36,0	43,1	38,0	37,4
26.	Насколько Вас удовлетворяет материально-техническая база кафедры лесоводства?					
	Удовлетворен	76,3	61,0	66,2	68,0	67,5
	Не удовлетворен	23,8	39,0	33,8	32,0	32,5
27.	Где Вы живете?					
	В общежитии	43,8	35,0	61,5	50,0	46,4

№ во- проса	Вопрос	Количество студентов по учебным курсам, %				
		I, II	III	IV	V	Всего
	С родителями, имею свое жилье, снимаю жилье	56,3	70,0	38,5	50,0	55,1
28.	Удовлетворены ли Вы бытовыми условиями проживания в общежитии?					
	Удовлетворен	31,3	20,0	53,8	5,0	24,6
	Не удовлетворен	68,8	80,0	46,2	95,0	75,4
29.	Удовлетворены ли Вы организацией питания?					
	Удовлетворен	50,0	20,0	30,8	40,0	34,8
	Не удовлетворен	50,0	80,0	69,2	60,0	65,2
30.	Удовлетворены ли Вы организацией досуга?					
	Удовлетворен	50,0	35,0	38,5	25,0	36,2
	Не удовлетворен	75,0	65,0	61,5	75,0	69,6
31.	Совмещаете ли Вы учебу и работу?					
	Да	25,0	25,0	46,2	30,0	30,4
	Нет	75,0	75,0	53,8	70,0	69,6

Как видно из таблицы 2, основным мотивом выбора кафедры лесоводства в качестве выпускающей студенты чаще всего называют желание посвятить себя работе в лесной отрасли. С этим согласились 64 % опрошенных. И это закономерно. За годы существования кафедры лесоводства (почти 200 лет) сформирован уникальный педагогический коллектив, состоящий из 6 докторов и 7 кандидатов наук: представителей академической науки и специалистов-практиков. Благодаря работе этих людей [1] наша кафедра в течение последних 3-х лет занимает второе место среди всех кафедр вуза по итогам рейтинговой оценки достижений сотрудников. Повышение качества образовательного процесса на кафедре лесоводства – первоочередная задача работы всего коллектива, и преподаватель занимает здесь центральное место, поскольку глубокие профессиональные знания могут дать только квалифицированные преподаватели.

Кроме того, 90 % респондентов отмечают, что на кафедре лесоводства учиться престижно и интересно. Эти данные позволяют сделать вывод, что успех обучения напрямую зависит от такого мотива, как интерес к специальности. Поскольку выбор кафедры для большинства студентов продиктован профессиональными соображениями, то велик интерес к получаемой профессии.

Однако в дальнейшем перед преподавателями кафедры встает, на наш взгляд, сложнейшая задача: не допустить, чтобы в процессе обучения интерес к получаемым знаниям изменился. Необходимо так проектировать образовательный процесс, чтобы он способствовал поддержанию и развитию интереса учащихся к их будущей специаль-

ности и, следовательно, стимулировал студентов к повышению качества учебы.

Как показали наши исследования, в целом организацией учебного процесса на кафедре лесоводства оказались удовлетворены 57 % студентов, не удовлетворены – 43. Большой процент недовольных учащихся объясняется их желанием непосредственно участвовать в организации учебного процесса. 58 % опрошенных считают, что на качество обучения на кафедре лесоводства могут повлиять такие факторы, как возможность выбора и замены преподавателей, учебных предметов, стажировки студентов и преподавателей в зарубежных вузах, создание у студентов стимулов к хорошей работе.

Среди внешних факторов, которые больше всего стимулируют студентов к учебе, по-нашему мнению, главным является работа преподавателя. Поэтому одним из главных в анкете был вопрос о том, как следует оценивать качество преподавания на кафедре.

На основании наших исследований можно сделать вывод, что оценивание деятельности преподавателей студенты производили объективно, так как связи между текущей успеваемостью учащихся и характеристикой деятельности преподавателя выявлено не было. 41 % опрошенных студентов оценивает качество преподавания на кафедре лесоводства как высокое, 52 % – как среднее и лишь 7 % респондентов не удовлетворены получаемым образованием. Однако студенты, отрицательно оценившие уровень преподавания на нашей кафедре, причиной такого решения называют наличие большого количества учебных предметов, не относящихся к их будущей специальности.

Прежде всего, высоко оценивают преподавателей за то, что они являются профессионалами в своей области (93 % опрошенных студентов) и интересно ведут занятия (90 %). И это не случайно. По нашему мнению, основная цель преподавателя вуза – это создание условий для формирования личности будущего конкурентоспособного специалиста с высшим профессиональным образованием, способного реализовать полученные теоретические и практические знания и навыки на отечественном или зарубежном рынке труда.

Очень важным является также умение объяснять трудные темы, объективность оценивания результатов учебы студентов и доброжелательное отношение к учащимся. Эти качества преподавателя отметили соответственно 69, 65 и 66 % респондентов.

Таким образом, ответы на вопросы показывают, что студенты высоко оценивают человеческие и профессиональные качества преподавателя. В то же время, учащиеся воспринимают педагогов исключительно как «учителей». При возникновении серьезных проблем за по-

мощью к ним готовы обратиться лишь 14 % опрошенных. Сократить дистанцию между преподавателем и студентом можно будет только в том случае, если у преподавателя появиться заинтересованность в успехах студента, уважение к нему как личности и объективность в оценивании его достижений в учебе.

В анкете был также вопрос о том, какие формы учебных занятий на кафедре лесоводства, по мнению студентов, являются наиболее интересными и эффективными с точки зрения получения профессиональных знаний. К сожалению, следует отметить, что большое количество опрошенных учащихся считают наименее интересными и эффективными лекционные занятия (26 и 19 % соответственно). При этом 22 % респондентов отмечают, что традиционные лекции практически полностью дублируют учебник, и нет необходимости их посещать.

Несмотря на вышесказанное, лекция, по нашему мнению, была и остается главным звеном в процессе обучения в высшей школе. Недооценка значения лекции – одна из центральных проблем образования. Какой же должна быть лекция сегодня? Мы предлагаем использовать лекцию с демонстрацией. По отношению к обычной лекции содержание лекции с демонстрацией тщательно отобрано и структурировано с учетом учебной ситуации и контингента студентов, что позволяет лекционному материалу быть максимально информативным и легко запоминаться учащимися [2].

67 % опрошенных студентов считают наиболее интересными и эффективными семинары, практические занятия и лабораторные работы. По-видимому, указанные формы учебных занятий привлекают учащихся тем, что на них используются современные новаторские методы обучения, такие как деловые и ролевые игры, дискуссии и др., позволяющие максимально приблизить аудиторские занятия к реальным производственным условиям.

Во время практических занятий в виде деловых или ролевых игр студенты, хотя и на время, становятся полноправными членами производственного коллектива, знакомятся с лесохозяйственным предприятием, применяют полученные знания, умения и навыки. Таким образом, практические занятия позволяют объективно определить уровень готовности студента к деятельности на производстве.

К сожалению, таких учебных занятий еще недостаточно. 59 % семинаров, практических занятий и лабораторных работ проходят в форме, когда студенты слушают преподавателя и записывают его выводы, обобщения, заключения, оценки. Это, в свою очередь, не дает полностью раскрыться потенциалу учащихся, несмотря на благопри-

ятный психологический климат, сложившийся на кафедре лесоводства для творчества студентов, что отметили 77 % опрошенных.

В настоящее время на кафедре лесоводства недостаточно пропагандируется научная работа, как студентов, так и их педагогов. Ответы учащихся показывают, что преподаватели мало вовлекают их в исследовательскую деятельность. Только 28 % опрошенных студентов принимали участие в научных конференциях, а 70 % респондентов считают, что не могут полностью проявить свои творческие способности на кафедре.

При этом следует отметить, что на кафедре имеются опытные объекты с 40-80-летним сроком наблюдения, на которых осуществляется исследовательская деятельность. В работе принимают участие не только сотрудники кафедры лесоводства, но и студенты [1]. Кроме того, наши дипломники постоянно участвуют в конкурсах на лучшую исследовательскую работу. Например, во Всероссийском конкурсе студенческих проектов «Будущее районов России», который ежегодно проводит Институт демографии, миграции и регионального развития, или в конкурсе на предоставление грантов для студентов, аспирантов вузов и академических институтов, расположенных на территории Санкт-Петербурга, проводимом Комитетом по науке и высшей школе. Ежегодно имеются победители конкурсов [1].

При получении практических навыков и проведении исследовательских работ немалую роль играет материально-техническое оснащение кафедры и бытовые условия, в которых проживают учащиеся. Только 67,5 % студентов считают, что технических средств на кафедре лесоводства в полной мере хватает для получения качественного образования. 32,5 % опрошенных отмечают, что необходимо приобретать самое современное оборудование. 75 % респондентов не довольны бытовыми условиями, в которых они проживают. 30 % из них вынуждены совмещать учебу и работу, чтобы решить свои проблемы, что, в свою очередь, не может не отразиться на учебном процессе.

Резюмируя вышесказанное, следует подчеркнуть, что полученные результаты исследования являются первым этапом мониторинга, позволяющего на основе мнения опрошенных студентов, сделать выводы об уровне преподавания на одной из выпускающих кафедр вуза. Ежегодное проведение таких опросов позволит систематически давать оценку качеству образовательного процесса на кафедре лесоводства и разработать комплекс мероприятий по его улучшению с учетом мнения учащихся.

Литература

1. Беляева, Н. В. Курс «Введение в специальность» как основа для формирования конкурентоспособного специалиста, обладающего высокой культурой и социальной активностью [Текст] / Н. В. Беляева // Материалы X Всероссийской научно-практической конференции «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров». – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2009. – Часть 1.

2. Беляева, Н. В. Лекция с демонстрацией – перспективный метод обучения в высшей школе [Текст] / Н. В. Беляева, О. И. Григорьева // Труды СПбГЛТА «Актуальные проблемы развития высшей школы». – СПб. : СПбГЛТА, 2009.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

СЫРОМИЦКАЯ И. А., СИНЕНКО В. П.

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

Постоянно изменяющийся мир, нестабильность социально-экономических отношений требует не столько приспособления, при-норавливания, сколько развития личности, ее индивидуальности, формирования творческого потенциала с целью подготовки высоко квалифицированного и конкурентоспособного специалиста, готового к самосовершенствованию и гибкому изменению своей образовательной, профессиональной и социальной деятельности с учетом меняющейся обстановки, условий и требований. В соответствии с этим Концепция модернизации российского образования до 2010 г. указывает на обновление содержания, форм, методов и средств процесса адаптации студентов высшей школы к самостоятельной профессиональной деятельности.

В связи с этим поднимается вопрос о педагогической поддержке студентов в период обучения в вузе. Осуществление педагогической поддержки обеспечивает ускоренную адаптацию студентов в вузовской образовательной системе. Педагогическая поддержка представляется как система средств, обеспечивающая помощь студентам в преодолении препятствий и затруднений (субъективных, социальных, материальных и др.), достижении желаемого результата.

Гуманизация современного образования во многом зависит от способности педагогов-кураторов на деле реализовать поворот от индивидуальности к личности. Гуманитарное содержание воспитательной деятельности преподавателя в стратегии педагогической поддержки состоит в ее ориентации преимущественно на развитие мотивационно-смысловой сферы студента.

Психологической базой педагогической поддержки служат активно взаимосвязанные процессы «продолжения себя в другом», развития преподавателя как «значимого другого» и создания условий для саморазвития (А. Г. Асмолов). В этом контексте педагогическая поддержка представляет собой такую искомую систему средств, которая действительно помогает обучающимся (в нашем случае – студентам) в их самостоятельном нравственном, гражданском, профессиональном выборе.

Работа педагога-куратора должна строиться на принципах согласия студента на помощь и поддержку; опоры на наличные силы и потенциальные возможности личности студента; веры в эти возможности; ориентации на способность обучаемого самостоятельно преодолевать препятствия; совместности, сотрудничества, содействия; конфиденциальности (анонимности); доброжелательности и безоценочности; безопасности, защиты здоровья, прав, человеческого достоинства; реализации принципа «не навреди»; рефлексивно-аналитического подхода к процессу и результату.

Названные принципы позволяют куратору создать атмосферу конструктивного сотрудничества преподавателей и студентов, сделать профессиональное обучение максимально комфортным, эффективным, развивающим профессионально-личностные, субъектные свойства будущего специалиста.

Центральным методом педагогической поддержки является постепенно убывающая помощь студентам в овладении способами (способностями) самостоятельного действия. Педагогическая поддержка со стороны куратора предполагает создание ситуации успеха путем изменения позиции педагогов с «воздействия» на «сопереживание», что является одной из идей личностно ориентированной педагогики.

Нами выделены две группы организационных форм осуществления педагогической поддержки: программные (изучение профилирующих предметов) и внепрограммные (внеаудиторные и внеучебные мероприятия). Так, в «кураторские часы» живое творческое общение с наставником-куратором помогает студентам окунуться в мир своей профессии, соприкоснуться с будущей профессиональной деятельно-

стью. Все это вырабатывает у студентов активное отношение к учебной деятельности.

Осознавая трудность профессиональной адаптации студента в вузе, необходимо организовать адаптивное развивающее образовательное пространство, ориентированное на личность студента. Характерными чертами его являются высокий уровень учебно-воспитательной работы в педагогическом коллективе, положительный нравственно-психологический климат, традиции учебного заведения, хорошая материальная база и т.д.

Известно, что уровень профессиональной подготовленности выпускника вуза отстает от требований, предъявляемых к нему социальным заказом. Среди причин такого положения можно назвать следующие:

1) слабое внедрение инновационных педагогических технологий в систему подготовки педагогических кадров;

2) недостаточный учет потребностей региона в существующих программах подготовки высококвалифицированных кадров и слабое их отражение в содержании обучения;

3) подмена цели профессионального воспитания студентов частными образовательными целями, в результате чего задача формирования профессиональных знаний и умений не всегда сочетается с задачей воспитания личности будущего специалиста;

4) формализация отношений и унификация организационных форм процесса профессиональной подготовки, направленных на формирование профессиональных знаний и умений, определенных нормативными квалификационными характеристиками и пр.

Выделенные аспекты деятельности педагога и проблемы их реализации требуют преобразования содержания деятельности педагогов вуза по следующим направлениям:

– реализация учебной деятельности, требующей знаний современных образовательных технологий и умений использовать их в образовательном процессе вуза;

– учебно-методическая деятельность, требующая знаний не только методики профессиональной деятельности учителя, но и содержания и технологий совершенствования научно-теоретической подготовки специалиста, включая технологии овладения профессиональным мастерством;

– организационно-методическая деятельность педагога, в рамках учебно-методического объединения (методологического семинара на кафедре, деятельности методической комиссии по специальности и пр.), требующая знаний технологии координации и интеграции интел-

лектуальных сил для реализации учебно-методической, научно-методической и др. видов профессиональной деятельности преподавателя вуза;

– научно-исследовательская деятельность, требующая знаний специфики технологии научного экспериментирования и исследовательского поиска, методологии и технологии организации, оценки результативности педагогического эксперимента; воспитательная деятельность, требующая знаний современных парадигм образования.

Как показывают результаты наших опросов, студенты первого курса часто оказываются не осведомлены в том, какие требования предъявляет к личности педагогическая профессия, каково ее содержание, функции и порой не осознают социальное значение будущей профессиональной деятельности.

Поэтому с первых дней обучения в вузе у студентов возникают различные трудности, главным образом связанные с недостаточной подготовкой к выполнению самостоятельной работы и как следствие возникают проблемы в овладении различными видами учебной деятельности, а также в установлении контакта с профессорско-преподавательским составом. В период адаптации первокурсников не только к процессу обучения в вузе, но и к выбранной профессии необходимо им помочь как в овладении видами учебной деятельности и включении в различные формы студенческой жизни, так и в ориентации на профессию и возможности приобщения к ней (наблюдения, экскурсии и т.п.).

В начальный период обучения первокурсников перед преподавателем стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно общаться и учиться. При этом образцовое выполнение этих действий должен демонстрировать сам преподаватель, учитывая адаптационные трудности студентов.

Поэтому целесообразно рассматривать адаптацию студента в комплексе формирования его активной позиции, его субъективного становления в учебно-воспитательном процессе; важно создавать определенную систему приобщения первокурсников к вузовской жизни, которая позволяет осуществить субъективное становление студента, последовательное формирование его активной внутренней позиции; важен поиск эффективных форм приобщения студентов к профессии, начиная с первого курса.

В связи с этим мы информировали студентов об учебном плане первого курса, о логике и взаимосвязи изучаемых предметов между

собой; провели опрос среди студентов с целью выяснения трудностей первокурсников и их пожеланий по совершенствованию учебного процесса; оказывали помощь первокурсникам в совершенствовании учебных умений; привлекали студентов первого курса к общественной жизни факультета и др.

В рамках профессиональной адаптации студентов педагогического вуза, обучающихся по специальности «050711 Социальная педагогика», проводили беседы об особенностях работы в различных социальных учреждениях, о выборе формы, методов работы, адекватных жизненной ситуации, о приемах получения и обработки нужной информации, этико-психологических параметрах общения с собеседником и др. С этой же целью проводили встречи со специалистами и опытными педагогами-практиками, посвященные специфике некоторых тематических направлений; проведение диспутов, «круглых столов», учебных игр, экскурсий в социально-педагогические учреждения города Орска и пр.

Все это позволяет у студентов вызвать и закрепить положительное эмоциональное отношение к выбранной специальности, пробудить произвольное внимание к ней, сформировать в мотивационной сфере профессионально значимые мотивы.

В Орском гуманитарно-технологическом институте разрабатывается социально-педагогическая стратегия, которая имеет несколько направлений: проблема уровня лекций, когда не только целенаправленно подбираются высококвалифицированные педагоги, но и формируются, доводятся до студентов четко выделенные задачи курсов и проблемное поле предметов с использованием технических средств обучения (видео- и аудиозаписи публицистических программ, лекций ведущих специалистов страны и пр.); направленное создание «профессионального пространства» обучения, когда студентам преподаются не только специализированные курсы, но и приобщают к трудам ведущих ученых, знакомят с проблемными ситуациями, задачами, поисками в рамках научных сфер, чему способствует огромный объем подбираемой литературы, издаваемой институтом, большое количество спецкурсов, практических курсов и специальных работ в помощь студентам, приобщение к научно-исследовательской работе и пр.

При организации работы со студентами наибольшую сложность вызывает выработка ситуации серьезного отношения к учебе как совокупной деятельности студентов и преподавателей, что требует корректировки поведения студентов, формирования их групп как самостоятельных коллективов. В этом плане мы допускаем обсуждение занятий, содержания лекционного материала, высказывание пожеланий,

предоставляем возможность студентам самим оказаться на месте преподавателя (подготовка и проведение лекции, семинарского занятия, защита исследования (курсовая работа, выпускная квалификационная работа).

Как показывают наблюдения и беседы, именно на основании партнерства студенты психологически поставлены в положение коллег, реально участвуют в формулировке важных задач, которые стоят перед современным специалистом, повышают уровень требований к себе, своему образованию, профессиональной подготовке, расширяющей его субъектную позицию в обществе и которые при традиционном подходе не учитываются в вузе.

В условиях вуза выбор применяемых форм и методов педагогической деятельности зависел от того, на развитие какого компонента или компонентов адаптированности студентов к профессиональной деятельности в данный момент нацелены педагогические усилия. В данном случае нами использовалась следующая структурно-методическая система.

В целях утверждения положительного отношения к избранной профессии в качестве педагогических форм нами применялись беседы, экскурсии в образовательные и производственные учреждения (общеобразовательные и коррекционные школы, детские клубы по интересам, школьные кружки; центр социально-психологической помощи семье и детям «Согласие», социально-реабилитационный центр «Гармония» и др.); методы: анкетирование, опрос, наглядные методы (например, просмотр учебных и документальных фильмов).

Для повышения уровня готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности мы использовали деловые игры, спецсеминары, проблемные лекции; методы: контрольная работа, опрос, беседа.

Так, например, использовали коллективные формы познавательной деятельности студентов. Несколько студентов вместе с преподавателем разрабатывают план предстоящего семинарского занятия, готовят к нему необходимые дидактические материалы, а потом сами же и реализуют свой проект во взаимодействии с академической группой. Здесь речь идет не об игровой ситуации, а о реальном учебном процессе вуза.

Формулирование целей занятия, прогнозирование трудностей усвоения основных положений темы, конструирование проблемных вопросов, поиск дополнительного материала из СМИ, определение содержания и средств контроля становятся предметом совместного обсуждения. Распределяя между собой работу по подготовке материа-

лов к занятию, а также функции, которые придется им выполнять, студенты по-новому начинают воспринимать и оценивать как себя самих, так и своих товарищей. Причем такая оценка приобретает ярко выраженный профессиональный характер.

Наши наблюдения за учебно-воспитательным процессом студентов экспериментальной группы показали, что в условиях совместного педагогического труда структурные единицы самоорганизации деятельности студента складываются и функционируют более интенсивно, чем в обычных условиях. Отметим, что понимание сформулированных преподавателем целей занятия происходит в группе относительно быстро, но их превращение в смыслообразующий мотив для студента становится довольно длительным по времени. Самостоятельное же конструирование педагогических (профессиональных) целей требует значительных творческих затрат, что порождает и поддерживает активность студента в образовательном процессе, усиливает потребность осознать свою позицию, ее основания и логику, что формирует более ответственное отношение к выполнению заданий.

Подготовка студентов к вхождению в профессиональный коллектив отрабатывалась с помощью специально создаваемых ситуативных, социально-ролевых форм обучения, использовались методы - задачи на социальную ориентировку, тестирование (мотивация профессиональной деятельности). Для повышения готовности студентов к выполнению роли специалиста использовались ролевые игры, моделирование и анализ проблемных ситуаций; методы наблюдения, «мозговой штурм», мини-сочинения.

Таким образом, реализация педагогической поддержки студентов в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза предполагает:

- совместную деятельность и доверительное общение педагога и студента, направленные на выявление и развитие культурных интересов и способностей, внутренних душевных сил и потенциала личности обучающегося;

- уважение к студентам, стимулирующее их позитивную культурную ценностную мотивацию и деятельное отношение к культуре, которая является стержнем личностного роста каждого человека.

О ПУТЯХ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ВУЗЕ

ТАРАБАЕВА В. Б.

г. Белгород, Белгородский государственный университет

Успех инновационных изменений во многом зависит от того, на основе каких принципов организуется работа с людьми в преддверии инновации и в процессе ее осуществления. Эффективное управление инновационными процессами в вузе предполагает соблюдение ряда принципов, что на наш взгляд, поможет минимизировать конфликты инновационного развития и ускорить внедрение инноваций.

Первый принцип, который необходимо рассмотреть подробно, это принцип рациональности.

В классической модели распространения нововведений предполагается следующее: осваивать новшества должны все; темпы распространения должны возрасти; отказ от нововведения должен являться решением нежелательным или нерациональным. В действительности же многие нововведения не обладают универсальной полезностью и потому могут внедряться лишь отдельными подразделениями, а не организацией в целом. Следовательно, для оптимизации интерактивного взаимодействия необходимо: объективно оценивать возможности субъектов инновационного процесса; обеспечить их в ресурсном отношении; определить сферу ответственности каждого участника и механизм делегирования ответственности; разработать систему стимулирования работников. Без решения этих проблем взаимодействие авторов инновационного процесса принимает деструктивные формы, выражающиеся в обидах, разочаровании, взаимном недоверии.

Отсутствие у сотрудников подразделений представлений о полезности новшества послужит возникновению у них целевой установки на устранение этого новшества как ненужного или даже приносящего вред.

Следующий принцип оптимизации интерактивного взаимодействия авторов инновационного процесса в вузе – принцип информирования о существовании проблемы гласит: любое полезное нововведение может быть воспринято позитивно и даже с энтузиазмом, если для членов коллектива станет ясно, какие производственные или социальные задачи будут разрешены в результате внедрения. Информирование о выигрыше для каждого, кто окажется в сфере влияния ново-

введения, является исходным моментом проведения в жизнь этого принципа.

Чтобы исследовать, как эти принципы соблюдаются в вузах, внедряющих инновации, нами был проведен социологический опрос преподавателей Белгородского государственного университета, Липецкого государственного педагогического университета, Волжского института экономики, педагогики и права, Орловской региональной академии государственной службы в количестве 1000 человек.

По данным социологического опроса, 31,50 % респондентов отметили, что низкий уровень информированности о нововведениях работников вузов серьезно затрудняет внедрение нововведений. Еще 35,95 % респондентов считают, что низкий уровень информированности влияет на судьбу внедрения инноваций, но в незначительной степени.

На удовлетворённость потребности участников инновационного процесса в информации влияет то, как налажены коммуникативные сети организации. Однако то, в какой степени коммуникативные сети удовлетворяют эти потребности, зависит от нескольких критериев: эффективности, экономичности и соответствия потребностям сотрудников. Однако эти три критерия не всегда совместимы друг с другом. В зависимости от типа задачи сеть, которая является наиболее эффективной, может быть менее экономичной. Вероятно, наиболее важным критерием эффективности сети является долговременный и стабильный вклад в достижение целей организации [1]. Следовательно, реализация принципа информирования о существовании проблемы в вузе предполагает:

- информирование максимально возможного числа преподавателей и сотрудников (а в идеальном варианте – всех) о целях нововведения и их роли в процессе внедрения инновации; об ожидаемом результате нововведения; о причинах, по которым внедрение нововведения стало необходимостью; о методах и средствах внедрения инновации; об условиях ее внедрения;

- развитие коммуникативных сетей, отвечающих потребностям преподавателей и сотрудников вуза и способствующих достижению целей организации. При этом к наиболее перспективным принципам информирования, по данным нашего опроса, следует отнести информирование о целях нововведения (можно было выбрать не более 3-х вариантов ответа). Его предпочли 32,00 % респондентов, ещё 28,10 % вначале хотят получить информацию о своей роли в процессе внедрения инноваций, а 27,10 % считают необходимым знать о сроках внедрения инноваций. Об ожидаемом результате хотят

знать 23,70 % опрошенных преподавателей и сотрудников вузов. Причины, приведшие к нововведению, интересуют 19,90 % респондентов, методы и средства введения инновации – 18,90 %, условия реализации инновации интересуют 16,90 % респондентов.

Следующий принцип – превентивной оценки. Он также согласуется с потребностью участников инновационного процесса в информации. Его смысл заключается в том, что члены коллектива вуза должны быть достаточно полно информированы уже на подготовительной стадии инновационных изменений о том, какие усилия от них потребуются, чтобы внедрение прошло успешно; какие трудности и неудобства их ожидают на стадии внедрения; какие проблемы могут возникнуть в процессе дальнейшего использования новой технологии. Преподавателям и сотрудникам нужно заранее разъяснить цель и смысл предстоящих нововведений. И чем раньше узнают они об этом, тем лучше. Это даст им возможность подготовиться психологически, продумать собственные действия. Без такой подготовки работников нельзя сформировать у них инновационную готовность к нововведению.

Еще один принцип, которому необходимо следовать, оптимизируя интерактивное взаимодействие в вузе – принцип инициативы снизу. Он требует, чтобы хорошо продуманная система информации о нововведении была доведена до самого низа управленческой иерархии вуза – к непосредственным исполнителям, чтобы она вошла в их сознание как дело полезное и нужное как самим работникам, так и обществу. Убеждение в полезности нововведения должно проявиться, как понимание необходимости взять на себя долю ответственности за обеспечение успешного внедрения. Реализация этого принципа способствует созданию положительной мотивации у участников инновационных изменений. Показательно, что в ходе нашего исследования 47,92 % респондентов отметили: эффективность управления инновационными процессами зависит от готовности руководителя учитывать мотивы поведения субъектов инноваций и создавать у них положительную мотивацию участия в инновационных изменениях. Поэтому, следуя этому принципу, руководство вуза должно изучить мотивацию участников инновационных изменений и провести работу по созданию положительной мотивации у тех сотрудников, у которых она еще не сформирована.

Принцип соучастия требует, чтобы в нововведении приняли непосредственное участие все те, кого оно касается. В этом случае оно принимается людьми как свое собственное дело и осуществляется значительно быстрее, несмотря ни на какие трудности. Довольно по-

казательно, что по данным проведенного нами социологического исследования 10,00 % респондентов в Белгородском государственном университете, не раздумывая, принимают активное участие в инновационном процессе, происходящем в вузе; так же поступают 8,40 % респондентов из Липецкого государственного педагогического университета; 13,33 % из Волжского института экономики, педагогики и права; 9,33 % из ОРАГС.

Взвесив все обстоятельства, участвуют в них 36,67 % преподавателей и сотрудников БелГУ; 21,60 % – Липецкого государственного педагогического университета; 36,00 % – Волжского института экономики, педагогики и права; 57,33 % – Орловской региональной академии государственной службы. Принимают участие по заданию руководства: 23,33 % респондентов из Белгорода; 36,80 % респондентов из Липецка; 24,60 % респондентов из города Волжский; 18,00 % респондентов из Орла. Принимают участие вслед за коллективом: 6,67 % белгородцев; 16,80 % – липчан; 18,87 % – волжцев. В Орловской РАГС не нашлось таких преподавателей и сотрудников, которые участвуют в инновациях вслед за коллективом.

Таким образом, далеко не все опрошенные преподаватели и сотрудники активно принимают участие в инновационных изменениях. Принимают пассивное участие во внедрении инноваций: 11,70 % респондентов из БелГУ; 6,80 % – из Липецкого государственного педагогического университета; 3,33 % – из Волжского института экономики, педагогики и права; 12,00 % – из ОРАГС.

Повышение степени их участия предполагает наличие в вузе четкой программы внедрения нововведения, в которой были бы обозначены не только этапы освоения новшества, но и определенная степень участия каждого сотрудника и преподавателя вуза в инновационном процессе. Принцип тотальности, который тесно связан с предыдущим принципом соучастия, предполагает реальное участие сотрудников в разрешении проблем внедрения новшества во всех подразделениях вуза, на которые инновация может оказать влияние.

Например, создание новой наукоемкой технологии в одной из лабораторий вуза сразу вызовет проблемы в других подразделениях вуза, занимающихся патентованием, интеллектуальной собственностью, повлечет решение вопросов по коммерциализации данной технологии и т.д. Это, несомненно, осложняет отношения между структурными подразделениями и отдельными работниками, если не будет обеспечена заинтересованность и участие в этом нововведении всех потенциально возможных участников.

Принцип перманентного информирования требует, чтобы инноваторы непрерывно информировали заинтересованных лиц как о достигнутых успехах, так и о трудностях во внедренческом процессе. Реализация его предполагает установление самых разнообразных форм обратной связи. Обращение к заинтересованным лицам за советом и поддержкой стимулирует инициативу, позволяет значительно ускорить решение организационных и технических проблем внедрения.

Принцип непрерывности инновационной деятельности предписывает организовать нововведение таким образом, чтобы этот процесс был не разовой кампанией, а каждодневной работой. Практически это означает, что начало внедрения законченной разработки создает предпосылки для другой новинки, результаты которой либо усилят возможности первой, либо придут им на смену. В таких условиях будет складываться и поддерживаться благоприятный для инноваций психологический климат и создаваться положительная мотивация инновационных изменений. Его практическое осуществление обеспечивается наличием долгосрочной программы инновационного развития, обеспечивающей перспективное планирование инновационного цикла в вузе.

Принцип индивидуальной компенсации требует с целью оптимизации интерактивного взаимодействия участников инновационных изменений учитывать особенности ценностных ориентаций людей, их потребности и интересы. Осуществление его предполагает проведение в вузе диагностических мероприятий по изучению потребностей, интересов и ценностных ориентаций преподавателей и сотрудников, для выяснения предмета разногласий и определения потенциально возможного конфликта между носителями инновационных и традиционалистских ценностей.

Принцип учета типологических особенностей восприятия. Существует ошибочное мнение, что провозглашение полезности какой-либо новинки автоматически заинтересовывает людей в ее внедрении. Люди по-разному, а порой прямо противоположным образом реагируют на одинаковые воздействия, в том числе на одну и ту же информацию. Каждый видит в ней то, что значимо для него. Соблюдение этого принципа будет «работать» на когнитивный элемент конфликта инновационного развития, что в свою очередь существенно облегчит его конструктивное разрешение.

Подчеркивая значение и роль типологических особенностей при включении в инновационный процесс, 60,42 % опрошенных нами преподавателей и сотрудников вузов отметили, что от готовности

руководителя учитывать личностные и индивидуально-типологические особенности субъектов инновационного процесса зависит эффективность инновационного развития вуза. А это означает, что для оптимизации интерактивных взаимодействий, необходимо сначала выявить эти индивидуально-типологические особенности путем применения психодиагностических процедур, а затем оценить, насколько совместимы внедряемые нововведения с особенностями личности тех, кто их должен внедрять.

Принцип гибких организационных структур. Нововведения несовместимы с жесткими организационными структурами, однозначным планированием работ и распределением ресурсов. Должна существовать возможность для маневра. Этот принцип требует развития процессов самоорганизации в вузе, которые будут способствовать внедрению инноваций, а также устранению причин конфликтов инновационного развития.

Принцип социологического обеспечения. Решение социологических проблем нововведений должно исходить, как считает А. И. Пригожин, из учета неизбежности возможных последствий нововведений. К ним относятся: социальное напряжение (перемещение работников, изменение содержания труда и т.д.); социальные издержки (потери статуса, высвобождение работников, усиление внешнего контроля и т.д.); социальные стимулы (возможность продвижения, улучшение условий труда, повышение содержательности труда и престижа работников и т.д.) [2]. В этой связи автор предлагает 4-этапное решение проблем. Первый этап – социологический анализ нововведения и его оценка на совместимость с человеком. Второй этап – социологическое обследование коллектива с целью выявления конкретных особенностей взаимоадаптации нововведения и персонала данного предприятия. Третий этап – специальная подготовка персонала с целью его профессионального включения в нововведение. Четвертый этап – составление плана реорганизации, перестройки социальной организации предприятия [2].

Подчеркнем, что эффективность инновационного процесса обеспечивается не столько результативностью каждого этапа, сколько оптимальностью взаимодействия участников инновационных изменений, что обеспечивает скорость перехода от предыдущего этапа к последующему и ведет к достижению наилучшего результата.

Заметное влияние на интерактивное взаимодействие оказывает социально-психологический климат в коллективе, взаимоотношения участников инновационного процесса. Оптимизация его приведет к улучшению интерактивного взаимодействия участников инновацион-

ных изменений. Показательно в данной связи, что 64,59 % респондентов отметили, что эффективность управления инновационными процессами в вузе зависит от готовности руководителя учитывать особенности социально-психологического климата в коллективе.

Вопрос о том, как оптимизировать интерактивное взаимодействие участников инновационных изменений, и что нужно предпринять для повышения их конфликтологической компетентности также был задан в ходе проведенного нами исследования. Ответы распределились следующим образом:

- организовать тренинги повышения конфликтологической компетентности – 16,67 %;
- проанализировать имеющийся опыт, провести предварительное моделирование результата внедрения инноваций, тем самым предотвратить возникновение возможных очагов напряжённости – 18,75 %;
- провести обучение технологиям внедрения инноваций и технологиям выхода из конфликтов – 20,83 %;
- разработать корпоративный кодекс вуза, развивать корпоративные ценности – 18,75 %;
- провести научный анализ ситуации, сделать оценку вызовов и угроз, произвести аргументированное обоснование структурных и системных изменений – 20,83 %;
- построить систему управления инновациями – 4,17 %.

Полученные данные позволяют утверждать, что преподаватели и сотрудники вузов в основном имеют представление о путях оптимизации интерактивного взаимодействия и повышения конфликтологической компетентности участников инновационного процесса. Но насколько эти приемы и методы применяются на практике, можно судить по следующим данным проведённого нами социологического опроса.

Так, низкий уровень управления инновациями отметили 38,00 % респондентов; слабую инновационную мотивацию работников вузов – 41,00 %; отсутствие эффективных технологий внедрения инноваций – 21,00 %. Следовательно, проведенный социологический опрос показал неподготовленность управленческих кадров в вузах к внедрению на практике приемов и методов, облегчающих взаимодействие людей в ходе инновационного процесса, при господствующем интересе к ним и объективной потребности в них. При этом знания о таких приемах и методах у вузовских управленцев имеются. Отсутствуют, скорее, навыки и умения применения этих знаний на практике.

Чтобы на деле улучшить взаимодействие участников инновационного процесса, необходимо, чтобы представление о путях оптимизации стало реально действующим. Непонимание важности решения этой задачи характерно как для руководителей подразделений вуза, так и для руководителей вузов в целом. Истоки его лежат в субъективной сфере. Часть руководителей не придает существенного значения фактору оптимизации интерактивного взаимодействия в инновационном развитии вуза. У многих из них отсутствуют стимулы. И хотя соответствующие знания в данной сфере у них имеются, заметно ощущается дефицит навыков и умений.

В этой связи неизбежен вывод: оптимизация интерактивного взаимодействия участников инновационного процесса невозможна без внедрения в практику руководителей вузов и его подразделений технологий самоменеджмента, позволяющих каждому полнее раскрыть заложенные в нем потенции, применить имеющиеся знания на практике.

Литература

1. Занковский, А. Н. Организационная психология [Текст] : учеб. пособие для вузов [Текст] / А. Н. Занковский. – М. : Флинта, 2002.
2. Пригожин, А. И. Нововведения: стимулы и препятствия [Текст] / А. И. Пригожин. – М. : Политиздат, 1989.

МЕХАНИЗМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ

ОЛЬХОВИЧ Т. А.

г. Электросталь Московской обл., Электростальский
политехнический институт

Образовательное пространство – понятие, являющееся важной характеристикой образовательного процесса и отражающее основные этапы и закономерности развития образования как фундаментальной характеристики общества, его культурной деятельности; пространство, объединяющее идеи образования и воспитания и образующее образовательную протяженность с образовательными событиями, явлениями по трансляции культуры, социального опыта, личностных смыслов новому поколению.

Термин «экономика знаний» был введен в научный оборот австро-американским ученым Фрицем Махлупом (1962) в применении к одному из секторов экономики. Сейчас этот термин, наряду с термином «экономика, базирующаяся на знаниях», используется для определения типа экономики, в которой знания играют решающую роль, а производство знаний является источником роста [1].

Одной из важнейших задач современного вуза является формирование компетентности (навыков, умений и способности) в определенной сфере производственно-хозяйственной деятельности. Профессионализм в современном прочтении подразумевает способность усваивать и применять знания в динамично меняющихся рыночных условиях, умение работать в команде, рационально использовать ресурсы для достижения поставленных целей. Следует отметить, что существующая система образования не способствует формированию компетентного специалиста и необходимость ее трансформации не вызывает сомнений.

Система высшего образования нуждается в проектах и программах, направленных на адаптацию ее элементов (базовых институциональных форм – школ, вузов, прочих институциональных образований) к требованиям современного рынка труда. Рассматривая вуз в качестве активного института развития общества можно отметить расширение субъектов образовательного процесса за счет предприятий и организаций всех форм собственности, общественных организаций, отдельных физических лиц, органов государственной власти и местного самоуправления. Именно в формате взаимодействия субъектов образовательного процесса фактически формируется заказ на образование в широком смысле.

На основе комплексного системного подхода можно уточнить организационные формы рационального взаимодействия субъектов с точки зрения достижения цели устойчивого развития экономики знаний. Вуз реализует не только образовательную функцию, но и социальную, инновационную, что обеспечивается конструктивным диалогом с властью и обществом, расширяя традиционную деятельность. Разворачивается инновационная деятельность по разрешению не только собственных проблем развития, но и проблем, соотнесенных с актуальными заказами иных субъектов. Вузовский технопарк – одна из организационных форм взаимодействия субъектов, в числе которых:

– профессорско-преподавательский состав вуза, занятый в научных исследованиях и разработках, но, как правило, не имеющий коммерческих навыков, необходимых для поиска источника финанси-

рования, ведения необходимых переговоров, оформления сопроводительных документов в требуемом формате и т.д.;

- аспиранты и соискатели – заинтересованные во внедрении результатов своей работы, в организационно-технической поддержке своих научных изысканий;

- студенты, которым более интересен и полезен не теоретизированный, а ориентированный на формирование компетентности и практических навыков в разных областях знаний учебный процесс. Которые в силу ряда обстоятельств должны зарабатывать деньги и воспользовались бы любой возможностью делать это с наименьшими техническими потерями времени;

- предприятия и организации, обращающиеся в вуз с просьбой порекомендовать «дельных» выпускников для трудоустройства. Они же могли бы обращаться к вуз с более широким кругом вопросов – организация и проведение исследований, аудит знаний с разработкой программ повышения квалификации, адаптации и т.п. мероприятий с целью повышения интеллектуального капитала;

- юридические и физические лица, которые хотели бы получить консультации по разным вопросам, например по составлению бизнес-планов, налогообложению, финансовому анализу, аудиту знаний и т.п., заказать маркетинговые исследования;

- исследователи и разработчики инновационных продуктов, заинтересованные во всесторонней поддержке своих усилий, в том числе в деле патентной защиты, коммерциализации проектов;

- органы местной власти и самоуправления, заинтересованные в реализации программы социально-экономического развития города, в том числе в росте показателя занятости населения, доходной части бюджета и т.д.;

- представители банков, заинтересованные в реальности бизнес-обоснований выдаваемых кредитов.

Этот перечень не полный – он может быть расширен по всем обстоятельствам развития среды предпринимательства, в том числе инновационного, однако позволяет сделать вывод о целесообразных функциональных элементах – учебный центр, бизнес-инкубатор, механизм организованного доступа к инвестициям; консалтинговые услуги и организационно-техническое сопровождение.

Исследование состава и потребностей сторон, заинтересованных в организации инновационного поля технопарка позволяет сделать вывод, что важнейшими функциями технопарка следует признать информирующую, обучающую, организующую, исследовательскую, производственную, и поддерживающую – функцию коммерциализа-

ции. Следует отметить особую роль технопарка в формировании научно-производственно-образовательного кластера города Электросталь (с приоритетном субконтрактной функции).

Создание виртуального технопарка, объединяющего ряд вузов технически не сложно и реализуемо в современных кризисных условиях на основе использования современных интернет-технологий и компьютерных сетей вузов, которые выступают консолидированными участниками или учредителями технопарка. Современное киберпространство позволяет с минимальными затратами объединить усилия разных вузов, обеспечивает возможность создания целевых рабочих групп для решения научных, научно-технических задач, технологических проблем разноплановых проектов, с последующей коммерциализацией их результатов.

Конечно, при условии разрешения организационных вопросов относительно предпочтительной организационно-правовой формы взаимодействия сторон, участвующих в создании и коммерциализации проекта. Поскольку общий характер деятельности технопарка подразумевает реализацию поддерживающих (по сути и содержанию) функций, можно рекомендовать выбор организационно-правовой формы некоммерческого партнерства, то есть форму юридического лица, основной целью деятельности которой не является получение прибыли и распределение ее между участниками (учредителями). Существуют следующие виды автономных некоммерческих организаций: благотворительные фонды, некоммерческие партнерства и автономная некоммерческая организация. В соответствии с действующим законодательством некоммерческие организации могут создаваться для достижения социальных, благотворительных, культурных, образовательных, научных и управленческих целей и иных направленных на формирование общественных благ целей.

Предложен вариант организации виртуального межвузовского технопарка.

Литература

1. Макаров, В. Л. Экономика знаний: уроки для России [Текст] / В. Л. Макаров // Вестник Российской Академии Наук. – 2003. – № 5.

НАДЕЖНОСТЬ КАК АСПЕКТ АНАЛИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

ОСАДЧУК О. Л.

г. Омск, Омский государственный педагогический университет

Анализ образовательных систем, ориентированных на обеспечение качества образования, нами связывается с использованием категории надежности. В настоящее время категория надежности в педагогике активно не используется. И это объяснимо: любая категория педагогической науки имеет право на существование лишь в том случае, когда обоснована и доказана возможность и необходимость ее применения при анализе закономерностей педагогической действительности. Понимая, что идея надежности образования должна быть достаточно теоретически разработана, прежде чем ее привносить в педагогическую практику для широкого освоения, попробуем в данной публикации обосновать собственную позицию в этом отношении.

Как показывает анализ литературы, качество – это философская категория, выражающая неотделимую от бытия объекта его существенную определенность, благодаря которой он является именно этим, а не иным объектом [4]. Опираясь на мнение А. И. Субетто, качество образования можно определить как его «сбалансированное соответствие многообразным потребностям, целям, задачам, требованиям, нормам» [6].

Под надежностью в философии понимается свойство объекта, которое обеспечивает соответствие его реального функционирования нормативному [5].

Анализ соотношения содержания категорий «качество» и «надежность» позволяет признать надежность общим свойством образования, обеспечивающим соответствие его реального функционирования норме. Норма – это мера соответствия проявления какого-то явления, процесса заданному эталону [4]. Другими словами, надежность образования рассматривается нами как характеристика того, насколько в данный момент времени система соответствует стандарту качества, к ней предъявляемому.

Образование – открытая система, способная к количественному и качественному обогащению, перманентному преобразованию в силу тех изменений, которые непрерывно происходят как в макросоциуме, так и внутри самой системы. Поэтому надежность образования не является константной величиной: она может изменяться во времени под воздействием внешних условий и внутренних факторов. Это дает воз-

возможность определения надежности образования с помощью категории «состояние». С логико-философской точки зрения, состояние – это категория, характеризующая способность движущейся материи к проявлению в различных формах с присущими им существенными свойствами и отношениями [4]. То есть состояние – это не что иное, как временное, преходящее качество. Отсюда надежность образования – это системное динамичное свойство, обеспечивающее сохранение требуемого стандарта качества в установленных условиях в течение заданного времени в заданных пределах.

Дальнейшая конкретизация понятия «надежность образования» и его содержательное наполнение возможно путем выделения особенных и единичных проявлений надежности образования из ее общего основания. В структурном плане надежность образования можно рассмотреть по типу образовательных объектов.

Образование как социальное явление есть система образования. Поэтому первое возможное основание анализа надежности образования – это компоненты системы образования. С определенной долей условности, можно вести речь о надежности государственных образовательных стандартов и соответствующих им образовательных программ; надежности образовательных учреждений; надежности органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций; надежности объединений юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений, осуществляющих деятельность в области образования.

Образование как предмет педагогики – это педагогический (образовательный) процесс. Поэтому вторым основанием, приемлемым для характеристики надежности образования, выступают компоненты образовательного процесса. Отсюда возможно выделение надежности педагогов, надежности воспитанников, надежности целей образования, надежности содержания образования, надежности средств образования (материально-технических средств и педагогических средств – форм, методов обучения и воспитания).

В соответствии с этим правомерно признать, что категория «надежность» в педагогической науке может быть рассмотрена в единстве трех ее аспектов: 1) на уровне общего можно говорить о надежности образования в целом; 2) на уровне особенного – выделить надежность системы образования и надежность образовательного процесса; 3) на уровне единичного – дифференцировать надежность государственных образовательных стандартов и соответствующих им образовательных программ, надежность образовательных учреждений, надежность органов управления образованием и подведомственных им учреждений

и организаций, надежность объединений, осуществляющих деятельность в области образования, надежность целей образования, надежность содержания образования, надежность средств образования, надежность воспитанников, надежность педагогов.

Учитывая системный, иерархический характер образовательных объектов, можно утверждать, что каждый из них имеет свой набор элементов, обладающих свойством надежности. Способами функционирования педагогической системы в педагогическом процессе являются воспитание и обучение, следовательно, можно говорить о надежности воспитания и надежности обучения. Способы осуществления педагогического процесса составляют технологии, в которых фиксируются целесообразные и оптимальные этапы достижения целей образования, поэтому обоснованно предположение, что надежность также характеризует и технологии образования.

Обобщение сказанного позволяет уточнить определение понятия надежности образования. Под надежностью образования нами понимается сложное, динамичное свойство, отражающее такую взаимосвязь его составляющих компонентов, которая обеспечивает сохранение требуемого стандарта качества образования в установленных условиях в течение заданного времени в заданных пределах.

Анализ литературных источников свидетельствует о том, что в педагогической науке начинает проявляться интерес к проблеме надежности. Так, И. А. Колесникова, Е. В. Титова относят свойство надежности к проявлениям добротности работы в сфере образования [2].

Использование понятия надежности образования актуализируется развивающейся в последнее время в педагогике тенденцией активного применения категории надежности в системе критериев измерения и оценки качества образования. В частности, В. П. Панасюк в перечень критериев оценки качества образования в школе включает критерий надежности [3].

С. И. Архангельский, описывая организацию учебного процесса в высшей школе, использует понятие «надежность обучения», под которой понимает качественное свойство системы обучения, определяющееся количеством и качеством входящих в учебный процесс компонентов, их взаимосвязью и взаимодействием [1].

Таким образом, можно утверждать, что категория надежности приобретает все большее мировоззренческое и методологическое значение применительно к сфере образования. Обеспечение качества образования требует дальнейшего теоретического осмысления идеи надежности образования. В связи с этим перспективным видится рассмотрение вопросов о специфике надежности образования в целом и

отдельных ее элементов; факторах и механизмах обеспечения надежности образования; проектировании образовательных систем с требуемым уровнем надежности и систем управления надежностью образования; методах оценки надежности образования и др.

Литература

1. Архангельский, С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе [Текст] / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1976.

2. Колесникова, И. А. Педагогическая праксеология [Текст] / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М.: Академия, 2005.

3. Панасюк, В. П. Научные основы проектирования педагогических систем внутришкольного управления качеством образовательного процесса [Текст] / В. П. Панасюк. – М.: Изд-во исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, 1997.

4. Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Советская энциклопедия, 1983.

5. Солодкая, М. С. Методологические основания, социальные идеалы и пути обеспечения надежности социотехнических систем управления [Электронный ресурс] // Credo New: Теоретико-философский журнал. – Оренбург, 2000. – Режим доступа: <http://www.orenburg.ru/culture/credo/23/2.html>. – Загл. с экрана.

6. Субетто, А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций [Текст] / А. И. Субетто. – СПб., М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.

РАЗДЕЛ 4

Модернизация содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования в русле идей регулируемого эволюционирования

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

ДОЛГУШИНА Т. Н.

г. Магнитогорск, Магнитогорский государственный технический университет

Глобальные геополитические и социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, предъявляют все новые требования к уровню владения иностранным языком как средством общения, инструментом сотрудничества и взаимодействия в современном мире. Это связано с расширением политических, экономических, культурных, спортивных и других контактов с другими (иноязычными) народами.

Иностранный язык сегодня служит объективным средством не только межличностного, но и межнационального, межгосударственного, международного общения. Низкий уровень иноязычного образования, как учит история, неизбежно приводит к снижению не только интеллектуального, но и нравственного потенциала общества, ибо затрудняет доступ к общечеловеческим ценностям мировой культуры.

Каждый человек, знающий иностранный язык, в какой-то мере увеличивает культурный потенциал страны. Для современного специалиста владение иностранным языком становится одним из условий его профессиональной компетентности. Иностранный язык позволяет ему продуктивно общаться в иноязычной среде, дает возможность приобщиться к новейшей профессиональной информации и к информационной «вселенной» в целом. Таким образом, для специалиста иностранный язык сегодня становится и средством общения в ино-

язычной среде и действенным фактором профессионально-личностного развития, саморазвития и профессионально-творческой самореализации, определяя степень его профессиональной мобильности и продуктивности.

Во взаимосвязи социального и личностного отражается запрос на актуализацию (развертывание и реализацию) иноязычного образования. А это, в свою очередь, определяет роль иноязычного образования в структуре профессионального как ведущую, активную. В свою очередь, оформившееся новое состояние (роль) иноязычного образования предполагает выявление путей и условий его эффективного развития в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста.

Другими словами, возрастающая потребность в специалистах, способных свободно общаться на иностранном языке, обусловила повышенное внимание со стороны ученых и практиков к совершенствованию иноязычного образования в технических вузах. Процесс совершенствования связан, первую очередь, с уточнением (конкретизацией) целевых установок обучения иностранному языку. В программе по иностранным языкам для технических университетов красной нитью проходит целевая установка: обучение иностранным языкам имеет профессиональную направленность. Иными словами, иноязычное образование является необходимой составляющей профессиональной компетентности будущего инженера.

Нам представляется важным выделить периоды осуществления иноязычного образования, ибо метод периодизации позволяет исследователю установить исторические тенденции проблемы, открыть уже познанные ее стороны и аспекты, а также малоизученные. Метод периодизации задает программу деятельности преподавателя на таких важных этапах его профессионального творчества, как осмысление путей поиска новых педагогических задач и новой организации их решения в изучаемом процессе.

Историографию проблемы осуществления иноязычного образования можно условно разделить на три этапа:

- первый этап (1920-1960 гг.) – период опосредованной разработки вопросов, связанных с иноязычным образованием, в ходе изучения общих проблем педагогики;
- второй этап (1960-1980 гг.) – период непосредственной разработки психолого-педагогических основ осуществления иноязычного образования, а также попытки методико-технологического решения этой проблемы;

– третий этап (1980 г. – настоящее время) – переход от аспектного изучения проблем осуществления иноязычного образования к их комплексной разработке, чрезвычайная сложность которых предполагает объединение усилий ученых и практиков в области иностранного языка.

Последний (третий) этап представляет особый интерес.

Изменение социально-экономической политики России в начале 90-х годов послужило причиной резко возросшей потребности россиян в иноязычной коммуникации. В свою очередь, это привело к всплеску активности в изучении вопросов иноязычного общения, к изменению целей обучения иностранному языку и разработке социокультурного подхода к иноязычному образованию. Как известно, центральная идея общемировой образовательной концепции включает в себя положение именно о социокультурной адаптации человека в многополярном мире.

Ключевым понятием социокультурного подхода является понятие «культура». Количество имеющихся в настоящее время определений данного термина чрезвычайно велико. Наиболее широкое понимание культуры состоит в противопоставлении ее природе, определении ее как совокупности результатов человеческой деятельности. Культура в «узком смысле» отражает социальный аспект данного явления и выступает как форма коллективного негенетического опыта, передающегося из поколения в поколение.

Культура не может существовать вне диалога, а усвоение культуры (в том числе иноязычной) происходит как процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, как диалог культур, при котором происходит индивидуальная, личностная актуализация заложенных в ней смыслов. Идея «диалога культур» нашла отражение в работах М. М. Бахтина, В. С. Библера, М. С. Кагана. Диалог культур является высшей формой взаимоотношений между национальными, этническими культурами. Это предполагает отношение культуры к культуре как к равноправной, равноценной при всех ее отличиях и интересной, нужной, желанной именно в ее непохожести, ее уникальности. Таким образом, именно идея диалога культур должна быть положена в основу иноязычного образования.

За последние десятилетия XX века был накоплен огромный фактический материал по межкультурной коммуникации, который исследовался и продолжает исследоваться специалистами в различных отраслях науки. Многообразие точек зрения на обучение межкультурному взаимодействию говорит о сложности самих феноменов межкультурной коммуникации и межкультурной компетентности (отече-

ственные теории лингвострановедения, лингвокультуроведения; мультикультурный и межкультурный подходы; кросс-культурные исследования). Наиболее значимым научным выводом исследователей является положение о взаимовлиянии языка и культуры и, следовательно, о необходимости их соизучения.

Расширение объема понятия «культура» повлекло изменение целей обучения иностранному языку: господствовавшая до этого установка на изучение фактов культуры как базового объема информации, необходимого для восприятия иноязычной культуры, признается отжившей, поскольку фактологическая информация быстро устаревает и содействует формированию стереотипов мышления. Начинает развиваться новый подход к определению целей изучения иностранного языка, в основе которого – согласование двух социокультурных миров в сознании обучающегося, в понимании их сходства и различия, подготовка личности к разрешению проблем, связанных с межкультурными контактами (А. Барро, М. Байрам, Х. Гримм, К. Морган, Д. Нойнер и др.).

Суть социокультурного подхода ученые видят в тесной связи коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку с интенсивным использованием его как инструмента познания мировой культуры, национальных культур народов стран изучаемых языков и их отражения в образе и стиле жизни людей, духовного наследия стран и народов, их историко-культурной памяти, способа достижения межкультурного понимания.

В русле данного подхода по новому определяются современные учебные функции иноязычного образования: «на современном этапе развития человеческого сообщества возникает необходимость обучения иностранному языку как средству межкультурного общения в изучаемых сферах человеческой деятельности, взаимопонимания народов, стран, социальных систем и обобщения достижений национальных культур в развитии общечеловеческой культуры, обогащения духовными ценностями, созданными различными народами и человечеством в целом, как способу межкультурного взаимодействия участников народной дипломатии» [3].

Ведущей целевой установкой обучения иностранному языку и желаемым результатом языкового образования становится иноязычная компетентность личности, а основным принципом обучения – принцип диалога культур, который в интерпретации С. М. Кагана означает установление отношения равнозначности, равноценности культур при всех их отличиях и нужности, обогащения одной культуры другой именно из-за их непохожести и уникальности [2].

Безусловно, сама проблема далеко не нова, однако до последнего времени, как показало обобщение педагогического опыта, высшая школа активно использовала методики, рассчитанные на усвоение формальных аспектов чужого языка, в то время как межкультурный подход, в основе которого лежит концепт развития языковой личности, способной к продуктивной коммуникации, предрасположенной к диалогу, используется не в полной мере.

Смена целевых установок иноязычного образования с обучения четырем речевым умениям (говорению, аудированию, письму и чтению) на обучение нормам иноязычного общения и межкультурной коммуникации окончательно перемещает акцент с обучения формальным аспектам цивилизации на социокультурные. В педагогике и лингвопедагогике начинают прорабатываться сущностно-содержательные характеристики иноязычного общения, принципы, условия и технологии иноязычного образования с позиций социокультурного подхода (Е. М. Верещагин, И. А. Зимняя, В. Г. Костомаров, В. В. Сафонова, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева, Р. Когделл, С. Муаран и др.).

Исследователи отмечают, что иноязычное образование находится под влиянием современных тенденций модернизации общего и профессионального образования, прежде всего, его гуманитаризации.

Гуманитаризация образования в самом широком смысле трактуется как формирование у человека особой собственно человеческой формы отношения к окружающему миру и самому себе, своей собственной деятельности в нем (А. Н. Новиков). Применительно к профессиональному образованию гуманитаризация – это формирование сугубо человеческой формы отношения к миру производства (в широком смысле) и к своей собственной профессиональной деятельности в этом мире производства.

Сущность современного профессионального образования рассматривается в науке с позиций аксиологического, личностно-деятельностного, компетентностного и других подходов. Аксиологический подход, органически присущий гуманистической педагогике, становится связующим звеном между практическим и познавательным подходами. Для того чтобы гуманитаризация образования в техническом вузе была эффективной, гуманитарное образование, в том числе овладение иностранным языком, должно быть осознано студентами как личностная и профессиональная ценность.

Гуманитаризация образования тесно связана с переходом к личностно-ориентированной парадигме в обучении, при которой студент действительно становится центральной фигурой воспитательно-образовательного процесса, особую значимость приобретает субъект-

ная активность студента. Построение личностно-ориентированного обучения в контексте личностно-деятельностного подхода предполагает, что обязательным условием эффективности образовательного процесса становится опора на внутреннюю логику развития человека, его собственные силы. Для того чтобы обеспечить развитие, обучение должно быть организовано так, чтобы вносить новые элементы в деятельность, формировать новые отношения.

Еще один аспект (связанный и с личностно-ориентированным обучением), в котором мы рассматриваем проблему гуманитаризации высшей школы, – необходимость усиления практической составляющей образования, ориентированной на базовые социокультурные потребности современного общества. Сторонники компетентностного подхода видят решение проблемы в выходе за пределы ограничений «зуновского» образовательного пространства, «в смещении конечной цели образования со знаний на интегральные деятельностно-практические умения – компетентность» (А. Андреев).

Необходимость гуманитаризации высшего технического образования связана с изменением требований к профессиональной подготовке: современный специалист должен обладать общей культурой, самостоятельностью, умением реализовать свои творческие способности, принимать на себя ответственность за принимаемые решения, стремлением к самообразованию и саморазвитию, способностью адаптироваться к изменяющимся условиям, коммуникабельностью и др. Таким образом, все большую значимость приобретает наличие у будущего специалиста особых надпрофессиональных знаний, умений и навыков, качеств и способностей, обеспечивающих его профессиональную мобильность, конкурентоспособность и социальную защищенность [1]. Именно гуманитарные дисциплины, в частности, обучение иностранному языку, могут способствовать формированию таких надпрофессиональных характеристик будущего специалиста.

Таким образом, сегодня иноязычное образование в техническом вузе отражает ведущие тенденции модернизации образования в высшей школе в целом и реализуется с позиций аксиологического, личностно-деятельностного, социокультурного и компетентностного подходов. Эти методологические подходы определяют целевые установки современного иноязычного образования, стратегию его совершенствования.

Литература

1. Зеер, Э. Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста [Текст] : научно-метод. пособие / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. – Екатеринбург, 1999. – 244 с.
2. Каган, М. С. Мир общения : проблемы межсубъектных отношений [Текст] / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 315 с.
3. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам [Текст] / В. В. Сафонова. – М. : Высшая школа, 1991. – 311 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С ЦЕЛЬЮ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ЕРШОВА И. А.

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

В современных условиях насущной потребностью является необходимость пересмотра сущности и характера подготовки преподавателя вуза к работе с девиантными обучающимися. Анализ имеющейся литературы и научных источников позволил нам определить специфику работы с девиантными обучающимися на занятиях по иностранному языку, не отделяя их от остальных, но учитывая их особенности. При существенной реорганизации всей структуры работы с подростками с девиантным поведением, связанной с контекстным и интегрированным обучением, с их включением в смешанные группы обучающихся, обращением к личности обучающихся, выявлением творческого начала, отказа от традиционных форм работы, требуется качественно новая и разноплановая система подготовки преподавателей различного цикла дисциплин, готовых и способных к профилактике девиантного поведения подростков как в учебной, так и внеучебной деятельности.

Важнейшим условием совершенствования профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка к работе с девиантными подростками является овладение практическими педагогическими умениями профессиональной деятельности, ориентированными на профилактику девиантного поведения. Такая деятельность предполагает плановость и перспективность воспитательных воздействий при

использовании широкого арсенала современных технологий обучения. Преподаватель иностранного языка на основе отражения объективных потребностей развития общества органически связывает процесс проектирования вторичной языковой личности и процесс активного воспитания.

Работа преподавателя иностранного языка по профилактике девиантного поведения подростков на занятии должна основываться на осознании этапов реализации механизма толерантности, включающего следующие стадии: изменение в поле восприятия субъекта; осознание отличности оппонента; конфликтная ситуация; разрешение и урегулирование конфликта за счет принятия и понимания другой точки зрения; принципиальное признание равноправия на наиболее полное развитие своих способностей, и, как следствие, повышенная восприимчивость к новым изменениям в поле восприятия; повышение порога возникновения конфликта; повышенная готовность к восприятию; препятствие собственной культурной идентичности своему вытеснению со стороны новых культурных норм и правил.

Необходимо подчеркнуть, что современное образовательное пространство вуза в целом ориентировано на гуманистические тенденции образования. Фундамент профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка составляет комплекс современных научных знаний о человеке, его становлении и развитии в реальном социокультурном пространстве. Однако следует отметить дефицит практической направленности в организации учебного процесса вузов, что сказывается на результате профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка, которые оказываются порой беспомощными перед реальной педагогической действительностью и пасуют, встречаясь с любыми отклонениями от нормы у обучающихся.

Преподаватель иностранного языка с первых дней самостоятельной работы оказывается включенным во все многообразие задач реального целостного педагогического процесса. Работая с девиантными подростками, ему необходимо владеть оперативной диагностикой, быстро ориентироваться в выборе адекватных форм общения и взаимодействия на родном и иностранном языках, принимать решения с учетом конкретной ситуации, вида и типа девиации. При этом он должен учитывать особенности подросткового коллектива, в котором имеются девиантные подростки, уметь осуществлять соответствующую диагностику, определять соответствующие воспитательные задачи и средства их достижения, настойчиво и последовательно добиваться включения данной категории обучающихся в жизнедеятельность класса.

Профилактика девиантного поведения студентов на занятиях по иностранному языку, прежде всего, связана с проблемой затрудненного общения и с проблемой барьеров в межличностном общении. Именно у подростков с девиантным поведением обнаруживаются проблемы затрудненного общения, которые являются непреодолимой преградой к повышению уровня иноязычной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку в вузе.

В русле отечественной социальной психологии основные аспекты проблемы затрудненного общения на занятии по иностранному языку следует рассматривать наряду с социально-перцептивным и психолингвистическими аспектами проблемы понимания, проблемы отношений и проблемы организации совместной деятельности [2]. При этом важен именно социально-перцептивный аспект, так как «в его контексте открывается возможность выделения чрезвычайно широкого спектра трудностей общения» [3]. Девиантное поведение обучающихся на занятии приводит к субъективно переживаемым как преподавателем, так и обучающимися, трудностям общения, следствием которых является полное или частичное недостижение целей занятия и неудовлетворение потребностей и мотивов иноязычного общения, что сопровождается неудовлетворенностью субъекта процессом обучения и своей ролью в нем.

Правильная постановка целей обучения, выбор соответствующих методов обучения позволяет более широко, чем на практических занятиях других циклов дисциплин, использовать методы активизации учебного процесса, такие как: мозговой штурм, метод семантических карт, ролевые и имитационные игры, метод ситуационного анализа или метод кейсов, метод сократовских бесед, коммуникативные игры.

Методы активизации учебного процесса представляют собой систему принципов и правил, которые задают наиболее вероятностные стратегии и тактики коммуникативной деятельности студентов по решению нестандартных, творческих задач. Они стимулируют активность и интуитивное мышление обучающихся в процессе поиска идей, предположений, способствуют интегрированию накопленной информации и значительно повышают эффективность принимаемых решений, использование исследуемых методов предполагает формирование эффективных навыков слушания, этническую толерантность, обеспечивает необходимый и полезный связующий элемент для создания команды. Данные методы способствуют сглаживанию девиаций, повышению мотивации и снятию повышенной тревожности в

группе, повышению самооценки и статуса данной категории подростков среди сверстников.

Выявление степени девиации, пропедевтика и предупреждение девиантности как сложного личностного образования подростка требуют сегодня от преподавателя высокой степени профессиональной компетентности, психофизической готовности, сформированных коммуникативных и перцептивных составляющих педагогической деятельности. Мы полагаем, что в процессе исследуемой подготовки необходимо разрабатывать соответствующие тренинги на основе проблемных ситуаций и метода ситуационного анализа с включением студентов в разные виды деятельности в рамках семинарских занятий, в режиме малых групп и микрообучения [1]. Все это способствует активизации умений самоанализа и самооценки обучающихся, развитию их педагогических способностей, профессиональных установок, стиля педагогического общения, формированию стратегий выхода из конфликтных ситуаций профессиональной деятельности.

В тренингах следует обращать особое внимание на крайне выраженные коммуникативные барьеры, сбои, дефекты и трудности общения, при которых общение жестко блокируется и для его возобновления необходима серьезная психологическая работа с субъектами общения. При использовании исследуемых методов необходимо моделировать такие ситуации профессиональной деятельности, когда общение складывается неблагоприятно и партнеры испытывают эмоциональное неблагополучие, напряжение, что может само по себе приводить к дезадаптации поведения у всех категорий обучающихся. Как технологии в процессе подготовки будущих специалистов исследуемые методы могут быть использованы как в рамках имитационной, организационно-деятельностной и деловой игры, игрового проектирования, так и самостоятельно, как специфические креативные технологии для развития инновационного мышления, актуализации творческого потенциала обучающихся.

Таким образом, профилактика девиантного поведения студентов на занятиях по иностранному языку может быть основана на экспериментальной форме обучения иностранному языку, при которой студент получает помощь по сознательному привнесению полученных знаний в практические ситуации профессиональной деятельности и моделируемые ситуации профессионального общения, по отработке профессиональных навыков в виде первоначального опыта, восприятию профессионального этикета и ценностей работы преподавателя иностранного языка, формированию профессиональных важных личностных качеств и выработке индивидуального стиля профессиональ-

ной деятельности, актуализированных в соответствующих методах активизации учебного процесса.

Оптимальную систему обучения девиантных подростков можно построить в том случае, если будут создаваться и постоянно обогащаться условия для формирования их профессиональной направленности во взаимосвязи с формированием опыта творческого применения специальных коммуникативных умений, необходимых для квалифицированного выполнения функций их будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Бударина, А. О. Тренинг преодоления межкультурных конфликтов [Текст] : учеб.-метод. пособие / А. О. Бударина, А. П. Бостанжи. – Калининград : изд-во РГУ им. И. Канта, 2008. – 130 с.
2. Стрелкова, И. Э. К проблеме психодиагностики и психокоррекции трудностей межличностного общения студентов [Текст] / И. Э. Стрелкова // Психологические трудности общения : диагностика и коррекция. – Ростов н /Д. : Ростовск. кн. изд-во, 1990. – 84 с.
3. Цуканова, Е. В. Понимание человека человеком и проблема социально психологических барьеров в межличностном общении [Текст] / Е. В. Цуканова // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – М. : Знание, 1979. – 306 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ ЭНЕРГЕТИКОВ С УЧЕТОМ МОТИВАЦИОННО- ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЛАРСКАЯ Н. В., СОЛОВЬЕВА Н. В., ЧЕБАНОВ К. А.

г. Невинномысск Ставропольского кр., Невинномысский
государственный гуманитарно-технический институт

Ведущие идеи индивидуально-творческого и личностно-ориентированного подхода является одной из методологических основ для построения модели специалиста электроснабжения. Сущность состоит в том, что позволяет включить механизм общего и профессионального развития личности и предполагает учет мотивации ее динамики в процессе профессионального становления.

Основное назначение индивидуально-творческого подхода состоит в создании условий для самореализации личности, диагностики

и развития, творческих возможностей, авторской позиции, неповторимой технологии профессионализма.

Теоретические исследования показывают, что будущий специалист ориентирован в своеобразии объекта взаимодействия, знает методику воспитания, но не познал самого себя как субъекта воздействия и поэтому не в состоянии реализовать себя. Индивидуально-творческий и личностно-ориентированный подходы к профессионализму будущего специалиста предполагают сознание им себя как творческой индивидуальности, определение своих профессионально-личностных качеств, требующих совершенствования и корректировки.

Потребность в самореализации в профессиональном совершенствовании является основным мотивом и стержневым качеством будущего специалиста.

Старшеклассники существенно отличаются друг от друга не только по темпераменту и по характеру, но и по своим способностям, потребностям, стремлениям и интересам, разной степенью самосознания. Индивидуальные особенности проявляются и в выборе жизненного пути. Выбор профессии и овладение ею начинается с профессионального самоопределения. На этом этапе ученики должны уже вполне реально сформировать для себя задачу выбора будущей сферы деятельности с учетом имеющегося психологического и психофизиологического ресурсов. В это время у учащихся формируются отношения к определенным профессиям, осуществляется выбор учебных предметов в соответствии с выбранной профессией.

Поскольку общей конечной целью обучения в ВУЗе является профессиональная подготовка специалистов, то отношение студентов к своей будущей профессии можно рассматривать как форму и меру принятия конечных целей обучения. Наиболее обобщенной формой отношения человека к профессии является профессиональная направленность (становление), которая характеризуется как интерес к профессии и склонность заниматься ею.

Учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм, способов организации с точки зрения их личных индивидуальных потребностей и целей, которые могут совпадать или не совпадать с целями обучения.

Студенческий возраст приходится на период ранней юности и зрелости. Это возраст, когда завершается созревание личности, складывается мировоззрение, формируются ценностные ориентации, установки. По сути, это период, в котором осуществляется переход от детства к началу взрослой жизни, соответствующей степени ответствен-

ности, самостоятельности, способности к активному участию в жизни общества и в своей личной жизни, к конструктивному решению различных проблем, профессионального становления. Юношеский возраст, по Эриксону, строится вокруг процесса идентичности, состоящего из серии социальных, и индивидуально-личностных выборов, идентификации, профессионального становления. И наряду с таким сложным личностным развитием, большое место занимает именно профессиональное становление студентов, которое осуществляется в рамках учебной деятельности.

Становление будущего специалиста как высококвалифицированного специалиста, по мнению В. А. Якунина, Н. В. Нестеровой, возможно лишь при сформированном мотивационно-ценностном отношении в его профессиональном становлении. Н. Б. Нестерова, анализируя психологические особенности развития учебно-познавательной деятельности студентов.

Авторы, занимающиеся изучением студенчества, попытались выделить критерии типизации студентов. Так, В. Т. Лисовский и А. В. Дмитриев, помимо отношения к учебе, ввели такие основания, как научная и общественно-политическая активность, общая культура и коллективизм. В результате ими было выделено шесть типов студентов. Несмотря на полноту описания и легкости нахождения аналогов к выделенным типам среди студенчества, данная типизация оказывается ограниченной ситуацией обучения в ВУЗе и лишь условно может быть распространена на будущую деятельность. В этом отношении более предпочтительно выглядит типология студентов американского колледжа, полученная Д. Готлибом и Б. Ходкинсом. Ими выделены следующие типы становления в профессии:

Тип «W» (профессионалы). Они относятся к учебе как к инструменту подготовки к будущей профессии. Выполняют лишь столько домашних заданий и упражнений, сколько требуется для того, чтобы не остаться на второй год. По мнению большинства «профессионалов», основная причина того, что они учатся, – это получение профессиональной подготовки и образования.

Тип «X» (нонконформисты). Эти студенты ищут в преподаваемых предметах, знания о жизни вообще на основе собственного выбора. Не выходят из библиотек. По их мнению, учебное заведение существует для того, чтобы удовлетворить их жажду знаний и любопытство к жизни.

Тип «Y» (академики). Эти студенты приближаются к типу «X» с той разницей, что академики тоже живут книгами, не отрываются от

других форм общественной жизни. Они стараются выделиться, как можно лучше сдать экзамены.

Тип «Z» (студенческие деятели). Эти студенты большое внимание уделяют общественным формам жизни, чем самой науке.

Вполне вероятно, что общая направленность сложившейся структуры интересов данных типов сохраняются и в их дальнейшей деятельности.

Однако стремление авторов найти универсальное основание типологии, позволяющей как бы предугадать пути развития профессионала, особенно ярко проявляется в попытках определить уровни профессиональной направленности студентов.

Известно, что учебная деятельность полимотивирована, так как процесс обучения совершается для учащихся не в личном вакууме, а в сложном переплетении социально-обусловленных процессов. Поэтому, основной проблемой любого профессионального образования является переход от актуально осуществляющейся учебной деятельности студентов к усвояемой ими профессиональной деятельности; с позиции общей теории деятельности, такой переход идет, прежде всего, по линии трансформации познавательных мотивов студента в профессиональные мотивы специалиста. То есть, одним из ведущих в общем мотивационном синдроме учения являются познавательные и профессиональные мотивы, взаимообусловленное развитие которых составляет динамику взаимных трансформаций познавательных и профессиональных мотивов студента. Исходя из данного положения, можно сделать вывод о том, что мотивация у студентов на протяжении его обучения в ВУЗе претерпевает некоторые изменения, то есть мотивация имеет свою динамику от курса к курсу.

Анализируя имеющуюся литературу по данной проблеме, мы пришли к выводу, что профессиональное становление учебной деятельности студентов находится на начальном уровне своего научного изыскания. В основном исследования, проведенные на студенческих группах, посвящены изучению влияния мотивации на успешность обучения студентов в ВУЗе. Так, например, в исследованиях М. М. Лапкина и Н. В. Яковлева, было установлено, что успешность обучения в ВУЗе зависит от многих аспектов психофизической активности. Одним из этих факторов успеваемости являются, по их мнению, мотивационная составляющая деятельности.

Существует также экспериментальное положение (Н. И. Крылов) о том, что у большинства учащихся интерес к содержательной стороне профессии, как ведущий мотив выбора представлен в значи-

тельно меньшем числе случаев, нежели побочные основания поскорее стать материально состоятельным, за компанию с друзьями и т.д.

Наиболее интересным, на наш взгляд, являются исследования А. В. Юпитова, А. А. Зотова, касающиеся ситуации профессионального самоопределения студентов. Исходя из данных авторов; именно студенты I и II курса испытывают тревогу по поводу новой непривычной для учащихся среды и более свободного характера организации занятий. Основной причиной обращений первокурсников за помощью являются смысложизненные связи «Правильно ли я поступил?», «Ты ли профессию я выбрал?». Как видно из вышеизложенного, у студентов первых курсов наблюдается неустойчивость мотивации и преобладание мотивации боязни неудачи.

При ответе на вопрос «Какую работу вы хотели бы получить после окончания ВУЗа?» авторами (А. В. Юпитова, А. А. Зотова) были получены следующие данные: свою специфическую деятельность больше всего выбирают студенты I курса – 53 %, и V курса – 44, 6 %, и менее всего студенты III курса – 25, 5 %. При этом прослеживается определенная динамика значимости мотивов для студентов при выборе предстоящей деятельности. Эта динамика при переходе от младших курсов к старшим стабильно снижается доля студентов, руководствующихся мотивом познания, одновременно возрастает доля тех, кто намерен строить свои отношения на основе престижности будущей профессии. А. В. Юпитова и А. А. Зотова указывают так же на то, что с I по V курс растет неудовлетворенность тем, что дал им ВУЗ в профессиональном плане.

Главное назначение, сущностная функция образования в обществе исторически связаны с тем, что оно выступает основным фактором, механизмом «цементирования» (В. С. Ильин) общества, связывания определенной общности людей и способа их жизни. Новые поколения средствами образования включаются в сложившуюся общность, становятся носителями определенного образа жизни, участниками и инициаторами его дальнейшего развития. Через образование более успешно осуществляются процессы социализации личности, формирования тех ее качеств, способностей, благодаря которым «сохраняется и поддерживается норма общей жизни во времени» (М. Б. Дементьев, А. И. Исаев).

Для современной российской общественно-экономической и социокультурной жизни свойственны активный поиск, конструирование новой «нормы», непрерывные и кардинальные изменения, сопровождающиеся множеством «разрывов» в ткани общественной жизни, во всех ее основных сферах, аспектах.

В этих условиях сложившаяся сфера общего образования не в состоянии естественно-эволюционным путем преодолевать множество таких разрывов. Она хронически опаздывает, постоянно оказывается в роли догоняющего быстроменяющуюся жизнь. Применительно же к профессиональному образованию указывают даже, как упоминалось выше, на «двойное отставание» (Е. П. Белозерцев) – школы от жизни, а профессиональной школы – от общеобразовательной. Следствие этого – невозможность традиционного образования быть не только фактором развития общества, его «цементирования», но даже полноценно вписываться в процессы его изменения.

Все более очевидной становится необходимость преодолеть отставание системы профессионального образования от общих процессов обновления школы, сформировать ее как опережающую по отношению к функционирующей практике образования в целом.

Категория «интеграция» прочно вошла в педагогический тезаурус и становится одной из активно «работающих» на осмысление новых явлений и тенденций в образовании, на формирование целостного профессионально-педагогического мировоззрения будущих и действующих учителей, исследователей педагогических проблем, которые должны видеть личность, процесс ее становления, развития в их естественной целостности, системности, зависимости от множества факторов и обстоятельств.

Сближаются цели деятельности учреждений образования, что связано с тенденцией перехода от функциональной (технократической) парадигмы профессиональной подготовки с характерным для нее приматом готовых знаний, репродуктивного мышления к лично-относительно ориентированной парадигме, при которой цели профессионального образования включают в качестве важнейшей составляющей личностное развитие индивида как субъекта социогенеза, человека культуры и нравственности, компетентного и творческого специалиста (Н. А. Алексеев, Б. Блум, Е. В. Бондаревская, В. А. Извозчиков, В. И. Данильчук, А. П. Тряпицына, В. А. Сластенин, В. В. Сериков).

Смысл понятия «интеграция» более адекватно раскрывается через категории единства, целостности, системы, процесса, синтеза, дифференциации, гармонии, связи. Наиболее существенные ее характеристики заключаются, как показал анализ, в том, что интеграция – это:

– объединение каких-либо элементов в единство со всеми присущими данному феномену сущностными чертами (нераздельность его составляющих, относительная автономность последних, их взаимосвязь, целостность системы взаимодействия, обеспечивающая

внутреннюю устойчивость в изменениях (И. З. Цехмистро);

– единство многообразного, то есть в ней дифференцированность не исключается, а диалектически отрицается – сохраняется на уровне элементов, снимается на уровне системы (М. С. Анисимов, А. Турсунов, Г. Ф. Федорец);

– путь достижения целостности любых, в том числе педагогических систем. Как «восстановитель» целостности она может иметь качественно различные состояния, которые определяют степень, тип целостности. В этом плане интеграция элементов в единую систему – это подчинение их целостным, стержневым свойствам системы (которые в педагогической деятельности могут проектироваться и целенаправленно достигаться), скоординированность, «сцементированность» (В. С. Ильин) их вокруг стержневых, являющихся «проводниками» главных функций системы, их практической реализации. Этим определяется и логика проектирования – от осознания функций, которые должна выполнять проектируемая система, к ее структуре, обеспечивающей реализацию этих функций; наконец, «максимально интегральный показатель» высокого развития педагогической системы - ее гармоничность. Если интеграция – это единство многообразного, то гармония – единство многообразия (Г. П. Федорец), для которого характерна стройная, соразмерная согласованность целого и входящих в него частей, компонентов, такое их взаимодействие, в котором каждый элемент имеет условия для полной реализации своих возможностей.

Исходным условием реализации принципа преемственности при разработке содержания обучения, направленного на формирование профессионального мастерства будущих энергетиков является однопрофильность подготовки, которая осуществляется в рамках ступеней непрерывного профессионального образования, что обеспечивает возможность создания единого учебного плана или скоординированных, сопряженных учебных планов отдельно для каждой ступени.

Анализ научно-методической литературы, периодической печати позволяет выделить следующие дополнительные возможности непрерывного профессионального образования будущих энергетиков:

– более полное согласование, обеспечение взаимосвязи и преемственности целей профессиональной подготовки специалиста на различных этапах профессионального становления;

– коррекция содержания подготовки будущих специалистов, ее обогащения за счет возможностей формирования профессионального мастерства при изучении дисциплин общепрофессиональной и специальной подготовки;

- обеспечение более осознанной ориентации и качественного отбора старшеклассников для профессиональной подготовки, использование более разнообразной системы форм допрофессиональной подготовки будущих специалистов;
- создание нетрадиционных условий для социального созревания личности специалиста в профессиональном учебном заведении;
- обеспечение непрерывности и интенсификация процесса подготовки будущих энергетиков;
- широкое привлечение учащихся к научно-исследовательской работе;
- обеспечение преемственности и последовательности совместной работы на всех ступенях непрерывного профессионального образования, научность, практическая направленность на формирование профессионального мастерства;
- создание лучших условий для организации практики (усиления ее творческого начала), психолого-педагогических исследований, научно-методического обеспечения и управления ею и др.;
- обогащение, разнообразие форм и методов профессиональной подготовки будущих энергетиков;
- своевременная и качественная диагностика и коррекция профессиональной подготовки с учетом индивидуальных особенностей, запросов, проблем, опыта и т. д.;
- эффективное управление профессиональной адаптацией и развитием мастерства молодых специалистов.

Следует отметить, что в традиционной системе образования реализовать данные возможности весьма трудно из-за отсутствия тесной связи и преемственности между звеньями разного уровня образования. В условиях системы непрерывного профессионального образования сделать это вполне возможно. Тесная связь вуза и колледжа способствует росту научно-исследовательского потенциала, как среди преподавателей, так и учащихся – это четвертая функция системы непрерывного профессионального образования. В условиях системы непрерывного профессионального образования эта проблема решается путем включения преподавателем учащихся в НИР.

Таким образом, условия интеграции учреждений профессионального образования в системы непрерывного профессионального образования позволяют решать основные проблемы учреждений и создают ряд дополнительных возможностей для эффективного формирования профессионального мастерства в целях качественной подготовки будущих энергетиков.

ЛОГИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТ ДИСЦИПЛИНЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

ТАРБОКОВА Т. В.

г. Томск, Томский политехнический университет

Разработка и внедрение новых технологий обучения требуют новых подходов к подбору и структурированию учебного материала. Основообразующей концепцией таких технологий является модульное разбиение материала учебного назначения.

В соответствии с подходом, введенным Б. С. Гершунским [1], дидактические цели классифицируются на системные, предметные, модульные и цели конкретного занятия. Цели, задаваемые педагогом на системном и предметном уровне, имеют существенный недостаток, который заключается в том, что они не могут быть использованы для проведения конкретных учебных занятий, так как их формулировки носят слишком обобщенный характер. Разрешение этого противоречия возможно на более низком уровне детализации целей обучения – модульном.

Модулем предметного обучения принято считать тему (раздел) учебной дисциплины, вписывающуюся в общую структуру учебного плана конкретного образовательного предмета. Близким к понятию модуля является выбор не столько темы, сколько содержательной линии обучения. В этом случае учебный модуль – не только раздел учебной программы, но и значимый компонент дидактической системы, основное место в которой занимает взаимодействие различных методов, форм и средств учебной деятельности, обеспечивающих вхождение этого модуля в целостную систему предметного и общего обучения.

В основу модульной интерпретации учебного курса должен быть положен принцип системности, предполагающий:

- системность содержания, то есть то необходимое и достаточное знание (тезаурус), без наличия которого ни дисциплина в целом, ни любой из ее модулей не могут существовать;
- чередование познавательной и учебно-практической частей модуля, обеспечивающее алгоритм формирования познавательных умений и навыков;
- системность контроля, логически завершающего каждый модуль, приводящая к формированию способности обучаемых трансформировать приобретенные учебно-практические навыки и умения.

Целью создания каждого модуля является достижение заранее планируемого результата обучения.

Итоги контроля по модулю характеризуют в равной мере и успешность учебной деятельности студента, и эффективность педагогической технологии, применяемой в учебном процессе. Наиболее целесообразен при этом рейтинговый контроль, несомненные преимущества которого заключаются в следующем:

- осуществляется входной, текущий и итоговый контроль;
- текущий контроль является средством обучения и обратной связи;
- развернутая во времени процедура оценки результатов отдельных видов контроля обеспечивает его надежность;
- контроль удовлетворяет требованиям содержательной и конструктивной валидности (соответствие форм и целей);
- развернутый текущий контроль реализует мотивационную и воспитательную функции;
- развернутая процедура контроля дает возможность развивать у студентов навыки самооценки работы и формировать навыки и умения самоконтроля в учебно-исследовательской деятельности [4].

В совершенствовании содержания курса математики и способов его практической реализации большое значение имеют его блочно-модульная структуризация – логический конструкт дисциплины, технически и методически обеспечивающий все виды учебных занятий и самостоятельную активную работу студентов. Основная цель создания логического конструкта дисциплины – обеспечение дидактического единства и взаимной дополнительности содержательной и процессуальной сторон процесса обучения.

Представление информации крупными блоками значительно ускоряет процесс освоения студентами теоретического материала и обеспечивает решение творческих задач, формирование и развитие их познавательной самостоятельности.

Алгоритм проектирования обобщенного логического конструкта дисциплины предусматривает следующие процедуры:

- представление содержания в виде системы отдельных элементов;
- моделирование базисных знаний в символической, графической или иной форме;
- преобразование модели базисных знаний с целью выделения наиболее общих понятий и системных связей между ними;
- формирование общих структур познавательной деятельности, характерных для данной области научного знания;

– разработка системы частных задач, решаемых общими способами.

Наиболее значимыми целями представления учебной информации крупными блоками являются следующие: формирование системы знаний; развитие психических познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, речи); развитие интеллектуальных способностей, в том числе антиципации – предвидения, предвосхищения событий – и интеллекта в целом.

По мнению Н. Ф. Тищенко [8] проблема формирования целостного знания связана с более общей проблемой конструирования информации. «Информация как множество сигналов комплементарна интеллекту, воспринимающему ее систему. Информация сконструирована наилучшим образом, если наилучшим образом под ее воздействием функционирует воспринимающий ее интеллект».

Полагая, что развитие мышления и других интеллектуальных способностей является важнейшей задачей обучения студента в вузе, отметим те особенности этих процессов и свойств, которые следует учитывать (с целью их развития) при конструировании учебной информации.

Возникновение проблемной ситуации является начальным моментом мыслительного процесса. Мышление как процесс представляет собой перевод информации с языка образов (симультанно-пространственных гештальтов) на язык знаков (символически-операторский язык), предъявленный одномерными сукцессивными структурами речевых сигналов.

Известны виды мышления: теоретическое (понятийное и образное), практическое, подразделяемое на наглядно-образное и наглядно-действенное.

При этом теоретическое понятийное мышление позволяет решать задачи мысленно, опираясь на имеющиеся знания, выраженное в понятиях, суждениях, заключениях. Теоретическое образное мышление использует при решении задач представления и образы, которые или непосредственно формируются при восприятии действительности, или извлекаются из памяти. Оба вида теоретического мышления взаимно дополняют друг друга и способствуют более глубокому и разностороннему восприятию человеком действительности (Р. С. Немов) [3].

Как установлено исследованиями педагогов-психологов [2, 5, 6, 9], для развития мышления в процессе обучения и формирования познавательной самостоятельности при конструировании учебной информации необходимо:

– представлять учебную информацию как в сукцессивной форме – в виде цепочки знаков, так и наглядно-образной (симультанной - одномоментной) – крупноблочной, помня при этом, что одни студенты лучше воспринимают информацию зрительно, другие – на слух, а третьи – и зрительно, и на слух;

– представлять информацию по различным разделам и темам, следуя логике преподаваемой дисциплины в целом, при этом желательно следовать, в большей степени, дедуктивному (от общего к частному) и, в меньшей степени, индуктивному (от частного к общему) принципу передачи информации обучающимся;

– включать задачи, решение которых требует перевода информации с одного языка на другой: образ-образ, знак-знак, образ-знак, знак-образ;

– сначала представлять наиболее общие понятия и закономерности, установленные с привлечением материала предыдущих дисциплин на основе междисциплинарных связей, а затем на этой понятийной базе разрабатывать конкретные практические приложения полученных закономерностей;

– с целью формирования профессионального мышления конструировать учебные задания – задачи, при решении которых используются теоретические положения изучаемой дисциплины;

– выделить информацию проблемного характера для проведения проблемных лекций, практических занятий, семинаров, дискуссий;

– конструировать учебную информацию таким образом, чтобы было удобно проводить учебные занятия в форме диалога.

На основании анализа особенностей психических познавательных процессов педагогами-психологами установлено, что обобщение и структуризация изучаемого материала способствует активизации психических познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, речи, что в свою очередь, активизирует познавательную деятельность студентов в целом. Так, достаточное количество информации, ее структурированность являются необходимыми условиями формирования адекватного образа восприятия, а методика обучения обеспечивает активность восприятия и обратную связь.

Учебную информацию следует представлять крупными блоками и конструировать таким образом, чтобы она способствовала:

– улучшению характеристик и развитию психических познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, вооб-

ражения, речи), то есть развитию уровневой составляющей интеллектуальной продуктивности, интеллектуальных способностей;

– возможности установления связей и отношений между понятиями, представлениями, между различными темами и разделами изучаемой дисциплины и, следовательно, развитию комбинаторной компоненты интеллектуальной продуктивности;

– осуществлению различных мыслительных операций и приемов интеллектуальной деятельности, то есть развитию процессуальной составляющей интеллектуальной продуктивности, интеллектуальных способностей;

– развитию у студентов способности к структурированию, кодированию и перекодированию информации, а поэтому развитию индивидуальной интеллектуальной активности, значимой составляющей интеллектуальных способностей;

– развитию креативности – творческих способностей, чему в большей степени способствует проведение проблемных учебных занятий и учебных занятий в форме диалога.

Наиболее удовлетворяет требованиям к конструированию информации, обеспечивающим развитие мышления, антиципации, интеллектуальной одаренности и познавательной самостоятельности представление этой информации в виде структурно-логических схем, таблиц, алгоритмов исследования и решения задач – крупноблочного представления изучаемого материала, образующего логический конструкт дисциплины.

Крупноблочное представление теоретического материала формирует и развивает у студентов способности целостного восприятия, логического мышления, помогают осознавать связи между понятиями, темами, разделами изучаемой дисциплины. Модули логического конструкта дисциплины кратко и наглядно отражают содержание основных разделов и тем учебной дисциплины, логику курса в целом и методику его изложения. В каждом из таких модулей изучаемый материал представлен в конкретной и структурированной форме, отражая содержание отдельных вопросов темы или раздела, в виде графиков, чертежей, схем, формул, уравнений, таблиц. Логический конструкт дисциплины представлен в разработанном автором «Сборнике справочных материалов по курсу высшей математики» [7].

Литература

1. Гершунский, Б. С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы [Текст] / Б. С. Гершунский. – М. : Просвещение, 1987. – 230 с.

2. Голубева, Э. А. Индивидуальные особенности памяти человека [Текст] / Э. А. Голубева. – М.: Педагогика, 1980. – 525 с.
3. Немов, Р. С. Психология [Текст] / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 1990. – 301с.
4. Педагогика и психология высшей школы [Текст] : учеб. пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/ Д. : Феникс, 2002. – 544 с.
5. Соколова, И. Ю. Структурно-логические схемы и эффективность обучения [Текст] / И. Ю. Соколова // Материалы республиканской науч.-практич. конф. «Инициатива-92». – Казань : изд-во Казанского гос. ун-та, 1992. – С. 71–72.
6. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М. : изд-во МГУ, 1975. – 112 с.
7. Тарбокова, Т. В. Сборник справочных материалов по курсу высшей математики [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Т. В. Тарбокова. – Режим доступа: [http:// portal.tpu.ru](http://portal.tpu.ru). – Загл. с экрана.
8. Тищенко, Н. Ф. Сравнительный анализ эффективности учебного процесса при концептуальном и образно-концептуальном представлении учебной информации [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / Н. Ф. Тищенко. – Л., 1981. – 181 с.
9. Юцявичене, П. Теория и практика модульного обучения [Текст] / П. Юцявичене. – Каунас : изд-во Каунасского ун-та, 1989. – 321 с.

МОДЕЛЬ ЦЕЛОСТНОГО ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ

РУДНЕВА И. А.

г. Волгоград, Волгоградский государственный педагогический
университет

Подготовка специалистов социально-образовательной сферы в педвузе – педагогов-психологов, социальных педагогов, специалистов по социальной работе, педагогов-дефектологов – осуществляется в соответствии с характеристиками всего комплекса проблем, которые им предстоит решать в профессиональном поле. Профессиональное взаимодействие с детьми и семьями «социального риска», с детьми и молодежью, имеющими специальные образовательные потребности, с одаренными детьми, с детьми-инвалидами и их семьями, с подростками

девиантного поведения требует от специалиста не столько знаний и умений, сколько проявление социальной зрелости. Социальная зрелость специалиста социально-образовательной сферы понимается нами как идеальный результат его профессионально-личностного становления.

В ходе опытно-экспериментальной работы, проводимой нами на базе Волгоградского государственного педагогического университета, была разработана и апробирована модель целостного процесса развития социальной зрелости студентов – будущих специалистов социально-образовательной сферы. Целостный процесс развития социальной зрелости студентов включал взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга компоненты: диагностический, целеполагания, содержательный, технологический (система педагогических ситуаций) и мониторинг качества результатов. Рассмотрим характеристику каждого компонента.

Изучение исходного уровня развития социальной зрелости студентов осуществлялось с помощью методов диагностики, апробированных нами в опытной работе с подростками, на основе модели социальной зрелости студентов – будущих специалистов социально-образовательной сферы. Первая группа методик включала опросник терминальных ценностей (модификация опросника И. Г. Сенина), ранжирование ценностей, проводили индивидуальные и групповые беседы, опрос. Вторая группа методик была представлена методикой самооценки личности, методикой наблюдения группового взаимодействия (модифицированная методика Р. Бейлза), анализом творческих работ студентов. И третья группа методик включала методику оценки технологической готовности (на основе методики МПЦУ И. К. Шалаева), метод наблюдения в ходе педагогической практики, анализ творческих работ и отчетов по практике.

Основная цель профессиональной подготовки будущих специалистов социально-образовательной сферы определена нами следующим образом: создать педагогические условия для развития социальной зрелости студентов, как основы их профессиональной компетентности. Исходя из основной цели, с учетом эмпирических данных, были поставлены дидактические и воспитательные задачи целостного учебно-воспитательного процесса.

Дидактические задачи целостного учебно-воспитательного процесса:

- способствовать формированию у студентов гуманистических ценностей;

- убедить в значимости профессиональной деятельности в социально-образовательной сфере;
- стимулировать овладение системой гуманитарных профессионально-педагогических знаний;
- заинтересовать студентов в успешном, неформальном осуществлении профессиональной деятельности;
- формировать потребность в сотрудничестве, в создании позитивных межличностных отношений с различными половозрастными, социальными группами клиентов (воспитанников);
- стимулировать развитие потребности в достижении, стремление к успеху в профессиональной деятельности, в личной и семейной жизни;
- сформировать умения научного анализа проблемных ситуаций человека (ребенка) в социуме, теоретической аргументации выбора технологического обеспечения решения проблемы;
- научить студентов решать типовые, нестандартные (при неполноте информации, при непригодности известных путей решения, дефиците времени, т.п.) профессиональные задачи, проектировать их, оценивать успешность решения задач на основе знания критериев эффективности;
- развивать способности рефлексировать уровень владения профессионально-педагогическими знаниями и технологиями.

Воспитательные задачи целостного учебно-воспитательного процесса:

- сформировать чувство причастности к традициям, факультета, вуза, педагогической отрасли;
- развивать деловую этику будущих специалистов (деловой этикет, дресс-код, диалоговое общение и сотрудничество в группе, между студентами и преподавателями, персоналом, практикующими специалистами);
- создать условия для включения студентов в волонтерскую деятельность (иницирование, проектирование и реализация социально-педагогических проектов с различными целевыми группами);
- стимулировать развитие инициативности, самостоятельности и самодеятельности студентов через участие в самоуправлении, в деятельности профсоюза студентов и института студенческих кураторов;
- становление, развитие и совершенствование гражданской позиции студентов, формирование ценности семьи.

Успешность достижения цели развития социальной зрелости студентов – будущих специалистов определялась нами по следующим критериям:

- студент осознает ценность человеческой личности;
- студент убежден в значимости профессиональной деятельности в социально-образовательной сфере;
- студент владеет системой гуманитарных профессионально-педагогических знаний;
- студент заинтересован успешном, неформальном осуществлении профессиональной деятельности;
- у студента сформировано чувство причастности к традициям, факультета, вуза, педагогической отрасли;
- студент знает и следует положениям деловой этики, нормам делового этикета, придерживается дресс-кода;
- студент способен сотрудничать в группе, с преподавателями, персоналом и практикующими специалистами, умеет налаживать позитивные межличностные отношения;
- студент обладает чувством собственного достоинства;
- студент способен творчески, самостоятельно и ответственно решать типовые и нестандартные профессиональные задачи;
- студент умеет инициировать, проектировать, осуществлять, анализировать и оценивать результаты собственной профессиональной деятельности с различными целевыми группами (способность к рефлексии).

Содержание образования определяется на основе государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Впервые понятие «государственные образовательные стандарты» появилось в РФ в 1992 г. в Законе РФ «Об образовании», ст. 7 которого гласит, что в Российской Федерации устанавливаются государственные образовательные стандарты, включающие федеральный и национально-региональный компоненты. В наиболее общем виде функцию государственных образовательных стандартов можно определить как защиту интересов всех субъектов образовательного процесса. Для личности – это эталон, по которому можно судить об объеме и качестве предоставляемых ей образовательных услуг. Для общества – это признанный уровень образования, гарантирующий личности профессиональную адаптацию к меняющимся социально-экономическим условиям в процессе профессиональной деятельности. Для учебного заведения – минимальная нормированная основа разработки профессиональных образовательных программ. Для международного сообщества – это норма, позволяющая сравнивать образова-

тельные системы отдельных стран и решать вопросы признания документов об образовании.

Согласно государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования второго поколения (2005 г.), все изучаемые дисциплины объединены в блоки: общегуманитарные и социально-экономические дисциплины, общематематические и естественнонаучные дисциплины, общепрофессиональные дисциплины, дисциплины предметной подготовки, факультативы.

Общегуманитарный и социально-экономический блок дисциплин является практически инвариантным для всех специальностей высшего профессионального образования и направлен на формирование целостного мировоззрения, интереса к решению социально-политических и экономических проблем.

Назначение блока общематематических и естественнонаучных дисциплин связано с формированием научных представлений будущего специалиста в области математики, анатомии, физиологии и гигиены подрастающего поколения, формирования здорового образа жизни, а также профилактики заболеваний и оказания первой медицинской помощи, включая основы поведения и защиты в чрезвычайных ситуациях.

Общепрофессиональный блок включает группу предметов, направленных на формирование знаний психолого-педагогического цикла. Данный блок рассчитан на развитие общенаучного подхода в образовательной сфере и содержит курсы общей, возрастной и педагогической психологии; дисциплины, связанные с изучением педагогических теорий, систем и технологий и др. Эти дисциплины являются общими для профессиональной группы педагогических профессий.

Предметный блок представлен дисциплинами, которые формируют единые подходы к освоению профессиональной деятельности. Они дают основы тех знаний, на которые опираются специальные учебные дисциплины, основополагающие знания по профессии. Предметная подготовка обеспечивает целостность восприятия будущей профессиональной деятельности, понимание закономерностей, взаимосвязей фактов и явлений, характерных для профессионального знания в рамках как групп специальностей, так и конкретной специальности, развивает способность к формированию междисциплинарных знаний. Содержание блока дисциплин специализации является составной частью блока дисциплин предметной подготовки, отражает специфическое содержание деятельности специалиста и направлено на подготовку выпускника к выполнению конкретных функций.

Основное содержание учебного материала мы отбирали, опираясь на Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования и квалификационные характеристики специалистов социально-образовательной сферы. Осуществляя отбор содержания учебного материала, мы опирались на принцип гуманистической педагогики – признание человека высшей ценностью. В соответствии с исследовательской целью было отобрано дополнительное содержание учебного материала, основанное на идее о том, что социально зрелый студент – будущий специалист социально-образовательной сферы – это образованный, интеллигентный человек, обладающий гуманистическими ценностями, чувством собственного достоинства и активной субъектной позицией в отношении собственной жизни и профессии. Для этого было необходимо представлять теоретический материал, включающий идеи, точки зрения, научные взгляды других людей о назначении человека, о смысле жизни. На лекционных занятиях мы использовали притчи, цитаты, отрывки художественных произведений, легенды, записи песен. Для подготовки к семинарским занятиям для студентов были подготовлены пособия, в которых обобщены и систематизированы научные представления, отражающие гуманистический характер социально-педагогической деятельности. Для обеспечения самостоятельной работы студентов был осуществлен отбор видеоматериалов (документальные и художественные фильмы, презентации, т.п.), электронных ресурсов.

Основным средством развития социальной зрелости студентов, как целостного качества и сложного личностного феномена, мы избрали педагогическую ситуацию. Педагогическая ситуация, как часть целостного учебно-воспитательного процесса, характеризуется единством деятельности педагога и студентов и вызывает в личности проявление активных состояний развиваемого качества, как результат взаимодействия и взаимосвязей всех компонентов (В. А. Павлов).

Технологический компонент целостного процесса развития социальной зрелости студентов предполагал реализацию системы педагогических ситуаций. Вслед за Л. Г. Бородаевой, мы разработали и апробировали несколько видов педагогических ситуаций: смыслов творчества, сотрудничества, рефлексии, комбинированных ситуаций.

Ситуации смыслов творчества обеспечивали понимание студентами личностного, социального и профессионального смысла изучения учебных дисциплин, конкретных проблем. Понимание важности научного знания, осознание связи между изучаемым материалом, его практическим применением и житейским опытом являлось необходимой предпосылкой для профессионально-личностного развития сту-

дентов. Такие педагогические ситуации стимулировали наивысшее мыслительное напряжение, обеспечивали принятие знания, формировали пристрастное, ценностное отношение к знанию, готовность усваивать новые знания. Ситуации смыслов творчества актуализировали интеллектуальные, волевые, мотивационные состояния личности студентов: убежденности, ответственности, заинтересованности, сосредоточенности. Студенты переживали осознание уникальности профессий социально-образовательной сферы, убеждались в значимости будущей профессиональной деятельности для отдельного ребенка, взрослого человека, находящегося в трудной жизненной ситуации, для общества и государства в целом. Основной функцией этих ситуаций являлось «открытие» смысла «помогающих» профессий, осознание себя в профессии, смысла учения в контексте жизни человека.

Основной функцией ситуаций сотрудничества являлось активизация, стимулирование активных состояний качеств социально зрелой личности, как моментов, «шагов» их дальнейшего развития и совершенствования. Это осуществлялось благодаря совместной деятельности студентов, студентов и преподавателя, студентов и практикующих специалистов. Такой вид ситуаций способствовал развитию умений студентов сотрудничать с людьми – коллегами и клиентами, взрослыми и детьми, преподавателями, персоналом, администрацией вуза и специалистами-практиками. Создавались условия для развития умений студентов инициировать деятельность, самостоятельно и ответственно решать профессиональные задачи, проявлять творчество, способностей действовать нестандартно, умений ставить цели (способность к целеполаганию), отбирать содержание, разрабатывать программу деятельности, способностей прилагать усилия для достижения поставленной цели.

Ситуации рефлексии способствовали осознанию системы ценностей студентов, их теоретических знаний, умений научно обоснованно применять их на практике, анализировать систему отношений человека к другим людям и себе самому. Такие ситуации обеспечивали формирование аналитических умений у студентов, позволяющих сравнивать, оценивать, выделять главное, осуществлять выбор на основе имеющейся информации, создавали условия для развития чувства ответственности за результат своей профессиональной деятельности и жизненный путь. Ситуации рефлексии актуализировали волевые и мотивационные состояния личности студентов: нацеленность на успех, на профессионально-личностный рост, стремление к самореализации, саморазвитию, чувство долга.

В ходе опытно-экспериментальной работы чаще всего использовались комбинированные ситуации, вызывающие в личности студентов проявление активных состояний, характерных для социально зрелой личности, и включающие создание условий для активизации смыслов творчества, сотрудничества и рефлексии. Структура комбинированных ситуаций выстраивалась на основе логики проблемного обучения с использованием технологий задачного подхода, проектного метода и учебного диалога выстраивалась следующим образом:

- а) постановка проблемного вопроса, формулировка задачи;
- б) учебный диалог, обеспечивающий создание дидактико-коммуникативной среды, поиск доказательств, аргументов;
- в) уточнение проблемы – дополнительный вопрос, выдвижение предположений;
- г) решение задачи: проектный метод, кейс-метод, имитационные упражнения, др.;
- д) обобщение доказательств, систематизация и формулировка выводов.

Мониторинг качества процесса развития социальной зрелости студентов – будущих специалистов социально-образовательной сферы осуществлялся нами на основе специально организованной диагностики признаков социальной зрелости личности. Кроме того, мы учитывали данные о результатах профессиональной подготовки студентов в соответствии с системой рейтинговой оценки качества знаний студентов, действующей в ВГПУ.

На основе уточнения сущностных характеристик социальной зрелости как сложного личностного феномена, мы сформулировали педагогические условия процесса развития социальной зрелости студентов – будущих специалистов социально-образовательной сферы, основанные на принципах гуманизма, диалогичности и дополненности.

Принцип гуманистической направленности предполагает отношение к студенту как самостоятельному субъекту собственного развития, стратегию взаимоотношений с личностью на основе субъект-субъектного подхода. Реализация принципа гуманистической направленности учебно-воспитательного процесса эффективно влияет на развитие у студентов рефлексии и саморегуляции, на формирование отношений к миру и к себе, на развитие чувства собственного достоинства, ответственности, терпимости.

Принцип диалогичности в организации учебно-воспитательного процесса в вузе предполагает, что развитие студентов происходит в процессе продуцирования и обмена ценностями (интеллектуальными,

духовными, социальными, эмоциональными, др.) между преподавателем и студентами. Диалогичность является необходимым условием способности личности к развитию, т.к. личность не может расти «в одиночку», нужна другая личность (М. Бахтин).

Принцип дополнительности в организации учебно-воспитательного процесса в вузе предполагает подход к развитию человека как совокупности природных, культурных, социальных процессов, которые определяют характер, содержание и результаты его социализации, а также рассмотрение социализации как совокупности взаимодополняющих процессов – организации социального опыта, образования, индивидуальной помощи, создающих условия для развития природных задатков студентов.

Проведенное исследование, анализ результатов опытно-экспериментальной работы подтверждает актуальность и значимость изучения проблемы развития личности студентов – будущих специалистов социально-образовательной сферы в условиях модернизации российской системы образования.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗРАБОТКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ, ИНТЕНСИФИЦИРУЮЩЕЙ ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

БЕЛОЗЕРОВА Г. И.

г. Липецк, Липецкий государственный педагогический университет

Тенденции перестройки системы образования в России достаточно выпукло отражают общемировые процессы по пересмотру роли человека в современном мире и, следовательно, пересмотру роли образования в жизни общества и отдельного человека. Непрерывно возрастает роль гуманистической составляющей образования, которая призвана дать не только картину мира и области конкретной техники, но и методологию преобразования. Современная высшая школа поставлена перед необходимостью решения таких принципиальных проблем, как модернизации учебно-воспитательного процесса, исходя из требований образовательных стандартов третьего поколения, организации образовательных процессов на принципах открытого образования, интеграции дисциплин, информатизации профессиональной подготовки, профилирования учебных дисциплин и т.д.

Рассмотрим технологию профилирования учебных курсов на основе типовых профессиональных задач. Ведущими целями профилирования курсов являются:

- интеграция дисциплин основной образовательной программы (ООП) с позиции оптимизации содержания профессиональной подготовки специалиста;
- перестройка преподавания дисциплин на основе определенных им компетенций.

Первый принцип профилирования дисциплин требует целенаправленного и оптимального отбора содержания учебного материала, исходя из задач полноценной профессиональной подготовки специалиста. Процедуры технологии реализации этого принципа в учебном процессе предусматривают формирование на основе содержания данной и специальных дисциплин профессиональной подготовки, так называемых ведущих тем учебного курса. Очевидно, ведущие темы, по сути, составляют каркас учебной дисциплины, привязанной к конкретной специальности. Поэтому совокупность таких тем, дополненных вопросами, обеспечивает научную и методическую целостность проектируемой дисциплины и является одним из оптимальных профилированных вариантов учебного курса.

К системе принципов профилирования обучения принадлежат также следующие:

- принцип комплексности – работа по профилированию дисциплин относительно конкретной специальности должна иметь комплексный характер, охватывая все взаимосвязи конкретного учебного курса с соответствующими специальными дисциплинами профессиональной подготовки;
- принцип целостности – профилирование дисциплины не должно нарушать её логической стройности и научной целостности;
- принцип научной актуальности – содержание ведущих тем должно в максимально возможной мере отвечает современным достижениям соответствующих областей науки;
- принцип приоритета прикладных задач – на учебных занятиях, проводимых с целью овладения студентами практическими навыками применения методов научной дисциплины, в первую очередь должны привлекаться для решения прикладные задачи, которые имеют вполне определенное значение в плане познания избранной профессии.

В совокупности технологических процедур, реализующих в учебном процессе принципы профилирования дисциплин, центральное место принадлежит, благодаря явно выраженным интегративным

свойствам, матрице взаимосвязи дисциплин [2]. По существу эта матрица представляет собой таблицу с двумя входами: нулевой столбец и строка содержат перечни тем дисциплин, для которых устанавливаются межпредметные связи, причем в клеточках пересечения строк и столбцов проставляется отметка лишь в случае взаимосвязи тем.

Матрица взаимосвязи дисциплин позволяет не только системно отобразить в виде сетевого графа взаимосвязи тем учебных дисциплин, но и выделить темы курсов, наиболее значимые в прикладном отношении (очевидно в этом случае стока темы имеет наибольшее количество отметок). Из сказанного выше следует, что матрица взаимосвязей может быть составлена, например, для курса «Теория экономических информационных систем» и одновременно всех специальных дисциплин, определяющих содержание профессиональной подготовки выпускников учебного заведения конкретной специальности. Разработка такой расширенной матрицы позволяет дать вполне мотивированный ответ на очень сложный и важный вопрос о достаточности общенаучного аппарата для изучения студентами предметов блока профессиональной подготовки. Действительно, если в столбце конкретной темы матрицы взаимосвязей нет отметок (или их очень мало), то либо данная тема не использует вообще материал общенаучной дисциплины, либо необходимый для изучения этой темы общенаучный аппарат не включен в программу анализируемого курса.

Накопленный нами опыт работы по профилированию обучения убеждает, что эффективность этой работы значительно повышается, когда кафедры в формировании содержания подготовки опираются не только соответствующие компетенции, но и на профессиографические данные. Как известно, профессиография – это описание профессий и специальностей с точки зрения требований, предъявляемых к человеку. С помощью профессиографии составляются профессиограммы – сводки знаний о профессии и о системе требований, предъявляемых к человеку той или иной специальностью, профессией или их группой. Структура профессиограммы будущего специалиста, объем её отдельных частей, степень обобщенности или детальности описания тех или иных особенностей деятельности определяется задачами подготовки инженера для конкретных областей производственной деятельности. На уровне же основных разделов профессиограмма, как учебно-методический документ, включает три:

I. Общая характеристика профессии: определение профессии и краткие сведения о её назначении; социально-экономическое значение профессии, перспективы её развития; распространённость, связи с другими профессиями (типичные для данной профессии учреждения,

предприятия); уровень технической сложности, автоматизации; основные производственные операции; требования к общей и специальной подготовке; состав рабочих групп; перспективы продвижения по службе, стимулирование профессиональной деятельности; режим труда и отдыха.

Если данная профессия включает функции оператора, то этот раздел дополняется следующими пунктами:

- общая характеристика системы, в которую включен человек-оператор (система управления движущимися объектами, энергетическими установками, система наблюдения, система диспетчерского типа);

- информационная характеристика системы управления (структурная схема циркуляции управляющей информации, загрузка важнейших каналов связи, энтропийная характеристика системы управления и важнейших каналов связи, динамика во времени (однонаправленная, с переключением, непрерывная, дискретная, при ограниченном лимите времени, в режиме ожидания), способ кодирования информации);

- характеристика помех;

- интервалы и связь между сигналами (командами) и моторными действиями.

II. Основные производственные функции, умения и навыки: наименование и основное содержание наиболее важных производственных функций, умений и навыков; основные задачи, решаемые в режиме работы человек-оператор (структура деятельности по приему сигнала, структура деятельности по оценке информации, структура деятельности на этапе принятия решения, структура деятельности на этапе исполнения решения); характеристика действий (форма действия (моторная, речевая, перцептивная, умственная), уровень обобщенности действия, мера развернутости действия, требуемая степень автоматизированности действия); характеристика параметров скорости, точности, быстроты, координационной сложности выполняемых рабочих операций; требования к физической выносливости.

III. Психограмма: психофизиологические функции и аналитические системы, находящиеся под преимущественной нагрузкой и имеющие наибольшую важность для обеспечения процесса работы; характеристика динамики включения в работу различных анализаторов, их взаимодействие, степень их напряжения; пространственное восприятие и восприятие временных интервалов; важнейшие характеристики внимания и способы его организации; характеристика параметров скорости, точности, координационной слаженности выпол-

няемых операций; быстрота формирования и переделки навыков; характеристика преимущественных способов переработки информации, принятия решений и др.

В Липецком педагогическом университете программы специальной подготовки различных специальностей, как правило, включают вопросы, характерные для специальности «экономист» соответствующего профиля. Ректорат при этом рекомендует кафедрам в определении содержания экономической подготовки руководствоваться профессиограммой экономиста. В первом разделе профессиограммы «Общая характеристика профессии экономист» подчеркивается, что экономист является специалистом по осуществлению экономической деятельности предприятия, направленной на повышение эффективности и рентабельности производства, качества выпускаемой и освоение новых видов продукции, достижение высоких конечных результатов при оптимальном использовании материальных, трудовых и финансовых ресурсов. Он подготавливает исходные данные для составления проектов хозяйственно-финансовой, производственной и коммерческой деятельности (бизнес-планов) предприятия в целях обеспечения роста объемов сбыта продукции и увеличения прибыли; осуществляет анализ состояния финансовой ситуации предприятия (анализ платежеспособности, ликвидности, оборачиваемости средств), расчет с кредиторами; сопоставляет плановые показатели с фактическими.

Таким образом, экономист на основе профессиональных знаний обеспечивает анализ и использование информации об активах, обязательствах, капитале, движении денежных потоков, доходах и расходах, а также финансовых результатов деятельности предприятий, организаций, учреждений и т.д., и, тем самым, способствует улучшению использования экономического потенциала хозяйствующих субъектов, рациональной организации их финансово-экономических отношений, содействовать защите экономических интересов и собственности физических и юридических лиц.

В пункте «Социально-экономическое значение профессии», прежде всего, отмечается: в условиях непрерывного развития рыночной экономики, усложнения структуры производственных предприятий, товарно-денежных отношений, происходит постоянное увеличение требований к специалисту в области экономики. Роль экономиста-профессионала в современных условиях хозяйствования настолько велика, что спрос на специалистов данной профессии не снижается, а постоянно растет и в дальнейшем эта профессия будет широко востребована.

Основными видами профессиональной деятельности специалиста являются:

- учетно-аналитическая;
- контрольно-ревизионная;
- аудиторская;
- консалтинговая;
- организационно-управленческая;
- нормативно-методическая.

Специалист в области экономики может адаптироваться к следующим видам смежной профессиональной деятельности:

- управленческо-хозяйственной;
- финансовой и кредитной;
- экспертно-консультационной;
- налогообложению;
- оценке собственности;
- внешнеэкономической;
- научно-методической;
- правовой;
- научно-педагогической.

Уровень технической сложности, автоматизации: экономист должен иметь навыки работы с компьютером (владение программой 1С Предприятие и др.), а также с другой оргтехникой.

Основные производственные операции: планирование, прогнозирование, учет, анализ, отчетность, организация, контроль.

Общая подготовка заключается в овладении основами гуманитарных и экономических, общих математических и естественнонаучных знаний в объеме специальности экономиста.

Во втором разделе профессиограммы «Основные производственные операции» к числу наиболее важных операций, выполняемых экономистом, отнесены: организация, учет, анализ, отчетность, контроль, планирование, прогнозирование.

Основные задачи, решаемые экономистом:

- по функции организации – осуществлять рациональную организацию экономической работы;
- по функции учета – вести работы по различным видам оперативного учета;
- по функции анализ – осуществлять ежемесячный, квартальный, полугодовой, годовой анализ хозяйственной деятельности по статьям подразделений предприятия;

– по функции отчетность – осуществлять разработку рациональных форм плановой, учетной и отчетной документации, а также формировать документы по динамике себестоимости основных видов выпускаемой продукции;

– по функции контроля – контролировать правильность подготовляемых документов, сроки выполнения отчетности и т.д.;

– по функции планирование – формировать плановые затраты по капитальным вложениям предприятия, составлять план закупок по вспомогательным материалам.

Из третьего раздела профессиограммы «Психограмма» приведем также лишь наиболее важные позиции. Наибольшую важность в профессиональной деятельности экономиста имеют три психологические функции: внимание, память, мышление. Для успешного выполнения работы экономисту необходима высокая концентрация, длительная устойчивость, большой объем и быстрое переключение внимания. В его деятельности преимущественным видом установки является установка на точность и надежность. Учитывается также и скорость выполнения операций, так как деятельность большей частью ограничивается достаточно жесткими временными рамками.

В деятельности экономиста необходимо проявление всех видов памяти: кратковременной, оперативной и долговременной. Характеристика материала, необходимого для запоминания, имеет знаково-символическую форму. Объем информации для хранения в долговременной памяти невелик. Эффективность и надежность деятельности экономиста в значительной степени зависит от состояния оперативной памяти. Преимущественными способами переработки информации являются такие мыслительные операции как: анализ, синтез, структурирование, классификация, обобщение, формирование алгоритма принятия решения. Для профессиональной деятельности экономиста особое значение имеет оперативное мышление, основными компонентами которого являются структурирование (образование более крупных смысловых единиц на основе связывания элементов ситуации между собой), динамическое узнавание (узнавание частей конечной ситуации в исходной проблемной ситуации) и формирование алгоритма решения (выработка принципов и правил решения задачи, определение последовательности действий).

В методических указаниях по использованию кафедрами в своей учебной деятельности профессиограммы «Экономиста» подчеркивается, что требования к волевым качествам и чертам характера современного инженера и экономиста существенным образом пересекаются. В работе экономиста могут возникать и периодически повторяться

ситуации, вызывающие эмоциональную напряженность, требующие большой ответственности, приводящие к необходимости выполнения должностных обязанностей в условиях подчас близких к стрессу. Поэтому профессия требует от специалиста умения владеть собой в трудных ситуациях, не поддаваться колебаниям настроения (другими словами, необходима эмоциональная устойчивость). Наиболее важными волевыми качествами и чертами характера экономиста являются: решительность, находчивость, сообразительность, уверенность в своих силах и знаниях, усидчивость, ответственность, обязательность, честность, исполнительность, рациональность, самообладание и т.д. Профессиональное общение экономиста предполагает установление достаточно обширных деловых контактов. Поэтому основным требованием к коммуникативным чертам личности является четкое и ясное формулирование своей мысли, умение слушать и умение убеждать. Не менее важным также для личности экономиста является умение быстро устанавливать контакты с людьми, предполагающее корректность и тактичность в общении.

Литература

1. Проекты ФГОС высшего профессионального образования / Сайт министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/fgos/>. – Загл. с экрана.
2. Околелов, О. П. Оптимизационные методы дидактики [Текст] / О. П. Околелов // Педагогика. – 2000. – № 3

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ПЛОСКОСТЬ СИСТЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «УЧИТЕЛЬ – НАСТАВНИК – СТУДЕНТ»

БАГДАСАРЯН А. А.

г. Сочи, Сочинский государственный университет туризма
и курортного дела

Значительным потенциалом повышения качества профессионально-педагогической подготовки обладает наставничество. В недавнем прошлом система наставничества функционировала как эффективный механизм адаптации молодого педагога к школе, а сейчас незаслуженно забыта, требует возрождения и новых форм реализации с учетом современных условий. Функционирование образования как социального института в значительной степени определяется преем-

ственностью педагогического опыта. Обеспечить такую преемственность возможно уже в период профессиональной подготовки будущего педагога в системе развивающего взаимодействия с учителем-наставником, где происходит не только развитие и совершенствование профессионально-педагогических умений, но и формирование профессиональной направленности личности будущего учителя, стремления применить свои знания, опыт, способности в избранной профессии, что позволяет рассматривать систему развивающего взаимодействия с учителем-наставником как значимый фактор профессионального становления будущего педагога.

Основной функцией развивающего взаимодействия выступает обеспечение педагогической преемственности. В философской литературе преемственность чаще всего трактуется как проявление одной из сторон диалектического закона отрицание отрицания и понимается как «связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации, при изменении целого как системы» [1]. И. Гегель, разрабатывая закон отрицания отрицания, дал глубокое обоснование объективной необходимости обеспечения преемственности в процессе развития. Развивающее взаимодействие учителя-практика и студента обеспечивает «объективную связь между новым и старым».

Преемственность рассматривают как объективную закономерность бытия, отражаемую в процессе развития познания [1, 2]; акцентируют внимание на избирательном характере развития. Общеизвестным является выделение преемственности горизонтальной (на одном уровне) и вертикальной (на различных уровнях). Особенности каждого вида преемственности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Особенности горизонтальной и вертикальной преемственности

Горизонтальная преемственность	Вертикальная преемственность
1. Количественные изменения. 2. Основное содержание преемственности составляет сама структура, сохраняется, удерживается организация.	1. Качественные изменения. 2. Структура объекта трансформируется, содержанием преемственности являются лишь отдельные элементы, составляющие связи объекта.

Преобразования в области профессиональной подготовки на сегодняшний день сопровождаются трансформацией структуры методологической подготовки будущего учителя, исчезновением отдельных

элементов содержания преемственности. Это еще раз подтверждает актуальность нашей проблемы, и мы видим, что развивающее взаимодействие учителя-наставника и студента ориентируется на горизонтальный уровень преемственности.

Целесообразно и другое разграничение типов преемственности: преемственность в процессе поступательного развития и инволюционная преемственность, характерная для регрессивных изменений, сопровождаемых исчезновением некоторых результатов, достигнутых ранее в процессе поступательного развития. Только опираясь на процесс поступательного развития преемственности, мы сможем обеспечить профессиональную подготовку «нового человека для нового общества», так как «сущность поступательной преемственности состоит в сохранении и развитии на качественно новых уровнях положительных результатов, достигнутых на предыдущих этапах» [1, 4].

Преемственность как методологический принцип вытекает непосредственно из законов и закономерностей материалистической диалектики: закона единства и борьбы противоположностей, закона перехода количественных изменений в качественные, закона двойного отрицания. «На педагогическом уровне преемственность превращается в общедидактическую закономерность и педагогическую категорию» [2].

А. И. Андриянчик, С. М. Годник, Ю. А. Кустов, А. А. Кыверляг, В. Н. Ревтович рассматривают преемственность как общепедагогический принцип организации учебно-воспитательного процесса в средней и высшей школе. Н. Н. Олейник, Д. Ш. Ситдикова определяют ее как общепедагогическую закономерность. Принципом любой системы рассматривает преемственность А. А. Люблинский.

Как видим, все эти подходы к определению преемственности в обучении и воспитании и выявлению ее сущности подчеркивают ее универсальность и полифункциональность, а более тщательный анализ дает возможность утверждать, что большинство авторов в своих определениях понятия «преемственность» используют категории «связь», «система».

Таким образом, обеспечение преемственности в системе развивающего взаимодействия учителя-наставника со студентом возможно при следующих условиях:

- установление взаимосвязи между новым и старым;
- ориентация на горизонтальный уровень преемственности;
- обеспечение преемственности в процессе поступательного развития взаимодействия педагога-практика со студентом.

Наряду с функцией обеспечения преемственности, развивающее взаимодействие учителя-наставника со студентом выполняет и другие функции.

Мотивационную – развивающее взаимодействие с учителем-наставником как специфическая форма профессиональной подготовки будущего учителя помогает студенту увидеть перспективы профессионального роста (есть на кого равняться) и создает условия для их достижения.

Развивающую – развивающее взаимодействие способствует развитию у студента педагогических умений, способностей, профессионально значимых личностных качеств, а также способности анализировать, обобщать и творчески осмысливать педагогический опыт. Кроме того, развивающее взаимодействие способствует также профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию и самого учителя-наставника.

Функцию профессиональной и личностной самореализации учителя и студента – развивающее взаимодействие предоставляет педагогу-практику и студенту возможность самовыражения и самореализации себя не только как профессионала, но и как личности, где личностно-деловые качества сливаются в единую психолого-педагогическую компетентность. Понимание учителем-наставником цели, смысла своего опыта и его самооценности в системе развивающего взаимодействия с будущим учителем оказывает влияние не только на собственное профессиональное становление, но и на культуру ценностных ориентаций, нравственные нормы, потребности и способности личности студента, с которым он взаимодействует, то есть будущего учителя. Система развивающего взаимодействия учителя-практика и студента не предполагает прямую передачу педагогического опыта, а, напротив, способствует творческому профессиональному росту взаимодействующих субъектов на основе совместно приобретенного опыта.

Трансформирующая – развивающее взаимодействие учителя-наставника и студента обеспечивает успешную трансформацию теоретических знаний, полученных студентом на аудиторных занятиях, в практическую педагогическую деятельность, а также трансформацию субъективного личностного опыта в профессионально-личностный опыт. Процесс развивающего взаимодействия переносит субъектов взаимодействия из плоскости видения и осмысления педагогической проблемы или ситуации в плоскость совместной (интегрированной) педагогической деятельности.

Также развивающее взаимодействие учителя-наставника и студента предполагает трансформацию субъективного личностного опыта в профессионально-личностный опыт, где основой профессиональной подготовки выступает схема «деятельность – сознание – личность» (а не «знания – умения – навыки»). Мы согласны с точкой зрения И. А. Бочкаревой, что «пути формирования сознания и личности еще недостаточно изучены, но, несомненно, одно: источником их возникновения являются не знания, а деятельность» [3].

Литература

1. Баллер, Э. А. Социальный прогресс и культурное наследие [Текст] / Э. А. Баллер. – М. : Наука, 1987.
2. Батулин, В. С. Проблемы преемственности в диалектико-материалистическом учении о развитии [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / В. С. Батулин. – Алма-Ата, 1981.
3. Бочкарева, И. А. Пути создания рефлексивно-инновационной среды в процессе профессиональной практической подготовки студентов [Текст] / И. А. Бочкарева // Инновации в подготовке учителя. – 2002. – № 66.
4. Горшунова, Л. А. Сущность преемственности в управлении подготовкой учителя [Текст] / Л. А. Горшунова // Педагог. – 2000. – № 1 (8).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

БЕЛОЗЕРОВА Г. А.

г. Липецк, Липецкий государственный педагогический университет

К факторам интенсификации процесса обучения Ю. К. Бабанский причисляет следующие: «Повышение целенаправленности обучения; повышение информативной емкости содержания образования; применение активных методов и форм обучения; ускорение темпа учебных действий; развитие навыков учебного труда; использование компьютеров и других новых технологических средств» [1]. Таким образом, в случае интенсификации процесса обучения речь идет не о простом улучшении в каком-то отношении сложившейся практики обучения, а о научном поиске наилучшей или даже единственно возможной в данных условиях целостной системы обучения, приводящей

за наиболее короткое время с меньшими затратами учебного и обучающего труда к поставленным целям.

Отсюда следует, что разрешение проблемы теоретического обоснования сущности интенсификации процесса обучения в высшей школе требует достижения, по крайней мере, следующих целей: 1) установление отношений, вскрывающих зависимость проблемы интенсификации обучения от дидактических принципов и закономерностей; 2) установление структур и механизмов процесса обучения, через которые осуществляется его интенсификация; 3) установление зависимости выбора путей, методов и средств интенсификации процесса обучения от принятой концепции природы и сущности обучения (например, при переходе на образовательные стандарты третьего поколения).

Исходя из сказанного выше, можно утверждать, что интенсификация процесса формирования у студента готовности к профессиональной деятельности не сводится к простому напряжению его интеллектуальных и физических сил; в данном случае интенсификация выражается в более высокой активности студентов в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на решение задач профессиональной подготовки. Таким образом, интенсификация процесса формирования готовности к профессиональной деятельности – это результат не только усиления учебной деятельности студентов, но и мобилизации их интеллектуальных, нравственно-волевых и физических сил на достижение конкретных целей обучения и воспитания.

Рассматриваемый нами педагогический подход к выявлению педагогических условий интенсификации процесса формирования у студентов готовности к профессиональной деятельности базируется на следующих положениях:

– к ведущим педагогическим условиям интенсификации принадлежат: 1) активизация и оптимизация аксиологического блока, 2) повышение информационной емкости и социальной актуальности содержания образования, 3) применение инновационных методов и форм обучения, развитие навыков учебного труда, использование компьютеров и других новых технических средств;

– вузовский образовательный процесс должен позволять студенту иметь индивидуальную траекторию обучения;

– комплексный подход к интенсификации рассматриваемого процесса сопряжен с проблемой оптимизации этого процесса как целостной системы.

Ряд качественных характеристик интенсификации процесса формирования у студентов готовности к профессиональной деятельности может быть сформулирован следующим образом:

- комплексное решение задач организации учебно-познавательной деятельности студентов на основании требований образовательных стандартов третьего поколения;
- трансформация студентами внешних стимулов в собственные установки деятельности – мотивы поведения и активного осуществления необходимых видов деятельности;
- включение в учебно-воспитательный процесс механизмов, приводящих студентов к необходимости активизации процессов самоактуализации и самореализации в образовательном пространстве вуза;
- преобразование процесса формирования студентом готовности к профессиональной деятельности в сознательный процесс формирования и развития компетенций, определяющих личность специалиста.

В решении проблемы установления факторов интенсификации процесса формирования студентом готовности к профессиональной деятельности мы опирались на следующие положения педагогики и педагогической психологии:

1. Усвоение осуществляется в процессе собственной деятельности индивида с материальными и идеальными объектами.
2. Переход данной деятельности из внешней формы во внутреннюю, её интериоризация составляет основное направление изменений опыта индивида в усвоении знаний.
3. Социальный опыт и знания выступают средствами деятельности учения и изменения опыта субъекта.
4. Предметом деятельности студента является его опыт, который преобразуется за счет включения в него новых знаний и умений.
5. Опыт студента, как предмет и продукт его учебной деятельности, есть и знание об объектах действительности и одновременно действиях преобразования этих объектов.
6. Учебная деятельность – одна из основных форм учения; её основные характеристики: 1) учебная деятельность специально направлена на выполнение учебных задач и овладение учебным материалом; 2) в учебной деятельности усваиваются не частные практические понятия и действия, а именно научные знания и общие способы действий; 3) общие способы действий даются студентам или отыскиваются им самостоятельно до решения конкретных задач. Структура учебной деятельности: 1) учебные ситуации и задачи; 2) учебные дей-

ствия; 3) действия по контролю за процессом усвоения; 4) действия оценки степени усвоения.

В плане поиска реальных путей интенсификации процесса формирования студентом готовности к профессиональной деятельности крайне важным представляется направление, связанное с формированием у студента рациональных познавательных действий. Такие действия принадлежат к числу интегрированных систем умственных действий, призванных обеспечить студенту:

- усвоение учебного материала на минимальном множестве факторов, раскрывающих достаточно полно его сущность;
- реальную возможность выйти за рамки усвоенной информации;
- экономное, исключая любые перегрузки использование потенциальных возможностей логического мышления и памяти;
- возникновение твердой уверенности в том, что учебный материал усвоен.

Литература

1. Бабанский, Ю. К. Интенсификация процесса обучения [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1987.
2. Околелов, О. П. Системы интенсивного обучения в вузе / О. П. Околелов. – Липецк : ЛГТУ, 1992.

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ В РАМКАХ ПРОБЛЕМЫ ПОДБОРА КАДРОВ

БЕРЕЗЯНСКИЙ И. М.

г. Ханты-Мансийск, Югорский государственный университет

Подготовка специалистов в области управления персоналом в высших учебных заведениях в России до недавнего времени не осуществлялась. Специальность «Управление персоналом» утверждена приказом Министерства образования РФ от 2 марта 2000 г. № 686. Соответственно, в высших учебных заведениях данное направление подготовки специалистов, не смотря на его значимость, является относительно молодым.

В настоящее время в рамках сложившейся современной экономической системы большинство компаний не могут осуществлять полноценную деятельность, не прибегая к услугам наемных работни-

ков. В качестве исключения можно рассмотреть случаи индивидуального предпринимательства, при котором собственник бизнеса и работник являются одним физическим лицом. Таким образом, вне зависимости от степени компьютеризации и автоматизации производственного процесса, вне зависимости от степени соответствия используемых технологий современному уровню развития науки и техники большинство организаций нуждаются в трудовых ресурсах. В рамках одной организации данное понятие включает в себя личный состав учреждения, работников, осуществляющих те или иные трудовые функции: руководящее звено, управленческий персонал, специалистов, обслуживающий персонал и другие категории работников. Жизнеспособность организации прямо пропорционально зависит от квалификации сотрудников, от мотивации к работе и намерения приносить пользу компании, удовлетворять потребности конечного потребителя. Этим определяется успех компании, ее конкурентоспособность и, соответственно, процветание на рынке.

Стоит отметить тот факт, что руководитель современной российской компании осознает степень влияния, оказываемого работниками на деятельность организации в целом. Об этом свидетельствуют последние тенденции всесторонней работы с сотрудниками организации, наблюдающиеся в сфере управления персоналом, такие как введение систем материальной и нематериальной мотивации, улучшение качества оборудования рабочих мест, проведение адаптации вновь принятых работников, постоянное проведение обучающих мероприятий для повышения квалификации сотрудников.

Однако объем и глубина проработки вышеперечисленных аспектов работы с персоналом зависят не от размера компании или ее сферы деятельности, а, в большей мере, от политики руководства, установок управляющего звена и от их осознания значимости всесторонней работы с сотрудниками организации.

Для полноценной реализации всесторонней работы с персоналом в организациях вводятся отдельные должности специалистов по управлению персоналом. Качественная работа таких специалистов возможна только при соответствующей комплексной теоретической подготовке в учебных заведениях.

Стоит отметить, что в различных источниках понятийный аппарат может варьироваться: «управление трудовыми ресурсами», «управление человеческим капиталом», «кадровый менеджмент», «менеджмент персонала». Рассмотрим некоторые из понятий.

«Управление человеческими ресурсами (УЧР) – это стратегический и целостный подход к управлению наиболее ценными активами

организации, а именно людьми, которые индивидуально и коллективно вносят свой вклад в достижение организационных целей» [1, 6].

«Управление персоналом – это часть менеджмента, касающаяся работающих сотрудников и их взаимоотношений в рамках предприятия. Его цель состоит в том, чтобы объединять и развивать усилия мужчин и женщин, составляющих предприятие, в рамках эффективной организации труда и, принимая во внимание благосостояние каждого работника и рабочих групп, добиваться, чтобы они наиболее эффективно работали на благо компании» [3, 12].

«Управление человеческими ресурсами (human resource management) – это планирование и управление человеческими ресурсами организации.

В ряде современных работ встречается расширительная трактовка понятия «управление человеческими ресурсами» – это стратегическое и оперативное управление деятельностью, направленное на повышение эффективности использования человеческих ресурсов организации» [5, 6].

Однако, как следует из определений, авторы [1, 3, 5] не рассматривают подбор персонала как элемент системы управления персоналом, но, проанализировав ряд работ по управлению персоналом, мы пришли к выводу, что подбор персонала выделяется как подготовительный этап работы с персоналом. И, по нашему мнению, по этой причине данному вопросу не уделяется достаточно внимания в учебных программах высших учебных заведений.

Несмотря на это, мы считаем, что подбор персонала является одним из ключевых аспектов работы с трудовыми ресурсами организации. В настоящее время для обозначения процесса обеспечения организации персоналом не закрепилось устойчивого термина и, соответственно, существуют различные интерпретации его значения.

Так, В. Р. Веснин выделяет понятие «отбор кадров» и дает ему следующее определение: «отбор кадров – это процесс изучения психологических и профессиональных качеств работника с целью установления его пригодности для выполнения обязанностей на определенном рабочем месте или должности и выбора из совокупности претендентов наиболее подходящего с учетом соответствия его квалификации, специальности, личных качеств и способностей характеру деятельности, интересам организации и его самого» [2, 134].

П. В. Журавлев выделяет понятие «планирование персонала», под которым понимает «систему комплексных решений, позволяющую обеспечить организацию необходимым персоналом; подобрать людей, способных решать задачи и ставить новые; обеспечивать не-

обходимый уровень квалификации работников; обеспечивать максимально возможное участие работников в деятельности организации» [4, 147].

В свою очередь, Ю. Г. Одегов разграничивает понятия «отбор» и «подбор» персонала, понимая под отбором поиск работников, а под подбором персонала идентификацию требований различных рабочих мест и должностей с накопленными компетенциями человека [6, 202].

Мы примем за основу термин «подбор персонала», под которым будем понимать процесс, состоящий из нескольких этапов: поиск кандидатов на вакантную должность, привлечение к отбору наиболее подходящих, выбор кандидата наиболее подходящего необходимым требованиям и, наконец, найм или прием человека на вакантную должность.

Несмотря на весомость данного аспекта работы с персоналом, многие руководители не уделяют этому вопросу достаточного внимания, одной из возможных причин чего может служить тот факт, что процесс подбора персонала не включается многими руководителями в понятие «управление персоналом», поскольку данный этап работы с персоналом происходит до того, как человек станет сотрудником данной организации, частью коллектива компании.

Однако, с нашей точки зрения, именно на этапе подбора персонала закладывается основа будущего коллектива, способного приносить прибыль компании и способствовать ее продуктивному развитию. Успешность всей последующей работы с персоналом организации зависит оттого, как специалисты по подбору персонала, менеджеры по персоналу или руководители проведут этот этап и насколько компетентными они окажутся в вопросах поиска, отбора и найма персонала.

Если кандидат на предполагаемую должность обладает необходимыми профессиональными знаниями, практическими навыками и умениями, но психологически не сможет принять ценности компании и коллектива, или, наоборот, сможет наладить отношения с коллегами по работе, примет ценности компании, но не будет обладать необходимыми знаниями и навыками, то эффективность дальнейшей адаптации такого сотрудника, его мотивации и обучения будет сведена к минимуму. Именно специалист, отвечающий за подбор персонала, должен уметь подобрать компании человека, максимально отвечающего всем необходимым требованиям.

Принимая во внимание текущее напряженное состояние экономической ситуации в России и мире, следует отметить, что с осени 2008 ситуация с поиском персонала дополнительно усложнилась не-

стабильным положением рынка труда и общим падением уровня заработной платы. Ценные специалисты в условиях нестабильной экономической ситуации не рискуют менять место работы и рассматривать предлагаемые им лучшие условия труда, поскольку опасаются за будущее компании, в которую им предлагают перейти. Кроме того, во многих организациях наблюдается сокращение бюджета на поиск персонала. В сложившейся экономической ситуации, вызванной мировым финансовым кризисом, компания не имеет возможности вкладывать значительные денежные средства на размещение рекламы о вакансиях, на оплату услуг сторонних организаций, специализирующихся в поиске и отборе персонала, а также привлекать специалистов высокими зарплатами. Таким образом, вместо дорогостоящих пассивных методов поиска персонала, таких как реклама, рекрутинговые агентства, руководители вынуждены искать альтернативные методы подбора персонала [7, 8, 9].

На настоящий момент большое количество высших учебных заведений готовят специалистов в области управления персоналом. Учебные планы этих специальностей подразумевают подготовку в области менеджмента, экономики, психологии, теории систем и т.д. Студентам дается материал по особенностям и технологиям мотивации, адаптации, организации безопасности на производстве, организационной культуре, основам кадрового делопроизводства и т.д. Однако в большинстве учебных планов отсутствует курс, посвященный технологиям подбора персонала. При этом на рынке существует большое количество литературы, освещающей данную проблему, однако во многих источниках описывается практический опыт авторов, которые являются руководителями отделов персонала или директорами по персоналу. Данные работы имеют ценность как обмен опытом, и они необходимы в деятельности менеджера по работе с персоналом, однако они не создавались с целью разработать обучающий курс для студентов, изучающих данную специальность. Таким образом, молодой специалист, выпускающийся из вуза, не обладает необходимыми теоретическими знаниями о подборе персонала, хотя выше мы упоминали о важности и необходимости данных знаний.

В связи с этим мы полагаем целесообразным разработать методические рекомендации по подготовке специалистов по работе с персоналом в области рекрутинга, в которых следует раскрыть такие проблемы, как психологические особенности поведения соискателя во время интервью, методики проведения собеседований, анализ эффективности методов поиска и отбора персонала, проверка качества подбора персонала и другие вопросы.

На наш взгляд, модернизация программы обучения студентов по специальности «Управление персоналом» посредством введения отдельной дисциплины, рассматривающей подбор персонала, качество подготовки молодых специалистов значительно повысится, в связи с тем, что получаемые во время обучения знания станут более комплексным, и на рынке труда появятся более квалифицированные молодые специалисты по работе с персоналом, которые смогут увеличить эффективность бизнеса и уменьшить затраты компании на подбор персонала. Всесторонне подготовленный специалист, обладающий необходимыми комплексными академическими знаниями в области работы с персоналом, сможет принести пользу организации в условиях напряженной экономической ситуации и, следовательно, будет высоко востребованным на рынке труда.

Литература

1. Армстронг, М. Стратегическое управление человеческими ресурсами [Текст] : Серия «Менеджмент для лидера» : пер. с англ. М. Армстронг. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 328 с.
2. Веснин, В. Р. Практический менеджмент персонала [Текст] : пособие по кадровой работе / В. Р. Веснин. – М. : Юристъ, 2001. – 496 с.
3. Грэхем, Х. Т. Управление человеческими ресурсами [Текст] : учеб. пособие для вузов / Х. Т. Грэхем, Р. Беннет; под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 598 с.
4. Журавлев, П. В. Технология управления персоналом. Настольная книга менеджера [Текст] / П. В. Журавлев, С. А. Карташов, Н. К. Маусов, Ю. Г. Одегов. – М. : Экзамен, 1999. – 576 с.
5. Мордовин, С. К. Управление человеческими ресурсами. [Текст] : 17-модульная программа для менеджеров «Управление развитием организации» / С. К. Мордовин. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 288 с.
6. Одегов, Ю. Г. Банковский менеджмент: управление персоналом [Текст] : учеб. пособие / Ю. Г. Одегов, Т. В. Никонова, Д. А. Безделов. – М. : Экзамен, 2005. – 448 с.
7. Необходимость и пути оптимизации расходов на персонал в условиях финансового кризиса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://planetahr.ru/publication/>. – Загл. с экрана.
8. Кадровым агентствам доверяют подбор персонала, несмотря на кризис: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hrzone.ru>. – Загл. с экрана.

9. Степанов, М. Как сократить издержки на персонал в условиях кризиса / М. Степанов: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.klubok>. – Загл. с экрана.

КОММУНИКАТИВНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

КОТОВА Ю. С.

г. Новороссийск Краснодарского кр., Морская государственная академия имени адмирала Ф. Ф. Ушакова

Основной сложностью овладения иностранным языком как средством общения является то, что курсанты находятся вне языковой среды, поэтому процесс формирования языковых навыков происходит крайне медленно. Коммуникативная методика позволяет непосредственно в процессе обучения моделировать языковые ситуации, помогающие курсантам начать сначала говорить, а затем и думать на иностранном языке.

В рамках коммуникативной методики используется широкий спектр образовательных средств и приемов: общение студентов с преподавателем и друг с другом, различные игровые элементы, аудио- и видеоматериалы, компьютерные технологии и пр. Это позволяет по-настоящему выучить иностранный язык, развить языковое мышление, преодолеть языковой барьер. Уже на начальном этапе обучения в группах для начинающих обучаемые начинают правильно говорить по-английски и понимать живую речь.

Занятия в соответствии с такой методикой обучения иностранному языку проводятся в группах, состоящих из 12-15 курсантов. Это количество учащихся считается оптимальным для достижения главной цели обучения – умения свободно излагать свои мысли на иностранном языке. Для повышения эффективности занятия, с точки зрения разговорной практики, преподаватель объединяет студентов в пары или мини-группы и предлагает им совместно выполнить какое-либо устное задание. Такой вид работы позволяет им самостоятельно поправлять друг друга, находить ошибки в своей речи и в речи своего собеседника. Обсуждая различные темы и вопросы в группах, курсанты могут помогать своим коллегам правильно выразить мысль, построить предложение так, чтобы было наиболее понятно. Также, в процессе групповой или парной работы учащиеся избавляются от свойственной им на первых порах скованности, проявляют речевую

самостоятельность, пытаются корректировать друг друга, получая при этом дополнительную возможность высказаться. Решая конкретно поставленную преподавателем задачу, обучаемые фокусируют свое внимание на определенной тематике и учатся использовать новые и уже известные им грамматические и лексические структуры в ситуациях, максимально приближенных к реальной жизни. При этом теория, то есть заучивание каких бы то ни было правил, окончаний или структур отсутствует. Обучаемые узнают, отрабатывают и неосознанно запоминают правила грамматики из контекста, непосредственно при речевом акте, что, по-нашему мнению, способствует более продуктивному усвоению материала.

Кроме работы в парах, преподаватель организует коллективные дискуссии и проводит ролевые и деловые игры, выступая в роли ведущего или участника. При этом он задает тему беседы и следит за тем, чтобы каждый слушатель получил возможность высказать свою точку зрения, задавая наводящие вопросы.

Таким образом, коммуникативная методика в первую очередь направлена именно на возможность общения. Из 4-х «китов», на которых держится любой языковой тренинг (чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух) повышенное внимание уделяется именно двум последним. Вы не услышите на занятиях особенно сложных синтаксических конструкций или серьезной лексики. Устная речь любого грамотного человека достаточно сильно отличается от письменной. Попробуйте последить за собой в течение дня: много ли вы употребили сложных предложений? Конструкций в сослагательном наклонении? К сожалению, эпистолярный жанр уходит в прошлое, и если наши потомки будут судить о нас только на основе электронных сообщений и других «памятников» сетевой литературы, то их мнение вряд ли будет лестным.

Однако ошибкой было бы думать, что коммуникативный метод предназначен только для легкой светской беседы. Те, кто хочет быть профессионалом в конкретной области, регулярно читают публикации по своей тематике в иностранных изданиях. Обладая большим словарным запасом, они легко ориентируются в тексте, но поддержать беседу с иностранным коллегой на ту же тему им стоит колоссальных усилий. Коммуникативный метод призван, в первую очередь, снять страх перед общением. Человек, вооруженный стандартным набором грамматических конструкций и словарным запасом в 600-1000 слов, легко найдет общий язык в незнакомой стране.

За небольшой промежуток времени обучаемым предстоит выучить большое количество слов, не зазубривая слова и выражения, а,

как уже было отмечено выше, с помощью ролевых игр и многих других приемов. Коммуникативный метод учит грамотно выражать свою мысль, так, чтобы собеседник вас мог понять. Раскрепощенность – главное требование этого метода к обучаемым. На занятиях позволяют применять свои языковые способности в реальных жизненных условиях. Благодаря таким возможностям студенты могут свободно выражать свои мысли на иностранном языке, используя соответствующие грамматические правила.

Первый шаг к осваиванию языка – запоминание слов, выражений, а уже потом наложение имеющихся знаний на их грамматическую основу.

В процессе обучения развиваются все языковые навыки (устная и письменная речь, восприятие иностранной речи на слух и др.). Студенты учатся говорить легко и свободно, а главное без ошибок.

Еще одной отличительной и обязательной чертой коммуникативного подхода в изучении иностранного языка заключается в том, что во время занятий студенты, а тем более преподаватели не разговаривают на родном языке. Все объяснения происходят с помощью уже знакомых фраз и лексических конструкций, также для пояснения используется мимика, жесты, аудиозаписи, любой наглядный материал – видеоролики, картинки, фотографии. Важным моментом является то, что в процессе обучения учащиеся погружаются в культуру, географию, историю той страны, язык которой они изучают. Читая прессу этой страны, смотря ее телевидение, слушая ее музыку, студенты с большим интересом относятся к изучению языка.

Неотъемлемой частью коммуникативного обучения считаются ролевые игры и драматизация. Это очень эффективно, особенно на первом этапе изучения языка. Между учениками разыгрываются всевозможные интересные проблемные ситуации, которые надо решать. Разыгрываются различные представления, маленькие спектакли, сказки, обыгрываются повседневные жизненные и профессиональные ситуации, главная задача этих игр – разрабатывать речь. Сюжеты могут быть как самые простые – поход в магазин, поездка на экскурсию, знакомство, так и более сложные – проведение переговоров, совещаний, презентаций и т.д. Участники должны выпутаться из какой-либо сложной ситуации, используя лексику только иностранного языка.

На втором этапе изучения иностранного языка драматизация сменяется более усложненным видом игры, тут уже подключается интеллект. Это командные игры, на подобие хорошо известного нам «Брейн ринга». Такие тренировки позволяют студентам улучшить свой кругозор относительно той страны, язык которой изучается, а

также проверить общий уровень знаний, смекалку, эрудицию, логику. Здесь важным моментом является само соревнование, желание выиграть. Это заставляет участников быстрее мыслить, причем на иностранном языке.

Коммуникативная методика практикует и дискуссионные игры. Суть этих игр состоит в том, чтобы обсуждать и анализировать актуальные темы, волнующие студентов. Каждый студент высказывает свою точку зрения относительно того или иного вопроса. Преподаватель направляет учащихся, развивает тему, задает наводящие вопросы, высказывает свое мнение. Темы дискуссий очень разнообразны, могут обсуждаться как любимые фильмы и музыка, так и проблемы экологии и безработицы, отношение к браку и к разводу и т.д.

Эти дискуссии требуют непринужденной обстановки и помогают студентам без волнения общаться на иностранном языке. Такое простое общение снимает психологический страх и напряжение, учащиеся постепенно начинают грамотно и понятно выражать свои мысли. Таковы главные особенности самой популярной, благодаря своей эффективности, коммуникативной системы обучения иностранным языкам.

ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ТЫЛА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КУЗНЕЦОВ А. В.

г. Вольск Саратовской обл., Вольское высшее военное училище тыла

Профессиональная подготовка в вузе, с точки зрения целей и задач воинской деятельности, – это процесс активного целенаправленного «переустройства» духовного мира личности на «военный лад». Осуществляется он через функционирование двух взаимосвязанных процессов – обучения и воспитания. Какой бы специфической ни была та или иная профессиональная деятельность, любая из них (в том числе и воинская) может стать для личности определяющим условием ее целостного проявления и развития. Согласно В. Д. Шадринкову, профессионализм личности зависит от уровня развития профессионально важных качеств субъекта труда, то есть таких качеств личности, которые влияют на результативность деятельности.

Итак, рассмотрим содержание подготовки будущих офицеров тыла на Вольского высшего военного училища тыла и определим ее место в профессионально-аналитической деятельности. Основными

документами, регламентирующими профессиональную подготовку будущих офицеров тыла, выступают: Государственный образовательный стандарт ВПО по специальности «Менеджмент организации» (2005) и Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников, утверждённые Начальником тыла ВС РФ – заместителем министра обороны РФ. В соответствии с ними всё содержание подготовки будущих офицеров тыла представляет собой изучение четырёх групп учебных дисциплин.

Первая группа – общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины. На изучение данной группы дисциплин отводится 1180 часов учебных занятий, что составляет 19 % от общего бюджета часов учебных занятий. Вторая группа – общие математические и естественно научные дисциплины. На их изучение отводится 536 часов или 8 % от общего бюджета. Третья группа – общепрофессиональные дисциплины. На изучение этой группы дисциплин отводится 840 часов, что составляет 13 % общего бюджета. Четвёртая группа – военно-профессиональные дисциплины. Самая многочисленная группа дисциплин включает в себя изучение трёх циклов: а) цикл тактических дисциплин, б) цикл специальных дисциплин, в) цикл общевоенных дисциплин. Всего на изучение данной группы дисциплин отводится 3124 часа, что составляет 50 % от общего бюджета часов учебных занятий. Кроме изучения данных групп дисциплин, в военном училище тыла большое внимание уделяется системе практик и стажировке. За время обучения предусмотрены: практика на объектах служб тыла (2 курс), технологическая практика (4 курс), войсковая практика (3 и 4 курсы), войсковая стажировка (5 курс). На их проведение отводится 620 часов учебных занятий, что составляет почти 10 % от общего бюджета.

Следовательно, общенаучный этап подготовки осуществляется в течение первых четырех семестров обучения в военном вузе в ходе изучения общих гуманитарных и социально-экономических, математических и естественнонаучных дисциплин. В ходе этого этапа у курсантов продолжается развитие сформированных ещё до поступления в военный вуз умений осуществлять анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизацию, как основных логических операций аналитической деятельности. Предметом аналитической деятельности на этом этапе выступают социальные, политические, экономические, физические, химические процессы и явления действительности. Результаты аналитической деятельности, как правило, носят абстрактный, отвлечённый от будущей профессиональной деятельности характер, никак не обусловленный ни временными, ни про-

странственными ограничениями. Базовыми знаниями аналитической деятельности на этом этапе выступают философские, исторические, социологические, политологические, математические, естественнонаучные знания.

Общепрофессиональный этап подготовки к аналитической деятельности осуществляется в течение 3-8 семестров обучения (2-4 курсы) в ходе изучения общепрофессиональных дисциплин. Предметом аналитической деятельности на этом этапе выступает профессиональная деятельность менеджера, процессы управленческой и организаторской деятельности в воинских коллективах, экономическая и хозяйственная деятельность в воинских частях. Результаты аналитической деятельности носят предметный, общепрофессиональный характер, требуют конкретных, обоснованных оценок и выводов деятельности менеджеров, но не имеют временных ограничений и не соотносятся с конкретной деятельностью по месту события. Базовыми знаниями выступают основы менеджмента, маркетинга, мировой экономики, финансов и кредита, статистики, бухгалтерского учёта, хозяйственного права и других дисциплин.

Военно-профессиональный этап подготовки к аналитической деятельности начинается практически одновременно с общенаучным этапом и осуществляется в течение 2-10 семестров обучения. Предметом аналитической деятельности на этом этапе является служебная деятельность офицера тыла, осуществление им функциональных обязанностей в должностях начальника продовольственной и вещевого складов, столовой, хлебозавода, отдела хранения, механизации и перевозок склада и других предусмотренных квалификационными требованиями к подготовке. Результаты аналитической деятельности носят конкретный, предметный характер, строго ограничены по времени и месту осуществления должностных обязанностей, тесно увязываются с решением конкретных задач тыловыми подразделениями в боевых частях. Базовыми знаниями для такого анализа выступают знания тактики тыловых подразделений, организации войскового тыла, менеджмента продовольственного, вещевого, медицинского, технического и других видов обеспечения, как в условиях мирного, так и военного времени.

Выделение данных этапов, с одной стороны, условно, о чём свидетельствуют «границы» начала каждого из этапов. Они осуществляются как бы одновременно, в чём-то повторяя по содержанию и дополняя друг друга. Но, с другой стороны, это выделение необходимо. Оно позволяет чётко обозначить содержание каждого из этапов, выявить особенности предмета аналитической деятельности, установить

необходимость тесных межпредметных связей между изучаемыми группами дисциплин. Каждый из этих этапов выступает и основой и условием успешного осуществления другого. Анализ содержания дисциплин профессиональной подготовки и практик показывает, что:

– во-первых, их содержание отражает специфическую структуру деятельности офицера тыла и направлено на подготовку выпускника к выполнению конкретных функций по первичным должностям, которые может замещать выпускник: начальник продовольственной и вещевого служб части, начальник столовой, начальник хлебозавода, преподаватель военной школы поваров, младших специалистов служб тыла, школы прапорщиков;

– во-вторых, возможности групп дисциплин по подготовке к профессиональной аналитической деятельности будущих офицеров тыла определяются продолжительностью их изучения, возможностями организации этой работы на систематической и целенаправленной основе;

– в-третьих, наряду с усвоением значительного объёма знаний по этим дисциплинам, курсанты приобретают специальные умения, непосредственно связанные с их будущей профессиональной аналитической деятельностью. Именно содержание данных групп дисциплин позволяет задать контекст аналитической деятельности, соединить теоретическое и практическое обучение, что является одним из важнейших условий, по мнению большинства учёных [1, 2], решения любых профессиональных задач;

– в-четвёртых, практическая ориентированность содержания дисциплин профессиональной подготовки в совокупности охватывает все основные действия, входящие в профессиональную деятельность офицеров тыла, что позволяет в условиях учебной деятельности моделировать предметное и социальное содержание будущей профессии, создавая, тем самым, условия для подготовки к профессиональной аналитической деятельности;

– в-пятых, система практик, сложившихся в военном вузе, по содержанию тесно сопряжена с задачами, решаемыми офицером тыла в ходе служебной деятельности. Поэтому она содержит большие потенциальные возможности по подготовке курсантов к профессиональной аналитической деятельности. В ходе практики курсанты вынуждены проявлять высокую аналитическую активность (помощь руководителей практики от вуза и от воинской части оказывается только в рамках консультаций), становятся хорошо информированы об особенностях функционирования различных служб тыла, определяются не только в своём отношении к профессии, но и в намерении служить.

Таким образом, содержание профессиональной подготовки позволит будущим офицерам тыла в своей профессионально-аналитической деятельности творчески применять знания, реализовывать себя в максимальной степени, сформировать потребность в самообразовании, самосовершенствовании и самореализации.

Литература

1. Биочинский, И. В. Организационно-педагогическая основа подготовки офицерских кадров в высших училищах Сухопутных войск [Текст] : автореф. дисс ... д-ра пед. наук. / И. В. Биочинский. – М. : РАО, 1993. – 47 с.
2. Квалификационные требования к подготовке специалистов высшего военно-профессионального образования [Текст]. – М. : МО РФ, 2004. – 47 с.

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

НАЗАРОВА И. В.

г. Балашов Саратовской обл., филиал Поволжской академии государственной службы имени П. А. Столыпина

Современная образовательная ситуация объективно требует становления специалиста субъектом собственного профессионального развития. В этом плане существует своего рода противоречие: профессиональную подготовку осуществляют внешние (по отношению к человеку) структуры (институты, университеты), а профессиональное становление человека является в основном результатом его собственного внутреннего движения. Поэтому перед высшим образованием поставлена задача, заключающаяся в разрешении существующего противоречия, в поиске путей подготовки творческого специалиста, способного к постоянному профессиональному саморазвитию. Её решение все чаще связывается с развитием личностных качеств будущего специалиста, его практических умений для самостоятельного эффективного выполнения профессиональной деятельности.

С позиций системного подхода в педагогике и психологии создана, теоретически и экспериментально обоснована концепция повышения качества подготовки специалистов в вузе. Согласно этой концепции, повышение качества выпускаемых вузом специалистов, по-

вышение уровня развития их интеллектуальных способностей и психологической готовности к профессиональной деятельности обеспечивается за счёт применения психолого-педагогических технологий обучения, учитывающих индивидуально-психологические особенности и склонности студентов и реализующие принципы гуманизации образования, развития и саморазвития личности [3].

Большим потенциалом в данном направлении, на наш взгляд, обладает самостоятельная работа студентов, развивающая важное качество будущего специалиста – самостоятельность, которая способствует запуску таких важнейших механизмов его саморазвития как самосознание, самоорганизация, самообразование и самореализация в учебно-профессиональной, а в дальнейшем и в профессиональной деятельности.

Отличительной чертой самостоятельной работы является ее индивидуальный характер в плане выполнения ее студентами (выступает как форма их самовыражения). Нам представляется возможным индивидуализировать самостоятельную работу в вузе как с точки зрения ее содержания, так и с точки зрения темпа, способов и приемов ее планирования, осуществления и контроля (самоконтроля), что позволит студентам при изучении учебного материала двигаться по оптимальной для каждого траектории в направлении собственного саморазвития. Вопросам разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий посвящены исследования Е. А. Александровой, И. А. Шаршова и др.

Так, Е. А. Александрова рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как разработанную старшеклассником совместно с педагогом программу собственной образовательной деятельности, в которой отражаются понимание им целей и ценностей общества, образования в целом и собственного образования, предметной направленности образовательных интересов и необходимость сочетания их с потребностями общества, результаты свободного выбора содержания и форм образования, соответствующих его индивидуальному стилю учения и общения, вариантов презентации продуктов образовательной деятельности [1].

В нашем исследовании индивидуализация самостоятельной работы студентов представляет собой, с одной стороны, деятельность преподавателя по ее организации и контролю качества ее выполнения каждым студентом, с другой, – деятельность студента – субъекта учебной деятельности – планируемая, выполняемая и контролируемая им самим. Сущность индивидуализации самостоятельной работы студентов состоит в поиске оптимального способа ее осуществления ка-

ждым студентом в целях своего профессионально-творческого саморазвития.

При организации самостоятельной работы каждого студента во главу угла следует поставить основополагающие принципы, которые необходимо донести до студентов и на которые надо ориентироваться самому преподавателю. Опираясь на выделенные В. И. Андреевым [2] педагогические принципы, рассмотрим их применительно к организации самостоятельной работы студентов.

Собственно принцип индивидуализации самостоятельной работы базируется на показе личной значимости организуемой деятельности, учете возрастных и индивидуальных особенностей обучаемых, их интересов и склонностей, на уважении к ним в сочетании с разумной требовательностью, на вере в силы каждого студента, на принципе поощрения его успехов в самостоятельной деятельности.

Принцип системности при индивидуализации самостоятельной работы предполагает целостно и комплексно подходить к организации самостоятельной работы и к реализации ее индивидуализации, помня о том, что изменение отдельных элементов системы приводит к изменению всего исследуемого объекта.

Принцип оптимальности реализуется через оптимальность сочетания управления и самоуправления самостоятельной работой, через оптимальное сочетание репродукции и творчества, рационального и эмоционального, трудности и доступности в организуемой деятельности.

Принцип развития предполагает прямое влияние самостоятельной работы на всестороннее и гармоничное развитие студента, обеспечивает постепенный переход воспитания в его самовоспитание, обучения в самообучение, развития – в саморазвитие, педагогического управления в самоуправление. Этот принцип предполагает также периодическую мобилизацию и релаксацию личности и коллектива в разных видах самостоятельной работы, новизну и достаточное разнообразие организуемой самостоятельной деятельности. Для реализации этого принципа следует учитывать следующие правила:

- все, что студенты способны выполнять без помощи извне, они должны выполнять самостоятельно, управление извне должно быть косвенным, стиль общения преподавателей и студентов доброжелательным;
- в ситуациях, когда наступает излишняя нервозность, следует применять релаксацию и аутотренинг (самовнушение).

Принцип управления базируется на целеполагании (умении поставить цель), индивидуальном планировании самостоятельной работы, ее организации, нормировании, контроле и коррекции. Очень важным мо-

ментом является также реализация принципа оценки и самооценки, который базируется на следующих правилах:

- необходимость осуществлять системный подход к изучению мотивации самостоятельной работы отдельных студентов, их интеллектуальных, организационных, коммуникативных и других составляющих творческих способностей;

- необходимость изучения индивидуальных особенностей развития творческих способностей и направлений профессионального развития каждого студента в процессе индивидуализации самостоятельной работы;

- педагогическая оценка и самооценка творческих способностей и продвижения в направлении профессионального развития (саморазвития) студентов должны ориентироваться на выявление актуальных и потенциальных уровней развития наиболее значимых компонентов профессионально-творческих способностей студента.

Принцип информативности предусматривает самостоятельный индивидуальный отбор информации, обладающей общественной, профессиональной и личной значимостью, надежностью, достоверностью. При этом необходимо соблюдение принципа дискретности (дозирования) информации, принципа разнообразия средств, форм, методов поиска, преобразования и использования информации, принципа генерализации информации (выделение главного, системообразующего в процессе осуществления самостоятельной обработки информации).

Принцип социализации в отношении организации самостоятельной работы основывается на ее общественной значимости и взаимосвязи с получаемой профессией, будущей профессиональной деятельностью, с жизнью, на взаимосвязи учебной, исследовательской и общественной деятельности студентов.

Таким образом, организация самостоятельной работы студентов, базирующаяся на представленных принципах, на наш взгляд, будет способствовать формированию у будущих профессионалов самостоятельности, активизируя и индивидуализируя в вузе важнейший процесс – профессионально-творческое саморазвитие каждого студента.

Литература

1. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. / Е. А. Александрова. – Тюмень, 2006. – 40 с.

2. Андреев, В. И. Педагогика: педагогика творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев. – М. : ЦИТ, 1996. – 550 с.

3. Klein, D. A history of scientific psychology [Text] / D. Klein. – New York, London, 1970. – 256 p.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЛОВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В РАМКАХ КЛУБА УПРАВЛЕНЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО- НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

ПОПОВА Н. В.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Мы исходим из понимания эмоционально-нравственного потенциала как части контента более общей категории «потенциал личности», который определяется задатками, ценностными установками, склонностями, неактуализированными возможностями, творческими импульсами, потребностями в познании себя и своего окружения. Отличительными сущностными особенностями рассматриваемого в диссертации эмоционально-нравственного потенциала являются эмоциональность и нравственность. Первая из них – эмоциональность – является чертой характера и психологическим свойством человека. Она образует особенность его темперамента, который обнаруживается в частоте и интенсивности возникающих у человека в процессе деятельности и общения с людьми разнообразных эмоций, а также в их влиянии на психику человека. Нравственность связана с проявлением в практической деятельности и общении человека духовной направленности его личности, касающейся отношения к самому себе, другим людям и окружающей действительности и основанной на внутренне принятых и отрефлексированных общечеловеческих ценностях.

В качестве ведущего фактора развития эмоционально-нравственного потенциала будущих менеджеров мы рассматриваем организацию делового профессионального общения с практикующими менеджерами в рамках клуба управленческого мастерства. Это определяется интенсивным и нестандартным характером управленческой деятельности менеджера. Такое профессиональное общение позволит будущим менеджерам определить перспективы и стратегию своей будущей профессиональной деятельности и определить внутренний потенциал личностного роста.

Теоретический анализ научной литературы по проблеме общения показал, что общение существует как полисистема и присутствует в той или иной степени во всех сферах жизнедеятельности человека, на различных уровнях человеческих взаимоотношений, проявляясь

при этом в различных видах. В соответствии с этим формирующая функция общения реализуется через приобретение личностью социокультурных ценностей и проявления себя как творческой, уникальной индивидуальности в процессе социального взаимодействия с другими людьми.

При всей теоретической и практической значимости различных аспектов общения важным для нас является положение о том, что общение необходимо рассматривать как целостное явление в жизнедеятельности и профессиональной подготовке студентов, охарактеризовав его как информационный, нормативный и познавательный процесс, форму и средство самоутверждения и самореализации.

В научной литературе феномен общения исследуется с позиции различных научных дисциплин: философии, социологии, общей и социальной психологии, управления, акмеологии. Глубокий и всесторонний анализ проблемы общения содержится в философских работах В. Г. Афанасьева, Л. П. Бугаевой, В. С. Барулина, Д. И. Дубровского, М. С. Кагана, А. К. Уледова и др. В них определяется место и роль общения в общественных отношениях; раскрываются особенности и генезис духовного общения, его влияние на практическую деятельность человека; выявляются функции общения в организации жизнедеятельности человека, специфика его коммуникативных связей.

Исследование общепсихологических аспектов общения осуществляется в работах Б. Г. Ананьева, М. М. Бахтина, Л. С. Выготского, А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, В. Н. Мясищева, Б. Д. Парыгина и др. В психологии общение характеризуется как специфический общественно-психологический феномен, анализируется его содержание, структура, место и роль общения в психологических процессах взаимоотношений личности с окружением, механизмы взаимовлияния людей.

В последние годы проблеме общения особое внимание уделяется в акмеологии. Психолого-акмеологический анализ сущности и механизмов профессионального общения раскрыт в исследованиях К. А. Абульхановой, А. А. Бодалева, А. А. Деркача, В. Г. Зазыкина, Н. В. Кузьминой и др. В акмеологии общение рассматривается в контексте обеспечения продуктивности профессиональной деятельности и личностного развития субъекта этой деятельности, который, наряду с этим, выступает субъектом общения. В существующих определениях общения раскрывается его сущность через такие категории, как «деятельность», «отношение», «отражение» [2].

Обоснованной представляется нам точка зрения ряда ученых, которые рассматривают категорию «общение» в аспекте ее самостоятельности и несводимости к деятельности. Эта позиция находит выражение в публикациях Б. Ф. Ломова, А. А. Бодалева, Я. Л. Коломин-

ского и др. В этом случае процесс общения, по мнению ученых, оказывается для человека не только средством, но и целью и может быть вызван не только потребностями в совместной деятельности, но и выступать в качестве самомотивированного процесса, что, и является наиважнейшим и неперенным условием формирования и динамики психических процессов и состояний личности.

А. Н. Леонтьев рассматривает общение на макроуровне и характеризует его как способ внутренней организации и эволюции общества [3]. Однако состояние макроуровня общения, по мнению Б. Ф. Ломова, имеет тесную связь с мезо- и микроуровнями общения индивидов [4]. А так как в процессе общения на этих уровнях каждый из партнеров определяет динамику и содержание процесса, то каждый из них является также и активным субъектом этого процесса.

Специфика общения, по мнению А. А. Бодалева, определяется тем, что «в его процессе субъективный мир одного человека раскрывается для другого, ... в общении человек самоопределяется, самопредъявляется, обнаруживая свои индивидуальные особенности. По форме осуществляемых воздействий можно судить о коммуникативных умениях и чертах характера человека, по специфике организации речевого сообщения – об общей культуре и грамотности человека и т.д.» [1, 29].

В последние годы в научной литературе появился термин «деловое профессиональное общение». Данный термин интересен с позиции исследования таких сфер человеческой деятельности, в которых взаимоотношения людей, их межличностные контакты становятся профессионально значимыми. С точки зрения достижения задач клуба управленческого мастерства, организация делового профессионального общения с практикующими менеджерами является одним из действенных факторов его успешного функционирования.

Анализ социологической и психолого-педагогической литературы показал, что деловое профессиональное общение определяется не только в терминах, отражающих процессе общения (тема, получатель, ситуация), но и в терминах, описывающих процессе деятельности (мотив, цель, планирование процесса делового профессионального общения, переработка текущей информации, принятие решения, проверка результатов). Это обстоятельство позволяет рассматривать деловое профессиональное общение как коммуникативную деятельность, характеризующуюся достаточно высокой степенью формализации. Основным мотивом такой деятельности, по словам О. В. Пеньковой, является мотив достижения цели, основанной на материальных, социальных и духовных потребностях личности [5, 9].

Эта деятельность имеет свои собственные средства и способы (формы и умения делового профессионального общения), связана с другими видами человеческой деятельности и имеет свой специфический продукт – поведение, решение, эмоциональное состояние, информация, достигнутый уровень интеграции партнеров. Данный вывод также указывает на целесообразность организации делового профессионального общения партнеров (студентов и практикующих менеджеров) в рамках клуба управленческого мастерства.

Опираясь на теоретические разработки в области общения, деловое профессиональное общение мы определяем как взаимодействие студентов и практикующих менеджеров для решения конкретных проблем и организации делового профессионального сотрудничества в рамках клуба управленческого мастерства.

Иными словами, деловое профессиональное общение имеет своей целью установление, поддержку и развитие контактов будущих менеджеров с предполагаемыми партнерами в будущей профессиональной деятельности для достижения определенных результатов. Среди таких результатов нами рассматривается и развитие эмоционально-нравственного потенциала будущих менеджеров в процессе делового профессионального общения.

Что касается реализации делового профессионального общения в рамках клуба управленческого мастерства, то оно охватывает различные по уровню, содержанию и форме организации контакты студентов с практикующими менеджерами различных предприятий и организаций и может осуществляться как в устной, так и письменной форме. Совершенно очевидно, что эффективное деловое профессиональное общение основывается, прежде всего, на высоких профессиональных знаниях, а также на знаниях таких дисциплин, как психология, социология, риторика.

Деловое профессиональное общение в рамках клуба управленческого мастерства может реализовываться в различных формах: деловая беседа, переговоры, деловое совещание, деловой спор, публичное выступление. Данные формы делового профессионального общения обладают достаточно высокой степенью формализации и требуют от его участников овладения специфическими умениями общения.

В соответствии с названными формами определяются стандартные ситуации делового профессионального общения. Необходимыми условиями создания таких ситуаций следует рассматривать: формирование мотивационной основы делового профессионального общения; обеспечение предметного содержания ситуации делового профессионального общения; организация коммуникативной обстановки в клубе

управленческого мастерства; постановка перед студентами (будущими менеджерами) коммуникативных задач.

Существенной предпосылкой активизации делового профессионального общения и его направленности на развитие эмоционально-нравственного потенциала будущих менеджеров является создание деятельностных ситуаций, так как реальная коммуникация и проявление эмоциональной и нравственной сферы появляется и существует только в соответствии с отношениями, возникающими в процессе деятельности.

Существует мнение, что самым эффективным инструментом управления деловым профессиональным общением является коммуникативное моделирование деятельности. Цель коммуникативного моделирования состоит в том, чтобы способствовать оптимальному овладению умениями делового профессионального общения. Реальные ситуации делового профессионального общения и коммуникативные задачи выступают основным средством формирования таких умений. Наряду с этим, целесообразным является применение таких средств, как ролевая и деловая игра, коммуникативные упражнения, видео- и аудиоматериалы и др.

Таким образом, деловое профессиональное общение в рамках клуба управленческого мастерства нацелено на установление, поддержание и развитие контактов с потенциальными партнерами в будущей профессиональной деятельности. Формирование умений делового профессионального общения в деятельностных ситуациях будет направлено на развитие эмоционально-нравственного потенциала будущих менеджеров.

Литература

1. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения [Текст] / А. А. Бодалев. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 165 с.
2. Деркач, А. А. Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности [Текст] / А. А. Деркач. – М. : Флинта, 2001. – 167 с.
3. Леонтьев, А. Н. Становление психологии деятельности : Ранние работы [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 439 с.
4. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1999. – 349 с.
5. Пенькова, О. В. Формирование умений делового общения у студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка (общепедагогический аспект) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. В. Пенькова. – Волгоград, 2001. – 19 с.

РАЗДЕЛ 5

Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности

ЭКСПЕРИМЕНТ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НА ОСНОВЕ СООТНОШЕНИЙ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОБУЧАЕМЫХ

ЛУРЬЕ И. Г., КИБЫШ А. И.

г. Калининград, Российский университет кооперации
Калининградский филиал

КОНОВАЛЕНКО Т. А.

г. Калининград, Балтийский военно-морской институт

В данном труде на основе выводов теорий деятельности, системного подхода и основных постулатов нейролингвистического программирования авторы находят соответствия и связи между психологическими особенностями восприятия и усвоения обучающимися учебного материала разных уровней общности и конкретными действиями педагога с учетом целей обучения. Оригинальное психолого-педагогическое обоснование дифференцированного подхода к обучению находит свое развитие в разработке проверенных на практике типовых стратегий обучения обучающихся, отличающихся ведущими репрезентативными системами и некоторыми другими значимыми психологическими особенностями. Работа может быть интересна для аспирантов, педагогов-исследователей, школьных психологов и преподавателей ВУЗов.

Необратимые социально-экономические преобразования, произошедшие в нашем обществе за последние годы, актуализировали многие проблемы общего и профессионального образования в России.

В дидактике идет активный поиск эффективно работающих технологий обучения, позволяющих удовлетворить спрос на услуги профессиональной школы в условиях развивающегося рынка труда, с одной стороны, и потребности в социальной и профессиональной самореализации выпускников, с другой.

Дифференцированный подход – это целенаправленное педагогическое воздействие на группы обучаемых, которые реально существуют в их сообществе или выделяются педагогом по сходным индивидуальным, личностным качествам. Повышение внимания к проблемам дифференцированного подхода является естественной и объективной потребностью современного образовательного процесса. Реализация тенденций гуманизации, демократизации, многоуровневого образования призвана обеспечить право каждого обучаемого на учет его психологических особенностей восприятия, памяти и мышления. Педагогическая необходимость усиления действенного внимания к реализации дифференцированного подхода к процессу обучения в современной школе обусловлена многими факторами:

- потребностью (хотелось бы думать, и заинтересованностью) общества в создании оптимальных условий для выявления и реализации задатков и способностей обучаемых с максимальным использованием их потенциальных возможностей;
- необходимостью удовлетворения интересов и потребностей в творческом самовыражении обучаемых как большей части представителей подрастающего поколения;
- известным противоречием между традиционными коллективными формами обучения и индивидуальным характером восприятия и усвоения учебного материала;
- явно выраженными различиями в готовности к усвоению учебного материала обучаемыми с различными интеллектуальными способностями;
- разным уровнем познавательной активности обучаемых и степенью выраженности их интереса к будущей профессии;
- необходимостью преодоления у части обучаемых негативного отношения к обучению и т.д.

Овладение обучаемыми знаниями, умениями и навыками существенно зависит от индивидуальных особенностей их психики, определяющих те конкретные субъективные трудности, которые испытывают различные обучаемые при усвоении объектов различной сложности и общности. Это недостаточно учитывается при традиционных формах обучения, зачастую рассчитанного на «среднего» ученика. Традиционное в практике преподавания деление обучаемых на неиз-

менные категории «слабых», «средних» и «сильных» часто выдается за дифференцированный подход. В последние годы сочетание такого «подхода» с принятыми в стране стандартами на оценки «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично» по общеобразовательным предметам способствует в отдельных нередких случаях насильственной дифференциации обучения. Это приводит лишь к усложнению проблемы обучения плохо успевающих учеников, так как не дает им шансов реализовать свой потенциал в учебном процессе и часто приводит к поискам самоутверждения через осознанно-негативное поведение на уроках. Такая насильственная дифференциация, выдаваемая за дифференцированный подход к процессу обучения, не помогает, а мешает происходящей в науке смене парадигмы образования с технократической на гуманистическую.

Эксперимент проводился на базе Российского университета кооперации (Калининградский филиал) и на базе Балтийского военно-морского института им. адмирала Ф. Ф. Ушакова.

В качестве основания для дифференциации обучаемых в учебных группах в процессе педагогического эксперимента были приняты психофизиологические основания, отражающие те особенности мышления обучаемых, за которые отвечают ведущее полушарие головного мозга и ведущая репрезентативная система. Теоретический базис для такой дифференциации составила психологическая теория нейролингвистического программирования.

Эксперимент на базе среднего профессионального образования в Российском университете кооперации проводился под руководством доцента А. И. Кибыша, на базе высшего профессионального образования под руководством профессора И. Г. Лурье. Эксперимент на базе Балтийского военно-морского института проводился под руководством доцента Т. А. Коноваленко. Целью эксперимента являлась оценка дидактической эффективности внедрения варианта дифференцированного обучения, при котором выделение типовых подгрупп обучаемых, разделенных на категории аудиалы, визуалы и кинестетики производится на основе идентификации их ведущей репрезентативной системы. При этом предполагалось, что лежащие в основе разрабатываемого дифференцированного подхода психофизиологические основания являются объективными и стабильными характеристиками обучаемых, а их адекватный учет и использование способно обеспечить рост качества обучения вне зависимости от изучаемой предметной области. Однако практика обучения наряду с определенной дидактической эффективностью рассматриваемого варианта дифферен-

цированного обучения выявила недостаточность учета стабильных психофизиологических характеристик обучаемых.

Эта недостаточность проявилась в самопроизвольном разделении всех рассматриваемых подгрупп (аудиалов, визуалов и кинестетиков) по результатам обучения. Причем проявившееся разделение (сильные, средние и слабые) не было стабильным и не определялось такими внешними факторами как вид изучаемой учебной дисциплины и личность преподавателя. Была принята гипотеза, что данное разделение определяется рядом внутренних психологических и психофизиологических факторов, характеризующих личность обучаемых. В качестве основания для выбора исходной совокупности этих факторов были использованы результаты исследований В. В. Андронатий [1], определявшие достаточность учета следующих факторов: 1) отношения к конкретной учебной дисциплине; 2) характера мотивации; 3) воли как уровня мобилизации усилий. Оценка значимости этих факторов производилась на основе экспертных оценок преподавателей и данных анкетирования обучаемых по отношению к каждой из рассматриваемых учебных дисциплин. Каждый из факторов рассматривался на двух уровнях варьирования.

Первый фактор определялся на основе данных анкетирования и имел следующие уровни варьирования:

- 1) скорее отрицательное ($x_1 = -1$);
- 2) скорее положительное ($x_1 = +1$) отношение к учебной дисциплине.

Второй фактор также определялся на основе данных анкетирования на уровнях:

- 1) отсутствие мотивов, связанных с желанием получить хорошие оценки ($x_2 = -1$);
- 2) присутствие любых мотивов, связанных с желанием получить хорошие оценки ($x_2 = +1$).

Третий фактор, степень мобилизации усилий для достижения целей обучения, определялся на основе экспертных оценок преподавателей и имел следующие уровни варьирования: 1) скорее сильная ($x_3 = +1$), 2) скорее слабая ($x_3 = -1$).

Обработка данных эксперимента производилась методами факторного анализа [3]. Полученные результаты позволили утверждать о достаточности учета не трех, а только первых двух факторов. Данное утверждение основывается на том факте, что результаты эксперимента могут быть представлены в виде двух адекватных моделей:

$$Y = a_0 + a_1x_1 + a_2x_2 + a_3x_3 + \beta_1, \quad (1)$$

$$Y = a_0 + a_1x_1 + a_2x_2 + a_{1,2}x_1x_2 + \beta_2, \quad (2)$$

где: Y – величина балла оценки; x_1, x_2, x_3 – значения (+1, -1) рассматриваемых факторов; a_1, a_2, a_3 – коэффициенты значимости факторов x_1, x_2, x_3 ; $a_{1,2}$ – коэффициент значимости взаимодействия факторов x_1, x_2 ; β_1, β_2 – случайные погрешности.

Модель (1) – это модель воздействия трех независимых факторов, а модель (2) – модель влияния двух независимых факторов с учетом их взаимодействия. Различие в величине погрешностей двух моделей статистически не значимо, причем $M(|\beta_1|) > M(|\beta_2|)$. Другими словами, вполне корректно рассмотрение степени мобилизации усилий для достижения целей обучения не в качестве независимого фактора, а в качестве результата взаимодействия двух первых факторов (отношения к рассматриваемой учебной дисциплине и уровня мотивации).

В педагогике постулируется следующая идеальная модель [1]: успешность обучения автоматически преобразует отрицательное отношение обучаемого к учебной дисциплине в положительное и вызывает к жизни такие мотивы как интерес к предмету, а своевременная поддержка этих мотивов преподавателем мобилизует волю и интеллект обучаемого для достижения целей учебной деятельности. Однако эта идеальная модель циклична и по сути дела представляет собой порочный круг, когда результативность предыдущего действия определяется результативностью последующего. Поскольку положительное отношение к предмету может быть только результатом успешности его изучения, то существует единственная возможность разрыва этого порочного круга – это специфическая мотивация обучаемых.

«Познавательная мотивация в наиболее типичной форме выступает как ситуативно возникающая потребность, то есть как потребность, вынуждаемая либо обстоятельствами, либо условиями конкретной познавательной задачи» [2]. Средством создания обстоятельств, определяющих для обучаемого необходимость включения в то взаимодействие с преподавателем, которое и есть обучение, является его специфическая мотивация. Специфическая мотивация реализуется в виде непосредственных воздействий на сознание обучаемого. К их числу относят предоставление сведений о системе идеалов, ценностных ориентаций, а также о системах оценочных суждений об обучаемом его товарищей, родителей, преподавателей. Второй вид познавательной мотивации, неспецифическая мотивация, реализуется путем организации такого взаимодействия преподавателя с обучаемым, которое обеспечивает успешность обучения. Именно поэтому

важнейшим источником неспецифической мотивации является сама учебная деятельность, ее организация и методы обучения.

Первоначально познавательная мотивация всегда возникает в виде специфической мотивации (вынужденной потребности) и только потом, в процессе успешного обучения преобразуется в неспецифическую мотивацию, которая определяется только интересом обучаемого к определенной предметной области и способна обеспечить полное достижение целей обучения. Если успешность обучения в явном виде не обеспечивается, и обучаемый с трудом усваивает содержание обучения, перевод мотивационных установок в сферу неспецифической мотивации не происходит, но цели обучения в определенной мере достигаются. Задача перевода мотивационных установок обучаемых из области специфической мотивации в сферу неспецифической мотивации – это задача конкретного преподавателя. Задача специфической мотивации – это задача всего преподавательского состава ВУЗа.

Данные эксперимента констатируют, что цели обучения достигаются при наличии обеих видов мотивации. В частности в процессе обработки данных анкетирования была предпринята попытка представления второго фактора на следующих уровнях: 1) полное отсутствие мотивации; 2) социальные и профессиональные мотивы, связанные с желанием получить хорошие оценки; 3) мотивы, связанные только с наличием познавательного интереса. Обработка такого представления результатов анкетирования производилась по схеме латинского квадрата с фиктивными уровнями [3]. В результате анализа полученных результатов выявлено, что статистически значимый дифференциальный эффект от перевода мотивационных установок со 2 уровня на 3 отсутствует. Другими словами, само по себе изменение характера положительных мотивационных установок результатов не дает. Схема латинского квадрата не позволяет учитывать взаимодействия исследуемых факторов, а потому не дает ответа на вопрос как влияет перевод мотивационных установок обучаемых в чисто познавательную сферу. Ответ на этот вопрос дает представление модели эксперимента в виде модели (2).

Модель (2) прямо учитывает только наличие или отсутствие положительной мотивации ($x_2 = \pm 1$), но она позволяет учесть изменение ее природы (специфическая, неспецифическая мотивация) через взаимодействие $x_1 x_2$ фактора x_2 с фактором x_1 . Поскольку возникновение положительного отношения к учебной дисциплине ($x_1 = +1$) определяется переводом мотивационных установок в сферу неспецифической мотивации, то проявление рассматриваемого взаимодействия в виде $x_1 x_2 = +1$ может быть однозначно идентифицировано в качестве нали-

чия у обучаемого познавательного интереса к данной учебной дисциплине.

В результате проведенного эксперимента выявлена недостаточность учета только психофизиологических оснований для дифференциации обучения. Эффективная реализация рассматриваемого варианта дифференцированного обучения, предполагающего разделение обучаемых по типу ведущей репрезентативной системы (аудиалы, визуалы, кинестетики), должна предполагать создание первоначальных положительных мотивационных установок обучаемых на достижение целей обучения. Отсутствие у обучаемого этих установок определяет неэффективность любых обучающих воздействий.

Значимость первоначальных положительных мотивационных установок подтверждают и результаты педагогического эксперимента в группах абитуриентов по подготовке к ЕГЭ. Этот эксперимент также предполагал внедрение рассматриваемого варианта дифференцированного обучения. В результате эксперимента в группах подготовки абитуриентов были получены оценки эффективности дифференцированного обучения на 23 % превышающие результаты рассматриваемого эксперимента. Данный факт объясняется, прежде всего, исключительно высоким уровнем мотивации обучаемых на этапе подготовки к ЕГЭ. Сохранение такого же уровня мотивации в течение всего времени обучения в ВУЗе может быть обеспечено путем учета психологических оснований дифференциации обучаемых (отношение к учебной дисциплине, наличие положительных мотивационных установок) и требует разработки методик выявления этих оснований и их использования в реальном процессе обучения.

Литература

1. Андронатий, В. В. Дифференцированный подход к процессу обучения: психолого-дидактический аспект [Текст] / В. В. Андронатий. – ЛОИЭФ, 2000.
2. Матюшкин, А. М. К проблеме порождения ситуационных познавательных потребностей [Текст] / А. М. Матюшкин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М. : Просвещение, 1966.
3. Справочник по прикладной статистике [Текст] : в 2-х т. : пер. с англ. / под ред. Э. Ллойда, У. Ледермана, Ю. Н. Тюрина. – М. : Финансы и статистика, 1989. – Т. 1.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ УЧЕТА СПЕЦИФИКИ МУЗЫКИ И ТЕОРИИ ЕЕ ПОЗНАНИЯ

СОЛОПАНОВА О. Ю., ЦЕЛКОВНИКОВ Б. М.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Происходящие в современном образовании события, охватывающие в своем диапазоне смену «идей», «подходов», «технологий», и даже «парадигм», трактуются и обсуждаются на языке философии, психологии и многих других наук, прежде всего – на языке самой педагогики. Данный факт можно только приветствовать, так как в осмыслении сложной, многомерной педагогической реальности методологическая платформа должна быть столь же широкой и прочной. Вместе с тем, знания, представленные той или иной наукой для решения этой задачи являются, на наш взгляд, необходимым, но еще далеко не полным основанием.

Анализ методологических оснований изучения потенциала музыки и теории ее познания в преобразовании жизнедеятельности человека позволяет непосредственно обратиться к выяснению того, каким образом потенциал данного искусства может содействовать преобразованию педагогики как науки и практики воспитания личности. Иначе говоря, акцентом в рамках данной статьи является осмысление (и переосмысление) на теоретическом и практическом уровнях тех регулятивов и механизмов, посредством которых достигается своеобразное «вживление» (можно сказать, «трансплантация») художественных закономерностей музыки и способов ее познания в «дух» и «тело» педагогики, посредством чего как раз преобразуются ценности, категории, смыслы, содержащиеся в опыте самой педагогики.

В решении этой задачи мы исходим из двух методологических предпосылок: 1) педагогика должна быть открыта для всех сфер человеческого знания, включая такую специфическую его область как искусство (Б. С. Гершунский, В. П. Зинченко, В. В. Краевский, Б. М. Неменский и др.); 2) включение в педагогику знаний из научных и художественных областей должно основываться на философской идее обращенности этих знаний в процессе их функционирования (И. Ф. Гербарт, С. И. Гессен, М. К. Мамардашвили и др.), которая смыкается по смыслу с общеметодологическим «принципом дополнительности» (Н. Бор). В данном случае обращенность знания понимается как изменение его методологической функции: функция объяснения/понимания явления в одной научной или художественной об-

ласти обращается в функцию построения «модели/образа» в какой-либо другой из этих областей.

Надо признать, что целый ряд категорий и явлений в самой педагогике остаются и сегодня еще до конца не оформленными в строго научном смысле слова. Вряд ли это можно считать недостатком педагогики как науки, поскольку она всегда тяготела к свободе художественного творчества, да и сегодня в лучших своих проявлениях подтверждает титул искусства. Особым образом это касается педагогической практики, что выразительно подмечено Б. С. Гершунским: «Работу педагога-практика можно сравнить с деятельностью музыканта-исполнителя, всегда вносящего свое личностное видение специфики и замысла музыкального произведения, трактующего и интерпретирующего его по-своему. Но если музыкант-исполнитель все же ограничен в своей деятельности спецификой жанра музыкального произведения, возможностями музыкального инструмента, наконец, единой и обязательной для всех нотной грамотой, то учебно-воспитательные возможности педагога-практика куда более вариативны» [2].

Надо признать, что терминологический арсенал искусства, в особенности – музыкального, уже давно привлекает к себе внимание педагогов, которые в подобном обращении изыскивают теоретико-методологические ориентиры для расширения уже сложившихся трактовок тех или иных педагогических явлений, а нередко – и для их существенного преобразования. В этом плане показательны, например, суждения Ш. А. Амонашвили, который в своих исследованиях неизменно прибегает к языку музыкального искусства, как в «узком» – прикладном (терминологическом), так и в фундаментальном – методологическом плане. Ведь если, к примеру, Ш. А. Амонашвили говорит о партитуре нового школьного дня, о новых воспитательных мелодиях и их вариациях, то наш привычный взгляд на школьную жизнь в целом и на отдельные ее проявления обретает совсем иной угол зрения: мы, следуя за суждениями ученого-педагога, изобилующими музыкальными терминами, начинаем осознавать (а еще точнее – слышать своим сердцем) те бесконечные, наполненные разными переживаниями мелодии и ритмы души каждого участника образовательного процесса, пытаемся до конца постичь складывающееся из них смысловое содержание зарождающейся симфонии школьной жизни [1].

Ученый-педагог объясняет обращенность своего профессионального опыта к музыке именно тем, что «дух музыки» (Б. В. Асафьев), по его мнению, может преобразовать реальный учебный процесс, объединить его участников (педагога, учеников) в особое духовное целое, на-

делить их жизнедеятельность художественно-эстетической, истинно творческой энергией, какой только и может одарить человека искусство. Ш. А. Амонашвили считает, что «теория музыки может обогатить теорию и практику воспитания чистым, прозрачным ручейком гуманности и радости», что школьную жизнь она может превратить в «величественную музыку творения честной души и чуткого сердца» [1].

На наш взгляд, в обозначенной позиции ученого-педагога отчетливо просматривается тенденция к преобразованию педагогики (прежде всего – исходных принципов организации образовательного процесса) на основе специфических закономерностей музыкального искусства и опыта его познания. Причем, Ш. А. Амонашвили не только обогащает научный арсенал педагогики музыкальной терминологией, но и подсказывает методологическое русло, в соответствии с которым опыт познания музыки и опыт самой педагогики могут слиться до предела, когда даже едва заметные факты и действия, наблюдающиеся в реальной педагогической практике, могут достичь художественно-смысловой выразительности и глубины.

О музыкальности образовательного процесса все чаще говорят современные педагоги-исследователи. Так, А. А. Остапенко в своей работе пишет: «Поскольку образовательный процесс обладает признаками (ритм, метр, устойчивые и неустойчивые состояния), сходными с признаками музыки, считаем, что теория музыки может обогатить теорию и практику воспитания». Поскольку законы музыки, видимо, даны Богом, согласимся с протопресвитером Василием Зеньковским в том, что «ритм имеет свойство облагораживающее, подчиненность ритму означает включенность в духовную жизнь» [5]. Весьма значимыми для нас в работе данного автора являются многие положения и выводы, относительно художественно-музыкальной организации образовательного процесса, к которым можно отнести: положение, в котором музыкальный лад соотносится с устойчивостью и неустойчивостью состояний, сопровождающих реальный образовательный процесс, его внутреннюю структуру; характеристику «паузы» как выразительно-смыслового элемента живой ритмики образовательного процесса и т. д. [5].

Разумеется, в позициях указанных и других авторов речь не идет о прямом воздействии музыки и ее законов на педагогическую теорию и практику. Здесь, скорее, подтверждается главное: музыка и опыт ее познания не могут и не должны находиться в отдалении от педагогики, поскольку главным предметом этих областей является человек, его целостный внутренний мир во взаимоотношениях с окружающей действительностью.

Современная педагогика, как указывает Г. П. Щедровицкий, требует многостороннего знания о человеке, которое отражало бы в себе все существующие модели научного «объяснения человека» [7]. Если принять это утверждение за исходное в выборе методологического ориентира для решения поставленных в нашем исследовании задач, то становится вполне понятной необходимость обращения педагогики к музыкальному искусству как уникальному опыту человековедения.

Действительно, у педагогики и музыкального искусства один и тот же предмет – человек (в условиях образовательного пространства – личность ученика). Данное искусство для педагогики ценно тем, что включает в своей сущности все основные ипостаси реальности человека: объективную, субъективную, трансцендентальную. Музыка как искусство являет для педагогики пример реального воплощения идеи «целостности» (Н. О. Лосский), «единства во множестве» (П. Флоренский) и, таким образом, становится своеобразной моделью отношений особого рода, которые ближе всего к Истине и Красоте.

Акцентированные нами организационные формы образовательного процесса в качестве важнейшего предмета рефлексии со стороны музыки и теории ее познания обуславливается еще одним моментом. По аналогии с искусством организационную форму образовательного процесса (разумеется, в единстве с содержанием последнего) можно рассматривать в как минимум в трех ипостасях: 1) как совокупность особых способов и механизмов в руках педагога-художника; 2) как внешний орган проявляющегося в этом процессе психического («внутреннего»); 3) как связующее звено между субъектами образовательного процесса. Двигаясь по пути аналогий, можно сказать, что именно через организационную форму образовательного процесса преодолевается «содержание» («материал») последнего, то есть осуществляется процесс преобразования. И все это (как и в музыке) устремлено к главному – к пробуждению ответного чувства на то или иное содержание у субъектов образовательного процесса, осмысление и проживание ими происшедших в этом процессе событий не только по законам логики, но и художественности, что естественным путем приведет участников этих событий к духовно-творческому преображению.

Создаваемая под освещением музыкального искусства та или иная организационная форма образовательного процесса, как нам видится, способна отразить в себе еще один важный специфический признак данного искусства: не столько «означивать» предметы и явления, сколько выражать их смысловой «пафос», их связь с человеком. Разумеется, потенциал музыки и теории ее познания в

преобразовании педагогики может иметь и другие векторы, например, быть связанным с фундаментальными ее основаниями («цель», «ценности», «принципы») или выступать в этой функции по отношению к ее прикладному аспекту (содействовать преобразованию форм и методов организации образовательного процесса, оказывать воздействие на характер взаимодействия его субъектов и т. д.).

Обозначенные предпосылки дают возможность обосновать теоретико-методические принципы преобразования организационных форм образовательного процесса на основе учета специфики музыки и теории ее познания.

Один из них принцип целостности и образности: сущность и пути реализации. Исходя из единства законов развития природы человеческого мышления и искусства, можно выдвинуть два фундаментальных принципа, которые, как мы считаем, могут «управлять» образовательным процессом, наделены значительной силой в преобразовании педагогики в целом – это принцип целостности и образности.

Целостность как основополагающее сущностное качество человеческого мироотношения, вбирающее в себя единство интеллектуального и эмоционального, многократно подчеркивалось представителями художественно-эстетического творчества, той области, где целостный Мир как раз и живет в творениях целостного Духа. Мирозренческому сознанию, вступающему во взаимодействие с окружающей действительностью, трудно, а порой и невозможно, сохранить свою целостность, проявить свою человеческую сущность без установления равновесия, гармонии между интеллектуальным и чувственным началом, без проявления личностью того «участливого», ценностного отношения миру.

В современной педагогике также все более осознается важность целостного подхода к организации образовательного процесса, а ответственность за его реализацию возлагается на целостное сознание самого педагога. Сегодня все острее звучит утверждение о бесперспективности в педагогике исследовательских программ и практических разработок, если в них человек (ребенок), процессы его развития как целостной личности рассматриваются локально, вне контекста всех системных связей реальной жизни, которые обеспечивают его важнейшее личностное и жизненное основание – целостность.

В соответствии с принципом целостности, исходящим из целостности бытия и искусства, педагогу (психологу) надлежит учитывать эту соразмерность человека и мира, ориентироваться на них как на целостности одного порядка. В научно-познавательной, теоретической и практической деятельности, выделяя отдельное – конкретный факт,

предмет, явление, – необходимо осознавать, понимать его как своеобразную проекцию, воплощение всеобщего и воспроизводить имеющиеся системные связи, придавая им тем самым целостный характер. При этом следует помнить главное – то, что целое является основанием целостности самого индивида как личности, что менее всего целостная личность может быть сведена к социальности.

Воздействие художественных произведений в процессе становления культурного сознания связано с тем, что одновременно происходит как восприятие (перцепция) этих произведений, так и их означение, сигнификация. Таким образом, при взаимодействии с произведением зритель (слушатель) не только воспринимает форму этого произведения и те эталоны, из которых оно состоит, но и стремится расшифровать его форму, раскрыть ее значение и смысл для художника, для окружающих, то есть зритель (слушатель) познает произведение как определенный знак, имеющий свойственное данной культуре значение. Особо важно то, что при восприятии произведения зритель (слушатель) может не только заразиться чужими чувствами, но и пережить другие эмоции, отличные от тех, которые были заложены автором, то есть может привнести в данную форму свой собственный смысл. Искусство – это процесс не только чистого познания, но и возникновения отношения, переживания данной формы не как отвлеченного, объективного эталона, но как символа, имеющего субъективный смысл.

Таким образом, признается эмоциональная первичность акта искусства. Эта позиция не противопоставляет знание и переживание, познание и эмоции, интеллект и аффект. В ней важно другое – то, что эмоциональная нагруженность художественного произведения есть его содержание (а не только «фон», «тон», или «аккомпанемент»). Благодаря искусству, механизмам его познания ум и сердце человека могут быть в ладу, дополнять друг друга и иметь как общие, так и различные точки приложения сил.

Преобразование организационных форм образовательного процесса на основе учета специфики музыки и теории ее познания напрямую связано с пониманием роли и сущности живого знания, которое всегда сохраняет открытость для интерпретации. Более того, оно «опережает» любое другое знание. В. П. Зинченко строит категорию «живое знание» как органическую совокупность ряда составляющих:

1. Знание до знания (неявное знание). Это предзнаковые формы знания, мироощущение, неконцептуализируемые образы мира, бессознательные обобщения и умозаключения, привычка, житейские понятия.

2. Знание как таковое. Оно, как правило, фиксируется в специальной или естественной знаковой форме, системе понятий конкретной науки.

3. Знание о знании как отрефлектированные формы знания или «знающее знание».

4. Незнание (оставим без комментариев).

5. Незнание своего незнания (что уже серьезно и опасно, так как невежество – не что иное, как источник безрассудства, глупости и агрессивности).

6. Знание о незнании. Об этом трудно говорить только на первый взгляд. Видимо, откровение «Я знаю, что ничего не знаю» требует мудрости сократовского масштаба, а мы определим такое знание как влекущую и притягательную силу, дающую нам перспективу, видение проблемной ситуации, творчество, интерес к своему делу.

Данный принцип включает в себя понятия «образ», «художественный образ», «эстетический образ», причем, важные не только в познании искусства, но и в любой человеческой деятельности. Отражение человеком мира возможно лишь как часть некоторого целого «Образа Мира». Целостность наиболее полно проявляет себя в образе. Образность как свойство мышления связана с одной из фундаментальных проблем науки о человеке – проблемой узнавания. Умы многих ученых мира пытаются разгадать одну из тайн человеческой психики: как человек по детали, по очертаниям узнает, домысливает целое, образ?

Действие принципа целостности и образности, идущее от музыкального искусства, в организации конкретного образовательного процесса может означать, прежде всего, то, что целевой их компонент включен в широкий контекст духовной культуры человека. Образная модальность, как специфичность искусства, является темой, в которую заключен весь комплекс жизненных ассоциаций и их обобщенное воплощение в творчестве – изобразительном, музыкальном и т.д. Часто встречается переплетение в мышлении художника двух основных ассоциативных модальностей художественного отражения действительности. Таково слияние форм музыки и живописи в изобразительном творчестве Чюрлениса и столь же характерное для ряда композиторов виденье звука в цвете (Римский-Корсаков, Скрябин).

Необходимо отметить и принцип интонационно-смысловой направленности: сущность и пути реализации. Предварить характеристику следующего принципа преобразования организационных форм образовательного процесса – принципа интонационно-смысловой направленности нам хотелось бы с уточнения особенностей возникновения художественного образа как феномена искусств-

ва. Художественный образ создается лишь тогда, когда реальный объект эмоционально воздействует на художника, когда творец включает свой «внутренний слух», пытается перевести свои внутренние ощущения, эмоциональную оценку на язык красок, звуков, слов. Гегель утверждал, что ничто великое в мире не совершалось без страсти. Человеческая мысль, совесть, энергия, личные ощущения аккумуляровались в произведениях искусства. Каждый художник – это человек с развитым «внутренним слухом», накопивший громадный нравственный опыт отношения к миру, умеющий извлечь из себя чувства и «переинтонировать» их на язык музыкальный, словесный, изобразительный. Воспринимающий как бы попадает в резонанс чувственных восприятий автора, «настраивается» на его волну и постигает эмоционально-нравственный опыт художника.

«Интонация» – не музыкальный термин, а всеобщая категория для искусства, она лежит в основе любого художественного языка. Интонация – это наше отношение, выраженное через комплекс средств: мимику, жест, прикосновение, сказанное слово. Мы можем по одному только жесту, взмаху руки собеседника «схватить» его отношение к нам, понять внутренний смысл. Разговаривая, мы целостно, на интуитивном уровне улавливаем скрытый смысл слов. Чувственные анализаторы мгновенно соотносят жест, пластику, напряжение лица, форму губ со словом. И мы делаем заключение об истинном к нам отношении. И обмануть нас трудно. Все языки искусства интонационны, выразительны. Установление обратной связи возможно, если реципиент будет держать свой сенсорный аппарат открытым, научится прислушиваться к интонациям – мира и искусства, к собственным ощущениям, структурировать свой внутренний опыт и на его основе присоединяться к собеседнику. Интонация – это «эмоциональная константа», самый ранний язык человечества, да и не только. Все доязыковые крики, сигналы живого мира несут информацию об эмоциональном состоянии их владельца. Но интонация важнее информации, более того – она и есть та информация, которая заложена в живом мире, информация об отношении.

Интонация в музыке – это комплекс и громкости, и тембра, и штриха, и фактуры, и мотива, и ритма. Интонационные комплексы как некие смысловые сгустки, пронизывают также движение, и воспринимаются нами целостно. Интонация есть абсолютная величина, единица чувства и мысли человека, поэтому она всегда сопровождается произвольным жестом, она есть универсальная единица общения, поскольку узнаваема всеми на основе собственного чувственного опыта. Этот принцип интонационного проживания, сближения актера с

образом, памяти на ощущения, эмоции, мимику, жест лежит и в системе Станиславского. Опираясь на психофизиологическую возможность интонации передавать мельчайшие изменения переживаний, ощущений, делает вывод, что музыкальная интонация связывает в единство музыкальное творчество, исполнительство, восприятие. Однако разработанная теория в общепедагогической практике не стала ориентиром для «вхождения» в сферу других искусств. Отдельные работы теоретиков вскользь указывают на интонационность, не выделяя ее как принцип, «универсум», всеобщий во всех искусствах.

Между тем, образование внутрисистемных ассоциаций имеет решительное значение в любой сфере образования. Если знания представляют собой ассоциации, замкнутые в пределах соответствующих параграфов и глав учебника, то есть остаются частносистемными ассоциациями, а не устанавливаются связи, которые дают возможность соотнести изучаемое друг с другом внутри данного предмета, то мы не можем говорить об эффективности учебно-воспитательного процесса. Именно универсальность интонации необходимо учитывать в организации образовательного процесса для преодоления «наивно-реалистического» подхода в восприятии. Интонационный подход к организации формы и содержания образовательного процесса помогает направить восприятие обучающихся на встречное движение с автором, давая методологический ключ.

Реализация принципа интонационно-смысловой направленности в преобразовании организационных форм образовательного процесса предусматривает: а) отказ от примитивной логизации и опора в общении с содержанием на художественно-образную информацию; б) деятельно-практический подход к каждому элементу образовательного процесса, придание им художественно-эстетической выразительности; в) формирование понятий путем накопления зрительного, слухового, кинестетического опыта, через накопление ассоциаций, образных характеристик, чувственных ощущений, через исследовательский метод; г) организация логических «линий», акцентов и «событий» образовательного процесса по аналогии с процессом восприятия и проживания художественного Образа.

В этих целях освоение «алгоритма» искусства должно идти, с одной стороны, по линии всеобщности, с другой – по линии разнообразия, что дает различное освещение и объемное представление о диапазоне использования целого ряда ключевых «операций» преобразования учебно-образовательного процесса, среди которых можно выделить: 1) определение главной интонации-идеи конкретного образовательного процесса, его художественно-эстетического образа (с пози-

ции его композиционной драматургии); 2) переинтонирование этого образа через постановку различных учебно-воспитательных задач; 3) опора на полифонизм деятельности субъектов образовательного процесса; 4) выход в разные сферы, сопряженные с проведением аналогий, сравнений, возникновением ассоциаций; 5) определение художественного и жизненного контекста конкретного образовательного процесса; 6) разработка живой партитуры процесса взаимодействия субъектов образовательного процесса друг с другом (вопросы, задания, комментарии и т.п.); 7) выявление кульминации в драматургии образовательного процесса путем соотнесения его разных этапов, элементов, методов.

Организация образовательного процесса на основе характеризуемого принципа позволяет достичь целостного проживания как самого процесса, так и каждого события, возникающего в его живой эмоционально-психологической ткани. Принцип интонационно-смысловой направленности словно подсказывает, что все можно изменить – сценарий данного процесса, его материал, метод (прием), но неизменным остается одно – обращенность педагога, отвечающего за результат обучения и воспитания, к сердцу ребенка, и через сердце ребенка к диалогу с миром, с другими.

Взаимодействие педагогики и искусства должно основываться на принципе разумного баланса, примиряющего любые крайности в виде «педагогики-науки» и «педагогики-искусства», допуская гармоничное по смыслу соединение в педагогике «рационализма» науки и «чувственной импровизации» искусства.

Литература

1. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М., 1995.
2. Гершунский, Б. С. Философия образования для XX века: В поисках практико-ориентированных образовательных концепций [Текст] / Б. С. Гершунский. – М., 1997.
4. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики [Текст] / В. П. Зинченко. – М., 2002.
5. Остапенко, А. А. Моделирование педагогической реальности: Теория и техника [Текст] / А. А. Остапенко. – М., 2005.
6. Целковников, Б. М. Мировоззрение педагога-музыканта: В поисках смысла. Исследование [Текст] / Б. М. Целковников. – М., 1999.
7. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды [Текст] / Г. П. Щедровицкий. – М., 1995.

**ПРОЕКТ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ИНИЦИАТИВЫ «НАША НОВАЯ ШКОЛА»
КАК ИННОВАЦИОННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

ЯРЫЧЕВ Н. У.

г. Грозный Чеченской Респ., Чеченский институт повышения
квалификации работников образования

В современных условиях развития нашего общества, где основным направлением становится инновационные формы и технологии, очень важными на наш взгляд представляются вопросы стратегического характера, к которым, несомненно, относится и система образования.

Основная идея нашей работы посвящена рассмотрению проекта национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», основные положения которого были изложены Д. А. Медведевым в Ежегодном послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации.

Как известно, для разработки и реализации плана долгосрочного развития любой системы необходимо совершенствование отдельных и наиболее важных сегментов, обеспечивающих ее стратегическое развитие. В этом смысле система образования имеет очень важное значение, и в первую очередь, потому что она сопряжена со сферой формирования человеческого капитала, выработкой наиболее эффективных способов его реализации.

Социально-экономические приоритеты на современном этапе развития общества требует формирование новых качественных изменений, устойчивых форм взаимодействия, где основополагающим принципом будет выступать конкурентоспособность, отражающаяся, – как говорится в проекте национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», – в таких личностных качествах, как инициативность, способность творчески мыслить, находить современные нестандартные решения и т.д. Думается, что эти и другие важные особенности и будут определять инвестиционную привлекательность образования в дальнейшем.

В эпоху инновационных технологий и расширяющегося информационно-коммуникативного пространства современного общества необходимо формирование принципов и подходов к образованию нового формата, отвечающих порою сложным, неоднозначным вызовам

времени. Сегодня речь должна идти о формировании принципиально новой системы непрерывного образования, предполагающей постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения. Причем ключевой характеристикой такого образования становится не только передача знаний и технологий, но и формирование творческих компетентностей, готовности к переобучению.

В свою очередь, навыки непрерывного образования, умение обучаться в течение всей жизни, выбирать и обновлять профессиональный путь формируются со школьной скамьи. Школьное образование обеспечивает переход от дошкольного детства, семейного воспитания к осознанному выбору последующей профессиональной деятельности, реальной самостоятельной жизни. От того, как будет устроена школьная действительность, система отношений школы и общества, зависит во многом и успешность в получении профессионального образования, и вся система гражданских отношений. Школьное образование сегодня представляет собой самый длительный этап обучения каждого человека и является одним из решающих факторов, как индивидуального успеха, так и долгосрочного развития всей страны. От подготовленности каждого конкретного учащегося непосредственно зависит дальнейший путь инновационного развития нашей республики, ее социально-экономическая стабильность и инвестиционная привлекательность. Именно от ценностного содержания сегодняшней социокультурной атмосферы, подготовленности к жизни и формирования интеллектуального потенциала учащихся, непосредственно зависит благосостояние будущих поколений, их конкретные творческие и жизненные успехи.

Безусловно, мы с вами сегодня должны задаваться наиболее актуальными вопросами, затрагивающими основополагающие принципы функционирования образовательной системы. В частности, каким должно быть общее образование, чтобы наиболее эффективным образом решать задачи, стоящие перед нашей республикой в условиях постконфликтного становления и развития? Каким образом оно должно отражать, и как в него должна вписываться история и культура сформировавшегося на протяжении многих столетий мультикультурного, полиэтничного и многоконфессионального чеченского общества. Не менее важен и вопрос, какое участие образование будет принимать в формирование гражданского самосознания учащихся, их активной жизненной позиции, а также в сохранении и развитии богатых и самобытных национальных культур?

Как нам представляется, в первую очередь, образование в условиях социокультурной трансформации современного общества не

должно терять своих основополагающих принципов, отражающих его гуманистический характер, таких как, приоритет общечеловеческих ценностей, свобода развития личности, защита и развития системой образования национальных культур, плюрализм, демократический характер управления и т.д. Все это комплексно должно способствовать тому, что главным результатом школьного образования должно стать его соответствие целям опережающего развития. Это означает, что изучать в школах необходимо не только достижения прошлого, но и те способы и технологии, которые пригодятся в будущем. Ребята должны быть вовлечены в исследовательские проекты, творческие занятия, спортивные мероприятия, в ходе которых они научатся изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности. При этом необходимо учитывать возрастные особенности и отличия в организации начальной, основной и старшей школ. Младшие школьники осваивают умение учиться, именно у них первостепенным является формирование мотивации к дальнейшему обучению. Подростки учатся общаться, самовыражаться, совершать поступки и осознавать их последствия, пробовать себя не только в учебной, но и в других видах деятельности. Старшие школьники, выбирая профиль обучения, получив возможность освоить программы профессиональной подготовки, находят себя в сфере будущей профессиональной деятельности. Старшим школьникам должна быть предоставлена возможность осознанно выбирать свое будущее, связывая его с будущим страны.

Одним из важнейших направлений нам представляется развитие воспитательного потенциала школы, усиление психолого-педагогического сопровождение образовательного процесса в условиях постконфликтного становления и развития Чеченской Республики, что отчасти должно помочь преодолению у учащихся как следствие военных действий – посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). Профилактика таких асоциальных явлений, как беспризорность, безнадзорность, подростковые правонарушения и т.д., должна стать естественной составляющей в деятельности каждого общеобразовательного учреждения.

«Особое внимание, – говорится в проекте, – должно быть сосредоточено на создании условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, детей с отклонениями в поведении, детей, оставшихся без попечения родителей, детей, проживающих в малоимущих семьях, и других категорий детей, находящихся в

трудной жизненной ситуации» [1]. Таким образом, мы, как нам представляется, сможем позволить каждому ребенку реализовать его конституционное право на общедоступное образование.

Несомненно, требования, предъявляемые к современной школе, сами по себе формулируют вопрос о новом учителе, который будет способен отражать современную действительность, совместно с учеником осваивать ее основополагающие принципы и нормы. Такой учитель должен быть не только хорошим предметником, но также обладать психолого-педагогической компетентностью, навыками по развитию у учащихся творческих способностей, иметь развитое представление в других областях человеческой жизнедеятельности. Все это должно способствовать удачному поиску учащимися себя в будущем, развивать такие важные социальные качества, как самостоятельность, патриотизм, творческий подход, а в целом уверенность в своих способностях. Готовые к поиску, творчески настроенные, восприимчивые ко всему новому и креативно мыслящие учащиеся, ищущие инновационные подходы, современные технологии и методы профессиональной работы учителя, как нам думается, основа развития национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».

Как прямое следствие всего этого «Наша новая школа» требует и современной инфраструктуры, включающей в себя спортивный зал и площадку, медицинский пункт, столовую, библиотеку, функциональный актовый зал, предметные кабинеты, высокотехнологичное оборудование, интерактивные и мультимедийные образовательные ресурсы, выход в Интернет, а также эстетически обустроенную прилегающую территорию. При всем этом школа не должна останавливаться только на основном образовательном процессе, необходимо качественным содержанием наполнять и внеурочное время. Думается, что в этом смысле дополнительное образование будет способствовать самореализации и творческому развитию учащихся, а в целом станет ведущим направлением его личностной социализации.

Современная школа должна более тесно взаимодействовать с институтом семьи. Система школьного управления должна стать более открытой и понятной для родителей и общества. Участие в работе школьных советов должно стать важным занятием, имеющим огромное значение для жизни школы.

В условиях преобладания сельского населения для нашей республики школа имеет не только образовательное значение, но также, несомненно, должна стать ее социокультурным центром, в стенах которой будут происходить основные и наиболее важные события в жизни того или иного населенного пункта. Как сказал наш Президент

Р. А. Кадыров «именно три объекта должны быть образцовыми в любом населенном пункте республики: мечеть, школа и больница». Важность слов Президента состоит в том, что именно эти объекты и являются культуuroобразующими, обогащающими духовное пространство общества.

«Сформулированные представления о школе будущего, – говорится в проекте, – не просто пожелания, но и насущная необходимость. Глобальные финансово-экономические трудности текущих лет указывают нам на значимость укрепления независимости отечественной экономики. Это обеспечивается, в первую очередь, не внутренней замкнутостью производственных отношений, а открытостью, способностью граждан и отечественных предприятий конкурировать на мировых рынках, осваивать все более новые и новые сферы деятельности. Для достижения таких результатов нам необходимо перенастроить систему образования на освоение современных компетентностей, отвечающих общемировым требованиям к человеческому капиталу, обеспечивающих консолидацию российского общества ради решения новых амбициозных задач» [1].

В настоящее время, как и в нашей республике, во многих субъектах Российской Федерации идет широкое общественное обсуждение данного проекта, что, по мнению министерства образования и науки Российской Федерации, позволит педагогической общественности страны высказать свое отношение к его основным положениям и механизмам реализации.

Как и в любой программе, в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» обозначены ключевые, наиболее важные и значимые направления развития общего образования, имеющие, как нам думается, важное концептуальное значение, к которым можно отнести такие, как:

- обновление образовательных стандартов;
- система поддержки талантливых детей;
- развитие учительского потенциала;
- современная школьная инфраструктура;
- здоровье школьников.

Успешное становление личности учащихся, а также формирование полноценного социокультурного пространства, способствующего полноценному раскрытию творческих способностей в рамках расширяющегося информационного пространства. Именно такое качественное содержание, по мнению разработчиков проекта, должно отражать обновленные образовательные стандарты, включающие в себя три основные группы требований:

- требования к структуре образовательных программ;
- требования к условиям реализации образовательных программ;
- требования к освоению образовательных программ.

Требования к результатам должны включать не только знания, но и умения их применять. В число таких требований должны войти компетентности, связанные с идеей опережающего развития, все то, что понадобится школьникам и в дальнейшем образовании, и в будущей взрослой жизни. Результаты образования должны быть сформулированы отдельно для начальной, основной и старшей школы, учитывать специфику возрастного развития школьников.

Требования к структуре образовательных программ предполагают установление соотношения частей образовательных программ, в том числе соотношение обязательной части школьной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса. Это также означает, что образовательная программа школы должна предполагать как обязательные занятия, так и занятия по выбору учащихся. Весомое значение приобретет внеаудиторная занятость учащихся – кружки, спортивные секции, различного рода творческие занятия, занятия в творческих объединениях системы дополнительного образования детей.

Требования к условиям реализации образовательных программ должны описывать все кадровые, финансовые, материально-технические и другие условия, без которых нельзя будет достичь необходимых образовательных результатов и решать задачу сохранения и укрепления здоровья обучающихся, воспитанников. При формировании требований к материально-техническим условиям следует отказаться от предельно детального описания характеристик учебного оборудования. Учитывая, что образовательные технологии и средства обучения постоянно обновляются, следует установить такие требования к условиям, которые бы обеспечивали опережающее развитие современной образовательной инфраструктуры. Данные требования должны стать стимулом для производителей, муниципалитетов и органов государственной власти Чеченской Республики в деле создания наиболее качественных условий получения образования, включая вопросы оснащения школ, привлечения к работе талантливых педагогов, внедрения эффективных методов финансирования образовательных услуг.

Как известно, с 1 сентября 2010 года во всех регионах Российской Федерации начнется внедрение образовательных стандартов второго поколения, отражающих вышеуказанные требования и характе-

ристики. Думается, что к реализации данных стандартов в первую очередь необходимо привлекать заслуженных учителей, учителей-методистов, педагогов профессиональных творческих мастерских, лауреатов премии Президента Чеченской Республики, а также учителей победителей в рамках приоритетного национального проекта «Образование».

Важно понимать, что учебный процесс должен быть сосредоточен не только на реализации образовательных стандартов, он также призван выстраивать систему поиска талантливых учащихся, их поддержки на протяжении всего периода обучения.

Видится необходимым создание, как специальной системы поддержки сформировавшихся талантливых школьников, так и общей среды для проявления и развития способностей каждого ребенка, стимулирование и выявление достижений одаренных ребят.

В нашей республике имеется опыт поддержки и развития способностей талантливых учащихся. Так, на базе Президентского лицея города Грозного функционирует физико-математическая школа выходного дня для одаренных детей, учебный процесс в которой строится на основе специальных программ, разработанных докторами и кандидатами наук вузов нашей республики. Помимо этого, в республике ежегодно реализуется программа Президента Чеченской Республики Р. А. Кадырова, направленная на поддержку талантливой молодежи, посредством которой обеспечивается ее материальное стимулирование.

Наряду с поддержкой талантливой молодежи нужно учитывать необходимость развития учительского потенциала как залог дальнейшего успешного становления не только самого учителя, но и ученика. Все это требует морального и материального стимулирования, что в целом поможет сохранению в школах наиболее талантливых и творческих учителей, обладающих высоким уровнем нравственных и профессиональных качеств, для которых школа стала не только профессией, но и главным смыслом жизни.

В нашей стране многие годы функционирует система поддержки лучших учителей. Но в последние годы, помимо традиционных профессиональных конкурсов лучших педагогов, таких, как «Учитель года», «Воспитать человека», «Сердце отдаю детям» и др., сформировался, на наш взгляд, масштабный и системный механизм материальной поддержки творчески работающих учителей, я имею ввиду мероприятия в рамках приоритетного национального проекта «Образование», позволившего огромному количеству учителей показать профессиональный и творческий опыт. Безусловно, как нам представляется, такая практика нуждается в развитии на уровне субъектов. Сего-

дня можно говорить о том, что такая практика налажена и в нашей республике. Так, ежегодно лучшие педагоги Чеченской Республики удостоиваются премии Президента Чеченской Республики. Это в свою очередь служит дополнительным механизмом материального стимулирования учителей.

К наиболее важным стимулам качественного труда учителя, на наш взгляд, необходимо отнести и действенный механизм внедрения новых систем оплаты труда педагогов. Положительный опыт участия в данном проекте у нашей республики уже имеется. Так, в 44 общеобразовательных учреждениях республики при непосредственной поддержке Президента Чеченской Республики Р. А. Кадырова с 1 сентября 2008 года по инициативе министерства образования и науки началась реализация комплексного проекта модернизации образования (КПМО). Итог его очевиден – зарплата может и должна зависеть от качества и результатов педагогической деятельности, оцененных с участием школьных советов.

Важное значение в вопросе развития учительского потенциала, как нам представляется, имеет и дессиминация лучшего педагогического опыта, и в первую очередь победителей в рамках приоритетного национального проекта «Образование». Такая практика в нашей республике реализуется в рамках курсов повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров на базе Чеченского института повышения квалификации работников образования. Это позволяет лучшим учителям-методистам делиться богатым опытом с молодыми коллегами, формирующими профессиональное портфолио. Все это, на наш взгляд, будет способствовать формированию системы преемственности положительного профессионального опыта.

Чеченский институт повышения квалификации работников образования в настоящее время реализует один из ведущих принципов проекта «Наша новая школа» – модульное обучение. Такой подход позволяет комплексно отражать совокупность профессиональных интересов педагогов, что, несомненно, обусловлено образовательными потребностями учащихся.

В 2008 году многие республиканские школы-победители в рамках приоритетного национального проекта «Образование» на часть полученных средств пожелали провести курсы повышения квалификации своих педагогов по программе развития школы. Главное, содержательный компонент программы отражал непосредственные потребности и пожелания педагогического коллектива.

Еще одним стимулом качественного педагогического труда должна стать новая аттестация педагогических и управленческих кад-

ров. В системе общего образования аттестация должна предполагать периодическое подтверждение квалификации педагога и её соответствие современным и перспективным задачам, стоящим перед школой. Нами уже принято новое положение об аттестации руководящих и педагогических кадров с учетом последних изменений нормативно-правовой базы.

Думается, что работа, направленная на стимулирование профессиональной деятельности учителя, должна найти свое непосредственное отражение в рамках реализации плана мероприятий по проведению в нашей республике в 2010 году Года учителя.

Вопросы реализации творческого потенциала учителя тесно связаны с формированием в школах современной инфраструктуры, которая поможет как учителям, так и учащимся в овладении современными мультимедийными образовательными технологиями. Облик школы, ее внутреннее содержание в настоящее время представляются важными элементами образовательного процесса. Все это говорит о том, что помимо обновления содержания образовательных стандартов, безусловно, требуется обновление и сопутствующей образовательному процессу нормативно-правовой базы. Это вопросы организации горячего питания, пожарной безопасности, санитарные нормы, безопасности образовательных учреждений, соблюдение санитарно-эпидемиологических норм (СанНиП), проектирования и строительства новых школ. «Вместе с тем развитие школьной инфраструктуры должно быть связано с расширением самостоятельности образовательных учреждений, где уже обеспечивается высокий уровень организации школьного хозяйства. Такие школы должны получить возможность беспрепятственно переходить в новые организационно-правовые формы деятельности образовательных учреждений» [1].

Как важный элемент основных направлений национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» представляются вопросы здоровья учащихся, так как они особенно актуальны на современном этапе постконфликтного становления и развития Чеченской Республики.

Важной составляющей в этих вопросах видится проблема организации качественного медицинского обслуживания в школах, формирование полноценной базы для занятий по физической культуре и спорту, что на наш взгляд будет способствовать профилактике, а также укреплению здоровья учащихся. В проекте заложена очень важная мысль, предполагающая, что «вопрос заботы о здоровье учащихся требует не только решений, вызванных охранительной позицией взрослых по отношению к детскому здоровью. Гораздо важнее пробу-

дить в детях желание заботиться о своем здоровье, основанное на их заинтересованности в учебе, в выборе учебных курсов, адекватных собственным интересам и склонностям» [1, С. 5].

Думается, что данный проект должен стать одним из приоритетных направлений в рамках модернизации отечественного образовательного пространства, сформировать его современное, инновационное развитие.

Литература

1. Проект национальной образовательной инициативы «Наша Новая школа» // Хъехархо (учитель) еженедельная учительская газета. – 2009. – № 9.

ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ОСНОВАМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

ФЕДОРОВА Т. А., РЫБНИКОВА О. Л.

г. Астрахань, Астраханский государственный университет

На фоне социально-экономических преобразований, происходящих в стране и мире, все большее распространение получает программа Work and Travel, в результате которой все больше студентов факультета иностранных языков (да и просто студентов, владеющих иностранным языком – преимущественно английским) в период летних каникул уезжают за границу не только с целью совершенствования иноязычной разговорной речи, но и с перспективой заработать. При чем, например, в Америке очень развита система бонусов – дополнительно оплачиваемых услуг в сфере педагогической деятельности, где студенты могут проявить свои знания в области спортивного совершенствования. Так помимо основной работы, на которую изначально направляется студент, он может осуществлять дополнительные высокооплачиваемые услуги. Спрос на них именно в области оздоровительной физической культуры объясняется, во-первых, низким уровнем здоровья, как подрастающего поколения, так и вообще граждан, во-вторых, проблемой лишнего веса. Этим объясняется актуальность данной инновационной технологии, программа которой рассчитана на один учебный год (72 часа) и предназначена в основном студентам третьего года обучения, хорошо владеющим иностранным языком. Полученные знания студенты смогут применить как при ра-

боте с детьми в детских оздоровительных лагерях, так в качестве инструкторов по оздоровительной физической культуре. Данная программа может стать, как обязательной и быть включена в общепринятую программу по физической культуре в ВУЗе, так и являться альтернативной.

Учебная работа по курсу «Оздоровительная физическая культура» (ОФК) должна осуществляться в форме лекций, семинарских, практических и самостоятельных занятий, а также итогового контрольного занятия. На лекциях раскрывается сущность курса, излагается материал по основам теории и методики обучения ОФК. На семинарских занятиях студенты углубляют и закрепляют знания по основным вопросам изучаемого курса. На практических занятиях студенты изучают комплексы упражнений, обучаются правилам ведения занятий.

Важно помнить, что здоровье – важнейшее состояние человека, основа его жизнедеятельности, материального благополучия, трудовой активности, творческих успехов, долголетия. Здоровье человека отражает уровень жизни и санитарного благополучия страны, непосредственно влияет на производительность труда, экономику, обороноспособность, нравственный климат в обществе, настроение людей. Уровень здоровья зависит, в свою очередь, от социально-экономических и санитарно-гигиенических условий, экологической обстановки, питания, отдыха, образа жизни, культуры, образования, состояния здравоохранения и медицинской науки и во многом – от степени двигательной активности человека.

Изучая состояние здоровья населения в ряде индустриально развитых стран мира, Всемирная организация здравоохранения выделила так называемые «факторы риска», то есть причины, способствующие развитию различных заболеваний. Среди них основное значение имеют: высокие темпы современной жизни, нервное перенапряжение и стрессы, избыточное несбалансированное питание и связанное с этим ожирение; загрязнение воздушной и водной сред, алкоголизм, курение, наркомания, появление новых болезнетворных факторов: радиация, промышленные и транспортные отходы, заражение продуктов питания, новые возбудители болезней, наконец, выраженное снижение двигательной активности человека» [1].

Поэтому важнейшей социальной задачей сегодня надо признать оздоровление населения, усиление мер первичной (предупреждение заболеваний) и вторичной (предупреждение обострений, ослабления организма) профилактики. При этом следует учитывать, что примерно

половина факторов, определявших состояние здоровья современного человека, относится к образу жизни.

Среди них значительный удельный вес принадлежит недостатку двигательной активности. Норма двигательной активности – понятие условное и весьма индивидуальное. Это – объем движений, наиболее удовлетворяющий потребности организма, способствующий укреплению здоровья, гармоничному развитию, хорошему самочувствию, высокой работоспособности и жизненной активности.

«Движение – биологическая потребность организма, самый естественный регулятор и стимулятор жизнедеятельности» [1]. Восполнить этот дефицит могут только регулярные занятия физическими упражнениями. Оздоровительный эффект физических упражнений основан на тесной взаимосвязи работающих мышц с нервной системой, обменом веществ, внутренними органами. При движениях через заложенные в толще мышц нервные окончания рефлекторным путем совершенствуется регуляция деятельности организма, улучшается обмен веществ, доставка и использование кислорода органам и тканям, кровоснабжение жизненно важных органов, снижается содержание холестерина и атерогенных липидов (способствующих развитию атеросклероза), полнее выводятся из организма продукты обмена – «шлаки».

Весьма важно иметь в виду и психологическую разгрузку, с которой, безусловно, связаны занятия оздоровительными физическими упражнениями.

В результате оздоровительных мероприятий повышаются защитные функции организма, его иммунитет, повышается физическая и умственная работоспособность, продолжительность активного состояния.

Недостаток движений (так называемая гипокинезия) вызывает обратное действие: ухудшает деятельность организма, снижает его сопротивляемость болезням и утомлению, усугубляет опасность воздействия других «факторов риска» современной жизни и быстро ухудшает в целом физическое и психическое состояние человека.

Дефицит движений особенно опасен в периоде роста и формирования организма. Это тем более важно иметь в виду, поскольку значительная часть современных дошкольников, школьников и студентов имеют различные хронические заболевания, а физическое развитие их и подготовленность часто не соответствуют возрастным нормам. В то же время регулярные движения стимулируют рост, способствуют гармоничному развитию мышц, внутренних органов и нервной систе-

мы, предупреждают нарушение осанки и плоскостопие, повышают работоспособность и усвояемость учебного материала.

Таким образом, основное средство укрепления и сохранения здоровья – это оздоровительные физические упражнения. Действенными видами таких упражнений являются оздоровительные системы аэробики и фитнеса.

Инновационная технология в основном нацелена на организацию оздоровительных мероприятий как с англоговорящими детьми, отдыхающими в детских лагерях, так и другими англоговорящими гражданами. Она может применяться как в индивидуальных занятиях, так и в групповых.

Приоритетными направлениями предлагаемой технологии являются:

- укрепление и сохранение, как здоровья студента, так и обучаемых англоговорящих граждан;
- развитие коммуникативных возможностей студента, получающего большие речевые возможности.

К числу задач, выполнение которых будет способствовать полномасштабной реализации методики преподавания оздоровительной физической культуры англоговорящим гражданам, отнесем следующие:

1. Ознакомить студентов факультета иностранных языков с основными видами ОФК.
2. Обогащить их словарный запас соответствующей терминологией.
3. Разработать технологию обучения студентов факультета иностранных языков основам ОФК, обучить их применять полученные знания на практике в виде проведения самостоятельных занятий.
4. Создать организационные и методические условия для интенсивного овладения методикой преподавания ОФК.
5. Укрепить знания студентов факультета иностранных языков о технике безопасности и профилактике травматизма при занятиях ОФК.
6. В итоге применить метод контроля над полученными знаниями в виде проведения самостоятельных занятий.

Для того чтобы тренировка эффективно улучшала физическое состояние, а риск негативных последствий был минимальным, будущий инструктор по оздоровительной физической культуре должен:

- знать, как устроен и функционирует организм человека;
- знать правила безопасности и профилактику травматизма на занятиях ОФК;

– хорошо представлять себе, к каким изменениям в организме приводят те или иные упражнения, то или иное построение тренировочного процесса;

– уметь организовывать и строить совершенствование и весь образ жизни в соответствии с законами биологии и психологии;

– уметь оказывать первую помощь при характерных для ОФК травмах;

– уметь составлять и подбирать необходимые для данного возраста и пола комплексы упражнений.

В качестве примера рассмотрим один из элементов инновационной технологии – оздоровительный фитнес.

Понятие фитнес характеризует уровень физических возможностей, обеспечивающих двигательную активность без излишнего функционального напряжения организма и располагающих для этого необходимыми физиологическими резервами. Специфика данного вида ОФК заключается в психофизическом совершенствовании личности. Фитнес отражает способность вести без ущерба для здоровья достаточно активную деятельность. Оздоровительный (в нашем случае – вводный) фитнес используется на начальном этапе занятий. Занятия характеризуются выполнением упражнений низкой интенсивности, плавными, ограниченными по амплитуде и напряженности движениями, направленными на общее физическое и двигательное развитие, поддержание или развитие функциональной дееспособности.

Приведем пример фитнес-комплекса, переведенный на английский язык.

Таблица 1

Пример фитнес-комплекса, переведенный на английский язык

№	Упражнение	Дозировка	The exercise	Quantity
I	Упражнение для бедра		Exercise for the hip	
1	И.п.– лежа на полу, руки вдоль туловища. 1 - мах правой ногой, согнутой в колене 2 – и.п. 3 – мах левой ногой, согнутой в колене 4 – и.п.	20 махов каждой ногой	The s.p. – lying on the floor, hands along the body. 1 – kick forward by bended right leg. 2 – the s.p. 3 – kick forward by bended left leg. 4 – the s.p.	20 kicks by each leg
2	И.п. – лежа в опоре на предплечьях. 1 – мах согнутой правой ногой 2 – мах прямой правой	20 махов каждой ногой	The s.p. – lying in a support on forearms. 1 – kick forward by bended right leg 2 – kick forward by	20 kicks by each leg

	ногой 3 - мах согнутой левой ногой 4 - мах прямой левой ногой		straight right leg 3 – kick forward by bended left leg 4 – kick forward by straight left leg	
3	И.п. – лежа на спине с поднятыми прямыми ногами. 1 – 2 – развести ноги в стороны 3 – 4 – и.п.	15-20 повторов	The s.p. – lying on a back with straight lifted legs. 1 – 2 – unlink legs separately 3 – 4 – the s.p	15-20 replays
II	Упражнение для ягодиц		Exercise for buttocks	
1	И.п. – лежа на спине, руки вдоль туловища. 1 - поднять таз вверх 2 – и.п. 3 – поднять таз вверх, подняться на носки 4 – и.п.	30 повторов	The s.p. – lying on a back, hands along the body. 1 – lift a pelvis upwards 2 – the s.p 3 – lift a pelvis upwards, lift on toes 4 – the s.p	30 replays
2	И.п. – лежа на спине, руки вдоль туловища. Правая нога согнута в опоре на стопу, левая нога согнута и стоит на колене опорной. 1 – 3 – поднять таз вверх, опираясь на правую ногу 4 – и.п . 5 – 8 – поменять ноги.	3 подхода	The s.p. – lying on a back, hands along the body. Bend right leg in a support on foot, left leg is bent and stands on a basis knee. 1 – 3 – lift a pelvis upwards, lean on right leg 4 – the s.p 5 – 8 – change legs.	3 repeats
III	Упражнение для брюшного пресса		Exercise for an abdominal tension	
1	И.п. – лежа на спине, руки согнуты за головой. 1 – подъем корпуса вверх 2 – и.п.	20-30 повторов	The s.p. - lying on a back, hands are bent behind a head. 1 – lift the body upwards 2 – the s.p.	20-30 replays
2	И.п. – лежа на спине, руки согнуты за головой. 1 – подъём корпуса вверх 2 – 7 – статическое удержание корпуса 8 – и.п.	10 повторов	The s.p. – lying on a back, hands are bent behind a head. 1 – lift the body upwards 2 – 7 – static withholding of the body 8 – the s.p.	10 replays
3	И. п. – лежа на спине, руки согнуты за голо-	15-20 повторов	The s.p. – lying on a back, hands are bent be-	15-20 replays

	вой. 1 – подъём корпуса вверх в сочетании с поочерёдным подъёмом ног 2 – и.п.		hind a head. 1 – lift the body in a combination with serial lift of legs 2 – the s.p.	
4	И.п. – лежа на спине, ноги прямые. 1 – 2 – подъём ног 3 – 4 – и.п.	15-20 повторов	The s.p. – lying on a back, legs are straight. 1 – 2 – lift the legs 3 – 4 – the s.p.	15-20 replays
5	И.п. – лежа на полу, правая рука согнута в локте за головой, левая вытянута на уровне плеча, ладонью вниз на полу. Левая нога согнута в опоре на стопу, правая нога согнута и стоит на колене опорной. 1 – 2 – подъём туловища с поворотом в талии к поднятой ноге 3 – 4 – и.п. То же в другую сторону.	10 повторов в каждую сторону	The s.p. – lying on the floor, right hand bent in an elbow behind a head, left extended at a level of a shoulder with a palm downwards on the floor. Left leg bent in footing position, right leg on a knee of the bent leg. 1 – 2 – lift the body with the turn in a waist to the lifted leg 3 – 4 – the s.p. The same into another side.	10 replays on each side
6	И.п. – сидя на полу, упор руками за спиной. 1 – согнутые ноги подтянуть к груди 2 – выпрямить ноги 3 – 4 – медленно опустить ноги, не касаясь ими пола.	10-15 повторов	The s.p. – sit down, hands behind a back. 1 - bent legs raise to the chest 2 – unbend the legs 3 – 4 – slowly let down legs, not touch the floor.	10-15 replays
IV	Упражнение для талии		Exercise for a waist.	
1	И.п. – сидя на пятках, руки вдоль туловища. 1 – подъём на колени с поворотом: правой рукой потянуться к левой стопе, левой рукой потянуться вверх по диагонали 2 – и.п. 3 – подъём на колени с поворотом: левой рукой потянуться к правой стопе, правой рукой по-	10 повторов	The s.p. – sit on heels, hands along the body. 1 – lift on knees with turn: touch the left foot by the right hand, stretch in a diagonal by left hand 2 – the s.p. 3 – lift on knees with turn: touch the right foot by the left hand, stretch in a diagonal by right hand	10 replays

	тянуться вверх по диагонали 4 – и.п.		4 – the s.p.	
2	И. п. – лежа на боку в опоре на предплечье, ноги согнуты в коленях. 1 – 2 – одновременный подъем обеих ног 3 – 4 – и.п.	10 повторов	The s.p. – lying on one side in a support on forearms, legs bent in knees. 1 – 2 – synchronous lift of the legs 3 – 4 – the s.p.	10 replays

Литература

1. Менхин, Ю. В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика [Текст] / Ю. В. Менхин, А. В. Менхин. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 384 с.

ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

КОВАЛЬЧУК С. Н., САПОНОВА И. Н.

г. Находка Приморского кр., Находкинский
инженерно-экономический институт (филиал) ДВГТУ

Мировой опыт показывает, что общество, которое не способно использовать высокотехнологические инновационные достижения, не может трансформироваться, развиваться и претендовать на место на мировом рынке, при этом развитие инновационной инфраструктуры должно стать приоритетной задачей государства.

На современном этапе экономического развития РФ от работников всех уровней требуется высокая профессиональная компетентность, желание и способность достичь максимального успеха на рабочем месте. Специалист любой сферы деятельности сейчас поставлен в такие условия, когда ему необходимо не только «знать и уметь», но и быть подготовленным к поиску наиболее эффективных решений в проблемных ситуациях конкретной практики. Уровень профессиональной подготовленности специалиста находится в прямой зависимости от того, насколько правильно будут заложены основы профессионализма в высшем учебном заведении.

На современном этапе развития общества образовательные технологии на основе современных телекоммуникаций и систем мультимедиа создали объективную основу для радикальных инноваций в системе высшего образования. Новейшие компьютерные и телеком-

муникационные технологии способствуют расширению образовательного пространства, его открытости и гибкости. Над вопросами модернизации системы высшего физкультурного образования путем внедрения различного рода инноваций в учебный процесс работает ряд исследователей.

На сегодняшний день разработаны мультимедийные программные комплексы для изучения спортивно-педагогических дисциплин, подготовлены к изданию и тиражированию электронные учебники, ориентированные на использование студентами физкультурных вузов, проводятся эксперименты в области разработки дистанционных курсов обучения для специалистов физкультурного профиля.

Однако, несмотря на определенные достижения в вопросах информатизации высшего физкультурного образования, следует отметить, что в настоящее время еще не оценена роль инновационных процессов и их влияние на модернизацию системы высшего физкультурного образования с целью завоевания определенного сегмента на мировом рынке образовательных услуг. Опираясь на результаты анализа научно-методической и специальной литературы, можно констатировать, что еще не до конца изучены механизмы функционирования образовательной структуры для создания предпосылок к повышению уровня конкурентоспособности вуза и последующего формирования образовательной среды, привлекательной для различных групп потенциальных студентов из числа спортсменов.

Также можно отметить, что инновационная деятельность профессорско-преподавательского состава носит частный характер: в практике высшего физкультурного образования недостаточно внимания уделяется стратегии развития конкурентоспособности вузов, созданию и распространению технологических инноваций на основе использования информационных технологий, изучению и заимствованию опыта зарубежных специалистов.

В настоящее время сложилось определенное несоответствие между социальной значимостью совершенствования качества подготовки педагогических кадров и уровнем теоретической разработанности проблем подготовки специалистов. Одной из важнейших задач высшей школы является активизация подготовки будущих специалистов, направленная на развитие их самостоятельности и творческой активности, способности использовать в своей практической деятельности полученные знания и умения. Наличие значительного объема научно-методической литературы мало влияет на качество подготовки специалистов. Обучения, как правило, проводится по типовым тематическим программам и планам, первостепенная роль отводится нако-

плению информации и разрозненным знаниям по тем или иным предметам, что, в свою очередь, затрудняет оценку принимаемых решений и результатов работы с позиций реальной эффективности спортивно-педагогической деятельности.

Инновационные образовательные процессы обуславливаются общественными потребностями и включают комплексные процессы создания, внедрения, распространения инноваций и изменения образовательной среды, в которой осуществляется их жизненный цикл. При использовании инновационных подходов в образовании следует опираться на принцип непрерывных инноваций, который предполагает постоянное развитие и внедрение в образовательную деятельность продуктовых, организационных и технологических инноваций.

Инновационная стратегия развития вуза предполагает наличие соответствующей системы целей, инфраструктуры, созданной для их достижения и отработку методов стимулирования и поддержки внедрения инноваций в систему современного физкультурного образования. Без налаживания дееспособного механизма создания, оценки и финансирования инноваций практически невозможно удержать конкурентоспособность вуза на высоком уровне. Создав систему современного высокотехнологического общедоступного и качественного образования, можно решить и все остальные проблемы развития инновационных процессов и внедрения высших технологий в практику физического воспитания и спорта. Изучение и систематизация передового педагогического опыта с одной стороны и разработка инноваций внутри вуза с другой являются основными компонентами инновационной деятельности профессорско-преподавательского состава. Создание национальных баз данных отрасли «Физическая культура и спорт», возможность обмена новыми идеями и обеспечение доступа к знаниям по всей стране является элементом, которые увязывает остальные элементы в систему и заставляет их работать.

Следовательно, для развития образовательного учреждения физкультурного профиля следует опираться на мероприятия по обеспечению качества образовательных услуг, которые включают:

- подготовку преподавательских кадров, повышение квалификации преподавательского состава, привлечение высококвалифицированных кадров;
- разработку, внедрение и методическое обеспечение новых образовательных технологий;
- интеграцию информационных технологий в учебно-тренировочном процессе;

– стимулирование инновационной деятельности профессорско-преподавательским составом.

Дальнейшее исследование необходимо направить на изучение и системный анализ передового педагогического опыта, в том числе и зарубежного для выявления наиболее приемлемого направления инновационной деятельности профессорско-преподавательского состава и последующей разработки и внедрения технологических инноваций в систему подготовки специалистов физкультурного профиля.

Актуальность исследований инновационных аспектов физкультурной и спортивной деятельности обусловлена всем комплексом внутрисистемных ее взаимодействий с иными областями общественной жизни. Какие бы акценты ни расставлялись в дискуссиях о путях развития современной России, совершенно очевидно, что она, дрейфуя отчасти естественно-исторических, отчасти под влиянием искусственно-исторических воздействий, переходит в качественно новое состояние. И сколь бы ни был велик соблазн все и вся сводить к сетованиям по поводу недостаточного финансирования, бороться против ухудшения генофонда нации надо сегодня. Олимпийские игры и чемпионаты мира надо выигрывать сегодня, превращать физическую культуру и спорт из дотационной сферы в отрасль деятельности, обеспечивающую не только самофинансирование, но и прибыль в местные, региональные и федеральные бюджеты, надо сейчас. А для этого необходима инновационная переориентация.

Таким образом, процесс создания инноваций проходит несколько стадий, начиная от фундаментальных научных исследований, через выдвижение идеи, разработку, внедрение в учебный процесс, последующее распространение и продаже ее потребителю.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ОРГАНИЗМЕ СПРИНТЕРОВ ПРИ АДАПТАЦИИ К ЦИКЛИЧЕСКИМ ВИДАМ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

ХОРОВЕЦ С. С.

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

Одной из важнейших проблем современной физиологии и медицины является исследование закономерностей процесса адаптации организма к различным условиям среды. Приспособление к любой деятельности человека представляет собой сложный, многоуровневый

процесс, затрагивающий различные функциональные системы организма (Л. В. Киселев, 1986; Ф. З. Меерсон, М. Г. Пшенникова, 1988 и др.). В физиологическом отношении адаптация к мышечной деятельности является системным ответом организма, направленным на достижение высокой тренированности и минимизацию физиологической цены за это. С этих позиций адаптацию к физическим нагрузкам следует рассматривать как динамический процесс, в основе которого лежит формирование новой программы реагирования, а сам приспособительный процесс, его динамика и физиологические механизмы определяются состоянием и соотношением внешних и внутренних условий деятельности (В. Н. Платонов, 1988; А. С. Солодков, 1988).

Степень физиологической нагрузки на организм человека зависит от исходного функционального состояния организма, от уровня тренированности, от условий среды. Мощность мышечной работы, выполняемой спортсменом, определяется величиной внешнего отягощения и скорости движений. Напряженность физиологических функций, оцениваемая по величине сдвигов от исходного, при этом меняется. Поэтому, по мощности выполняемой мышечной работы можно судить и о реальной физиологической нагрузке на организм [6].

О системных механизмах адаптации к физическим нагрузкам можно судить только на основе всестороннего учета совокупности реакций целостного организма, включая реакции со стороны центральной нервной системы, двигательного и гормонального аппаратов, органов движения и кровообращения, системы крови, анализаторов, обмена веществ и др. Поэтому, не может быть какого-то одного показателя, отражающего адаптационные изменения в организме, а для этой цели может оказаться пригодным лишь комплекс показателей, характеризующих деятельность различных функциональных систем. Следует также подчеркнуть, что выраженность изменений функций организма в ответ на физическую нагрузку зависит от индивидуальных особенностей человека и уровня его тренированности [5].

Работа максимальной мощности характерна для сравнительно небольшой группы динамических упражнений циклического характера. Это легкоатлетический бег на 100 и 200 метров, бег на 110 метров с барьерами у мужчин и 80 мметров у женщин, плавание на 25 метров, велогонки на 200 метров. Максимальная мощность развивается в этих видах упражнений за счет скорости передвижения. Время поддержания максимальной мощности работы находится в пределах 20 секунд, после чего она становится ниже предельных значений вследствие падения скорости. Снижение скорости наступает вследствие падения лабильности нервных центров регуляции движений. Высокие ритмы

афферентной импульсации, а также хеморецептивные влияния ускоряют этот процесс.

Достижение максимальной мощности работы в скоростных видах спорта обеспечивается предельно высокой частотой сокращения и расслабления отдельных мышечных групп. Максимальная мощность работы в этом случае прямо связана с частотой беговых шагов. Высокая возбудимость и функциональная подвижность, а также сила нервных процессов в значительной степени предопределяет скорость выполнения упражнений и мощность работы в физических упражнениях циклического характера, относящих к зоне работы максимальной мощности [6].

Бег на короткие дистанции быстро усиливает ЧСС до 190 уд/мин. Дыхательная функция не успевает развернуться: спортсмену удается сделать несколько дыхательных актов (100 метров). Кислородную недостаточность, которую испытывает спринтер, нетрудно представить, если кислородный запрос превышает уровень потребления более чем в 20 раз. Это приводит к тому, что практически вся работа проходит в анаэробных условиях.

Работа максимальной мощности обеспечиваются анаэробными энергетическими источниками, так как потребление кислорода лимитируется временем выполнения работы и возможностями его транспорта к мышцам. Поэтому при работе максимальной мощности кислородный запрос удовлетворяется на 4-6 %. Развивающийся при этом кислородный долг может служить косвенным показателем кислородной энергопроизводительности организма. Его предельные значения у спортсменов высокого класса составляют 20-23 лет. По величине кислородного долга можно судить о потенциальных резервах адаптации у спортсменов, в тренировке которых преимущественное влияние уделяется развитию специальных видов выносливости. После выполнения стандартной мышечной работы у спортсменов с высоким уровнем адаптационных резервов происходит более полное восстановление работоспособности. Это позволяет проводить двукратные тренировки в течение одного дня [1].

Резкое несоответствие между потребностью в кислороде и его фактическим поступлением в работающие ткани ограничивают возможности окислительного фосфорилирования. Поэтому ресинтез АТФ во время такой работы происходит за счет энергии гликолиза. Анаэробные процессы энергообмена являются основными источниками ресинтеза АТФ при работе максимальной мощности. В самом начале работы мобилизуется энергия КрФ (в течение 3-6 секунд). Гликолитическая (лактатная) фаза достигает максимума через 1-2 мин по-

сле начала работы. Поэтому повторная работа максимальной мощности обеспечивается преимущественно энергией КрФ.

Процесс анаэробного распада углеводов энергетически невыгоден. Образующаяся при этом молочная кислота обладает значительными запасами энергии, которые могли бы быть использованы только в условиях аэробного обмена. Энергии бескислородных реакций достаточно лишь на несколько минут напряженной мышечной деятельности. Изменения во внутренней среде организма, связанные с накоплением анаэробного метаболизма, сопровождаются усилением хеморецептивных влияний на двигательные центры коры полушарий большого мозга. Это приводит к нарушению нормальных регуляторных процессов и к снижению скорости движений, а в отдельных случаях – к прекращению работы [6].

После работы максимальной мощности наблюдается уменьшение объема сердца. Этому способствует повышение тонуса скелетной мышцы и изменение гемодинамики большого круга кровообращения. Выключение мышечного насоса после работы приводит к уменьшению притока к сердцу, в результате чего может наступить гравитационный шок: в расширенное кровяное русло нижних конечностей устремляется кровь от верхней части туловища, нарушается нормальная гемодинамика, ухудшается кровоснабжение мозга с кратковременной потерей сознания. Для предупреждения гравитационного шока необходимо после завершения соревновательной дистанции постепенно снижать скорость бега и переходить на ходьбу [7].

Метаболические изменения во внутренней среде организма приводят к усилению хеморецептивных влияний на высшие регуляторные центры. Это сопровождается понижением их функциональных свойств. В работающих мышцах происходит физико-химические изменения, понижающие способность усваивать максимальные ритмы нервных влияний. Таким образом, замыкается кольцо регуляции, углубляются отрицательные взаимные влияния регуляторного, вегетативного и исполнительного аппаратов [8].

Из этого теоретического положения следует практически важный вывод о том, что при адаптации спортсменов происходит усиление деятельности ряда функциональных систем за счет мобилизации и использования их резервов, а системообразующим фактором при этом является приспособительный полезный результат – выполнение поставленной задачи, то есть конечный спортивный результат.

Литература

1. Волков, Н. И. Закономерности биохимической адаптации в процессе спортивной тренировки [Текст] : учеб. пособие для слушат. высш. шк. тренеров ГЦОЛИФКа / Н. И. Волков. – М., 1986.
2. Киселев, Л. В. Системный подход к оценке адаптации в спорте [Текст] / Л. В. Киселев. – Красноярск, 1986.
3. Меерсон, Ф. З. Адаптация к стрессовым ситуациям и физическим нагрузкам [Текст] / Ф. З. Меерсон, М. Г. Пшенникова. – М. : Медицина, 1988.
4. Платонов, В. Н. Адаптация в спорте [Текст] / В. Н. Платонов. – Киев : Здоровье, 1988.
5. Солодков, А. С. Адаптация в спорте : теоретические и прикладные аспекты [Текст] / А. С. Солодков. – М. : Теория и практика физ. культуры. – 1990. – № 5.
6. Фомин, Н. А. Адаптация: общебиологические и психофизиологические основы [Текст] / Н. А. Фомин. – М. : Теория и практика физ. культуры. – 2003.
7. Фомин, Н. А. О направленности адаптивных перестроек сердца юных спортсменов [Текст] / Н. А. Фомин // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 5.
8. Хайдарлиу, С. Х. Функциональная биохимия адаптации [Текст] / С. Х. Хайдарлиу. – Кишинев, 1984.

РАЗДЕЛ 6

Информационно-коммуникационные технологии в системе общего и профессионального образования

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ

ДРАГИЛЕВА Л. Л.

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

ДРАГИЛЕВ Е. В.

г. Ростов-на-Дону, Ростовский филиал
Российской академии правосудия

Внедрение информационных технологий в учебный процесс происходит не всегда легко и гладко. Целью настоящей работы является анализ возникающих затруднений и разработка практических рекомендаций по их преодолению на примере преподавания математики студентам гуманитарных специальностей учреждений среднего профессионального образования (СПО).

Преподавание математических дисциплин гуманитариям, в том числе и учащимся системы СПО, может вызывать известные сложности. Среди факторов, обусловивших вышеуказанные затруднения, выделим следующие.

Необходимо отметить сравнительно низкую мотивацию студентов-гуманитариев к изучению «непрофильных» дисциплин, к которым в первую очередь будут относиться предметы естественнонаучного цикла и математика. Такая ситуация представляется вполне понятной, если человек уверен в выборе своей будущей профессии, связанной с гуманитарными науками. В этом случае преподавателю достаточно сложно апеллировать к прагматической стороне образования. Действительно, нелегко привести примеры, когда будущему адвокату, про-

курору, юрисконсульту, дизайнеру, менеджеру пригодится в повседневной деятельности знание всех изучаемых математических фактов.

Иногда полезно бывает обратить внимание учащихся на некоторые сходные черты в деятельности, например, юриста и математика, такие, как тщательный анализ имеющихся исходных данных при решении конкретной задачи, строгое логическое обоснование своих выводов и т. д. Однако для того чтобы подметить подобное сходство, учащемуся необходимо иметь хотя бы минимальные представления не только о математике, но и о юриспруденции, чего, конечно, нельзя сразу требовать от студентов нового набора.

Ссылки на то, что образованным можно считать только человека, обладающего некоторым интеллектуальным кругозором, что, в свою очередь, подразумевает, в том числе усвоение определенной суммы знаний из различных отраслей науки, также не достигнут своей цели. Естественным выходом становится попытка заинтересовать обучаемых самим предметом. Именно здесь неоценимую помощь оказывают преподавателю современные мультимедийные технологии, использование которых дает ряд преимуществ.

Так, при изложении ряда разделов программы по математике появляется возможность уделить внимание историческим аспектам развития данной науки, биографиям ученых, «погружению» в ту эпоху, в которую каждый из них жил и созидал. Здесь перед преподавателем открывается самое широкое поле для творчества. Соответствующий иллюстративный материал можно подобрать не только в специальной литературе, но и в Интернете; также можно использовать видеоматериалы – от фрагментов разного рода образовательных программ (в первую очередь исторических) до цитат из классических художественных фильмов.

Облегчает усвоение учебного материала использование в преподавании современных возможностей компьютерной графики и анимации, что оказывается особенно ценным при изучении таких разделов, как графики функций и преобразования графиков, стереометрия и др.

Неплохой эффект дает применение компьютерных систем тестирования для контроля знаний студентов. Компьютерное тестирование можно использовать на любом этапе обучения: для самопроверки, текущего, рубежного и итогового контроля.

Однако не стоит недооценивать сложность проблем, которые приходится решать образовательному учреждению при применении информационных технологий в процессе обучения.

Во-первых, это материально-техническое оснащение учебного процесса, в частности, наличие в достаточном количестве необходи-

мой компьютерной, проекционной и оргтехники. Сюда же можно отнести и вопросы, связанные с приобретением и установкой программного обеспечения.

Во-вторых, организационные вопросы – обеспечение доступности требуемого оборудования, причем как для преподавателей, так и для студентов. Например, для эффективного использования тестовых технологий необходимо предусмотреть возможность работы в компьютерных классах.

В-третьих, проблема квалификации преподавателей. Здесь следует обратить внимание не только на не всегда высокую компьютерную грамотность, но и на отсутствие специальных знаний в области мультимедийной дидактики и разработки методов обучения в разрезе их компьютерной реализации. Нередко приходится сталкиваться с тем, что «электронным учебником» называют обычный конспект лекций или учебное пособие, но не в бумажном варианте, а в виде текстового файла на компьютере, или же с тем, что вместо презентации на экран выводятся страницы того же пособия, подготовленные в текстовом редакторе. Соответственно, необходимо усиливать работу в области повышения квалификации преподавательского состава в сфере компьютерных технологий.

В-четвертых, проблема методического обеспечения. Она тесно связана с недостатком грамотных разработчиков учебных материалов; особенно остро она встает при проведении компьютерного тестирования, так как для его полноценного использования требуется наличие большого банка тестовых заданий. Решать ее следует путем стимулирования преподавателей к освоению новых технологий и поощрения за их применение.

РОЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

БЕЛЯЕВА Е. Б.

г. Коркино Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение начальная общеобразовательная школа № 7

Наступивший XXI век предъявляет особые требования к системе образования. В частности, необходимо реализовать следующие принципы: во-первых, получение образования – это не привилегия, а естественное право человека; во-вторых, граждане должны иметь возможность получить любое образование, в любом возрасте, в любое время и

т.п., а также независимо от своего социального статуса; в-третьих, создание условий для массового профессионального образования – объективная необходимость, вызываемая рядом причин (развитием производства, рынком услуг и т.д.). Как видно из перечисленного, система образования при переходе к информационному обществу должна существенно отличаться от традиционной. Общеизвестны проблемы классического очного образования: территориальность, консерватизм, инерционность, локальность, ограниченность. Нужны новые формы, новые методы. В связи с этим чрезвычайно актуальным для Российской Федерации становится внедрение дистанционных образовательных технологий, применение которых является не просто особо актуальной задачей, а благом, позволяющим решить как проблему обеспечения конституционных прав граждан на образование, так и сделать профессиональное обучение массовым и качественным.

Обучение не сводится к механической передаче знаний, умений и навыков. Это двусторонний процесс, в котором в тесном взаимодействии находятся педагоги и воспитанники (учащиеся): преподавание и учение. При этом преподавание должно рассматриваться условно, так как учитель не может ограничиться только изложением знаний – он развивает и воспитывает, то есть осуществляет целостную педагогическую деятельность. В настоящее время главным критерием оценки степени информативности учебного процесса служит возможность доступа в глобальные сети с целью использования в образовательных целях материалов видео- и телеконференций, электронной почты и т.д. Наиболее широко и полно все обучающие возможности информационных технологий используются в системе дистанционного образования (ДО). В качестве главного доказательства актуальности ДО обычно используется тезис о том, что в условиях техногенной цивилизации традиционные модели организации учебного процесса не в состоянии удовлетворить потребности в образовании значительной части населения. В этих условиях система ДО, обеспечивающая использование новейших технологических средств для доставки информации и учебных материалов непосредственно потребителю независимо от его местонахождения, становится неотъемлемой частью образовательного процесса.

Е. С. Полат дистанционное обучение понимает как «новую форму обучения, которая существует в настоящее время уже во многих странах наряду с другими формами обучения – очной, заочной, экстернатом в системе непрерывного образования». А. С. Бургомистрова считает, что дистанционное обучение – это новая организация обра-

зовательного процесса, базирующаяся на принципе самостоятельного обучения студента. Среда обучения формируется тем, что учащиеся и преподаватель разделены в пространстве и во времени, в то же время они имеют возможность в любой момент поддержать диалог с помощью средств телекоммуникаций. Телекоммуникационные технологии снимают не только пространственно-временные ограничения в работе обучаемого, но и ограничения в получении информации. ДО – совокупность информационных технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление студентам возможности самостоятельной работы по освоению учебного материала, а также в процессе обучения.

Среди толкований смысла дистанционного обучения следует выделить два существенно различающихся с дидактической точки зрения подхода.

Первый, достаточно распространенный сегодня подход понимает под дистанционным обучением обмен информацией между педагогом и учеником с помощью электронных сетей или иных средств телекоммуникаций. Учащемуся приписывается роль получателя некоторого информационного содержания и системы заданий по его усвоению. Под знаниями понимается транслируемая информация, а личный опыт учащихся и их деятельность по конструированию знаний почти не организуется.

Второй подход принципиально отличается от предыдущего. Доминантой ДО выступает личностная продуктивная деятельность учащихся, выстраиваемая с помощью современных средств телекоммуникаций. Этот подход предполагает интеграцию информационных и педагогических технологий, обеспечивающих интерактивность взаимодействия субъектов образования и продуктивность учебного процесса. Обмен и пересылка информации играют в данном случае роль вспомогательной среды для организации продуктивной образовательной деятельности учащихся. Обучение происходит в реальном времени (чат, видеосвязь, общие для удаленных учеников и педагога «виртуальные доски» с графикой и т.п.), а также асинхронно (телеконференции на основе электронной почты). Параллельно с созданием учениками образовательных продуктов происходят их внутренние образовательные приращения. Личностный, креативный и телекоммуникативный характер образования – основные черты дистанционного обучения данного типа.

Е. С. Полат рассматривает основные факторы, определяющие дистанционную форму обучения: разделение учителя и учащихся рас-

стоянием; использование учебных средств, способных объединить усилия учителя и учащихся и обеспечить усвоение содержания курса; обеспечение интерактивности между учителем и учащимися, между администрацией курса и учащимися; преобладание самоконтроля над контролем со стороны учителя.

Дистанционная форма начинает достаточно широко использоваться в школьном образовании, предлагая учащимся дополнительные курсы, особенно для абитуриентов с целью подготовки в вузы. Кроме того, дистанционная форма обучения может стать альтернативой очной форме для детей, не имеющих возможности посещать очную школу по состоянию здоровья или территориально значительно удаленных от школы. Все более широкое внедрение в систему образования информационных технологий приводит к необходимости принципиального пересмотра самого подхода к системе обучения. Возможность свободного доступа к информации для всех участников учебного процесса, возможность выражать свободно свои мысли, свою позицию в рамках национального или международного форума, дистанционной формы обучения устраняют столь привычные для традиционной системы барьеры между преподавателями и учащимися.

Таким образом, ДО, как и другие формы, реализуется в системе непрерывного образования. ДО органически вписывается в систему непрерывного образования и отвечает принципу гуманистичности, согласно которому никто не должен быть лишен возможности учиться по причине бедности, географической или временной изолированности, социальной незащищенности и невозможности посещать образовательные учреждения в силу физических недостатков или занятости производственными или личными делами.

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК «SLT: SINGING, LEARNING, THINKING» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

КЛИМОВА Ю. Ю., МОЗГОВАЯ Н. И.

г. Каменск-Уральский Свердловской обл., Каменск-Уральский педагогический колледж

Изучение иностранного языка, начиная со ступени основного общего образования, направлено на развитие иноязычной коммуника-

тивной компетенции в совокупности её составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной.

Речевая компетенция – развитие коммуникативных умений в говорении, аудировании, чтении, письме. Языковая компетенция – овладение новыми языковыми средствами: фонетическими, лексическими, грамматическими. Социокультурная компетенция – приобщение к культуре и реалиям страны изучаемого иностранного языка. Компенсаторная компетенция – умение выходить из положения при нехватке языковых средств. И, наконец, учебно-познавательная компетенция – использование приёмов самостоятельного изучения языка и культуры, в том числе с использованием новых информационных технологий.

Именно поэтому был выбран электронный вариант учебного пособия, так как электронный учебник – это программно-методический комплекс, обеспечивающий возможность освоить учебный материал, как при участии преподавателя, так и самостоятельно с помощью компьютера.

Цель созданного нами электронного учебника «SLT: Singing, Learning, Thinking» – развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся английскому языку на материале современных англоязычных песен.

Использование песен в обучении иностранному языку вызывает неоднозначную реакцию преподавателей. Мнения иногда абсолютно полярные. Некоторые считают, что современные песни не имеют обучающего потенциала, другие, наоборот, что на одних только песнях можно построить курс иностранного языка. Среди наиболее часто встречающихся критических замечаний можно услышать то, что во многих песнях произношение далеко от общепринятой нормы, иногда встречаются грамматически неверные структуры и так далее.

Но вместе с тем нельзя забывать, что музыкальные произведения представляют собой источник аутентичной информации не только о языке, но и о времени, о культуре молодого поколения.

Чтобы преподаватель на занятии смог полностью использовать потенциал работы с иноязычной песней, она не должна сводиться к простому переводу, разучиванию и исполнению песни. Эффективность резко возрастает, если перед работой с песней обучающиеся знакомятся с информацией об исполнителе (в учебнике она представлена как на русском, так и на английском языках), затем непосредственно работают с песней: слушают, смотрят видео, выполняют лексические и грамматические упражнения, обсуждают услышанное и увиденное.

Таким образом, кроме развития навыков аудирования и расши-

рения словарного запаса, работая с иноязычными песнями, преподаватель может также развивать у обучающихся навыки критического мышления, прививать толерантное отношение к мнению других людей, формировать ценностные ориентиры.

Воспитательный и мотивационный потенциал работы с песней на иностранном языке повышается в том случае, если преподаватель подходит к выбору произведения, учитывая возрастные особенности обучающихся и их интересы, поэтому в учебнике представлены популярные композиции различных направлений поп и рок музыки.

Как правило, электронный учебник не должен повторять обычный учебник в виде набора текстов и иллюстраций на экране, поскольку, всегда удобнее читать традиционный учебник, нежели текст на экране. Электронный вариант позволяет лучше структурировать имеющийся материал, что упрощает поиск необходимой информации, а также позволяет размножить отдельные части, разделы учебника, а при необходимости внести коррективы и изменения в задания в зависимости от особенностей контингента обучающихся.

Учебное пособие не случайно называется «SLT: Singing, Learning, Thinking». Весь представленный в нём материал разбит на три раздела: Singing, в котором представлены аудиозаписи песен; Learning, где можно найти тексты песен и информацию о группе, исполнителе или фильме, в котором звучала песня; Thinking содержит речевые и коммуникативные упражнения основанные на материале песни. Учебное пособие также содержит теоретический материал необходимый для выполнения грамматических упражнений и англо-русский словарь сленга, идиом, устойчивых и крылатых выражений, наиболее часто встречающихся в песнях на английском языке, которые позволяют снять трудности при развитии умения пользоваться иностранным языком как средством общения.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

ЧУГУНОВА С. В.

г. Нурлат Татарстанской Респ., Муниципальное общеобразовательное учреждение Нурлатская гимназия

Информационные технологии заняли прочное место в организации учебного процесса по различным дисциплинам, в том числе и в

области филологии. И сегодня это уже не дань моде, а жизненно необходимое средство обучения.

Компьютер с мультимедийным проектором заменяет все технические и нетехнические средства обучения: доску, книгу, телевизор, видеомагнитофон, иллюстративный материал, звуковое сопровождение.

Третий год при обучении русскому языку и литературе использую средства новых информационных технологий, чтобы решить специальные практические задачи, записанные в программе по русскому языку и литературе:

- 1) формирование прочных орфографических и пунктуационных умений и навыков;
- 2) обогащение словарного запаса;
- 3) овладение нормами литературного языка;
- 4) знание лингвистических и литературоведческих терминов;
- 5) формирование общеучебных умений и навыков.

Для решения таких задач компьютер является хорошим помощником.

Сразу хочется оговориться, что подготовка и проведение уроков с компьютерной поддержкой требует от учителя очень много времени и терпения, создаются некоторые трудности организационного характера. Но зато такие уроки приносят большое удовлетворение и ученикам и учителю.

Информационные средства обучения можно использовать на всех этапах обучения:

- как источник учебной информации – при объяснении нового учебного материала, повторении и закреплении изученного;
- как тренажер в процессе учебных умений и навыков;
- как источник информации исследовательской работы;
- как средство диагностики пробелов и коррекции знаний и умений;
- для осуществления дистанционного обучения с учащимися.

Помимо этого, информационные технологии дают возможность стать участниками сетевых викторин, олимпиад.

Использование презентаций на уроке позволяет чередовать различные виды деятельности такие как: работа с учебником, тетрадь, с информацией на экране.

Чередование видов деятельности, способов подачи информации позволяет активизировать различные каналы восприятия, способствует повышению внимания и росту активности учащихся на уроке, снижает утомляемость.

При подготовке презентаций ученик проводит исследовательскую работу, использует большое количество источников информации, выбирает из обширного литературного материала наиболее важные и делает выводы, а также проявляет творческий подход к оформлению слайдов. В процессе презентации приобретает опыт публичных выступлений.

ЕГЭ – серьезный шаг в жизни каждого ученика, требующий и обдуманного выбора своего будущего, и обобщения знаний по предмету.

С целью подготовки к ЕГЭ предлагаю ученикам задания по орфографии и пунктуации, необходимые для выполнения части А. Применение компьютерных технологий для оперативного контроля знаний учащихся по предмету с использованием тестовых заданий имеет свои положительные стороны:

1. Устранена возможность подсказок и списывания.
2. Повысилась объективность оценки знаний.
3. Резко возросла познавательная активность учащихся при изучении русского языка.
4. Улучшилась психологическая атмосфера в классе. Учитель перестал быть источником отрицательных эмоций, связанных с оценением знаний.
5. Учитель освобождается от проверки контрольных работ, получает оперативно объективную картину успеваемости.

Сейчас почти каждый ученик имеет дома компьютер, поэтому при выполнении домашнего задания они используют его для оформления рефератов, докладов, учатся редактировать тексты, набирают тексты своих стихов, творческих работ.

Опыт показывает, что применение информационных технологий на уроках русского языка и литературы расширяет возможности творчества как учителя, так и учеников и приводит к следующим результатам:

1. Повышение уровня наглядности на уроке.
2. Повышение производительности урока.
3. Установление межпредметных связей.
4. Возможность организации проектной деятельности учащихся по созданию учебных программ под руководством учителя.
5. Повышение мотивации учебной деятельности за счет нетрадиционной формы подачи материала.
6. Учащиеся становятся активными участниками процесса обучения, а не пассивными слушателями лекций.

Но использование информационных технологий должно быть грамотно организовано и разумно дозировано, чтобы быть во благо в процессе обучения.

ИНТЕГРАЦИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ВУЗА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

ГАБОВА М. А.

г. Сыктывкар Респ. Коми, Коми государственный
педагогический институт

Под информационно-педагогической компетентностью понимают активное знание способов получения и передачи разнообразной информации, владение современными информационными технологиями в образовании, опирающееся на сложную совокупность профессиональных, методологических и общекультурных знаний [3].

В качестве важной составляющей информационно-педагогической компетентности можно выделить ИКТ-компетентность, основанную на применении в процессе оперирования информацией средств ИКТ. ИКТ-компетентность педагога включает базовую и предметно-ориентированную компоненты.

Процесс развития информационно-педагогической компетентности студентов – будущих педагогов – будет эффективным при соблюдении ряда условий.

Содержательные условия позволяют обеспечить студентам возможность овладеть вышеуказанными компетенциями, которые необходимы для осуществления профессиональной педагогической деятельности. Содержательные условия обеспечивают реализацию принципа индивидуализации.

Процессуальные – обеспечивают реализацию принципа многоуровневого построения самостоятельной работы студентов, содействуют реализации принципов деятельностного включения личности в прогнозирование и проектирование педагогического процесса и личностно-профессиональной направленности, которые способствуют переходу студента в позицию субъекта учебно-исследовательской деятельности.

Ценностно-мотивационные – содействуют формированию ценностного отношения к приобретаемым знаниям и умениям, личност-

ного осознания их значимости для будущей профессиональной деятельности.

Организационно-педагогические – обеспечивают разработку и реализацию технологии становления информационно-педагогической компетентности как системообразующего интегративного компонента целостного процесса профессиональной подготовки будущих педагогов. Предопределяют структуру технологии преподавания учебных дисциплин, отбор форм и методов учебной деятельности, и в конечном итоге обеспечивают реализацию принципов интеграции и системно-структурной организации. Данная группа условий наиболее эффективно может быть реализована в специализированной информационно-образовательной среде.

Информационная среда вуза – это системно организованная совокупность аппаратных, программных, транспортных средств, информационных, вычислительных ресурсов, а также организованное, методическое и правовое обеспечение, ориентированное на удовлетворение потребностей в информационных услугах и сервисе подготовки специалистов, проведении научных исследований, организационного управления и обслуживания инфраструктуры вуза [1].

Электронные учебные материалы, интегрируемые в информационно-образовательную среду, выполняют ряд функций: 1) эффективное управление деятельностью обучаемых по изучению учебной дисциплины; 2) стимулирование учебно-познавательной деятельности студентов; 3) обеспечение рационального сочетания различных видов учебно-познавательной; 4) рациональное сочетание различных технологий представления материала (текст, графика, анимация).

Электронные учебные материалы должны соответствовать ряду требований. Требования к содержанию ЭУМ – обеспечивать полноту представления конкретной предметной области, эффективность используемых педагогических и методических приемов. Реализуя принцип активности, теоретическую информацию каждой темы следует дополнять практическими заданиями, которые предназначены для углубления теоретических знаний, выработки у студентов навыков применения полученных знаний, способствуют накоплению и усвоению знаний.

Требования к техническому исполнению – качественность программной реализации, корректность работы с периферийными устройствами; адекватность использования и гармония средств мультимедиа, оригинальность и качество мультимедиа-компонентов; оптимальность организации интерактивной работы; эргономические и художественные особенности.

Особо следует выделить эргонометрические правила работы с электронными учебными материалами с учетом санитарных норм работы за компьютером.

При конструировании занятия с использованием электронных учебных материалов необходимо соблюдать следующие принципы:

- информативности – информация, представленная в ЭУМ, должна оцениваться, исходя из общих дидактических принципов научности и доступности ее представления, возможности адаптации к индивидуальным возможностям обучаемого;

- генерализации информации – требует ее уплотнения и обобщения;

- индивидуализации – базируется на закономерности, согласно которой эффективность развития личности прямо пропорциональна индивидуализации деятельности учащихся в ходе обучения [2].

Средствами Front Page 2003, Power Point, Word, Microsoft Office Publisher, Microsoft Office Picture Manager, Microsoft Office Visio нами разработаны и скомпилированы в единые файлы с помощью программы htm2chm электронные учебные материалы по курсам «Теория и методика формирования математических представлений у детей дошкольного возраста», «Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе», «Концепции современного естествознания» и специальным курсам «Современные технологии математического развития детей» и «Графика в дошкольном образовательном учреждении».

Разработанные и апробированные электронные учебные материалы фактически являются веб-сайтом, который можно просматривать прямо с диска или скопировав на компьютер. Для перемещения в соответствующий модуль (тему, раздел, вопрос) необходимо щелкнуть по его названию (гиперссылке). Система имеет web-интерфейс, что позволяет использовать в качестве клиента обычный web-браузер (Microsoft Internet Explorer 5.0 и выше, Opera AC, Mozilla Firefox и др.).

Материалы внутри каждой темы группируются по вопросам и сопровождаются как статическими, так и динамическими иллюстрациями. Используются возможности анимации, динамического представления материалов в виде презентаций. В состав электронных учебных материалов включен раздел «Хрестоматия», в котором представлены статьи из журналов, фрагменты книг и учебников, материалы из сети Интернет. По каждой теме приводятся практические задания, для выполнения которых необходимо изучить как материалы, имеющиеся в данном пособии, так и дополнительные источники.

В качестве методической поддержки используются примеры выполненных студентами заданий (презентации, схемы, таблицы), проанализировав которые и определив их достоинства и недостатки, студенты смогут самостоятельно разработать свои материалы. В качестве контрольных материалов использованы учебно-методические задачи, тесты с выбором вариантов ответов.

Комплексное использование информационных и педагогических технологий должно быть ориентировано на подготовку в вузе не столько специалиста-исполнителя, сколько творчески активной личности, способной к постоянному самосовершенствованию и саморазвитию. Использование информационных технологий в учебном процессе позволяет изменить характер учебно-познавательной деятельности студентов, активизировать самостоятельную работу студентов с различными электронными средствами учебного назначения.

Литература

1. Агранович, Б. Л. Оценка уровня развития информационной среды вуза [Текст] / Б. Л. Агранович // Проблемы информатизации высшей школы. – 1995. – № 1.

2. Брыксина, О. Ф. Конструирование урока с использованием средств информационных технологий и образовательных электронных ресурсов [Текст] / О. Ф. Брыксина // Информатика и образование. – 2004. – № 5.

3. Медведева, Е. А. Основы информационной культуры [Текст] : программа курса для вузов / Е. А. Медведева // СОЦИС. – 1994. – № 11.

РАЗДЕЛ 7

Содержательные и процессуальные аспекты проектирования методической работы в образовательном учреждении. Система организации научно-исследовательской работы в образовательном учреждении

АСПЕКТ НАСТАВНИЧЕСТВА ПРИ ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЕЙ

ЖАБРЕЕВ В. С., ФЕДЯЕВ В. Л., БУДЕННЫЙ С. П.

г. Челябинск, Челябинский институт путей сообщения (филиал)
Уральского государственного университета путей сообщения

Гигантские перемены постоянно происходят в сфере технологий. В мировом сообществе учебная среда меняется. Общество тоже меняется. Вот почему предприятия должны адаптироваться к изменениям в обществе, если они собираются продолжать играть значимую роль в экономической жизни в современном мире. Для того чтобы быть эффективным, необходимо чутко реагировать на происходящие в обществе изменения и первым откликаться на его запросы. Необходимо, чтобы на предприятии помогали не только раскрывать особенности личности, но и способствовали полноценному интегрированию в общество этой личности и ее нацеленности на совершенствование общества. Человек должен научиться анализировать знания, применять их, у него должно развиваться стремление быть полноценным членом того общества, в котором он живет. Он должен научиться быть активным и иметь правильное представление о жизни, роли труда и прочных знаний. В связи с этим продолжают постоянно возрастать требования к наставникам. Молодые специалисты и общество в целом хотят, чтобы знания и умения были качественными, а качественный опыт достигается только тогда, когда молодой специалист и настав-

ник работают вместе, используя философию и методы улучшения качества:

- молодые специалисты и наставники получают удовольствие от наставничества;
- молодые специалисты приобретают навыки учиться всю жизнь;
- молодые специалисты и наставники будут вместе постоянно анализировать и стремиться улучшать окружающую действительность;
- большая вовлеченность в жизнь самих молодых специалистов, наставников в деятельность предприятия.

Реализация данного видения профессиональной программы развития основывается на принципах современного менеджмента качества:

1. Качество определяется потребителем.
2. Для того чтобы улучшить результат, необходимо улучшить процесс и взаимосвязи.
3. Люди работают в системе. Роль наставника состоит в том, чтобы работать на систему и постоянно улучшать ее с их помощью.
4. Все системы и процессы подвержены изменчивости (вариативности).
5. Постоянное улучшение опирается на непрерывное обучение.
6. Самое важное богатство – это люди, их креативность (творческий подход) и знания.
7. Решения и действия должны основываться на фактах и данных.
8. Наставники определяют направления и создают для этого соответствующую окружающую среду.
9. Улучшения должны проводиться планомерно, а не стихийно.

Наилучшая практика наставничества включает: Роль наставника (Стили наставничества Новинки по руководству и управлению). Планирование (Установление цели. Составление плана. Ясность цели). Ведение учета и измерение процессов. Оценка и ведение учета. Сохранение эффективной наставнической деятельности. Другие показатели процесса.

Роль молодого специалиста (Ответственность за собственное профессиональное становление. Лидерство. Ощущение причастности). Ориентированность на потребителя (молодого специалиста). Соответствующая стратегия наставничества. Позитивные отношения.

Процессы наставничества, принципы и деятельность молодого специалиста и наставника для эффективного развития молодого спе-

специалиста. Непрерывное улучшение процессов наставничества. Большой вклад в процессы профессионального становления молодого специалиста. Измерение успеха. Показатели (меры) успеха. Поддержка. Ресурсы. Политика на предприятии. Повышение квалификации. Структурированной, последовательной стратегии в области улучшений. Приоритеты расставляются таким образом, чтобы можно было воспользоваться возможностью для улучшения результатов деятельности молодого специалиста, и циклом действий ПОИД (планирование, осуществление, изучение, действие, рисунок 1) может быть применен для достижения этих улучшений. Политика и процессы, а также ресурсы наставников документированы для того, чтобы регистрировать ход процесса улучшений.

Принять изменение или отказаться от него или пройти цикл снова. Возможно в других окружающих условиях, с другими материалами, другими людьми, другими правилами.

Планировать перемену или исследование, нацеленное на лучшее.



Рис. 1

С точки зрения менеджмента качества, предприятие – это система с набором процессов и взаимоотношений. Набор ценностей для предприятия определяется на основании собраний, коллегиальных органов управления. Молодые специалисты могут описать образ действий для каждого конкретного случая. Молодые специалисты всегда скажут вам, что никто не является «проблемой». Когда существует трудность, все участвует в ее разрешении, так как это возможность для улучшения. Молодые специалисты также знают, что их ждет впереди. Они понимают собственные цели, различные требования и ис-

пользуют диаграмму выполнения задач для регистрации продвижения вперед. Если они сталкиваются с трудностями, то ищут кого-нибудь, кто уже выполнил конкретную задачу, и просят его о помощи. Посмотрев на диаграмму выполнения задач, преподаватель видит те участки (области), которые студенты избегают, и может определить тех, кому нужна дополнительная поддержка и помощь.

Ожидаемые результаты.

Во-первых, это удовольствие от приобретения опыта. Иными словами, это более высокий уровень энтузиазма у молодых специалистов и соответственно их большая вовлеченность в процесс адаптации и приобретения профессионального опыта; пробудившаяся страсть к приобретению опыта у молодых специалистов и наставников; возникшее у многих наставников ощущение новизны в отношении их роли и вовлеченности в процесс наставничества.

Во-вторых, это абсолютно новые подходы к процессу познания и наставничества, то есть трансформация роли наставника, – вместо надзирателей (контролеров) они становятся наставниками своих молодых специалистов; перерастание отношений между молодыми специалистами и наставниками в более партнерские; ослабление противостояния между наставниками и молодыми специалистами и усиление взаимодействия между ними. На предприятии появляется атмосфера большего уважения и искренности (правдивости).

В-третьих, это изменившиеся ожидания, то есть, изменив подход к процессу познания, наставники не могут себе представить возврат к прежнему контролю сверху; ожидания молодых специалистов о порядке вещей также изменяются – они предполагают свою полную вовлеченность в принятие решений.

Молодые специалисты рассматривают коллектив как систему, где существует определенный порядок и логическое обоснование того, что нужно делать и что именно влияет на организацию трудовой деятельности. Кроме того, они убеждаются в том, что лицо, не имеющее отношения к их узкому коллективу (например, руководитель, заменяющий заболевшего наставника), должен принять установленный порядок, а не навязывать свой собственный. Таким образом, применение принципов и методов непрерывного улучшения будет способствовать непрерывному улучшению эффективности работы предприятия и процессов приобретения опыта.

И, в-четвертых, молодые специалисты берут ответственность на себя, то есть они активнее участвуют в принятии решений, касающихся приобретения профессионального опыта и того, как этот процесс

проводить наиболее эффективно. Более того, они становятся намного требовательнее к себе.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА КОЛЛЕДЖА

ВЕЧЕДОВ Д. М.

г. Избербаш Респ. Дагестан, Избербашский педагогический колледж

Не требует специальных доказательств утверждение, что креативность, или творческий потенциал, имеет огромное значение не только для развития личности, но и для обеспечения качества профессионального образования в целом. Способность преподавателя находить новые, нетрадиционные способы решения различных педагогических задач не всегда связана с его общими интеллектуальными способностями или уровнем профессиональной подготовки. Как показывают научные исследования и практика, творческие способности каждого члена педагогического коллектива откладывают отпечаток и на уровень выполняемой деятельности, и на стиль общения со студентами и коллегами, и на осознание своих достоинств и недостатков.

Область креативности сложна для исследований и вызывает множество споров, поскольку эмпирическое поле фактов, относящихся к данной проблеме, очень широко. Термин «креативность» (от лат. creatio – сотворение, создание) получил распространение в 50-е годы XX в. К 60-м годам было описано уже более 60 определений креативности, и их количество, накопившееся к настоящему моменту, уже трудно оценить. В самом общем виде понятие креативности включает в себя те особенности психики, которые способствуют созданию чего-то нового, оригинального. Накоплен большой и содержательный материал, который дал определенные результаты как в теоретическом, так и в практическом отношении, однако единой и стройной теории креативности до сих пор не существует. В имеющейся по этому вопросу научной литературе можно проследить лишь некоторые общие тенденции, принципы подхода к его решению.

Большинство работ по данной проблеме связано с именами зарубежных психологов (Ф. Баррон, Дж. Гилфорд, Е. Л. Торренс, С. Медник, К. Роджерс, Р. Стерн-берг и др.). В отечественной психологии понятие «креативность» рассматривается как синоним слова «творчество». Особый вклад в исследования этого направления вне-

сли фундаментальные труды Д. Б. Богоявленской, А. Матюшкина, Я. А. Пономарева, а также работы В. Н. Дружинина, Е. Л. Яковлевой и др.

В целом, в истории психологической науки можно выделить два основных подхода к изучению и пониманию креативности: когнитивный (познавательный) и личностный. Для представителей второго направления центральным моментом является изучение личностных особенностей творческих людей, в результате чего создается их обобщенный личностный портрет. Условно можно выделить три области исследований креативных личностей. Первую область составляют исследования их черт и мотивов. Вторая, очень близкая к первой область образуется исследованиями Я в связи с креативностью. Третью область исследований составляют работы по креативности в контексте самоактуализации.

Необходимо отметить, что в западной литературе различают так называемую «большую креативность» и «малую креативность». Малая, или личностная, креативность относится к обыденной жизни. Большая, или историческая, креативность, наоборот, имеет дело с достижениями, которые оказали существенное влияние на культуру и общество.

Теоретический анализ специальной литературы показывает, что чаще всего выделяются следующие личностные черты креативных людей:

- независимость, неконформность оценок и суждений;
- открытость ума, восприимчивость к новому и необычному;
- высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях;
- развитое эстетическое чувство, стремление к красоте.

Как отмечают многие исследователи, креативная личность обладает высокой эмоциональной возбудимостью. На креативность благоприятно действуют такие факторы, как радость, страстность, прилив стенических эмоций, стремление к доминированию, риску, тяготение к независимости, нарушению порядка, снятие чувства страха, фрустрации. Эмоциональные корреляты креативности наиболее показательны, и без эмоциональной активности, по мнению многих исследователей, собственно креативности не наблюдается. Большинство исследователей сходятся также в том, что главное отличие креативной личности – в специфической мотивации. В качестве ведущих в иерархии мотивов креативной личности выделяются внутренние мотивы, то есть интерес к проблеме и стремление к самому процессу творчества.

Учитывая различные подходы к определению личностной креативности, мы пришли к выводу, что творческий уровень педагогического коллектива характеризуют: умение преподавателей осуществлять выбор самой эффективной формы комбинирования ресурсов (факторов) профессионально-педагогической деятельности, что позволяет оптимально организовать образовательный процесс и обеспечить высокий уровень подготовки студентов. Высокий уровень сформированности гражданско-профессионального мировоззрения и профессионального мышления, развитая самоответственность, умение определять и налаживать любые контакты ¹ на основе целеполагания и прогноза, сформированность и расширение всех компонентов профессиональной компетенции. Высокий уровень мотивации к инновационной, экспериментальной и творческой деятельности. Способность личности гибко и адекватно реагировать на новшества складывающейся профессиональной или личной ситуации.

Одним из эффективных средств развития творческого потенциала педагогического коллектива на основе личностно ориентированного подхода мы считаем тренинг креативности, который представляет собой обучение посредством приобретения и осмысления жизненного и профессионально-педагогического опыта, моделируемого в групповом взаимодействии. Такое моделирование осуществляется с помощью игровых методов и дискуссий.

Целью проводимого нами тренинга креативности является осуществление перехода от обычной, конвергентной формы мышления к дивергентной на основе учета личностных особенностей участников. При этом мы исходили из того, что творческое мышление является, наряду с мотивационным и ценностно-ориентационным компонентами, операциональным структурным компонентом такого более емкого системного образования, как творческий потенциал.

В качестве задач тренинга было определено развитие у преподавателя колледжа: способности к интеграции полярных идей; изобретательности, наблюдательности, воображения, ассоциативности мышления; умения расширять креативное поле за счет поиска в смежных областях знаний и опыте; логики мышления и действия; умений самоактивизации, использования креативности при решении жизненных и профессиональных проблем.

Программа тренинга была рассчитана на 24 часа (8 занятий). В ходе тренинга сохранялись добро-зольное общение и сотрудничество. Преподаватели были участниками различных игр (организационно-деятельностных, драматизации, инновационных, деловых и пр.), работали над решением различных педагогических задач, конкретных си-

туаций (кейсов), обсуждали полученные результаты, дискутировали, осваивали психологические упражнения.

Наблюдение показало, что участникам тренинга, занятия которого проходили на эмоциональном подъеме, было комфортно, они проявляли активность, инициативность и самостоятельность. По их оценке, они по-новому открыли себя. К выполнению заданий абсолютное большинство подходило творчески, нестандартно, выдвигало много оригинальных идей. Тренинг активизировал эмоциональные, волевые и интеллектуальные личностные свойства и качества преподавателей. Вместе с тем выявлены индивидуальные различия в предпочтениях форм творческих заданий: коллективных, групповых, парных или индивидуальных. Кроме того, была получена информация об индивидуальных затруднениях и барьерах творческой деятельности отдельных педагогов. В последующем она послужила основой для планирования коррекционной методической работы цикловых комиссий.

Сравнение результатов диагностики показателей творческой активности и дивергентного мышления преподавателей колледжа до и после тренинга показало положительную динамику этих показателей. Это обстоятельство позволяет сделать вывод, что такие тренинги способствуют развитию творческого потенциала членов педагогического коллектива и их следует практиковать в учебных заведениях среднего профессионального образования, поскольку они являются эффективным методом реализации принципов личностно ориентированной парадигмы образования.

Литература

1. Акимова, М. К. Изучение креативности в зарубежной психологии [Текст] / М. К. Акимова // Психологическая диагностика: проблемы исследования – М. : Педагогика, 1981.
2. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей [Текст] / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002.
3. Вишнякова, Н. Ф. Креативная психопедагогика [Текст] / Н. Ф. Вишнякова. – Минск, 1995.
4. Кипнис, М. Тренинг креативности [Текст] / М. Кипнис. – М., 2006.
5. Маралов, В. Т. Основы самопознания и саморазвития [Текст] / В. Т. Маралов. – М. : Академия, 2004.
6. Сидоренко, Е. В. Мотивационный тренинг [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2007.

УПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННЫМ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

ЯКОВЛЕВА Г. В.

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

САПОЖНИКОВА Г. А.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное
образовательное учреждение № 440

В современных педагогических исследованиях делаются многочисленные попытки осмыслить проблемы управления образовательным процессом. Управление – явление объективно обусловленное, вызванное к жизни закономерностями и взаимосвязями функционирования систем. Что же такое управление?

В энциклопедическом словаре приводится следующее определение: «Управление – это функция организованных систем различной природы, обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы и целей» [2].

Основная цель управления: эффективное и планомерное использование сил, средств, времени, людских ресурсов для достижения оптимального результата.

Из целей вытекают задачи управления, которые решаются в комплексе и определяют технологию достижения целей. Задача – это работа или часть работы (операции, процедуры), которая должна быть выполнена заранее установленным способом в заранее оговоренные сроки.

Любая управленческая деятельность состоит из последовательных, взаимосвязанных действий (функций), представляющих законченный цикл:

- а) анализ;
- б) целеполагание и планирование;
- в) контроль и регулирование.

Дадим краткую характеристику функций управления педагогическими системами и попытаемся описать практику их применения в современном дошкольном образовательном учреждении.

Функция анализа в ее современном понимании разработана Ю. А. Конаржевским. Она занимает особое положение в управленческой деятельности. С анализа начинается управленческий цикл и им

же он и заканчивается. Основное назначение анализа, по мнению Ю. А. Конаржевского, состоит «в изучении состояния и тенденций развития педагогического процесса, в объективной оценке его результатов с последующей выработкой на этой основе рекомендаций по упорядочению управленческой системы» [1].

Анализ предполагает выделение в изучаемом объекте частей, оценку роли и места каждой части, соединение частей в целое, установление связей между частями.

Без реализации данной функции нельзя конкретно, точно определить цели и задачи управленческой деятельности, обоснованно принять решения, невозможна эффективная управленческая деятельность. Анализ требует интеллектуального напряжения личности, сформированного аналитического мышления. В анализе руководителем образовательного учреждения выявляются проблемы в организации образовательного процесса, в повышении квалификации педагогов, результативность работы с детьми по данным педагогической диагностики.

Традиционно в МДОУ проводится анализ:

- состояния качества образовательного процесса;
- результатов образованности детей;
- состояния методической работы;
- уровня профессиональной и методической компетентности педагогов;
- теоретической профессиональной подготовленности педагогов в инновационном ОУ;
- готовности педагогов к инновациям;
- влияния инноваций на профессиональную компетентность педагогов;
- роста профессионального мастерства педагогов по итогам аттестации;
- состояния самообразовательной деятельности педагогов;
- коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии;
- взаимодействия с семьями воспитанников.

На основе анализа определяются цели и задачи развития образовательной деятельности учреждения.

Цель является системообразующим компонентом любой системы, поэтому целеполагание и планирование – неотъемлемые функции управленческой деятельности.

Особенность целеполагания в управлении современным дошкольным образовательным учреждением состоит в том, что при построении иерархии целей общая цель соотносится с промежуточными.

Планирование – принятие решений на основе соотношения результатов педагогического анализа с поставленной целью. Принимаемые решения могут быть рассчитаны как на перспективу, так и на решение текущих оперативных задач.

Целеполагание и планирование являются необходимым условием развития образовательного учреждения. В МДОУ № 440 основными программными документами являются: программа развития на период до 2010 года; план работы на текущий период (годовой план); план работы на месяц.

Эти плановые документы позволяют выстроить и отследить реализацию системы в управлении.

Организация деятельности педагогического коллектива направлена на выполнение принятых решений. Эта функция включает: предварительный набор исполнителей и соисполнителей, отбор форм и методов предстоящей деятельности и соотношение их с реальными условиями и возможностями исполнителей. Организация деятельности – это процесс объединения людей и средств для достижения поставленных целей.

В структуре организаторской деятельности руководителя важное место занимает мотивация предстоящей работы. Под мотивацией понимается процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личностных целей и целей организации. Большое место в формировании мотивации играет обратная связь: оценка хода и результатов отдельного дела. В МДОУ № 440 выстроена модель мотивации творческого педагогического труда:

Модель мотивации творческого педагогического труда включила в себя следующие структурные составляющие:

1. Материальное стимулирование, основанное на:
 - положении о премировании работников МДОУ;
 - положении о доплатах и надбавках в МДОУ;
 - положении о доплатах и надбавках стимулирующего характера за участие в экспериментальной работе.
2. Моральное стимулирование, основанное на:
 - положении о едином методическом дне (с конкретизацией свободного рабочего времени на инновационную деятельность);
 - положении о награждениях педагогических работников (Почетный работник общего образования РФ, Заслуженный учитель РФ, грамота Министерства образования РФ);
 - назначение педагогов МДОУ к руководству методическими объединениями в рамках образовательного учреждения и в рамках района;

- выдвижение педагогов для участия в конкурсе «Педагог года»;
- выдвижение педагога для защиты на высшую квалификационную категорию;
- организация творческих отчетов и мастер-классов педагогов-новаторов, семинаров для воспитателей и учителей Калининского района;
- торжественное вручение педагогам авторских методических изданий.

Со всеми функциями управленческого цикла тесно связан контроль. В самом общем виде контроль означает процесс измерения (соотношения) фактически достигнутых результатов с запланированными.

В процессе контроля, по нашему мнению, можно получить ответы на следующие вопросы: чему научились дети? В чем причины слабей образованности детей? Какое воздействие оказал контроль на повышение профессиональной компетентности педагогов? Было ли воздействие контроля позитивным или негативным? Какие выводы следует сделать для выработки новых целей?

Чтобы контроль мог дать объективную оценку состояния дел, стимулировал педагогическую деятельность, необходимо соблюдение следующих требований:

- систематичности – контроль должен осуществляться регулярно с использованием разнообразных методов и форм;
- объективности – проверка должна проводиться в соответствии с требованиями государственных стандартов;
- -действенности, то есть результаты контроля должны приводить к позитивным изменениям, устранению недостатков;
- компетентности проверяющего.

Традиционно в МДОУ № 440 разрабатывается и реализуется программа контроля за педагогическим процессом, схема наблюдений за педагогическим процессом, циклограмма организации контроля. Вся контрольная функция базируется на нормативно-правовую базу. Это Положение о должностном контроле в дошкольном образовательном учреждении, требования к организации контроля, управленческие решения по результатам контроля.

В содержание Программы контроля за педагогическим процессом включаются:

- наименование мероприятий педагогического контроля;
- периодичность контроля;
- время проведения контроля;

- направления и задачи контроля.
- ответственное должностное лицо (Ф. И. О. должность).

Данный программный документ позволяет систематизировать систему контроля, определить приоритеты в проведении контроля, увидеть по ходу контроля проблемные места, вынести управленческое решение, позволяющее повысить качество образовательной деятельности в учреждении, меру ответственности каждого педагога за это качество.

Схема контроля включает приоритеты в деятельности учреждения, время и форму контроля на каждой возрастной группе. Например, содержание современных сюжетно-ролевых игр традиционно контролируется в старшей и подготовительной группе на начало и конец учебного года. Содержание родительских уголков – ежеквартально, два раза в учебный год под контроль берутся итоговые занятия по всем направлениям и разделам реализуемых на группах программ. Выстроенная система управления современным ДООУ позволяет добиться основной цели – высокого уровня образования детей дошкольного возраста.

Литература

1. Конаржевский, Ю. К. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой [Текст] / Ю. К. Конаржевский. – М. : Знание, 1986.
2. Словарь русского языка [Текст] / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1978.
3. Третьяков, П. И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента [Текст] / П. И. Третьяков. – М. : Высшая школа, 1997.

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГОВ НА ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ

СЕМЁНОВА М. Л.

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

Успех в функционировании и развитии дошкольного учреждения в первую очередь зависит от педагогов, способных определить задачи воспитания, обучения и развития дошкольников, от уровня их квалифи-

кации и заинтересованности в достижении наилучших результатов, от отношений в педагогическом коллективе.

В современных ДОО ведется поиск новых эффективных и лично-стно ориентированных форм работы с педагогическими кадрами: руководство процессом самообразования воспитателей, деловые игры, конкурсы профессионального мастерства и другие. Разнообразие форм работы с педагогическими кадрами обусловлено ее индивидуальной направленностью, личностной ориентацией, учетом профессиональных запросов воспитателей, развитие творчества и инициативы каждого члена педагогического коллектива.

При выборе оптимальных форм работы с педагогами рекомендуется учитывать многие параметры, в том числе: задачи, стоящие перед ДОО и воспитателями; результаты диагностики профессиональной деятельности педагогов и результаты работы ДОО; количественный состав педагогического коллектива; цели и функциональные особенности содержания методической работы; накопленные традиции; сравнительную эффективность различных форм методической работы в условиях функционирования данного конкретного ДОО; материальные, морально-психологические и другие условия.

Необходимость применения педагогической диагностики для создания успешного педагогического творчества воспитателей, стимулирования педагогической инициативы рассматривается в исследованиях целого ряда авторов: К. Ю. Белая, В. П. Дуброва и Е. П. Милашевич, Л. М. Маневцова, Л. В. Поздняк и др. Так, В. И. Зверева считает, что педагогическая диагностика поможет руководителю не только оценить фактический уровень профессиональной подготовки каждого педагога, но и выявить профессиональные запросы и потребности а, следовательно, на основе этого четко определить цель работы с педагогическими кадрами, которая у каждого педагогического коллектива будет своей.

В настоящее время в научных исследованиях усиливается внимание к организации и развитию диагностической деятельности. Это обосновано пониманием того, что всякий процесс управления невозможен без получения данных о внутренней структуре объекта управления, сравнения их с заданными параметрами и осуществления на основе полученных результатов необходимого практического вмешательства в управляемую систему. Диагностика является исходным, стартовым моментом в подходе к решению многих вопросов. С одной стороны, диагностика имеет практическое значение для всех видов человеческой деятельности, где приходится решать задачи распознавания внутренних состояний тех или иных объектов и систем. С дру-

гой стороны, диагностический процесс обеспечивает эффективное применение теоретических знаний к процессам управления. И, наконец, диагностика составляет основу прогноза будущих состояний объектов и систем.

Понятие «педагогическая диагностика», базируется на общенаучном понятии «диагностика», в связи с этим необходимо обратиться к трактовке данного понятия в различных источниках.

В общем смысле слова «диагностика» – это особый вид познания, находящейся между научным знанием сущности и опознанием единичного явления. Результат такого познания – диагноз, то есть заключение о принадлежности сущности, выраженной в единичном, к определенному, установленному наукой классу. Полученные в результате диагностического процесса знания используются в основном для предупреждения отклонения объектов от нормы, их современного устранения, восстановления, сохранения определенного состояния объекта и продления его нормальной деятельности, а так же обеспечения гармоничного развития объекта диагноза и его преобразования.

Таким образом, суть диагностического процесса – выявление внутреннего состояния объекта, которое базируется на зафиксированных ранее диагностических признаках, эталонах. Сам диагностический процесс не происходит произвольно, а выступает в организованной форме.

В плане анализа, оценки и прогноза состояния образовательного процесса понятие педагогической диагностики в определенной мере соотносимо с понятием «мониторинг качества образования», если под последним понимать «систематическую регулярную процедуру сбора данных по важнейшим образовательным аспектам на национальном, региональном, и местном уровне, включающую в себя: 1) определение (установление) стандартов, операционализацию стандартов в индикаторах (изменяемых величинах), установление критерия, по которому можно судить о достижении стандарта; 2) сбор данных и оценку результатов; 3) принятие соответствующих мер и оценивание результатов принятых мер.

Общая структура педагогической диагностической деятельности, которая включает в себя: целеполагание; планирование диагностической деятельности; реализацию деятельности: накопление исчерпывающей диагностической информации, анализ, переработку, интерпретацию полученной информации; педагогическое заключение – диагноз; прогноз развития педагогического объекта; корректировку и создание условий для его развития на диагностической основе.

Данная общая структура педагогической диагностической деятельности может быть представлена в виде алгоритма педагогического диагностирования, предложенного в исследовании Л. Н. Давыдовой. Алгоритм включает систему последовательных этапов, обеспечивающих логическую обоснованность постановки педагогического диагноза.

Первый этап: определение объекта, целей и задач педагогического диагностирования.

Второй этап: выдвижение гипотезы и ее последующая проверка, планирование предстоящего диагностирования.

Третий этап: выбор диагностических средств (критерии, уровни, методики).

Четвертый этап: сбор информации о диагностическом объекте (соотношение реального состояния объекта с нормативно-оптимальным).

Пятый этап: количественная и качественная обработка полученной информации, ее анализ, систематизация, классификация

Шестой этап: синтез компонентов диагностируемого объекта в некоторое новое единство на основе анализа достоверной информации.

Седьмой этап: обоснование и оценка педагогического диагноза, прогнозирование перспектив дальнейшего развития диагностического объекта.

Восьмой этап: практическое применение педагогического диагноза, осуществление коррекции с целью преобразования диагностируемого объекта или явления.

Данные этапы диагностической деятельности повторяются с одной и той же последовательности независимо от объектно-предметной ориентации диагностирования. То есть этапы обладают взаимосвязью и взаимообусловленностью. В совокупности и указанной последовательности они представляют собой полный диагностический цикл. Реализация цикла составляет диагностическую деятельность.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что в современной теории и практике управления дошкольными образовательными учреждениями особую актуальность и значимость приобретает проблема формирования системы повышения уровня профессиональной квалификации педагогов на диагностической основе.

СИСТЕМА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ШАКУТО Е. А.

г. Екатеринбург, Свердловский областной педагогический колледж

Научно-методическая работа – часть системы непрерывного образования преподавателей, воспитателей в образовательных учреждениях. Цели методической работы: освоение наиболее рациональных методов и приемов обучения и воспитания студентов колледжа; повышение уровня профессиональной готовности будущего педагога к организации и ведению учебно-воспитательной работы; обмен опытом между членами педагогического коллектива, выявление и пропаганда актуального педагогического опыта.

Методическая работа ориентирована на достижение и поддержание высокого качества образовательного процесса, содействует развитию навыков педагогического анализа, теоретических и экспериментальных исследований, органично соединяется с повседневной практикой педагога [3].

Проектирование научно-методической работы выстраивается на научных подходах А. И. Моисеева, который выделил три группы функций методической работы [2]:

– 1-я направлена на формирование индивидуальности педагога, обогащение его профессиональных знаний, развитие ценностных ориентаций, мотивов творческой деятельности, устойчивых нравственных качеств, современного стиля педагогического мышления, педагогической техники, мастерства, артистизма, умений эмоционально-волевой саморегуляции.

– 2-я обращена к педагогическому коллективу и нацелена на его консолидацию как коллектива единомышленников, на выявление, обобщение и распространение педагогического опыта, обмен ценными методическими находками, приобщение коллектива к научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности.

– 3-я направлена на организацию работы за пределами образовательного учреждения. Она обеспечивает взаимодействие образовательных учреждений с целью внедрения новаторского опыта в практику школ через педагогические чтения, научно-практические конференции, публикации.

1980-е гг. являются этапом перевода методической работы в разряд обязательной составной части единой системы непрерывного образования педагогических кадров, повышения их квалификации.

В современных исследованиях доказывается необходимость преобразования методической работы образовательных учреждений в научно-методическую, основное отличие которой от методической работы «заключается не в овладении уже существующими в науке знаниями и не в присвоении чужого опыта преподавания, а в самостоятельном отыскании, добыче нового знания» [1].

По мнению К. Я. Литкенса, научно-методическая работа – это научное исследование, целью которого является получение собственных, то есть авторских выводов и результатов.

Цель научно-методической работы имеет двойственный характер, а именно:

1) повышение профессиональной квалификации и научно-методического уровня педагогических кадров: обучение на курсах повышения квалификации и педагогического мастерства, участие в конкурсах научно-методической продукции, семинарах, конференциях, издание научно-методической продукции, совершенствование профессиональной компетентности;

2) обеспечение образовательного процесса научно обоснованными средствами обучения: программами, планами, учебниками, учебными пособиями, средствами наглядности, компьютерными программами и т.д.

Участие педагогов в постоянном научном поиске расширяет их кругозор, развивает творческое мышление, формирует стремление к обновлению способов и средств педагогической деятельности на научной основе, потребность подняться с потребительского уровня на уровень принятия собственных методических решений. В этом мы убедились на практике Свердловского областного педагогического колледжа, где уже в течение ряда лет нами отработывается система научно-методической деятельности педагогического коллектива.

В качестве результатов научно-методической работы педагогов колледжа можно выделить:

– умения выбирать направление научного исследования, которое отличалось бы актуальностью, теоретической новизной и практической значимостью;

– умения обосновывать актуальность избранной темы научного исследования, формулировать его цель, задачи, объект, предмет, гипотезу и предполагаемый практический результат, отбирать методы

исследования и уметь ими пользоваться в ходе намеченных научных планов;

- умения вести библиографический поиск, работать с научной литературой, анализировать, обобщать, оценивать практическую значимость имеющихся данных и на этой основе делать самостоятельные выводы;

- умения правильно интерпретировать теоретические положения и пользоваться научно-методической терминологией;

- умения разрабатывать на основе полученных теоретических данных практические учебные материалы и пособия;

- умения применять различные методики экспериментально-педагогических исследований и проводить пробное обучение по разработанным автором дидактическим материалам;

- умения грамотно излагать процесс и результаты собственного научного исследования;

- умения профессионально изложить и защитить основные теоретические и методические положения своего научного исследования, его практическую значимость;

- умение применять методы теоретического и производственного обучения;

- умение анализировать методические разработки;

- умения проектировать собственную профессиональную деятельность;

- умение организовывать учебно-исследовательскую деятельность студентов;

- умение осуществлять рефлексию собственной профессионально-педагогической деятельности.

Система научно-методической работы и управления ею выстраивается нами в Свердловском областном педагогическом колледже как совокупность взаимосвязанных компонентов, главными среди которых являются управляющая и управляемые подсистемы. При этом управляющая подсистема включает в себя информационно-методический центр (ИМЦ) и методический кабинет колледжа, работающие под руководством заместителя директора колледжа по научно-методической работе, а управляемая подсистема состоит из научно-методических объединений 5-ти кафедр, созданных в соответствии с главными направлениями научно-методической деятельности педагогов. Кафедральные научно-исследовательские коллективы (творческие группы) организуют и направляют научно-исследовательскую работу преподавателей и студентов, а также курируют учебно-исследовательскую деятельность студентов.

В целях совершенствования качества обучения и воспитания студентов, научно-методической работы педагогов, повышения уровня профессиональной компетентности и мастерства в колледже создаются органы, объединяющие преподавателей, социальных партнеров и других специалистов (педагогический, научно-методический, административный советы, совет по делам студентов, кафедры, творческие группы и др.). Основные задачи, функции и порядок работы этих органов определяются локальными актами образовательного учреждения, утверждаемыми директором колледжа.

Методическая работа в образовательных учреждениях среднего профессионального образования будет эффективна, если она организована как целостная система. Ее успех зависит от заинтересованности педагогов в собственном профессиональном развитии. Чем больше удовлетворен педагог своей работой, тем больше он заинтересован в совершенствовании своего мастерства. Перед заместителем директора по научно-методической работе колледжа стоит задача организовать работу таким образом, чтобы педагог постоянно ощущал потребность в приобретении новых знаний в области научно-методической подготовки, совершенствовании педагогического мастерства, чтобы содержание научно-методической работы отвечало запросам субъектов образовательного процесса и способствовало саморазвитию личности, как самого педагога, так и будущих специалистов.

Литература

1. Гладик, Н. В. Внутришкольное управление научно-методической работой [Текст] / Н. В. Гладик. – М., 2008.
2. Управление современной школой [Текст] / под ред. М. М. Поташника. – М., 1992.
3. Федеров, В. Д. Содержание, функции и управление методической деятельностью в средних специальных учебных заведениях [Текст] / В. Д. Федоров, Л. Г. Семушина, В. А. Подвойский. – М. : НПЦ «Профессионал-Ф», 2005.

**ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ
РЕШЕНИЮ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЗАДАЧ
И ВЫПОЛНЕНИЮ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КУРСА ФИЗИКИ**

КУДИНОВ В. В.

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

Пропедевтика естественно-научных знаний в 5-6 классах является дидактическим условием преемственности обучения в системе непрерывного физического образования и осуществляется в настоящее время согласно базисному учебному плану в рамках предмета «Естествознание». На этом этапе продолжается начатое в начальной школе знакомство учащихся с основными явлениями природы и такими элементарными приемами научного метода исследования, как наблюдение, описание увиденного, выполнение измерений, выявление закономерностей, проведение эксперимента и предсказание его результатов.

Решение задач по физике, в том числе и в пропедевтическом курсе – необходимый элемент учебной работы. Задачи дают материал для упражнений, требующих применения физических закономерностей к явлениям, протекающим в тех или иных конкретных условиях. Поэтому они имеют большое значение для конкретизации знаний учащихся, для привития им умения видеть различные конкретные проявления общих законов. Без такой конкретизации знания остаются книжными, не имеющими практической ценности. Решение задач способствует более глубокому и прочному усвоению физических законов, развитию логического мышления, сообразительности, инициативы, воли и настойчивости в достижении поставленной цели, вызывает интерес к физике, помогает приобретению навыков самостоятельной работы и служит незаменимым средством для развития самостоятельности в суждениях. Решение задач – это один из методов познания взаимосвязи законов природы.

В процессе решения задач ученики непосредственно сталкиваются с необходимостью применять полученные знания по физике в жизни, глубже осознают связь теории с практикой. Решение задач – одно из важных средств повторения, закрепления и проверки знаний учащихся.

Основное значение решения экспериментальных задач и заданий заключается в формировании и развитии с их помощью измери-

тельных умений, умений обращаться с приборами. Кроме того, такие задачи развивают наблюдательность и способствуют более глубокому пониманию сущности явлений, выработке навыков строить гипотезу проверять ее на практике.

Если в задаче описана знакомая ситуация, то эксперимент позволяет определить некоторые физические величины и включить их в условие задачи. При этом эксперимент содержание задачи, заданное неопределенно, превращает в конкретное.

Если условие задачи описывает новую для учащихся ситуацию, то целесообразно эту ситуацию задать экспериментально. Если же в задаче описывается изменение состояния тела, то параметры одного из состояний или условия воздействия тоже могут быть заданы экспериментально [2].

Решение экспериментальных задач начинается с постановки (в различных вариациях) задачи, затем осуществляется краткая запись условия и требования, формулируется гипотеза, проверка которой планируется. Затем осуществляется реализация намеченного плана различными средствами: экспериментальными, логическими и математическими. Полученный результат кодируется, после чего осуществляется проверка полученного результата.

Обучение учащихся методике решения задач является необходимым условием формирования у них умения самостоятельно решать задачи по физике. Для более успешного обучения учащихся умению решать задачи необходимо в учебной практике применять алгоритмы и алгоритмические предписания, определяющие структуру как отдельных операций, так и структуру решения задач определенного класса.

Главное – научить учащихся умению определять, какую роль в задаче играет эксперимент и правильно его использовать.

При обучении учащихся умению решать задачи этого вида можно предложить учащимся следующее предписание. 1. Выяснить роль эксперимента в задаче: а) условие задачи задается экспериментом; б) экспериментально проверяется правильность решения задачи. 2. Использование эксперимента при решении задачи: а) наметить план выполнения эксперимента; б) отобрать необходимые для эксперимента приборы, изучить правила пользования ими; в) собрать установку для опыта; г) снять показания приборов; д) обработать полученные данные; е) оценить реальность получения ответа.

Разумеется, предварительным этапом решения экспериментальной задачи, как и любой другой, является чтение условия задачи. Под составлением плана решения задачи подразумевается следующее.

Ученик должен выдвинуть гипотезу и уяснить для себя способы проверки ее справедливости, наметить план их осуществления. В частности, он должен знать, какие величины ему необходимы для нахождения искомой величины, какие величины можно измерить и как это сделать. Исходя из этого, ученик отбирает необходимые для опыта приборы. Если решение задачи надо только проверить с помощью эксперимента, то все ее решение осуществляется по намеченному плану, подобно решению вычислительных, логических или графических задач.

Наконец, остановимся на методике решения экспериментальных задач. Целесообразно выделить четыре этапа деятельности при решении любой экспериментальной задачи: а) анализ текста и физического явления задачи; б) план решения; в) решение; г) анализ решения.

Рассмотрим содержание каждого этапа с краткими методическими пояснениями.

Анализ физического явления начинается с работы над текстом. Сначала расшифровывают незнакомые термины, определяют вопросы и их характер (явные или неявные, требующие качественной или количественной оценки). Затем выделяют физические объекты, дают их описание, то есть выделяют число, величины, которыми они характеризуются, устанавливают, изменяется ли их состояние и существует ли связь между объектами, а так же выявляют, все ли объекты указаны. Производят теоретическое описание явления (модели физического объекта, элемент физической теории, закон). Если задача начинается с эксперимента, то сначала описывают установку опыта, а затем обращают внимание на изменение состояния того или иного объекта.

На первом этапе учащиеся вырабатывают ориентировочную основу действий (ООД). Здесь помогают общие предписания. Например, план изучения физического явления может выступать в виде системы вопросов для беседы, которая сопровождается использованием иллюстраций, выполнением опытов учителем или учащимися. В целом первые шаги качественного описания физического явления подводят школьников к идее решения задачи.

Составление плана идет на следующем этапе, когда выработанная ООД осознается. Таким образом, происходит обобщение работы, проделанной на первом этапе. Идею решения проговаривают вслух, оформляют письменно (например, в виде схематических рисунков) или запоминают.

Затем начинают поиск решения в общем виде, подбор приборов и сборку установки (если она не приведена в условии задачи). Далее следуют измерительные операции и числовые расчеты. Учащиеся ис-

пользуют справочники и микрокалькуляторы, объясняют результаты наблюдений или расчетов. Учитель контролирует деятельность учащихся: при коллективном решении – с помощью вопросов, при индивидуальном – визуально. При решении несложных задач первые три этапа тесно переплетаются друг с другом.

Анализ решения задачи включает в себя оценку правдоподобности и погрешности решения, а также поиск иных способов и выбор оптимального варианта решения. Желательно, чтобы учащиеся привлекались к составлению новой задачи (в развитие данной, по аналогии и т.п.). В выводах полезно кратко повторить основные моменты решения [1].

Что касается выполнения экспериментальных заданий, то по своему содержанию они представляют собой наблюдения, опыты и измерения, тесно связанные с темой урока. Это могут быть задания направленные на: наблюдение и изучение физических явлений; наблюдение и изучение свойств тел; изучение устройства, действия измерительных приборов и правил обращения с ними; измерение физических величин; наблюдение зависимостей между физическими величинами; выполнение опытов, подтверждающие физические законы.

Решение экспериментальных задач и выполнение экспериментальных заданий воспитывает у учащихся стремление к активному познанию мира, умение собственными силами добывать знания, способствует получению учениками прочных осмысленных знаний, формированию у них умения пользоваться этими знаниями на практике, в жизни.

А. В. Усова и В. В. Завьялов следующим образом характеризуют уровни сформированности экспериментальных умений [3]:

1. Репродуктивный уровень. Цель эксперимента, его задачи учащимися осознаются недостаточно. Над условиями выполнения опыта они не задумываются. Работа выполняется с подготовленным заранее оборудованием, по плану, предложенному преподавателем или в инструкции учебника. Записи результатов измерений выполняются по форме, предложенной преподавателем и содержащейся в учебнике. Выводы из работы формулируются под руководством также преподавателя.

2. Адаптационный уровень. Цель эксперимента и его задачи учащимися осознаются. Они задумываются над условиями выполнения опытов, но не в состоянии самостоятельно их определить. Учащиеся испытывают затруднения при формулировке гипотезы, которую следовало бы положить в основу эксперимента, а иногда и не осознают необходимости формулировки ее. План эксперимента раз-

рабатывается учащимися коллективно, Под руководством преподавателя. Измерения и вычисления выполняются самостоятельно. Выводы из опытов формулируются также самостоятельно.

3. Достаточно высокий уровень. Все операции, за исключением формулировки цели эксперимента и гипотезы, которую можно положить в основу эксперимента (предположение, справедливость которого должна быть подтверждена или опровергнута), выполняются учащимися самостоятельно.

4. Высший уровень – уровень обобщения. Учащийся может самостоятельно выполнять все операции, из которых складывается выполнение эксперимента, а именно: формулирует цель опыта и гипотезу, которая может быть положена в основу эксперимента; определяет условия, необходимые для выполнения опыта; разрабатывает план выполнения опыта; определяет способ записи результатов измерения и кодирования информации, полу чаемой при наблюдении; подбирает необходимые для опыта приборы и материалы; выполняет все измерения и вычисления; осуществляет анализ полученных данных и формулирует выводы; осознает в целом структуру деятельности, связанной с постановкой опытов и осознанно стремится ее реализовать.

Исследование уровней сформированности экспериментальных умений учащихся 7-11-х классов, проведенное А. А. Бобровым, показало, что при применяемой в массовой школе методике сформированность данного умения к моменту окончания средней школы у многих учащихся оказывается довольно низкой – не превышает второго уровня. И лишь у отдельных учащихся она достигает третьего уровня к моменту окончания средней школы. При использовании описанной выше методики большинство учащихся достигает третьего уровня сформированности данного умения, а отдельные учащиеся могут достигнуть и четвертого уровня.

Литература

1. Бутырский, Г. А. Экспериментальные задачи по физике [Текст] / Г. А. Бутырский, Ю. А. Сауров. – М. : Просвещение, 2000.
2. Усова, А. В. Практикум по решению физических задач [Текст] / А. В. Усова, Н. Н. Тулькибаева. – М. : Просвещение, 1992.
3. Усова, А. В. Самостоятельная работа учащихся в процессе изучения физики [Текст] / А. В. Усова, В. В. Завьялов. – М. : Высш. шк., 1984.

ТЕХНОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ

СИНТЯЕВА Г. А.

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

Программа модернизации образования определяет цели образования таким образом, чтобы они соответствовали интересам общества в целом, самих обучающихся и давали ясные ориентиры педагогам. Основным результатом образовательной деятельности современной школы должна стать не сама по себе система знаний, умений и навыков учащихся, а комплекс компетенций в различных областях знаний, чтобы выпускник школы мог всегда самостоятельно решать возникающие проблемы в различных сферах жизни.

В стратегии модернизации российского школьного образования сформулированы следующие цели:

- 1) развитие самостоятельности учащихся и их способности к самоорганизации;
- 2) формирование высокого уровня правовой культуры и принятие основополагающих правовых норм;
- 3) готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности;
- 4) воспитание терпимости к чужому мнению, умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы.

Современное образование можно считать качественным, если его результаты будут соответствовать заданным целям. А новыми образовательными результатами в соответствии со стандартами второго поколения являются ключевые компетенции, которые являются универсальными, применимыми в различных жизненных ситуациях. Это своего рода ключ к успешной жизни человека в обществе:

- информационная компетенция – готовность к работе с информацией;
- коммуникативная – готовность к общению с другими людьми, формируется на основе информационной;
- кооперативная – готовность к сотрудничеству с другими людьми, формируется на основе двух предыдущих;
- проблемная – готовность к решению проблем, формируется на основе трех предыдущих.

Что же такое компетенция?

В научной литературе существует большое количество определений понятия «компетенция». Мы предлагаем рассматривать компетенцию как готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации. Компетенция – это готовность действовать в ситуации неопределенности.

Согласно стандартам второго поколения, ключевые компетенции целесообразно формировать и развивать в процессе внеурочной деятельности учащихся по предмету и не по предмету. В связи с этим огромное значение имеет технология исследовательской деятельности, которая призвана формировать и развивать ключевые компетенции учащихся.

Исследовательская деятельность – это такая форма организации учебно-воспитательной работы, которая связана с решением обучающихся творческой, исследовательской задачи в различных областях знания с заранее неизвестным результатом. Педагогическая общественность должна осознать исследовательскую деятельность учащихся как неотъемлемую часть образования, его отдельную систему.

При организации образовательного процесса на основе исследовательской деятельности на первое место встает задача проектирования исследования. При проектировании исследовательской деятельности учащихся в качестве основы берется модель и методология исследования, разработанная и принятая в сфере науки за последние несколько столетий. Эта модель характеризуется наличием нескольких стандартных этапов, присутствующих в любом научном исследовании независимо от той предметной области, в которой оно развивается. При этом развитие исследовательской деятельности учащихся нормируется выработанными научным сообществом традициями с учетом специфики учебного исследования – опыт, накопленный в научном сообществе, используется через задание системы норм деятельности.

В типичной образовательной ситуации, которая, как правило, определяет характер учебного процесса, реализуется стандартная позиционная схема «учитель – ученик». Первый транслирует знания, второй их усваивает; все это происходит в рамках отработанной классно-урочной схемы.

При развитии исследовательской деятельности эти позиции сталкиваются с реалиями: нет готовых эталонов знания, которые столь привычны для классной доски: явления, увиденные в живой природе, чисто механически не вписываются в готовые схемы, а требуют самостоятельного анализа в каждой конкретной ситуации. Это инициирует начало эволюции от объект-субъектной парадигмы обра-

зовательной деятельности к ситуации совместного постижения окружающей действительности, выражением которой является пара «коллега-коллега».

Вторая составляющая – «наставник-младший товарищ» предполагает ситуацию передачи навыков практической деятельности, связанных с освоением действительности от учителя, ими обладающего, к ученику. Эта передача происходит в тесном личностном контакте, что обуславливает высокий личный авторитет позиции «наставник» и специалиста, педагога, ее носителя. Главным результатом рассмотренной позиционной эволюции является расширение границ толерантности участников исследовательской деятельности, что положительно влияет на формирование и развитие коммуникативной и кооперативной компетенций.

Главным результатом исследовательской деятельности является интеллектуальный продукт, устанавливающий ту или иную истину в результате процедуры исследования и представленный в стандартном виде.

Технология исследовательской деятельности активно применяется во внеурочной деятельности учащихся, так как имеет два обязательных признака:

- 1) гибкие образовательные программы, выстраиваемые в соответствии со спецификой выполняемой задачи, склонностями и способностями конкретного обучаемого;
- 2) наличие индивидуальных форм работы педагога и обучаемого – групповые и индивидуальные занятия и консультации, выездные мероприятия, семинары и конференции.

Исследовательская деятельность может с успехом применяться в школах, гимназиях и лицеях, колледжах и профессиональных училищах.

Учащиеся, работая над какой-либо исследовательской темой, имеют возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала. Эта деятельность позволит проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат. Исследовательская деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной зачастую самими учащимися в виде задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей.

Для педагога технология исследовательской деятельности – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования и исследования у обучающихся, а именно учить:

1) проблематизации (рассмотрению проблемного поля и выделению подпроблем, формулированию ведущей проблемы и постановке задач, вытекающих из этой проблемы);

2) целеполаганию и планированию содержательной деятельности ученика;

3) самоанализу и рефлексии (результативности и успешности решения проблемы проекта);

4) представление результатов своей деятельности и хода работы;

5) презентации в различных формах, с использованием специально подготовленный продукт проектирования (макета, плаката, компьютерной презентации, чертежей, моделей, театрализации, видео, аудио и сценических представлений и др.);

6) поиску и отбору актуальной информации и усвоению необходимого знания;

7) практическому применению школьных знаний в различных, в том числе и нетиповых, ситуациях;

8) выбору, освоению и использованию подходящей технологии изготовления продукта проектирования;

9) проведению исследования (анализу, синтезу, выдвижению гипотезы, детализации и обобщению).

Овладение самостоятельной проектной и исследовательской деятельностью обучающимися в образовательном учреждении должно быть выстроено в виде целенаправленной систематической работы на всех ступенях образования. Только в этом случае мы сможем с уверенностью сказать о том, что наши усилия, направленные на формирование и развитие ключевых компетенций, не напрасны.

При этом педагогу надо помнить о том, что самой значимой оценкой для учащегося является общественное признание состоятельности (успешности, результативности). Положительной оценки достоин любой уровень достигнутых результатов. Оценивание степени сформированности умений и навыков исследовательской деятельности важно для учителя, работающего над формированием соответствующей компетенции у учащегося. В связи с этим предлагаем критерии оценивания учебного исследования:

1) степень самостоятельности в выполнении различных этапов работы над проектом;

- 2) степень включённости в групповую работу и чёткость выполнения отведённой роли;
- 3) практическое использование предметных и общешкольных знаний, умений и навыков;
- 4) количество новой информации, использованной для выполнения проекта;
- 5) степень осмысления использованной информации;
- 6) уровень сложности и степень владения использованными методиками;
- 7) оригинальность идеи, способа решения проблемы;
- 8) осмысление проблемы проекта и формулирование цели проекта или исследования;
- 9) уровень организации и проведения презентации: устного сообщения, письменного отчёта, обеспечения объектами наглядности;
- 10) владение рефлексией;
- 11) творческий подход в подготовке объектов наглядности презентации;
- 12) социальное и прикладное значение полученных результатов.

Подводя итог, хотелось бы обратить внимание педагога на то, что работа над формированием исследовательских умений проводится системно и последовательно; без теоретических умений учащийся не станет полноценным самостоятельным исследователем, без эмпирических – он не сможет обобщить и систематизировать найденное. Любое затруднение учащегося должно попадать в поле зрения учителя и разрешаться, если необходимо, при его помощи. Учащийся в процессе исследования должен чувствовать себя независимым исследователем, который незаметно контролируется педагогом на случай серьёзного затруднения или ухода от учебной деятельности. Педагог становится наблюдателем и консультантом учебного процесса в большей степени, чем его информатором. Учащиеся успешно проходят через процесс формирования учебных навыков только в том случае, если уровень сложности не завышен и не занижен. Любая предложенная трудность должна быть решаемой. Учащиеся становятся добровольными любознательными исследователями только при работе над интересным для них содержанием. Учитель, ни при каких условиях во время исследования не должен подменять ученика, если тот может справиться с заданием самостоятельно.

РАЗДЕЛ 8

Проекты совершенствования методического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования

ВОСПИТАНИЕ ЧУВСТВА ПРЕКРАСНОГО У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

МАЛЬЦЕВА Л. В.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Проблема воспитания чувства прекрасного у школьников является одной из главных, так как духовный кризис нашего общества разрушительно сказывается на морали современной молодежи, характеризуется непониманием у школьников чувства прекрасного, а также приводит к снижению их интеллектуального потенциала.

Воспитание чувства прекрасного у школьников средствами изобразительного, декоративно-прикладного и народного искусства, а в нашем Краснодарском крае в школах постепенно вводится изучение этнохудожественной культуры кубанских казаков на уроках изобразительного искусства. Все это служит, как проводник прекрасного в жизни школьников способствует их духовному обогащению, абсолютных духовных ценностей «добро» и «красота» выступает основой для воспитания чувства прекрасного, что побуждает школьников к совершенствованию доброго, а значит и прекрасного поступка.

В настоящее время, современная система образования в качестве приоритетных целей рассматривает использование средств массовой коммуникации в учебном процессе, хотя устоявшиеся годами принципы и методы работы системы образования являются неким постулатом и, безусловно, дают определенный положительный результат. Необходимо ввести в учебный процесс предмет «Народное творчество». Фольклор – это уникальная, самобытная культура наших предков, которая осознается современным обществом как значитель-

ный фактор духовности, преемственности поколений, приобщения к национальным жизненным истокам. Фольклору отводится все более значительное место в выполнении задач нравственно и эстетического воспитания, развития творческих способностей школьников.

Цель воспитания – приобщение школьников к традиционному народному искусству: 1) дать начальное представление о декоративно-прикладном и народном искусстве как источнике народной мудрости; 2) познакомить с видо-жанровой структурой декоративно-прикладного и народного искусства; 3) приобщить к важнейшим обрядам, приметам, заложенным в традиционном народном календаре; 4) привить бережное отношение к культурным традициям своего народа.

Влияние художественно-творческой деятельности на процессе становления личности школьников повышается в связи с воспитанием на традициях, обычаях своего народа, фольклоре Краснодарского края. Это нельзя заменить ничем на начальном воспитании школьников. Родная речь, народные песни, обычаи должны присутствовать в воспитании. Только в этом случае они вырастают и знают историю своего края. Фольклор является действительным средством воспитания национального характера мышления, нравственности, патриотизма, эстетического самосознания. Школьники изучают этнохудожественную культуру Краснодарского края и потом изображают в своих работах то, что они узнали и увидели на уроках изобразительного искусства.

Важной составной частью традиционной духовной культуры народов является фольклор. В его различных видах и жанрах нашли отражение общественное сознание, исторические события, трудовые и семейные отношения. Вместе с тем фольклор и сам составляет сферу традиционного народного быта. Фольклор славянского населения Кубани, казачества – явление сложное во всех отношениях: историческом, жанровом, этническом. Наиболее развитым и функционально разнообразным на Кубани являлся песенный жанр. Среди казачьего населения были популярны исторические, военно-бытовые, строевые песни и, в черноморских станицах. Особую группу составляли игровые, плясовые, хороводные песни.

Наиболее полно функции фольклора раскрывались в условиях межгруппового, коллективного общения. Поскольку трудовая деятельность в основном замыкалась в прошлом в рамках отдельной семьи, то коллективное общение осуществлялось в различных традиционных формах отдыха и развлечений. Их разнообразие, уровень организации и активности участников служат показателем как степени со-

хранности культурных традиций, так и характера социальных отношений. Самыми типичными формами отдыха на Кубани являлись праздники, беседы, посиделки, сюда можно отнести и коллективное хоровое пение.

Традиционная культура кубанского казачества, как и любое системное явление, представляет собой многоуровневое, многоаспектное и полифункциональное образование. С учетом специфики происхождения кубанского казачества на первое место следует выдвинуть этнический аспект. Формирование культуры субэтнуса шло одновременно с его становлением. Ее основу составляли две этнические традиции в их локальных вариантах: русская и украинская. Поэтому уже на раннем этапе включаются очень сложные механизмы формирования новой, восточнославянской в своей основе, локальной культурной традиции. Первоначально это появилось, главным образом, в унификации традиционной культуры в масштабах русской и украинской этнографических групп (линейного и Черноморского казачьих войск). По своему облику традиционная культура кубанского казачества в целом занимает промежуточное положение между русской (в ее южнорусском локальном варианте) и украинской. В традиционной культуре накапливается специфичный слой с особенностями казачьего быта и казачьей психологии. Этот пласт во многом является инновационным. Вполне очевидны магическая, эстетическая и развлекательная функции культуры.

В кубанской казачьей традиции сформировался довольно большой блок мифологических представлений, связанных с такой силой как колдуны. Многие представления о силе колдуна основывались на его умении как навредить, так и умения избавить от вреда: «Этот маг и волшебник, продавший, как уверяют, свою душу «неумытому», делал из людей даже оборотней. Но умел по истечению известному ему сроку придать оборотню снова вид «православного христианина».... В станице его страшно боялись, но и уважали»; «Так оно было или не так, но рассказывали, такие были колдуны. Ани и вредили и отделявали. А есть такие шо вредить, отделявать не может».

Еще один представитель мифологической группы – это домовый. Домового на Кубани называют, как правило, «хозяин», что характеризует его отношение к живущей в доме семье и хозяйству: он старший в доме, охранитель, невидимый «хозяин». Характерным местом обитания данного мифологического персонажа является чердак / горище, а именно печная труба, называемая свинья / буравок. На всей территории Кубани визуальный образ домового варьируется, то есть представляется в нескольких зооморфных и антропоморфных ипоста-

сях. Причем считается, что домовый не видим человеческому глазу и появляется перед человеком лишь в определенных ситуациях. Считается, что домовый обитает в каждом доме и является покровителем семьи, заботится о доме, скоте и обо всем хозяйстве.

Поэтому богатый хозяин, ужиная, всегда оставляет на своем столе что-либо для домового. Но вместе с этим фиксируется двойственное отношение к присутствию домового. В одном случае это расценивается, как норма, и является положительным фактором: «Без домавова хозяйства не будет». Считалось, что при входе в новый дом необходимо было позвать с собой домового: «Дорогой хозяин, я ухажу на новое место, пойдем и ты с нами». Одной из функций домового является забота и уход за домашней живностью. Домовой является одним из центральных персонажей в традиционных демонологических представлениях кубанских казаков. Двойственное отношение к нему со стороны носителей традиционной культуры.

В традиционной культуре под началом понимается не просто рубеж, граница, отделяющая один отрезок времени от другого, а в большей степени идея творения, созидания, восходящая к идее перво-творения. Как употребление характерных поэтических мотивов и этнонимов в текстах, так и большое количество особенностей напевов в фольклоре кубанских казаков дают основания для широкого понимания термина «казачий» в отношении народных песен. Выражения «казачьи песни», «казачий музыкальный фольклор» применимы не только к тем произведениям, которые сопровождали воинскую службу; этот термин применим ко всей музыкальной традиции кубанских казаков.

Литература

1. Бондарь, Н. И. Календарные праздники и обряды кубанского казачества [Текст] / Н. И. Бондарь. – Краснодар, 2003.
2. Путилов, Б. Н. Фольклор и народная культура [Текст] / Б. Н. Путилов. – СПб., 1994.
3. Ратушняк, В. Н. Родная Кубань [Текст] / В. Н. Ратушняк. – Краснодар : ОИПЦ Перспективы образования, 2004.
4. Чистов, К. В. Народные традиции и фольклор. Очерки теории. [Текст] / К. В. Чистов. – Л., 1986.

МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ИГРОВОГО ВСЕОБУЧА В МОУ № 21 КАЛИНИНСКОГО РАЙОНА Г. ЧЕЛЯБИНСКА

ЛЕНКОВА А. А.

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

Современная общеобразовательная школа выступает в качестве общественного учреждения, которое самым непосредственным образом отвечает за качество человеческой истории. И от того, как будет функционировать школа, зависят не только настоящие, но, в первую очередь, будущие условия жизни людей. К примеру, в странах, ориентированных на прогрессивный сценарий развития, государственные вливания в сферу образования, весьма значительны. Уже сейчас понятно, несмотря на неоднозначность оценки обществом процессов глобализации, что только уровень «глобализированности» государства будет определять уровень развития страны. В экономическом и культурном плане дальше шагнут те государства, которые могут создать наиболее совершенную систему образования, гарантирующую устойчивое развитие личности, в частности, развитие интеллектуальных способностей подрастающего поколения.

Интеллектуальные возможности личности – один из базовых психологических ресурсов, который лежит в основе самодостаточной, инициативной и продуктивной жизнедеятельности. Этот ресурс помогает личности адаптироваться к новым условиям жизни, активно участвовать в постоянных изменениях, обладать потребностью к самосовершенствованию, не причинять вреда себе, окружающим, природе, миру, который становится все более сложным и противоречивым. Чтобы выработать разумную стратегию собственной жизни личности, необходимо иметь достаточно высокий интеллектуальный потенциал. Наконец, общество в целом заинтересовано в увеличении числа интеллектуально развитых людей, потому что именно от них зависит улучшение качества жизни большинства граждан. Естественно, таких людей в обществе будет больше, если общеобразовательная школа, как социальный институт будет заниматься интеллектуальным воспитанием подрастающего поколения.

Интеллектуальное воспитание – это форма организации учебно-воспитательного процесса, обеспечивающая оказание каждому ученику индивидуализированную психолого-педагогическую помощь с це-

лью развития его интеллектуальных возможностей. Интеллектуальное воспитание имеет два взаимосвязанных аспекта:

- повышение продуктивности интеллектуальной деятельности ученика;
- рост индивидуального своеобразия склада ума.

Первый аспект раскрывается за счет формирования способности анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, находить причинно-следственные связи, исследовать, систематизировать свои знания, обосновывать собственную точку зрения, порождать новые идеи. Второй реализуется на основе учета индивидуальных познавательных склонностей, предпочитаемых способов познания, избирательности в выборе учебного материала.

Предполагается, что школьное образование, наряду с познавательной должно реализовать психологическую функцию по созданию условий для формирования внутреннего субъективного мира личности с учетом уникальности, ценности и непредсказуемости психологических возможностей каждого ребенка. Применительно к задаче интеллектуального воспитания это означает, что целью образовательного процесса является не просто усвоение отдельных предметов школьной программы, а, скорее, расширение и усложнение за их счет индивидуальных интеллектуальных ресурсов личности.

Основной идеей Интеллектуального игрового всеобуча, экспериментально внедряемого в ОУ города Челябинска, является развитие личности ребенка, его мышления через усвоение алгоритмов различных интеллектуальных игр, творческого подхода к жизни через инновационную деятельность в школе. Игровой всеобуч осуществляет интеллектуальное воспитание учащихся посредством обогащения их индивидуального ментального опыта, с учетом своеобразия его состава и строения, помогает формированию базовых интеллектуальных качеств личности, таких, как компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция и уникальность склада ума. А так же способствует развитию потребности ребенка самостоятельно, по собственному побуждению отыскивать новую информацию, выдвигать те или иные идеи, осваивать различные области деятельности, готовые выходить за пределы заданного и включаться в не стимулированную извне интеллектуальную деятельность. Такую деятельность, которая представляет собой органическое единство познавательных и мотивационных факторов.

При внедрении Интеллектуального игрового всеобуча была выдвинута гипотеза: эффективность эксперимента по внедрению интел-

лектуальных игр имеет место, если будет отмечена положительная динамика:

- в развитии мыслительных операций высшего уровня (логическое мышление, дивергентное мышление);
- участия и результативности обучающихся в соревнованиях в рамках интеллектуального всеобуча;
- достижений обучающихся по учебным предметам, в первую очередь по математике, информатике.

Подтверждение гипотезы получено через мероприятия по исследованию его эффективности (мониторинг).

Сроки проведения мониторинга:

1. Сентябрь 2008 г. Констатирующий эксперимент (входящий диагностический срез) генеральной совокупности обучающихся МОУ. Формирование групп: экспериментальных и контрольных (в каждой возрастной категории).

2. Декабрь 2008 г. Промежуточный контроль. Установление наличия положительной динамики участия и результативности обучающихся в соревнованиях в рамках интеллектуального всеобуча.

3. Май 2009 г. Исходящий контроль. Оценка эффективности эксперимента по внедрению интеллектуальных игр.

Критерии для формирования экспериментальных и контрольных групп обучающихся:

1. Возрастное соответствие участников (в каждом возрастном периоде сформирована экспериментальная и контрольная группы);

2. Наполняемость групп, классов.

3. Программа обучения.

Критерии эффективности эксперимента:

1. Учащиеся 2-5 классов.

– общая осведомленность, степень приобщения к культуре познавательные интересы;

– способность оперировать вербальным материалом (классификация);

– комбинаторно-логическое мышление (анalogии);

– гибкость, нетрадиционность мышления, умение находить перцептивно-логические связи;

– вербально-логическое мышление (сравнение);

– образное мышление, пространственное воображение;

– относительный уровень интеллекта.

2. Учащиеся 6-9 классов:

– общая осведомленность, степень приобщения к культуре познавательные интересы;

- гибкость восприятия, независимость от поля зрения;
- объем практических знаний, умение строить умозаключения на основе жизненного опыта, логичность суждений;
- гибкость, нетрадиционность мышления, способность к инсайту, умение находить перцептивно-логические связи;
- комбинаторно-логическое мышление;
- индуктивное и дедуктивное мышление, способы производства умозаключений, отражающих направленность мыслей от частного к общему (дедукция) и от общего к частному (индукция), умение оперировать числами; помехоустойчивость суждений, способность упорядочивать информацию;
- образное мышление, пространственное воображение;
- относительный уровень интеллектуальных способностей.

3. Мониторинг достижений обучающихся по учебным предметам, в первую очередь по математике, информатике предполагается проводить в форме контрольного среза, в рамках которого будут предложены задания, сформулированные на принципах компетентного подхода (то есть требующие не репродуктивного воспроизведения знаний, а использования знаний в нестандартной ситуации).

Таким образом, эффективность интеллектуального всеобуча, апробируемого в рамках эксперимента в МОУ № 21 г. Челябинска, можно проанализировать с помощью данных, полученных в ходе мониторинга.

Всего в эксперименте по интеллектуальному всеобучу в МОУ № 21 принял участие 341 человек, все обучающиеся принимали участие в соревнованиях на школьном уровне: соревнования проводились внутри классов, между классами.

Обучающиеся МОУ № 21 принимали участие в соревнованиях по шашкам и шахматам (районный и городской уровни), в олимпиадах по ТРИЗ. Результат: все участники команды шахматистов получили разряды (3, 4 разряды). За учебный год 2 обучающихся школы повысили разряд.

Выводы по результатам исследования:

1. Анализ полученных данных показал, наличие положительной динамики в развитии всех исследуемых познавательных психических процессов учащихся участников эксперимента.

2. Наилучшие результаты получены учащимися начальной школы по следующим параметрам.

- вербально-логическое мышление (9,9 балла уровень возрастной нормы);

– общая осведомленность (8,3 балла уровень возрастной нормы);

– гибкость, нетрадиционность мышления (6,8 балла уровень возрастной нормы);

– классификации (6,8 балла уровень возрастной нормы).

1. Наилучшие результаты получены учащимися среднего звена по следующим параметрам:

– комбинаторно-логическое мышление (8,8 балла – уровень возрастной нормы);

– общая осведомленность (8,1 балла уровень возрастной нормы);

– дедуктивное мышление (7,9 балла уровень возрастной нормы);

– гибкость восприятия, независимость от поля зрения (7,8 балла уровень возрастной нормы).

2. У учащихся начальной школы и кадетского класса наибольшая динамика отмечена по следующим параметрам:

– классификации (31,8 % учащихся данной возрастной группы);

– гибкость, нетрадиционность мышления (31,6 % учащихся данной возрастной группы);

– вербально-логическое мышление (28 % учащихся данной возрастной группы).

У учащихся начальной школы и 5 кадетского класса наименьшая динамика отмечена по следующим параметрам:

Аналогии (24,6 % учащихся данной возрастной группы).

Наглядно-образное мышление (25 % учащихся данной возрастной группы).

3. У учащихся среднего звена наибольшая динамика отмечена по следующим параметрам:

– гибкость восприятия (24,5 % учащихся данной возрастной группы);

– комбинаторно-логическое мышление (23,3 % учащихся данной возрастной группы);

– дедуктивное мышление (21,8% учащихся данной возрастной группы).

4. У учащихся среднего звена наименьшая динамика отмечена по следующим параметрам:

– индуктивное мышление (11,3 % учащихся данной возрастной группы);

– словесно-логическое мышление (12 % учащихся данной возрастной группы);

– умение строить умозаключения на основе жизненного опыта (14,5 % учащихся данной возрастной группы).

Сравнительный анализ успешности внедрения эксперимента по отдельным классам показал, что наилучшие результаты достигнуты учащимися 3 «а», 3 «г», 4 «а», так как именно этот возраст является сенситивным для развития вербально-логического и дивергентного мышления.

Следует отметить, что наличие положительной динамики в развитии исследованных параметров у участников эксперимента является незначительным, в пределах одного уровневых интервала (интервалы оптимальной возрастной нормы, уровня выше среднего). В то же время необходимо уточнить, что 7,1 % учащихся начальной школы выявлено повышение относительного интеллектуального уровня на один интервал (ниже среднего – средний уровень 3 учащихся; средний – выше среднего 8 учащихся). У 86 % учащихся, имевших в начале эксперимента, уровень развития ниже средней возрастной нормы и низкого динамика по изучаемым параметрам отсутствует.

Для того чтобы определить, имеются ли основания для утверждения о том, что именно интеллектуальный всеобуч способствовал развитию мыслительных операций у обучающихся участников эксперимента, приведем анализ данных контрольных и экспериментальных групп. Контрольные группы формировались в каждой возрастной параллели равные по численности экспериментальным, учитывалась и программа обучения (и в тех и других группах программы соответствовали).

Анализ динамики развития мыслительных операций контрольных и экспериментальных групп учащихся младшей школы и обучающихся среднего звена показал, что положительная динамика в развитии всех исследуемых параметров отмечается и в контрольных, и экспериментальных группах. Однако рост показателей в контрольных группах не является столь существенным и в среднем по начальной школе качество развития мыслительных операций в 1,4-2,3 раза ниже, в среднем звене в 2-4 раза в зависимости от критерия.

В контрольных группах начального звена наибольший рост отмечен по следующим параметрам: осведомленность; наглядно-образное мышление; умение находить аналогии.

В контрольных группах обучающихся среднего звена наибольший рост отмечен по следующим параметрам: осведомленность, словесно-логическое мышление, комбинаторно-логическое мышление.

Отсюда можно сделать вывод о том, что на данной выборке обучающихся МОУ № 21 доказано, система специально-организованных интеллектуальных игр оказывает влияние на развитие мыслительных операций в большей степени чем традиционная обучающая программа.

Осуществив анализ психологической основы эксперимента по внедрению интеллектуальных игр, приступим к рассмотрению наличия, либо отсутствия, динамики изучив педагогические критерии.

Рассмотрим достижения по математике учащихся 2-9 классов, принимающих участие в интеллектуальном всеобуче 2008-2009 учебный год. Показатели отслеживались с использованием контрольно-измерительных материалов, позволяющих определить развитие логики, преодоление инертности мышления, умение ориентироваться в нестандартном материале. Контрольно-измерительные материалы представляют контрольную работу, состоящую из 3 задач.

Анализ достижений обучающихся показывает, что на конец 2008-2009 учебного года увеличилось количество обучающихся, выполнивших работу по математике на «5» и «4» как на ступени начальной школы, так и на ступени основной школы. По начальной школе: количество «5» увеличилось на 7 (8 %), количество «4» увеличилось на 9 (9 %).

По основной школе: количество «5» увеличилось на 5 (6 %), количество «4» увеличилось на 5 (9 %). Всего по участникам эксперимента: количество «5» увеличилось на 12 (7,5 %), количество «4» увеличилось на 14 (9 %).

Таким образом, на данной выборке учащихся МОУ № 21 доказано наличие позитивного влияния интеллектуальных игр на развитие мыслительной деятельности учащихся.

ИННОВАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ОБЛЕЦОВА В. Н.

г. Магнитогорск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка – детский сад № 81
«Материнская школа» города Магнитогорска

Стратегия современного государственного образовательного стандарта рассматривает образование в дошкольном учреждении как целенаправленный процесс воспитания и обучения детей дошкольного возраста, охрана и укрепление их физического и психологического

здоровья, развитие индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений развития у детей. Стратегия системы управления ДОУ определяется социальным заказом, особенностями воспитанников и содержанием образования. Этим во многом определяется то, что ДОУ работает в инновационном режиме, существенно влияющим на организационную структуру управления, ее функции и механизмы. Специфика дошкольного образования инновационного типа требует наличия образовательного процесса с высокой степенью вариативности и интегративности. Более того, в образовательном процессе ДОУ инновационного типа для родителей создаются условия возможности выбора содержания, форм и методов обучения в соответствии со способностями их детей. Используются вариативные учебные планы и программы, позволяющие учитывать не только запросы личности, но и национальные, экономические, социальные особенности.

Отсюда следует, что одной из особенностей стратегии управления ДОУ является соотношение требований инновационного учреждения с нормативными требованиями и передовым опытом. Инновационная школа требует учета риска и ответственности за введение инноваций. Как отмечает А. Кузьякин, определить стандарт самой инновации, инновационной деятельности применительно к школам нового типа невозможно, так как само образовательное учреждение выступает в роли «судьи», поднимающего свою «планку» по мере достижения запланированных результатов.

Инновационные стратегии в образовании стали возможными на основе известных научных достижений педагогов и психологов, занимающимися как проблемами школы, так и проблемами дошкольного воспитания:

– разработка проблемы развития и саморазвития детей (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. Монтессори, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Дж. Брунер, Ж. Пиаже, Э. Эриксон и др.);

– разработка научно-психологических основ развивающего образования в дошкольном детстве (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. Монтессори, С. Л. Рубинштейн, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Л. А. Венгер, Н. Н. Поддьяков и др.);

– внедрение опыта экспериментально-педагогического приложения идей развивающего образования к различным сторонам дошкольного воспитания в работах Н. А. Ветлугиной, Т. Г. Казаковой, Т. С. Комаровой, Н. Я. Михайленко, О. С. Ушаковой и др.;

– разработка теоретических основ оптимизации педагогического процесса (Ю. К. Бабанский, В. А. Черкасов, В. И. Загвязинский, Ю. А. Конаржевский, Б. Т. Лихачев и др.).

Разнообразие содержания образовательного процесса, приток в дошкольное учреждение специалистов приводят к тому, что не обеспечивается преемственность, координация между воспитателями групп и освобожденными специалистами в рамках целостного образовательного процесса. Это ставит перед руководителями проблему развития горизонтальных связей, поиска средств и способов координации деятельности, развития коммуникаций между работниками ДОУ. Повсеместно имеют место попытки заведующих на эмпирическом уровне изменить существующую организационную структуру посредством создания новых структурных подразделений, перераспределения или создания новых должностных обязанностей, или должностей в штатном расписании.

Таким образом, важно понять, что базой инновационных стратегий в образовании является взаимодействие организационных и педагогических условий, которые в свою очередь порождают маркетинговое управление. Маркетинговое управление – междисциплинарный подход в управлении, который изучает педагогические и экономические теории с целью нахождения общих составляющих эффективного управления.

Долгое время в экономической теории широко использовалось маркетинговое управление (маркетинг), касающееся в основном процесса производства и распределения товаров и услуг. Но в последние годы все чаще в экономической теории упоминается маркетинг, ориентированный на потребителя.

Именно маркетинг, ориентированный на потребителя, и является ключевым для такой сферы, как образование.

По утверждению С. В. Кульневич, В. И. Мигаль и др., центральным понятием маркетинга является стратегия. Словарное определение представляет ее как искусство планирования руководства, основанного на правильных, далеко идущих прогнозах. Стратегия – это долгосрочное планирование реализации цели деятельности на основе прогнозирования характера развития и изменения объекта планирования. Стратегия предполагает определение субъектов деятельности, их подготовку и распределение по соответствующим задачам, а также разработку способов, методов, организационных форм, обеспечивающих реализацию целей.

В маркетинговом управлении различают следующие стратегии:

– стратегия сохранения;

- стратегия изменения;
- стратегия развития;
- стратегия предотвращения.

Научные стратегии обычно представляют в виде концепций, содержание которых определяется отобранными принципами.

Приведем пример некоторых инновационных стратегий в управлении системами образования, имеющих место в научных современных трудах педагогов – управленцев В. П. Вишневской, П. И. Третьякова, И. Б. Сенновского, Р. С. Димухаметова.

В. П. Вишневская в своем диссертационном исследовании определила следующие организационно-педагогические условия инновационной стратегии в управлении системами образования:

- личностная ориентация управления учебным процессом;
- широкое применение инновационных технологий в учебном процессе;
- создание атмосферы научного роста педагогов;
- экспериментальный режим работы учреждения, предполагающий подчинение организационной структуры учреждения задачам научно-педагогического эксперимента.

При этом В. П. Вишневская оперирует понятием «управленческого содействия», считая, что управленческое содействие – это создание и реализация такого комплекса организационно-педагогических условий деятельности коллектива, при которых управление педагогическим процессом является эффективным.

П. И. Третьяков и И. Б. Сенновский главный путь инновационной стратегии видят в переводе управления развивающейся школы в режим самоуправления и саморазвития. Это должно обеспечить переход управления системой от административно-авторитарного стиля к ценностно-ориентированному. В этом случае на первый план выходят личностные аспекты управления учебным процессом.

Р. С. Димухаметов в своей работе указывает на то, что постоянное пополнение и обновление знаний – важнейшая сторона профессиональной деятельности специалиста. Объем информации, необходимый для плодотворной работы по специальности, возрастает, усвоенный материал устаревает и нуждается в обновлении. Овладение знаниями в процессе интерактивного общения, фасилитация познавательной деятельности, не только стимулируют педагога на развитие, но и помогают сохранить духовную молодость, которая, как известно, тесно связана со способностью к развитию. Фасилитация – человекоцентрированный подход, выражающийся в глобальной доверии к человеку, вера в изначальную, конструктивную и творческую мудрость

человека. Выходом педагога на ту или иную ступень профессионального развития является опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности. Чем выше ступень профессионального развития, тем важнее роль познавательных мотивов в общей структуре мотивов профессионального роста.

Таким образом, в современных условиях для реализации инновационных стратегий в образовании управленческий персонал должен владеть инновационными стратегиями управления, в том числе и научными с целью создания наилучших условий педагогам для реализации этих инновационных стратегий.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

ЕДАКОВА И. Б.

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

КОЛПАКОВА В. А.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное
учреждение № 353

Чтобы определить организационно-педагогические условия социального развития ребенка в ДОУ, мы выделили основные противоречия «социального развертывания» ребенка, обусловленные его возрастными особенностями. Речь идет о противоречиях между:

- большими потенциальными возможностями ребенка и их малой «востребованностью» обществом;
- активным характером ребенка и его малым социальным опытом;
- стремлением ребенка к общению и неумением правильно построить коммуникативный акт;
- преобладанием в дошкольном учреждении объяснительно-иллюстративного способа обучения и необходимостью осуществлять творческо-поисковый характер деятельности.

Противоречия эти, если педагог решает их на уровне конкретных актов взаимодействия, обеспечивают раскрытие потенциальных возможностей ребенка. Более того, выступают движущими силами другого, более широкого процесса – саморазвития детской личности. Именно социальная жизнь создает ребенку условия для развития –

внешние и внутренние – в процессе освоения им ценностей культуры. Выделим основные условия, которые, на наш взгляд обеспечивают личностное становление и социальное развитие ребенка.

Прежде всего, это обеспечение самостоятельности детей в образовательном процессе. Принцип самостоятельности определяет мотивационно-потребностную сторону организации и проведения образовательного процесса. Образование невозможно дать. Еще А. Дистервег писал: «Было время, когда считали возможным сообщить образование. Даже знания в собственном смысле слова сообщить невозможно. Можно их человеку предложить, подсказать, но овладеть ими он должен путем собственной деятельности... Можно наполнить чем-нибудь тело, например ядом, но ум наполнить ничем нельзя. Он должен самостоятельно все охватить, усвоить, переработать». Воспитанник должен быть не только объектом воспитания, но и субъектом его. Реализуя это условие, педагог предоставляет ребенку максимально возможную самостоятельность, активизирует его путем игровой мотивации или личностной заинтересованности.

Следующим важным условием считаем реализацию принципа самоорганизации детей в образовательном процессе. Этот принцип определяет операционально-деятельностную сторону этого процесса. Принцип самоорганизации имеет в виду именно рациональную, осознанную самоорганизацию, под которой мы понимаем умение ребенка без систематического внешнего контроля, без помощи и стимуляции со стороны педагога самостоятельно и рационально организовывать и проводить свою деятельность по осуществлению принятых целей. Самоорганизация у детей дошкольного возраста связана с появлением у них такого важнейшего психического новообразования, как произвольность психических процессов. Это происходит в старшем дошкольном возрасте. С появлением у ребенка произвольности коренным образом должны измениться содержание и формы общения с ним, методы руководства детской деятельностью. В первую очередь это связано с предъявлением требований к результату детской деятельности. Становится возможным формирование у ребенка умения воспринимать задачу, умения планировать свою деятельность, формирование самоконтроля, самооценки. Разумное обучение должно быть обучением самоорганизации.

Необходимым условием считаем коллективную форму организации образовательного процесса. Традиционно применялись и применяются лишь две формы организации образовательного процесса: фронтальная и индивидуальная. При этих двух формах организации ребенок общается только с педагогом. Между тем, для плодотворного

и полноценного развития ребенка как личности, недостаточно одного общения и взаимодействия с педагогом, не менее важно и необходимо общение детей между собой. Установлено, что формирование таких действий, как контроль и оценка, происходит более успешно в условиях кооперации со сверстниками, чем при взаимодействии со взрослыми.

Организация жизни ребенка в детском саду и школе существенно отличается: лишь 20 % времени (2 часа из 12) в режиме дошкольного учреждения отводится регламентированной целенаправленной познавательной деятельности под руководством взрослого, все остальное время - свободная самостоятельная деятельность детей, организованная взрослым. Следовательно, очень важным моментом является комплектование групп детей для совместного проживания в течение дня. Мы комплектуем эти группы на основе разновозрастного принципа. В каждой группе живут вместе дети от 2-х до 7-ми лет. Дети и взрослые совместимы по темпераменту, по характерологическим особенностям. Родителям ребенка и ему самому предоставляется право выбора группы. Постоянные контакты ребенка с разновозрастными партнерами полезны для формирования полноценного опыта общения, открывая дополнительные возможности его развития путем взаимообучения при взаимодействии старших детей с младшими.

Таким образом, в дошкольном учреждении складывается полноценное сообщество, свободное от каких-либо искусственных расчленений, содержащее вместе с тем все многообразие иерархических кругов общения ребенка. В разновозрастной группе ребенок проходит широкую социальную практику, что позволяет ему легко адаптироваться в любой среде. Такая форма организации детского коллектива – разновозрастные группы в повседневной жизни, гомогенные группы на занятиях, весь детский коллектив на прогулках и праздниках - является хорошей социальной школой.

В разновозрастной группе детского сада особую роль играет принцип ролевого участия, так как старшие дети «снимают» с педагога много различных функций по уходу за малышами и эти функции с успехом выполняют. При этом решаются многие цели воспитания и развития. Благодаря своей «роли» ребенок становится субъектом своей деятельности, а не только объектом воздействия взрослого, так как он сам определяет в границах своих полномочий цели и способы осуществления своих обязанностей.

Исполнение ролевых обязанностей требует ответственности и одновременно формирует эту ответственность. Важнейшей задачей воспитания ребенка в ДООУ является задача по формированию у него

ответственности как качества личности. В понятии ответственности выделяем следующие компоненты:

- ясное знание личностью своих конкретных обязанностей, значимых для нее и для общества;
- принятие этих обязанностей, положительное переживание личностью своего отношения к ним, стремление к их выполнению;
- принятие этих обязанностей в конкретных действиях и поступках, способность личности контролировать свои действия, свое поведение.

Результативность образовательного процесса определяется самочувствием личности. Удовлетворенность личности деятельностью и взаимоотношениями, защищенность личности в коллективе, ее внутреннее спокойствие – все это определяется термином эмоциональное благополучие, которое является обязательным условием развития личности ребенка, начиная с самых ранних этапов его жизни. Обеспечению каждому ребенку эмоционального благополучия способствует использование психосберегающих технологий образования.

Организуя образовательный процесс в нашем дошкольном учреждении и определяя его содержание, мы выполняем четыре обязательных условия:

- учет индивидуальных (интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и других) особенностей ребенка, его темперамента, характера восприятия им учебного материала, типа памяти, характера функциональной асимметрии полушарий головного мозга и т.п. Следовательно, очень важным моментом в образовательном процессе является диагностика развития ребенка;
- недопускание чрезмерной, изнуряющей интеллектуальной, эмоциональной, нервной нагрузки при освоении учебного материала, стремление добиться оптимальных (наилучших из возможных для конкретного ребенка) результатов обучения при минимально необходимых затратах времени и сил ребенка;
- обеспечение такого подхода к образовательному процессу, который обеспечивает поддержание только благоприятного морально-психологического климата в детском коллективе, всемерное исключение любых фактов, могущих негативно повлиять на психическое состояние ребенка (авторитарное давление, грубость, едкая обидная ирония, бестактность, отсутствие условий для удовлетворения своих базовых потребностей в самовыражении, в защищенности, в хорошем отношении к друзьям и т.д.);
- по мере развития гуманистических тенденций в организации и осуществлении образовательного процесса акцент делаем не только

на подходе, не приносящем вреда, но и на том, чтобы научить ребенка самостоятельно защищать себя от стрессов, обид, оскорблений, обучить его средствам психологической самозащиты.

КООРДИНАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОУ И РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ТАРАСОВА Т. А.

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

Анализ данных опытно-экспериментальной работы в дошкольных учреждениях города Челябинска показал, что физическое воспитание детей старшего дошкольного возраста невозможно полно обеспечить без комплекса определённых педагогических условий: системы педагогического контроля за физической подготовленностью; акцента на развитие двигательных качеств; тренирующего эффекта упражнений; индивидуализации всех форм физического воспитания; повышения уровня двигательной активности детей; взаимодействия педагогов детского сада с родителями воспитанников.

Выполнение основных задач раздела по физическому воспитанию детей дошкольного возраста комплексных программ невозможно без чёткой координации деятельности инструктора физической культуры, педагога группы, родителей.

Таблица 1

Осуществление индивидуального подхода в физическом воспитании детей через взаимодействие педагогов дошкольного учреждения и родителей воспитанников

Деятельность			Сроки	Форма взаимодействия
Инструктор физической культуры	Воспитатель группы	Родители		
Диагностика физической подготовленности детей. Обработка полученных результатов.	Изучение результатов диагностики по каждому ребёнку. Выписать детей: – по уровням	Ознакомление с результатами тестирования своего ребенка. Обсуждение с инструктором физической культуры недос-	сентябрь	Родительское собрание. Оформление материалов с результатами диагностики. Беседы.

<p>Распределение детей по уровням физической подготовленности. Анализ результатов диагностики по каждому ребенку.</p>	<p>физической подготовленности; – отстающих по показателям физических качеств.</p>	<p>татков в физической подготовленности ребенка.</p>		
<p>Разработка домашних заданий, индивидуальной работы в повседневной жизни для детей с низким уровнем физической подготовленности на 1 квартал учебного года. Консультации для родителей и воспитателей.</p>	<p>Ввести в календарный план индивидуальную работу с детьми по физическому воспитанию. Провести работу с родителями по организации индивидуальных занятий в домашних условиях.</p>	<p>Ознакомление с домашними заданиями и методами диагностики физической подготовленности детей.</p>	<p>Сентябрь</p>	<p>Консультации. Беседы. Карточки с домашними заданиями. Посещение физ. Занятий, ознакомление с индивидуальной работой у воспитателей и физруководителя</p>
<p>Планирование и проведение физкультурных занятий, утренней гимнастики, бега с подгруппами детей в соответствии с результатами диагностики. Корректировка индивидуальной работы. Проведение мероприятий, занятий, секций, разных форм физвоспитания в соответствии с планом-графиком на учебный год. Консультирование родителей.</p>	<p>Присутствие на физкультурных занятиях, проведение индивидуальной работы с детьми по уровням физической подготовленности. Участие в мероприятиях, с применением различных форм физического воспитания детей, подготовка к ним. Организация родителей на участие в общих мероприятиях. Посещение детей на дому. Участие</p>	<p>Работа с детьми по выполнению домашних заданий. Участие в спортивных мероприятиях, занятиях в секции, днях открытых дверей. Посещение теоретических и практических занятий по обретению навыков, повышению физической подготовленности детей.</p>	<p>В течение всего учебного года.</p>	<p>Планирование. Консультации. Дни открытых дверей. Спортивные мероприятия. Занятия в секциях. Выставки литературы. Индивидуальные беседы. Учеба родителей.</p>

	<p>в проведении бесед, консультаций для родителей.</p> <p>Оформление стенной печати.</p>			
<p>Текущая диагностика физической подготовленности детей. Анализ результатов. Пересмотр состава подгрупп детей по уровням физической подготовленности.</p> <p>Разработка новых домашних заданий индивидуальной работы в повседневной жизни, исходя из результатов диагностики.</p>	<p>Ознакомление с результатами диагностики.</p> <p>Внесение корректив в составе подгрупп детей, в календарные планы.</p> <p>Оформление результатов диагностики для ознакомления родителей.</p> <p>Беседы с родителями, ознакомление их с домашними заданиями.</p>	<p>Знакомство с результатами диагностики, анализ достижений и недостатков в работе с детьми. Получение уточненных домашних заданий, консультирование по ним с руководителями физвоспитания.</p>	<p>Декабрь - конец февраля.</p>	<p>Беседы. Консультации.</p> <p>Оформление стенной печати, карточек с домашними заданиями.</p>
<p>Этапная диагностика физической подготовленности детей. Анализ ее результатов. Составление плана работы на лето.</p> <p>Консультирование родителей по перспективе работы с детьми летом.</p>	<p>Анализ результатов диагностики. Ознакомление родителей с полученными показателями.</p> <p>Консультации, подготовка родительского собрания.</p>	<p>Участие в анализе результатов диагностики. Обмен опытом работы с детьми в домашних условиях.</p>	<p>Май, июнь.</p>	<p>Родительское собрание.</p>

Для достижения большего эффекта в индивидуализации физического совершенствования ребёнка необходимо чёткое определение функций каждого участника этого процесса. Основная нагрузка в организации физического воспитания с учётом уровня физической подготовленности ложится на инструктора физической культуры дошко-

льного учреждения, делая его главной фигурой в физическом воспитании. Выделяются следующие функциональные обязанности инструктора:

- осуществлять систему педагогического контроля физической подготовленности ребёнка; на основе которой регулярно определять уровень её сформированности;

- продумывать систему физического воспитания ребёнка по результатам тестирования, делая акцент на развитие физических качеств;

- осуществлять проведение физкультурных занятий, утренней гимнастики, и др., с учётом уровней физической подготовленности детей;

- корректировать индивидуальную работу по физическому воспитанию ребёнка в течение учебного года на основе текущего педагогического контроля;

- разрабатывать систему индивидуальных занятий для работы воспитателя группы, домашних заданий родителям для работы с ребёнком, с целью повышения уровня физической подготовленности;

- проведение разных форм просветительской работы с родителями, педагогами детского сада, с целью повышения их теоретических и практических знаний, навыков в физическом воспитании детей;

- организовывать совместные спортивные мероприятия с участием родителей, детей, педагогического коллектива для развития интереса и потребности в физической культуре;

- поддерживать тесную связь с медицинским работником с целью контроля за состоянием здоровья ребёнка, влиянием физических нагрузок на организм, создания гигиенических условий в физическом воспитании;

- изучать современные исследования по проблемам физического воспитания дошкольников, внедряя их в практику работы с детьми.

Исходя из интересов ребёнка, воспитатель должен:

- поддерживать тесный контакт с инструктором физической культуры;

- знать результаты текущего и этапного педагогического контроля;

- присутствовать на организованных формах физического воспитания, чтобы видеть достижения и недостатки ребёнка; с детьми индивидуальные задания преподавателя;

- выполнять с детьми индивидуальные задания инструктора физической культуры, определяя для этого время в режиме дня;
- продумывать двигательный режим детей в течение дня, используя организованные и самостоятельные формы физического воспитания, добиваясь большей интенсивности движений;
- знать и уметь выполнять основные движения, спортивные и игровые упражнения с тренирующим эффектом;
- создавать условия в групповой комнате, на участке дошкольного учреждения для повышения двигательной активности детей;
- опираясь на разные формы работы с семьей, добиваться систематических занятий родителей с детьми физическим воспитанием: упражнениями, подвижными играми и т.д.;
- принимать участие во всех мероприятиях, проводимых в дошкольном учреждении по физическому воспитанию детей;
- систематически повышать уровень знаний, умений по проблемам воспитания детей и внедрять их в практику работы.

Важным звеном в физическом воспитании ребенка являются родители, так как они больше всех заинтересованы в состоянии его здоровья, в повышении уровня физической подготовленности. В связи с этим педагоги дошкольного учреждения должны привлечь семью к работе по улучшению физического состояния ребенка.

На родителей возлагаются следующие обязанности:

- повышать уровень теоретических и практических знаний, умений в физическом воспитании ребенка через активное участие в разных формах работы детского сада с семьей;
- знать уровень физического развития и физической подготовленности ребенка его достижения и недостатки через индивидуальный контакт с воспитателем группы, инструктором физической культуры и другие формы работы;
- регулярно выполнять домашние задания с ребенком по физическому совершенствованию в соответствующем темпе, дозировке, последовательности, указанных инструктором физвоспитания;
- поддерживать тесный контакт с инструктором физической культуры, медицинским работником детского сада для грамотной работы со своим ребенком по физическому воспитанию;
- создать в семье условия, стимулирующие ребенка к двигательной активности (спортивный инвентарь, оборудование, физкультурный уголок и др.) давать возможность удовлетворять потребность в движениях;

– проявлять физическую активность, организовывать и проводить различные формы физического воспитания в семье, воспитывать интерес у ребенка к физкультуре лучшим примером;

– помогать дошкольному учреждению организовывать и проводить занятия с детьми в кружках физической культуры, изготавливать оборудование и инвентарь, участвовать в совместных спортивных мероприятиях.

Благодаря четкому распределению обязанностей и их выполнению удается достичь полного единства требований к детям со стороны педагогов и родителей в повышении их физического статуса. Особенно благотворно он сказывается на улучшении физического состояния детей с низкими показателями. Комплекс условий позволяет добиться больших приростов в конечных результатах по выносливости, ловкости, силе, скорости, гибкости у детей с низким уровнем физической подготовленности, чем у детей средних и сильных. Было выявлено, что результативность реализованных на протяжении одного учебного года педагогических условий тем выше, чем больше они используются в процессе всех форм физического воспитания дошкольников.

При внедрении взаимодействия педагогов и родителей, число детей с высоким уровнем физической подготовленности увеличилось с 28,2 % до 57,1 % (то есть на 28,9 %). Соответственно уменьшилось число детей со средним уровнем с 30,8 % до 24,8 % и с низким уровнем подготовленности с 41 % до 18,1 %. В общей сложности у 76,9 % детей улучшилось физическое состояние.

В результате экспериментальной работы выявлен следующий положительный эффект: совместная работа оказала укрепляющее действие на организм и способствовала снижению заболеваемости на 32,8 %, подготовила детей к большим школьным нагрузкам. При использовании в образовательном процессе предложенного взаимодействия физическое воспитание детей 5-6 лет станет более целенаправленным, управляемым и обеспечит более интенсивное развитие двигательных качеств у детей, повышение уровня физической подготовленности и снижение заболеваемости в течение учебного года.

РОЛЬ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В СЕНСОРНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ГЕРМАНОВИЧ О. Е.

г. Нижний Тагил, Нижнетагильская государственная
социально-педагогическая академия

Давайте детям больше и больше созерцание общего, человеческого, мирового; но преимущественно старайтесь знакомить их с этим через родные и национальные явления

В. Г. Белинский

Сенсорное развитие, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, то есть от того, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее.

Ребенок на каждом возрастном этапе оказывается наиболее чувствительным к тем или иным воздействиям. В этой связи каждая возрастная ступень становится благоприятной для дальнейшего нервно-психического развития и всестороннего воспитания дошкольника. Чем меньше ребенок, тем большее значение в его жизни имеет чувственный опыт. На этапе дошкольного возраста ознакомление со свойствами предметов играет определяющую роль.

В истории дошкольной педагогики, на всех этапах ее развития, эта проблема занимала одно из центральных мест. Видными представителями дошкольной педагогики (Я. А. Коменский, Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли, Е. И. Тихеева и др.) были разработаны разнообразные дидактические игры и упражнения по ознакомлению детей со свойствами и признаками предметов.

Анализ дидактических систем перечисленных авторов позволяет сделать вывод о необходимости разработки нового содержания, методов и средств ознакомления детей со свойствами и качествами предметов в свете новейших психолого-педагогических исследований.

Одними из таких средств являются занятия по декоративно-прикладному искусству, на которых уточняются и обогащаются представления детей о геометрических фигурах, так как эти формы как

фон дети получают в готовом виде и на геометрических фигурах составляют узор. Кроме того, в средней группе дети часто создают узоры из мелких геометрических фигур, иногда внося в них изменение – разрезая одну форму и получая новую (из квадрата – 2 треугольника, из круга – 2 полукруга и т.д.). Это способствует формированию представлений о возможности видоизменять форму, создавать из одной другую, познавать форму в динамике.

На занятиях по декоративно-прикладному искусству большое внимание уделяется работе по развитию у детей чувства цвета. Цвет является важным средством выразительности в декоративном рисовании и в аппликации. Для того чтобы дети свободно использовали цвет в рисунках и аппликациях, необходимо систематически обращать их внимание на цвета окружающих предметов, произведений искусства, правильно называя их.

Дошкольники охотно и разнообразно используют большое количество цветов при росписи игрушек, аппликации, рисовании. Однако некоторым детям нужно напоминать о том, что нужно менять краску и карандаш, чтобы в полном объеме передать всю цветовую гамму декоративно-прикладного искусства. Чтобы научиться выбирать нужный оттенок цвета, дети должны хорошо знать цвета красок акварели, в наборе цветных карандашей или цветной бумаги.

Педагог не должен пассивно наблюдать за тем, как дети используют цвета в аппликации, лепке, рисунке, а направлять их внимание на цветовое решение изображения, побуждать задумываться над тем, какого цвета краску, бумагу лучше подобрать в каждом конкретном случае.

К восприятию произведений декоративно-прикладного искусства детей приобщают, начиная со второй младшей группы детского сада. Им предлагается расписывать силуэты дымковских и филимоновских игрушек.

В старшей группе детского сада можно познакомить детей с некоторыми узорами на игрушках, посуде, мебели, обратить особое внимание на особенности изображений, расцветки, изображения узора. Дети должны узнать и запомнить в чем заключаются особенности той или иной декоративной вещи, а затем научиться создавать варианты узоров, расцветки, формы.

Предлагая тему для лепки или рисования, педагог должен неоднократно подчеркивать в беседе различия в величине, строении, форме частей, которые придадут работам детей выразительность и правдивость.

Большое значение декоративно-прикладного искусства для сенсорного развития детей неоднократно отмечалось А. П. Усовой. Она отмечала, что использование декоративного искусства в детском саду никогда не было случайным побуждением или модой, а всегда выступало в тесной связи с педагогическими и художественными задачами дошкольной педагогики [4].

В каждой области нашей страны есть местные виды народного прикладного искусства, произведения которых могут быть использованы на занятиях с дошкольниками для их сенсорного развития. Наиболее близка детям народная игрушка, которую они изображают в лепке. Несложные мотивы можно найти в росписи по глине, по дереву, бересте и т.д.

Передача соотношения по величине лучше дается детям именно в лепке. Они легко усваивают, что у четвероногих животных ноги расположены парами, голова овальная, длинная, расположена выше туловища и т.д. Также дошкольники изображают в лепке разных птиц, которые различаются друг от друга по величине, строению, окраске. Например, образ индюка создается по дымковской игрушке: его хвост и грудь украшают пестрыми дымковскими узорами.

При декоративной аппликации можно подготовить образцы оформления полосы, чтобы дети видели возможные варианты узора дымковской, филимоновской росписей, затем эти полосы подобрать для шапочки, вырезанной из цветной бумаги. Воспитатель рекомендует подобрать цвета, контрастные к цвету шапочки. Это способствует развитию чувства цвета.

Смелое сочетание цветов, простота формы – все это мы находим в народной игрушке, в орнаменте резьбы, в вышивке. В дымковской скульптуре верно дана форма, выразительны краски. Наблюдение этих игрушек облегчит детям овладение формой в глине, рисунке.

Декоративность, выразительность цвета и пластики, узорчатость орнамента, разнообразие фактур материалов – вот характерные особенности произведений декоративно-прикладного искусства, которые созвучны эстетическому чувству, восприятию и пониманию детьми. Как в произведениях декоративного творчества, так и в творчестве детей все красочно и радостно, жизнь воспринимается и изображается в приподнятых, мажорных тонах. В декоративном искусстве выразительность художественного образа достигается в большинстве своем обобщением деталей, цветовых пятен. В нем отсутствует иллюзорность и дробность в композиционных решениях. Объемная форма, изобразительное решение передается просто, лаконично, лишь главными, существенными признаками.

Народное искусство живет наблюдением природы, окружающей жизни, а также в быту. Достаточно внимательно присмотреться и мы найдем в окружающих нас предметах много декоративного, художественного: резные наличники окон домов, крылечек, узоры решеток и т.д. Нужно учить детей видеть это, умело обращать внимание детей на доступные для них декоративные оформления предметов. Постепенно дети и сами будут замечать узоры ставень, резные украшения наличников.

Являясь одним из важных источников художественной выразительности изделий декоративного искусства, техническая простота приемов представляет особый интерес в связи с ознакомлением детей с различными материалами и разнообразными способами их декорирования. Освоение отдельных технических приемов вполне доступно для детей дошкольного возраста и может внести определенную новизну в творчество детей, сделать его более интересным и увлекательным.

Прежде чем перейти к ознакомлению детей с произведениями декоративного творчества, нужно понять, как оценивают дети образцы декоративно-прикладного искусства, каким из них отдают предпочтение.

Многочисленные наблюдения (Л. А. Венгер, И. Д. Венев, Г. Н. Пантелеев, Н. П. Сакулина, А. П. Усова, и др.), проведенные по восприятию детьми произведений декоративно-прикладного искусства, беседы с ними позволяют сказать, что дети проявляют живой интерес к предметам декоративного творчества. При выборе различных ковриков они отдают предпочтение тем образцам, которые отличаются образной, художественной выразительностью и красивой фактурой, отклоняют натуралистичность в трактовке животных, растений или цветов [2]. Яркое впечатление производят на детей кистевые росписи по дереву, декоративные подносы, расписные матрешки.

Все эти образцы можно показать детям на занятиях, познакомить с ними на выставках изделий народных мастеров.

Показательно, что декоративность цвета, плоскостной характер в решении композиции росписи, обобщенность в создании скульптурных форм воспринимаются детьми как образы им близкие и понятные.

Дети дошкольного возраста очень эмоционально и непосредственно проявляют свое отношение к декоративности, выразительности образов, красоте фактуры материалов произведений прикладного искусства, отвергая, как правило, перегруженные декором образцы.

Таким образом, в процессе декоративного творчества на занятиях рисованием, аппликацией, лепкой дети на основе восприятия получают первоначальные представления об эталонах формы, цвета, величины.

Литература

1. Корчинова, О. В. Декоративно-прикладное искусство в ДОУ [Текст] / О. В. Корчинова. – М., 2002.
2. Пантелеев, Г. Н. Декоративное искусство – детям [Текст] / Г. Н. Пантелеев. – М., 1980.
3. Радуга: программа воспитания, образования и развития детей дошкольного возраста в условиях детского сада [Текст] / под ред. Т. Н. Дороновой и др. – М., 2004.
4. Усова, А. П. Русское народное творчество в детском саду [Текст] / А. П. Усова. – М., 1981.

К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРЕ ОБЩЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

КОЛОСОВА И. В.

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

Особенности современной культурно-образовательной ситуации актуализируют проблему формирования культуры педагогического общения как неотъемлемой части профессиональной культуры педагога. В докладе Международной комиссии по образованию для XXI века одной из ведущих целей образования предлагается «научение жить вместе», которая на первый план выдвигает требования к установлению эффективного взаимодействия педагога с детьми.

В условиях разнообразия новых типов дошкольных образовательных учреждений возросли требования общества к профессиональной подготовке воспитателей, произошло переосмысление роли педагогического общения в образовательном процессе дошкольного учреждения.

Педагогическая деятельность невозможна без общения, данные практики свидетельствуют, что зачастую неумение педагога правильно общаться мешает ему в решении определённых педагогических задач, поэтому эффективность педагогического воздействия во многом определяется уровнем культуры педагогического общения педагога.

Изначально общение являлось базовой категорией социальной психологии. Психологический словарь определяет общение – как взаимодействие двух или более людей, заключающееся в обмене познавательной, эмоционально-оценочной информацией. Общение включается в практическое взаимодействие – учение, труд и др., обеспечивая его планирование, реализацию и контроль.

Понятие «педагогическое общение» появилось в конце 60-х годов на стыке социальной и педагогической психологии, оно разрабатывалось рядом отечественных ученых – А. А. Бодалев, А. А. Леонтьев и др. Педагогическая сторона общения проявляется в установлении сотрудничества между участниками процесса взаимодействия, в форме обмена информацией, обогащения знаниями общающихся сторон, в сопереживании, эмпатии участников взаимодействия, в системе отношений между людьми, её регуляции.

И. А. Зимняя трактует педагогическое общение как такое общение учителя с учащимися, которое создаёт наилучшие условия для развития мотивации последних и творческого характера учебной деятельности. По мнению исследователя, педагогическое общение обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения, обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя.

Поддерживая данную точку зрения, многие исследователи считают, что педагогическое общение как форма учебного сотрудничества – это условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся. В процессе педагогического общения осуществляется передача знаний, закрепление этих знаний в сознании и памяти учащихся, контроль за успеваемостью, воздействие на личность ученика с целью формирования у него социальных качеств и ценностей в благоприятном эмоциональном климате учебного сотрудничества педагога и его воспитанников.

Анализируя существующие исследования, можно констатировать, что педагогическое общение – это особый вид общения, является категорией профессиональной, оно всегда обучающее, развивающее и воспитывающее, ориентировано на развитие личности. Педагогическое общение – процесс динамичный: с возрастом воспитанников изменяется позиция педагога и детей, особо следует подчеркнуть, что педагогическое общение осуществляется через личность педагога, поэтому во многих исследованиях (В. С. Грехнев, В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев и др.) обращается внимание на актуальность проблемы

культуры педагогического общения в процессе становления педагога - профессионала.

В настоящее время нет единого концептуального подхода к определению специфики профессионального общения воспитателя дошкольного учреждения, неоднозначно трактуются вопросы формирования культуры педагогического общения в процессе профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования.

Вопросы профессионального общения специалистов дошкольного образования частично освещены в исследованиях Г. В. Брусникиной, Л. Г. Семушиной, Л. И. Меньшиковой и др. Внимание авторов сосредоточено на вопросах развития педагогической направленности, формирования педагогических умений и способностей.

Л. Г. Семушиной разработана профессиограмма воспитателя детского сада, исходя из требований к личности педагога, а также из содержания педагогической деятельности. В качестве обобщённых характеристик профессиональной деятельности воспитателя дошкольного учреждения автор выделяет:

- умения, обеспечивающие эффективность педагогической деятельности (умение ставить педагогическую задачу, воздействовать на ребёнка, анализировать, оценивать и корректировать свою деятельность);

- показатели сформированности профессиональных качеств воспитателя (педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая интуиция, наблюдательность, рефлексия, импровизация, педагогический такт и др.);

- показатели наличия педагогических способностей (организаторские, конструктивные, коммуникативные способности и др.).

Обращают на себя внимание исследования, посвящённые формированию коммуникативной культуры воспитателей дошкольных образовательных учреждений (Н. Н. Васильева, И. В. Гришняяева, Ю. Н. Николаева и др.). По мнению И. В. Гришняяевой, коммуникативная культура педагога дошкольного образования отличается специфическими особенностями, связанными с возрастными, речевыми, индивидуальными возможностями детской коммуникации. Н. Н. Васильева рассматривает коммуникативную культуру как одну из составляющих профессиональной коммуникативной деятельности. По мнению названных авторов, показателями сформированности у воспитателя коммуникативной культуры являются следующие:

- активность в коммуникативной деятельности;
- инициатива в процессе коммуникации;

– умение переводить собеседника из позиции объекта в позицию субъекта.

Данная точка зрения характеризуется смещением акцента на овладение техникой общения, на формирование умений поддерживать межличностные контакты и добиваться в общении поставленных коммуникативных целей.

Профессиональная деятельность специалиста дошкольного образовательного учреждения коммуникативна по своей сути, при этом основным компонентом профессиональной деятельности выступает речь воспитателя, это подтверждается многими авторами (Т. А. Антонова, Т. И. Ерофеева, М. И. Лисина, В. А. Петровский, Т. А. Репина, Р. Б. Стеркина и др.).

Во многих современных исследованиях внимание авторов акцентируется на вопросах речевой подготовки специалистов дошкольного образования. Так, исследования М. М. Алексеевой, О. С. Ушаковой, В. И. Яшиной и др. посвящены организации работы по речевому развитию детей в дошкольном образовательном учреждении, которая обеспечивается грамотной речью педагога. Авторы справедливо утверждают необходимость формирования у будущих воспитателей грамотной речи, поскольку речевое становление дошкольника осуществляется на основе подражания речи окружающих взрослых. Данное утверждение основывается на исследованиях А. И. Максакова, Е. И. Тихеевой, Е. А. Флериной, которые уделяли особое внимание созданию развивающей речевой среды в детском саду как фактору развития детской речи. По мнению авторов, дошкольным работникам должно быть «вменено в обязанность создать такую обстановку, среди которой речь детей могла бы развиваться правильно и беспрепятственно.

Е. И. Тихеевой сформулированы культурные и методические требования к речи педагога дошкольного образования, среди которых выделены следующие:

– содержание речи воспитателя должно строго соответствовать возрасту детей, их развитию, запасу представлений, опираться на их опыт;

– педагоги дошкольного образовательного учреждения должны владеть методическим мастерством, знанием приемов, необходимых для оказания соответствующего влияния на речь детей, умением их применять во всех случаях общения с детьми и др.

Названные требования сформулированы ещё в тридцатые годы прошлого столетия, но они актуальны и сегодня, во многом совпадают с современным пониманием гуманистического речевого общения.

К сожалению, в нашем обществе наблюдается снижение языковой культуры, появление речевых штампов, грамматических, стилистических ошибок, которые зачастую искажают смысл речи. Этим объясняется интерес многих исследователей к проблеме повышения не только культуры педагогического общения специалистов дошкольного образования, но и культуры их речи.

Анализ состояния обозначенной проблемы в теории и практике педагогики позволяет нам трактовать культуру педагогического общения воспитателя как важную составляющую его профессиональной культуры; как совокупность знаний, умений и качеств личности, обеспечивающих высокие результаты профессиональной деятельности и общения.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ РЕГИОНАЛЬНОГО ИСКУССТВА

ОБУХОВА С. Н.

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

В современной ситуации развития дошкольного образования в содержание художественно-эстетического воспитания на первое место выходят проблемы передачи детям творческого опыта, формирование эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, создание условий для творческого саморазвития личности ребенка в процессе художественной деятельности.

Развитие личности всегда происходит в социокультурном пространстве жизни своего народа, обладающего собственной историей, культурой, менталитетом, в которое ребенок включается самим фактом своего рождения. Вслед за Т. С. Есян, Т. С. Комаровой, Т. А. Котляковой, И. А. Старковой, Р. М. Чумичевой мы придерживаемся той точки зрения, что становление эстетически развитой личности ребенка начинается с познания самого близкого окружения: родной природы, культурных традиций своего края, присвоения эстетических ценностей малой родины, что и способствует более гармоничному вхождению ребенка в мировую художественную культуру, способствует его приобщению к общечеловеческим эстетическим ценностям.

Становление эстетически развитой личности – это длительный процесс приобщения ребенка к ценностям мировой художественной культуры через наиболее близкое ему искусство малой родины, региональное искусство. Приобщение к декоративно-прикладному искусству Урала рассматривается нами как первоначальный этап в становлении эстетически развитой личности дошкольника.

Под эстетически развитой личностью мы понимаем личность ребенка, способную воспринимать и оценивать эстетические явления в жизни, природе, искусстве с позиций эстетического эталона, личность, способную к творческому саморазвитию и созданию эстетических продуктов в разных видах художественной деятельности детей.

Декоративно-прикладное искусство Урала как геоэтноисторический феномен развивается по своим законам, отличается своеобразием материалов, технологий, образов, семантических смыслов. Разнообразие уральского регионального искусства, его многофункциональность, богатство и доступность художественного материала создают широкие возможности для многогранного проявления педагогической деятельности.

Характеризуя состояние изученности проблемы применительно к дошкольному возрасту, приходится констатировать тот факт, что изучение искусства и традиций родного края является результатом индивидуальной заинтересованности отдельных педагогов, носит эпизодический характер. Воспитатели дошкольных образовательных учреждений затрудняются в отборе доступного для детей искусствоведческого материала о региональном искусстве, в выборе форм и методов работы с дошкольниками.

На наш взгляд, приобщение дошкольников к уральским промыслам декоративно-прикладного искусства (камнерезного искусства, каслинского литья из чугуна, урало-сибирской росписи, вышивки, златоустовской гравюры на стали, ниже-тагильских подносов и др.) является эффективным средством становления эстетически развитой личности ребенка при наличии следующих педагогических условий:

- если декоративно-прикладное искусство Урала будет определено как эстетическая ценность;
- приобщение дошкольников к декоративно-прикладному искусству Урала будет расширять проявление творческих способностей старших дошкольников в художественной деятельности;
- восприятие произведений декоративно-прикладного искусства Урала будет способствовать формированию образа «Я» и побуждать ребенка к творческому саморазвитию в изобразительной деятельности.

Первое условие предусматривает определение декоративно-прикладного искусства Урала как эстетической ценности. Эстетические ценности – это чувственные ценности, представленные эстетическими чувствами, отношениями, вкусами, идеалами [3]. Освоение различных ценностей в процессе восприятия произведения искусства предполагает единство эмоционального и рационального при доминанте переживания; связанность с текстом и выход за его пределы; диалектическую сопряженность эмпатии и созерцания красоты, гармонии, выразительности художественной формы [1].

В нашей работе наибольший акцент сделан на формировании эстетических ценностей малой родины: красоте уральской природы, традициях декоративно-прикладного искусства, так как развитие ребенка в значительной мере определяется культурой той региональной среды, в которой он непосредственно живет и которая обеспечивает эстетическое становление его личности.

Декоративно-прикладное искусство Урала, опираясь на традиции народа, имеет неповторимо яркое, многообразное содержание, это важный раздел региональной культуры, который является связующим звеном между человеком и природой, историей родного края и его традициями. Произведения декоративно-прикладного искусства Урала представляют собой естественную, художественно-организованную форму, понимание сущности которой влияет на эмоциональное развитие ребенка и имеет широкие возможности для приобщения к региональным, отечественным и общечеловеческим ценностям. Мы считаем, что произведения декоративно-прикладного искусства Урала, формируясь в истории культурного развития уральского региона, выражающие традиции, обычаи, эстетические взгляды уральского народа, заключающие в себе единство материальной конструкции и духовного образа, принимают статус эстетической ценности и имеют непосредственный выход на процесс становления эстетически развитой личности ребенка.

В соответствии со вторым условием: ознакомление дошкольников с декоративно-прикладным искусством Урала будет расширять проявление творческих способностей старших дошкольников в изобразительной деятельности.

Декоративно-прикладное искусство, по мнению ряда исследователей (Н. Алпатов, Ю. Арбат, В. С. Воронова, Л. Д. Рондели, Н. П. Сакулиной, Т. Я. Шпикаловой и др.) как проявление творчества народа близко по своей природе творчеству ребенка (простотой, завершенностью формы, обобщенностью образа). Возможности осмысления декоративно-прикладного искусства в дошкольном возрасте

объясняются бурно развивающейся эмоционально-чувственной сферой, воображением, наглядно-образной памятью и мышлением, которые обладают именно в этом возрасте наибольшей пластичностью и легко поддаются педагогическому воздействию (Л. А. Блашук, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, О. М. Дьяченко, Н. П. Сакулина, О. И. Сомкова, Е. А. Флерина и др.) [2].

На основе приобщения дошкольников к региональному искусству, ребенка необходимо подводить к пониманию особенностей регионального декоративно-прикладного искусства, к освоению художественно-эстетического опыта данного вида искусства, побуждать к саморазвитию и проявлению творческих способностей в процессе изобразительной деятельности по мотивам искусства.

Рассматривая третье условие, мы понимаем, что проблема приобщения ребенка к эстетическим ценностям в процессе ознакомления с произведениями изобразительного искусства тесно связана с вопросами саморазвития личности.

Восприятие произведений искусства невозможно без художественно-оценочной деятельности ребенка. Изменения, произошедшие с ребенком в процессе восприятия произведений изобразительного искусства, осознаются ребенком на основе сравнения себя до и после восприятия художественного произведения. Процесс восприятия произведений изобразительного искусства осуществляется как интегративный процесс самосознания и самоизменения ребенка, следовательно, рассматривается нами как процесс его личностного саморазвития. Процессы саморазвития личности ребенка, сопровождающие восприятие произведений изобразительного искусства побуждают его к самовыражению в художественно-творческой деятельности, в конечном счете, к творческому саморазвитию в продуктивной деятельности.

Основная педагогическая задача заключается, по нашему мнению, в том, чтобы через организацию художественно-творческой среды, расширение эмоционального поля переживаний детей в процессе восприятия декоративно-прикладного искусства, создание специальных педагогических ситуаций, способствовать творческому саморазвитию дошкольников в продуктивной художественно-творческой деятельности.

Литература

1. Давыдова, С. Д. Искусство как фактор формирования ценностных ориентаций личности [Текст] / С. Д. Давыдова // Материалы Международных педагогических чтений «Образование и детство – XXI век». – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 2004. – С. 53-58.

2. Есаян, Т. С. Начальное эстетическое воспитание детей 6-7 лет как фактор целостного освоения ими действительности (на материале фольклора) [Текст] : автореф. дис. ...канд. пед. наук / Т. С. Есаян. – Ростов-н/Д., 2003. – 28 с.

3. Чумичева, Р. М. Ценностно-смысловое развитие дошкольника (на материале истории и культуры Донского края) [Текст] / Р. М. Чумичева, О. Л. Ведмедь, Н. А. Платохина. – Ростов-н/Д., 2005. – 311 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБРАЗОВАНИИ. НОВЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ГОМОГЕННЫХ И ГЕТЕРОГЕННЫХ ГРУППАХ

ТУЛУПОВА Е. Н.

г. Магнитогорск, Муниципальное дошкольное образовательное
учреждение Центр развития ребёнка – детский сад № 81
«Материнская школа» города Магнитогорска

Политическое, социально-экономическое, научно-технические изменения в жизни страны сделали необходимым переустройство сферы образования на новых принципах, потребовали смены способов функционирования и развития образовательных учреждений. В дошкольной педагогике инновационные стратегии реализуются в активных процессах формирования новых моделей научной и методической поддержки развития образовательной сферы, переосмысления, модернизации и трансформации традиционных. Произошло значительное изменение условий развития детей дошкольного возраста, закономерно повлиявшее на психологический облик современного дошкольника. Стали актуальными такие формы организации детей как гомогенные и гетерогенные группы. Гомогенные группы формируются по единичному признаку (например, по уровню интеллектуального развития). Гетерогенные группы комплектуются по нескольким признакам: разновозрастной состав детей, социальная комфортность и т. д.

По мнению И. Б. Едаковой, комплектование групп в детском саду по одновозрастному принципу не способствует полному развитию индивидуальности, так как:

– строгий, единый для всех ритм жизни в ДООУ не учитывает индивидуальных особенностей каждого ребенка. Самые разные дети: живые и медлительные, спокойные и импульсивные – должны одновременно засыпать, просыпаться, одеваться, раздеваться, мыть руки, есть и т.д.;

– при большом количестве детей в группах, ребенок, «выпадающий» из общего ритма, невольно вызывает у воспитателя чувство недовольства. Следовательно, дети с особым своеобразием, в том числе «яркие индивидуальности» зачастую незаслуженно оказываются в детском саду за границами симпатий и предпочтения взрослых;

– нарушается естественная социально-демографическая структура. Происходит подмена принципа индивидуального подхода принципом возрастного подхода;

– несмотря на провозглашаемый «творческий подход к педагогической деятельности» не учитывается и индивидуальность педагога, его личностные, психические и другие особенности, инициативность и т.д.;

– специалисты с тревогой отмечают снижение показателей физического и психического здоровья. Частыми становятся нарушения в формировании ценностно-смысловой сферы личности современных детей (Д. Н. Исаев, Т. А. Немчин, Е. М. Черепанова).

Среди многообразных проблем современного дошкольного образования есть одна, лежащая на первый взгляд, в плоскости принципов организации деятельности дошкольных учреждений проблема разновозрастных групп. Все многообразные дошкольные образовательные технологии ориентированы на конкретный возраст и логику возрастного развития.

Возвращение к практике современного воспитания детей разного возраста обуславливает усиление интереса психологической и педагогической науки к многообразным проблемам разновозрастной группы.

Целостное развитие основано на диагностике реального уровня развития, учете возрастных, половых и индивидуальных психофизиологических особенностей ребенка. Развитие индивидуальных особенностей ориентировано на «зону ближайшего развития», становление психологических новообразований.

Вопрос об индивидуальном подходе к детям занимает значительное место в теории дошкольной педагогики:

Е. А. Аркин развивал проблему индивидуального подхода к дошкольникам в физическом воспитании, Р. И. Жуковская – в игровой деятельности, А. П. Усова – в процессе обучения и умственного развития детей на занятиях, Н. Д. Ватутина – в период адаптации детей в детском саду.

В работах Е. А. Флериной, Н. А. Ветлугиной, Н. П. Сакулиной рассматриваются методы и приемы индивидуального подхода к детям при развитии их творческих способностей и дарований;

Психологи А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. А. Люблинская, Д. Б. Эльконин и др. занимались проблемой индивидуального подхода в связи с решением задач формирования личности. Многие исследователи оценивают разновозрастные группы и коллективы как оптимальную модель среды развития ребёнка (Л. С. Байбородова, Б. З. Вулдьфов, С. Л. Ильюшкина, И. Б. Едакова и др.)

Процессы обновления предъявляют повышенные требования и заставляют искать и находить нестандартные подходы в решении целей и задач, встающих перед теорией и практикой дошкольного воспитания:

- охрана жизни и укрепление здоровья детей;
- обеспечение познавательного речевого, социально-личностного, художественно-эстетического и физического развития детей;
- воспитание с учётом возрастных категорий детей гражданственности, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;
- осуществление необходимой коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей;
- взаимодействие с семьями детей для обеспечения полноценного развития детей;
- оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) по вопросам воспитания, обучения и развития детей.

Организация образовательного процесса характеризуется системой взаимоотношений и взаимодействий педагога с ребёнком, детей между собой, ролью, которую каждый из них выполняет в этом процессе, чувствами, которые вызывает этот процесс у каждого из участников способом структурирования этого процесса. От организации образовательного процесса зависит его воспитывающий эффект.

Организуя образовательный процесс в дошкольном учреждении, мы руководствуемся следующими принципами:

Принцип учёта индивидуальных особенностей ребёнка (медицинские показатели здоровья; психо-физиологические особенности ребёнка, его темперамент и складывающийся на его основе характер; особенности нервной системы ребёнка; темп и общий уровень развития ребёнка; умственные способности и эмоционально-нравственное развитие ребёнка; склонности и интересы.

Принцип комфортности ребенка в обучении (интеллектуальная комфортность, при которой объем учебного материала, характер его изложения и уровень сложности, стиль общения ребенка и педагога соответствуют уровню интеллектуального развития ребенка, он не чувствует, что чего-то не понимает или не может понять в процессе общения с педагогом; темповая комфортность; социальная комфортность, при которой ценностные ориентации группы, мотивы других членов группы, иерархическое положение ребенка в группе соответствуют внутреннему состоянию его личности и при этом не противоречат целям образования).

Принцип самостоятельности детей в образовательном процессе. Принцип определяет мотивационно-потребностную сторону организации и проведения образовательного процесса. Образование невозможно дать. Еще А. Дистервег писал: «Знания в собственном смысле слова сообщить невозможно. Можно их человеку предложить, подсказать, но овладеть ими он должен самостоятельно все охватить, усвоить, переработать». Успешность собственной деятельности ребенка по овладению содержанием образования зависит от многих факторов – уровень развития познавательных возможностей ребенка, уровень развития его способностей, характер мотивации и т.п.

Принцип ролевого участия детей в образовательном процессе. В соответствии с этим принципом дети наделяются различными ролями, обязанностями, которые могут быть по времени эпизодическими или постоянными. В разновозрастных группах нашего детского сада этот принцип играет особую роль, так как старшие дети снимают с педагога много различных функций по уходу за малышами и эти функции с успехом выполняют. При этом решаются многие цели воспитания и развития. Благодаря своей «роли» ребенок становится субъектом своей деятельности, а не только объектом воздействия взрослого, так как он сам определяет в границах своих полномочий цели и способы осуществления своих обязанностей.

Принцип ответственности. Исполнение ролевых обязанностей требует ответственности и одновременно формирует эту ответственность как качество личности. Постоянные контакты ребенка с разновозрастными партнерами полезны для формирования полноценного опыта общения, открывая дополнительные возможности его развития путем взаимообучения при взаимодействии старших детей с младшими.

Принцип психологического обеспечения образовательного процесса. Результативность образовательного процесса определяется самочувствием личности. Обеспечению каждому ребенку

эмоционального благополучия способствует использование психосберегающих технологий образования. Образовательный процесс обеспечивает поддержание только благоприятного морально-психологического климата в детском коллективе, безусловное сохранение, поддержание и укрепление психического здоровья детей, всемерное исключение любых фактов, могущих негативно повлиять на психическое состояние ребенка (авторитарное давление, грубость, едкая обидная ирония, бестактность, отсутствие условий для удовлетворения своих базовых потребностей в самовыражении, в защищенности, в хорошем отношении к друзьям и т.д.).

Принцип коллективной формы организации образовательного процесса. Для плодотворного и полноценного развития ребенка как личности, недостаточно одного общения и взаимодействия с педагогом, необходимо общение детей между собой.

Наличие в одной и той же группе детей с разными характерами и темпераментами даже полезно, ибо в процессе их взаимодействия, при разумной организации группы и целенаправленном воздействии взрослого, негативные стороны этих особенностей будут подавляться и постепенно исчезать, а наиболее ценные черты – развиваться. А вот наличие в одной и той же учебной группе детей с разными способностями и темпом развития может приводить к негативным явлениям, когда менее способные подавляются в своем развитии, а более способным недостает свободы и т.п.

Принцип самоорганизации детей в образовательном процессе. Принцип определяет умение ребенка без систематического внешнего контроля, без помощи и стимуляции со стороны педагога самостоятельно и рационально организовывать и проводить свою учебную деятельность по осуществлению принятых целей обучения. Педагог не учит детей, а помогает им учиться.

В нашем дошкольном образовательном учреждении укомплектованы гомогенные и гетерогенные группы по различным основаниям: возраст, уровень развития способностей, уровень физического развития, особенности интересов и склонностей детей, темп работы, социальная комфортность и т.д. При формировании гомогенных групп мы глубоко изучаем каждого ребенка. В дошкольном учреждении у каждого ребенка есть «Карта учета развития познавательной сферы» и «Карта учета развития социальной сферы». Гомогенные группы не являются чем-то неизменным в течение года. Опыт показывает, что сензитивное развитие чаще всего у ребенка идет не равномерно, а скачкообразно и поэтому, постоянно обсуждая на педагогическом консилиуме результаты наблюдения за каждым ребенком, пе-

педагоги вовремя реагируют на «скачок» в развитии и переводят этого ребенка в гомогенную группу соответствующего уровня.

Хочется также особо подчеркнуть, что имея подобные карты с показателями и критериями – каждый педагог прекрасно видит «уровень актуального развития» и «зону ближайшего развития ребенка» (Л. С. Выготский). Гомогенные группы – это группы детей примерно одинакового уровня интеллектуального развития, но никаких оценок уровней, типа «высокий-низкий» мы не даем. В ДОУ применяется цветовое обозначение уровня. Цвет обозначает только определенную характеристику развития психических, познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти и т.д.), а также познавательных интелресов и навыков учебной деятельности.

При комплектовании групп учитывается и социальная сфера ребенка. Создание активного, рабочего, интересного в плане общения, коллектива детей – очень важный момент. В дошкольном учреждении отработана своеобразная структура гомогенной группы: в каждой группе – «познавательный лидер», у него есть «оппонент», у каждого из них – своя «группа поддержки», находится в группе «глубокий молчун», который молчит-молчит, а потом «выдает гениальное».

По мере развития гуманистических тенденций в организации и осуществлении образовательного процесса акцент делается не только на подходе, не приносящем вреда, но и на том, чтобы научить ребенка самостоятельно защищать себя от стрессов, обид, оскорблений, обучить его средствам психологической самозащиты.

Комфортность ребенка в ДОУ обеспечивается созданием благоприятного психологического микроклимата всего педагогического процесса. Ребенок находится в социальной среде, где его личная комфортность обеспечена.

Таким образом, в дошкольном учреждении складывается полноценное сообщество, свободное от каких-либо искусственных расчленений, содержащее вместе с тем все многообразие иерархических кругов общения ребенка. В разновозрастной группе ребенок проходит широкую социальную практику, что позволяет ему легко адаптироваться в любой среде. Такая форма организации детского коллектива – разновозрастные группы в повседневной жизни, гомогенные группы на занятиях, весь детский коллектив на прогулках и праздниках – является хорошей социальной школой.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕСТОВ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ДЕФЕКТАМИ ЗРЕНИЯ

АНТОНОВСКАЯ Е. Ю.

г. Новокузнецк, Муниципальное специальное коррекционное образовательное учреждение Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для слепых и слабовидящих детей

Тифлопедагоги школы № 106 с интересом и желанием воспитывают, обучают и развивают детей с дефектами зрения. Школьника нельзя научить, если он относится к обучению равнодушно, без интереса. Поэтому в воспитательно-образовательном процессе необходимо уделять особое внимание развитию творческих способностей каждого обучающегося.

Интерес – это форма проявления познавательных потребностей, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению окружающей действительности. Проблема развития интереса в образовательной деятельности не нова. Например, К. Ушинский писал, что учение, лишённое всякого интереса и взятое только силой принуждения, убивает желание учиться, без которого ученик далеко не уйдёт. Он считал, что нужно сделать учебную работу интересной, но не превращать ее в забаву.

Познавательный интерес является одним из самых значимых факторов учебно-воспитательного процесса, который влияет как на создание комфортной атмосферы обучения, так и на интенсивность протекания познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников.

Многолетние наблюдения показывают, что обучающиеся специальных (коррекционных) учреждений, а позднее выпускники данных школ, получив подготовку по основным предметам, затрудняются применять «частные» знания, умения и навыки при изучении трудных тем и в практической деятельности.

Однако, если программный материал общеобразовательных предметов эстетическо-гуманитарного и естественно-математического циклов рационально сгруппировать и соответствующим образом изучать, то школьники смогут гораздо легче и свободнее излагать материал, применять полученные знания в различных жизненных ситуациях.

Детям с дефектами зрения в интеллектуальном развитии могут помочь тестовые упражнения. Тест – это стандартизированное задание, по результатам которого судят о знаниях, умениях и навыках школьников.

В коррекционной школе III-IV вида они имеют многоцелевое назначение. Главная задача применения тестов состоит в повышении качества воспитательно-образовательного процесса и систематизации знаний школьников, что является необходимым условием успешного и эффективного обучения. Тестирование способствует совершенствованию умения применять полученные знания в стандартных и нестандартных ситуациях, выбирать рациональные способы для решения различных учебных задач. В этом плане тесты можно рассматривать как инструмент диагностики уровня развития и обученности слепых и слабовидящих школьников.

Проведение тестов в школе № 106 осуществляется тифлопедагогами не только с целью контроля оценки знаний и практических умений итоговых результатов обучающихся, но и диагностики пробелов программного материала на каждом этапе его изучения: выявление возможных затруднений, смешения понятий, знания терминов и правил, умения их применять. Тесты готовят учеников с дефектами зрения к выполнению проверочных работ различных типов.

Накопленная учителями-предметниками база тестовых заданий по русскому языку, математике, естествознанию, истории, английскому языку и технологии разбита на темы и охватывает практически весь курс изучения данных предметов. Темы расположены в порядке традиционной логики изучения, систематизированы и продублированы рельефно-точечным шрифтом Брайля.

На уроках и коррекционных курсах применяются следующие типы тестовых заданий: с выбором ответа, на поиск ошибки, на завершение работы, со свободным ответом. В процессе выполнения заданий тифлопедагоги оказывают помощь и поддержку школьникам, затрудняющимся в выборе правильного ответа.

Тесты предоставляют ученикам с дефектами зрения возможность проявить самостоятельность, индивидуальность, способствуют обучению процесса самоконтроля и самооценки. Неотъемлемым элементом учебно-воспитательного процесса являются контроль и самоконтроль компетенций школьников.

С изменением образовательной политики, совершенствуются и основные задачи современного образования: всестороннее развитие личностных качеств обучающегося, с целью дальнейшей, успешной социализации в современном обществе.

Систематическая работа с тестами позволяет тифлопедагогам оперативно получать информацию об усвоении учениками программного материала. Выявленные затруднения у школьников дают возможность скорректировать учебный процесс: повторить материал, сделать необходимые разъяснения, провести дополнительную работу, продумать упражнения, внести изменения в методику раскрытия тех или иных тем.

Для анализа уровня развития и обученности слепых и слабовидящих детей при изучении программного материала, используются диагностирующие тесты в следующих формах: с вариантами ответов; без ответов; матричного вида.

Главное достоинство тестовой проверки – в скорости и объективности полученной информации. Школьники имеют возможность за время обучения подготовиться к сдаче единого государственного экзамена.

Тесты отличаются полнотой охвата материала: они «работают» со всеми понятиями и навыками без исключения. Недостатками данного вида контроля является односложность ответов, не развивается монологическая речь, учитель не видит хода решения – мыслительная деятельность обучающегося и результат может быть только вероятным, случайным.

Тестирование может применяться на разных этапах уроков и коррекционных курсов: стартовое – получение сведений об исходном уровне знаний и умений школьников; текущее – применяется для ликвидации пробелов и коррекции умений и знаний; итоговое – систематизирует, обобщает учебный материал, проверяет сформированные знания и умения.

Тифлопедагоги школы № 106 при составлении тестов придерживаются определенного, выработанного алгоритма для школы III-IV вида:

1. Определение целей и задач тестирования:
 - оценка знаний специфических фактов, терминов, понятий;
 - проверка знаний определений, содержания и объема учебного материала;
 - проверка знаний формул, законов, теорий, принципов, методов, умение применить их на практике;
 - анализ сходств и различий;
 - умение представлять материал на графиках, в схемах и таблицах.
2. Определение вида тестирования
 - стартовый,

- промежуточный,
- тематический,
- итоговый.

3. Подготовка инструкции к тестовым заданиям: текст и ключ (находится у преподавателя).

4. Определение содержания тестовых заданий по форме, сложности, количеству вопросов и полноте охваченного материала.

5. Подготовка разноуровневых заданий по степени сложности с учетом возрастных и психофизиологических особенностей школьников:

Уровень А – задания, рассчитанные на усвоение основных понятий, простое отображение материала на уровне узнаваемости и воспроизведения.

Уровень Б – задания, требующие размышления, охватывающие определенный материал, выявляющие умения применять компетенции в стандартных ситуациях.

Уровень В – задания, требующие творческого исполнения приобретенных знаний, позволяющие выявить уровень умений применять знания в нестандартных ситуациях.

6. Определение времени для выполнения всего теста и отдельных компонентов в зависимости от сложности.

При формулировке заданий теста учителя-предметники школы придерживаются следующих методических рекомендаций: основной текст содержит не более 8-10 слов; выражает одну идею или мысль; должен быть кратким, четким, корректным, легко читаемым; формулировки иметь утвердительную, а не вопросительную форму; задания не должны содержать двусмысленности. Располагать тесты необходимо по степени трудности: от простого к сложному. Каждое задание и ответ должны быть сформулированы так, чтобы верные решение могли дать только те школьники, которые хорошо усвоили программный материал.

Важно помнить, что условия заданий теста необходимо составлять так, чтобы ответы могли быть получены путем рассуждения. В число неверных, в первую очередь, включать такие, которые являются результатом типичных ошибок, допускаемых обучающимися при изучении определенных тем. Правильные ответы в тесте грамотнее располагать в случайном порядке; они не должны зависеть от ответов на другие вопросы и не должны содержать подсказки.

В школе № 106 для слепых и слабовидящих детей тестовые задания принято оформлять с учетом офтальмоэргонOMICеских условий

– шрифтом Arial, кегель 18, нижний правый угол срезан для удобства в работе школьников с дефектами зрения.

Несомненно, тесты способствуют не только повторению и обобщению изученного материала, но и активизации познавательной деятельности детей-инвалидов, воспитывают в них самостоятельность, самоконтроль, самооценку, что положительно сказывается на результатах обучения.

Литература

1. Акимущин, В. М. Основы тифлологии [Текст] / В. М. Акимущин, И. С. Моргулис. – Киев : Радянська школа, 1980.
2. Аветисов, А. С. Охрана зрения детей [Текст] / Н. П. Жукова. – М., 1975.
3. Малиновская, Н. Д. Психология развития незрячих и слабовидящих людей [Текст] / Н. Д. Малиновская // Российский биомедицинский журнал. – 2001. – № 2.
4. Лебедева, С. С. Актуальные проблемы образования инвалидов как средства их социальной адаптации [Текст] / С. С. Лебедева // Образование как средство социальной адаптации инвалидов: опыт и перспективы / сост. С. С. Лебедева. – СПб., 1998.
5. Хрусталева, С. А. Работа с лицами со сниженной адаптацией [Текст] / С. А. Хрусталева. – М. : ВОС, 1990.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

ДОНСКОВА В. А.

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

Проблема социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья становится основной целью современного специального образования, задачей построения новых отношений между личностью и обществом. Концепция государственной социальной политики складывается из формирования социальной политики в решении проблем нетипичного детства и напрямую зависит от общественного сознания, формирующего определенные стереотипы восприятия человека с психофизическими и интеллектуальными нарушениями и определяющего соответствующие действия по отношению к такому человеку.

Главным направлением современной системы социально-педагогической деятельности в сфере специального образования является направленность на социальную адаптацию и интеграцию детей в общество, включение человека с ограниченными возможностями здоровья в социальную среду, подготовка его к возможно более самостоятельной жизни в обществе.

Социально-педагогическая деятельность является составным элементом государственной социальной политики. Система специального образования, являясь институтом государства, призвана обеспечить полноценную социальную интеграцию лицам с нарушениями развития и создания им адекватных условий для независимой жизни в обществе.

Одной из актуальных проблем коррекционной педагогики является социализация воспитанников дошкольных учреждений с проблемами развития. Социология, рассматривая дошкольное образование, исходит из того, что основы воспитанности человека, нравственные качества закладываются еще в детстве. В нашей стране создана дифференцированная система специальных дошкольных учреждений для детей с ограниченными возможностями, но преобразования в обществе и развитие системы специального коррекционного образования способствовали появлению и внедрению в практику идей интегрированного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями совместно с нормально развивающимися сверстниками. Современная система коррекционно-педагогической деятельности в сфере специального образования направлена на социальную адаптацию и интеграцию детей в общество, подготовка его к возможно более активной жизни в обществе.

Процесс социального развития представляет собой сложное явление, в ходе которого происходит присвоение ребёнком объективно заданных норм человеческого общежития, утверждение себя как социального субъекта. Социальный опыт, к которому приобщается ребенок с первых лет своей жизни, проявляется в социальной культуре. В процессе приобщения к социальной культуре ребенок усваивает нормы и правила поведения, принятые, прежде всего, в конкретном ближайшем окружении. Ориентация на нормы, одобряемые другими людьми, обеспечивает ребенку ощущение принятости, эмоционального комфорта. Процесс социального развития дошкольников осуществляется в деятельности, в данном случае в процессе социального развития действует механизм нормативной регуляции взаимодействия с другими людьми, влияние которого в дошкольном детстве не переоценимо. Социальная направленность личности ребенка становится

определяющей в его психическом развитии. Коррекционная работа по социально-личностному развитию направлена, прежде всего, на формирование у ребенка образа Я, Я-сознания; открытие сверстника, восприятие его на положительной эмоциональной основе и обучение способам взаимодействия; развитие деловой, внеситуативно-личностной и внеситуативно-познавательной форм общения; возникновение социальной направленности и формирование социальных представлений; развитие способностей отражать эти отношения в перечисленных видах деятельности. Особая значимость и специфика коррекционно-воспитательной работы в ДОУ определяется затруднением социальной адаптации воспитанников в силу ограничений, накладываемых на них как основным дефектом, так и сопутствующими индивидуальными дефектами и социальными проблемами развития. Таким детям очень трудно самостоятельно усвоить, принять к сведению и использовать различную информацию, их нужно специально обучать тому, что дети с нормальным развитием усваивают, не задумываясь с легкостью. С приходом в детский сад ребенка окружают новые люди, взрослые и дети, которых он раньше не знал и которые составляют иную общность, чем его семья. Поэтому основное направление деятельности ДОУ состоит в создании условий не просто для адаптации ребенка, но для полноценной активной жизни в детском коллективе. Работа по эмоциональному и социально-личностному развитию дошкольников с проблемами развития осуществляется по нескольким направлениям:

1. В повседневной жизни путем привлечения внимания детей друг к другу, оказания помощи, участие в коллективных работах, совместном выражении радости от результата и пр.

2. В процессе специальных игр и упражнений, направленных на развитие представлений о себе, окружающих взрослых и сверстников, системе социальных отношений; на овладении средствами взаимодействия.

3. В процессе обучения сюжетно-ролевым и театрализованным играм, где вычленение, осознание и воссоздание социальных отношений является целью и средством деятельности.

4. В процессе рисования, лепки, конструирования, хозяйственно-бытового труда за счет усиления социальной направленности их содержания.

5. В процессе работы по развитию речи: обучение словесному отчету о выполненных действиях, составлению рассказов из «личного опыта», сочинение текста при выполнении роли в театрализованных играх и пр.

6. Во время индивидуальной коррекционной работы.

Исходя из равенства всех людей на образование, в том числе лиц, возможности которых ограничены проблемами развития, в образовательном учреждении должны быть созданы благоприятные условия для развития детей с проблемами, их дальнейшей жизненной адаптации, социализации. Реализация этого подхода обеспечивается за счет вовлечения воспитанников в различные виды деятельности в соответствии с их индивидуальными особенностями, а также с учетом их проблем в развитии. Ориентация на развитие ребенка, создание предпосылок его успешной социализации ведет к изменениям в личностной сфере, формируя коммуникативную компетентность детей.

Организация целостного педагогического процесса по приобщению детей к социальной культуре предполагает наличие в практике образовательного учреждения целостной системы материальных объектов деятельности, обеспечивающих своевременную социализацию и индивидуализацию ребенка. Под системой материальных объектов понимается совокупность структуры и содержания предметной развивающей среды. В процессе ее организации предусмотрено соблюдение следующих требований:

- она должна способствовать развитию всех психических процессов проблемного ребенка;
- ее содержание должно быть построено в соответствии с основными элементами социальной культуры;
- ее основные объекты должны быть включены в разные виды деятельности;
- она должна быть организована в соответствии с основными принципами построения развивающей среды;
- она должна быть соотнесена с возрастом ребенка и его проблем в развитии и создавать зону ближайшего развития.

Достижение целей индивидуального и социального развития воспитанников предполагает самое активное участие их родственников, которые должны не только знать и понимать, что предпринимает педагогический персонал учреждения, но и продолжать дополнять его усилия в домашних условиях. Сотрудничество с родителями, суть которого заключается во взаимобмене информацией, консультировании, взаимопомощи и общении, представляет собой важнейшее звено. Система социально-педагогической помощи должна быть направлена не на подмену семьи, а на развитие ее собственных ресурсов и инициативы, так как только превращение семьи в активного субъекта социально-педагогической деятельности является решающим фактором эффективности процессов реабилитации и интеграции ребенка. Реали-

зация концепции интегрированного обучения и воспитания в условиях системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения с привлечением родителей как участников реабилитационного процесса зарекомендовала себя как один из перспективных путей эффективной работы с детьми, имеющими проблемы развития.

Социализация – это непрерывный и многогранный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни человека. Однако наиболее интенсивно он протекает в детстве и юности, когда закладываются все базовые ценностные ориентации, усваиваются основные социальные нормы и отношения, формируется мотивация социального поведения. Поэтому особое внимание должно быть уделено своевременной помощи специалистов нетипичным детям и их семьям. Образовательная и социально-реабилитационная работа с детьми, семьями и обществом в целом способствует успешной социализации детей с проблемами в развитии.

Литература

1. Гаврилушкина, О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников [Текст] / О. П. Гаврилушкина. – М., 1985.
2. Дошкольное воспитание аномальных детей [Текст] – М., 1993.
3. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии [Текст] / Е. М. Мастюкова. – М., 1992.
4. Скворцова, В. О. Социальное воспитание детей с отклонениями в развитии [Текст] / В. О. Скворцова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006.

СИСТЕМА ПРОВЕДЕНИЯ ДИНАМИЧЕСКИХ ПАУЗ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ III-IV ВИДА

КРАХМЕЛЕЦ Л. А.

г. Новокузнецк, Муниципальное специальное коррекционное образовательное учреждение Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для слепых и слабовидящих детей

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» предусматривается создание условий для повышения качества общего образования и наряду с другими мероприятиями предполагается оптимизация учебной, психологической и физической нагрузки обучающихся, а также создание в образовательном учреждении условий для сохранения и укрепления здоровья.

Важнейшим направлением развития школы № 106 являются здоровьесберегающие и здоровьесохраняющие технологии, фундаментальной основой которых является системное проектирование деятельности по сохранению здоровья школьников: единство состояния здоровья и успешности ВОД; соответствие возможностей детей-инвалидов по зрению предъявляемых им требований; ценностного отношения к здоровью.

Целью здоровьесберегающих технологий в школе III-IV вида является обеспечение каждому школьнику возможности сохранения здоровья за период обучения, формирование у него необходимых знаний, умений и навыков по здоровому образу жизни, использование полученного опыта в повседневной жизни.

Наблюдения показывают, что использование здоровьесберегающих технологий в воспитательно-образовательной работе позволяет школьникам с дефектами зрения более успешно адаптироваться в образовательном и социальном пространстве, раскрыть свои творческие способности.

Современный учебный процесс предъявляет к обучающим высокие требования. Учителями начальных классов отмечается, что в первый класс специальной (коррекционной) школы все больше приходит биологически незрелых детей, развитие которых не соответствует возрастным нормам. Это приводит к снижению резервов систем организма уже на ранних этапах обучения, его компенсаторных и адаптационных возможностей.

В настоящее время учителями нашей школы ведется большая работа по укреплению здоровья детей с дефектами зрения. В школьные образовательные программы коррекционных курсов «Социально-бытовая ориентировка», «Предметно-практическая деятельность», «Развитие мимики и пантомимики» включено изучение понятия здоровья, его формирующие факторы и пути сохранения. В течение учебного дня для снижения негативного влияния длительной статической и психоэмоциональной нагрузки тифлопедагогами используются малые формы физической активности. Это вводная зарядка до начала уроков, физкультминутки, динамические паузы, гимнастики для глаз, пальминги, подвижные игры на свежем воздухе (сентябрь, май) и в спортивном зале во время проведения перемен.

Применяемые учителями начальных классов ежедневные занятия физическими упражнениями являются важным фактором оптимизации функционального состояния слепых и слабовидящих школьников. Являются общедоступными формами внедрения физической культуры, служат профилактике гиподинамии, обеспечивают выра-

женный оздоровительный результат и повышают эффективность обучения детей-инвалидов по зрению.

Учебная деятельность требует от школьников большого нервного напряжения. В результате в клетках коры головного мозга происходит ряд физиологических изменений, снижающих функциональные возможности и работоспособность обучающихся. Во время уроков значительную нагрузку испытывают органы зрения, слуха, мышцы спины, находящиеся в статическом напряжении, кисть работающей руки.

В начальной стадии утомления, характеризующиеся процессом возбуждения центральной нервной системы, ослабевают внимание, восприятие, запоминание, другие мыслительные процессы, резко меняется поведение слепых и слабовидящих школьников. Они отвлекаются, невнимательно слушают учителя, разговаривают. Подобное спонтанное переключение учеников на другие виды деятельности является защитной реакцией организма. Утомление при непрерывном умственном напряжении сменяется процессом торможения, излишняя подвижность – вялостью: школьники потягиваются, зевают, ложатся грудью на парту или, наоборот, откидываются на спинки сидений, «разваливаются».

Для восстановления работоспособности обучающихся тифлопедагоги используют физические упражнения, улучшающие кровообращение, корректирующие осанку; активизируют деятельность школьников.

Динамическая пауза представляет собой небольшой комплекс из 3-4 упражнений, не требующих сложной координации движений, предназначенных для снятия напряжения мышц туловища, шеи, рук. По времени эти упражнения занимают около 2-3 минут.

В школе № 106 ежеурочно проводятся пальминг и зарядка для глаз. Комплексы подбираются учителями начальных классов в зависимости от содержания учебной нагрузки. Тифлопедагоги уделяют большое внимание сохранению и укреплению здоровья слепых и слабовидящих детей во время проведения уроков, коррекционных курсов, внеурочных мероприятий, с учетом офтальмоэргонимических условий.

В начале учебного дня организм ученика еще не полностью проснулся, поэтому на первом этапе целесообразно использовать упражнения, обеспечивающие активизацию организма и способствующие его пробуждению. Чтобы задать рабочий настрой, тифлопедагогами проводится массаж биологически активных точек лица и головы, чтобы окончательно «разбудить» детский организм. При массаже активизируется кровообращение в кончиках пальцев для предотвраще-

ния застоя крови не только в руках, но и во всем теле, так как нервные окончания пальцев непосредственно связаны с корой головного мозга.

На втором этапе идет работа по снятию напряжения с мышц глаз. Большую часть года уроки идут при искусственном освещении, что ведет к дополнительному напряжению органов зрения и негативно влияет на усвоение материала.

Затем включаются упражнения по восстановлению осанки. От длительного пребывания в вынужденной позе, происходит напряжение мышц спины, что негативно влияет на воспитательно-образовательный процесс. По статистическим данным, искривление позвоночника – часто встречающееся заболевание у детей-инвалидов по зрению. Упражнения «Гусеница», «Буратино», «Ветерок» способствуют улучшению общего состояния школьников.

На четвертом этапе проходят гимнастика и самомассаж, улучшающие кровоснабжение головного мозга. В настоящее время известны более тысячи биологически активных точек на ухе. Массируя их, обучающиеся опосредованно, положительно воздействуют на весь организм.

Психоэмоциональная разрядка – важный этап здоровьесберегающей деятельности. В воспитательно-образовательном процессе психоэмоциональное напряжение школьников нарастает, что затрудняет успешное усвоение программного материала. В своей практике тифлопедагоги используют задания для расслабления всего организма. Релаксация проходит под музыку с закрытыми глазами. Обучающимся дается установка: «расплыться» по столу, «погреться» в лучах теплого солнышка, думать о чем-то приятном, попробовать «улыбнуться» сквозь закрытые веки. Помимо оздоровительного эффекта, эти упражнения улучшают и настроение школьников, так как обычно проводятся в занимательной, творческой, игровой форме.

В школе № 106 используются психогимнастика, занятия по выразительности мимики и пантомимики. Различные тренинги помогают в преодолении барьеров общения со сверстниками, развитии понимания себя и окружающих, создании ситуации возможности самовыражения.

При проведении физкультминуток учителя начальных классов зачастую используют рифмованный текст, сопровождающийся выполнением физических упражнений и приемов самомассажа. В результате школьники развивают речь, память, снимают напряжение.

Оздоровительно-физическая разрядка делится на следующие виды: гигиеническая, речевая, подражательная, подвижная. Упражнения выполняются как стоя, так и сидя. Необходимо: расправить плечи, прогнуть спину, потянуться, повернуть головой, поболтать ногами, помахать

руками. Откинуться на спинку стула, сесть удобно, расслабиться, посмотреть в окно, зажмурить глаза на 3-5 секунд.

Во время двигательных-речевых физкультминуток школьники читают небольшие, веселые четверостишья, одновременно выполняя различные движения. Динамическая пауза «Свечка» восстанавливает дыхание, «Хомячок» – выполняет массаж рефлекторных зон.

Подражательные физминутки основываются на фантазии и творчестве учителя и учеников. Читая с детьми азбуку или рассматривая иллюстрации, тифлопедагог предлагает изобразить при помощи движений и звуков: машину, паровоз, бабочку. На уроках обучения грамоте используется упражнение «Буковка», например:

Буквой Л расставим ноги,
Словно в танце – руки в боки,
Наклонимся влево, вправо
Получается на славу!

Подвижные упражнения выполняются строго под счет, с равномерным чередованием вдоха и выдоха. Каждое движение рассчитано на укрепление определенной группы мышц. Обучающиеся с удовольствием выполняют творческие задания «Белочка», «Юла», «Мыльные пузыри» под музыкальное сопровождение.

Здоровье – бесценное достояние не только каждого человека, но и всего общества. Забота о сохранении здоровья подрастающего поколения является важнейшей обязанностью всего школьного коллектива: учителей, родителей, учеников. Поэтому в воспитательно-образовательной деятельности необходимо использовать здоровьесберегающие и здоровьесохраняющие технологии.

Решение проблем сохранения укрепления здоровья слепых и слабовидящих школьников возможно только при качественно новом подходе к управлению всей системы работы в школе III-IV вида.

Литература

1. Кантор, В. З. Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих [Текст] / В. З. Кантор. – СПб. : КАРО, 2004.
2. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения [Текст] / Л. И. Плаксина. – М. : Российская академия образования Института коррекционной педагогики, 1999.
3. Ярмаков, В. П. Основы тифлопедагогики : Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. П. Ярмаков, Г. А. Якунин. – М. : ВЛАДОС, 2000.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ПИСЬМЕННОЙ

ОЖГИХИН М. Ю.

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

Речевая функция является одной из важнейших функций человека. Овладение речью способствует осознанию, планированию и регуляции поведения. Речевое общение создает необходимые условия для развития различных форм деятельности и участия в коллективном труде. Проблема развития устной речи не является единственной. Она сопрягается с проблемой формирования письменной речи. А именно недостаточно времени уделяется на формирование именно письменной речи. Особое место и по сей день в вопросе о развитии письменной речи занимают труды Л. С. Выготского, который обозначил проблемы и пути их преодоления. «Письму обучают как известному моторному навыку, а не как сложной культурной деятельности... Ребёнка учат выводить буквы и складывать из них слова, но не обучают его письменной речи» [1]. При обучении письму необходимо создать условия, чтобы оно нужно было ребёнку, а не просто он умел писать буквы. Таким образом, оно (письмо) будет осознанным, жизненно необходимым. Только тогда письмо будет развиваться не как привычка руки и пальцев, но как действительно новый и сложный вид речи. «Нужно, естественно, привести ребёнка к внутреннему пониманию письма, нужно сделать, чтобы письмо возникало в развитии ребёнка» [4]. Ребенок, научившийся фиксировать опыт своих внутренних переживаний с помощью письменной речи, как бы обретает историю самого себя и уникальную возможность видения себя со стороны и отношения к себе прошлому. Не случайно Л. С. Выготский подчеркивает, что процессы обучения ребенка письменной речи вызывают «столь же принципиальное изменение в общем духовном облике ребенка, как и обучение речи при переходе от младенческого возраста к раннему детству» [1].

В самом деле, в живой устной речи любой нормальный ребенок этого возраста выпаливает слова и фразы, едва приходящие ему в голову, нисколько не заботясь о необходимости какого бы то ни было редактирования извергающегося из него потока слов. Собеседник, в свою очередь, достаточно снисходителен по отношению к неизбеж-

ному в этих случаях словесному мусору, сквозь который пробивается суть высказывания.

В письме, напротив, все мы, а ребенок в особенности, вынуждены становиться крайне экономными в употреблении слов. Рука не поспевает за мыслью, пальцы не выдерживают огромной физической нагрузки, и оттого возникает острая необходимость в тщательном мысленном редактировании записываемого текста. Кроме того, в процессе письма я должен заниматься совершенно особой работой по удержанию придуманного порядка слов в записываемой фразе. А это крайне трудно, поскольку при устном речеизъявлении (если это только не выученный наизусть текст) мне не приходится совершать деятельность аналогичного вида. В устной речи ребенок не сочиняет фразу как некий сознательно выстроенный порядок или последовательность слов. Напротив, в письменной речи он вначале сочиняет некую формальную словесную последовательность, а затем эту сформированную последовательность пытается неизбежно удержать в сознании на протяжении всего – растянутого во времени – акта записи.

Сам Л. С. Выготский высказывал предположение, что ключом к искусству свободной письменной речи является овладение "абстракцией, произвольностью внутренней речи" или, иначе говоря, искусством грамматического построения [1]. И с этим нельзя не согласиться: письменная речь тем и отличается от устной, что она является принципиально построенной речью. Однако вот вопрос: как формировать это искусство грамматического построения? Концепция развивающего обучения пошла по наиболее очевидному пути, предположив, что наиболее успешный путь к освоению практической грамматики лежит через ее предварительное теоретическое освоение.

Вообще проблема овладения письменной речью – это проблема формирования потребности в письменной речи. Факт, однако, заключается в том, что в существующих технологиях научения письму как раз проблема потребности в письменной речи никак не представлена [3]. В самом деле, потребность двухлетнего ребенка в устной речи – это глубоко естественная потребность осуществления коммуникации с миром взрослых и сверстников. Наоборот, письмо в том виде, в котором его преподают в начальной школе, – это глубоко бессмысленная с точки зрения маленького ребенка деятельность по орфографически грамотной записи некоторого фиксированного набора имеющихся в букваре или учебнике слов.

В чем же должен видеть ребенок смысл освоения письменной речи? Может быть, соответствующее побуждение должно, как и в случае с устной речью, строиться как побуждение к особому рода коммуникации, но на этот раз – к эпистолярной? Увы, такого рода по-

буждение выглядит совершенно искусственным: коммуникация с помощью устной речи гораздо легче и доступнее – с какой стати ребенок должен принимать более сложные решения, когда есть более простые? Поэтому всякий раз, когда методисты начальной школы пытаются развить в ребенке потребность в овладении письменной речью через организацию его эпистолярной коммуникации, из-под пера ребенка выходит нечто вялое, скучное и безжизненное. Но стоит ребенку почувствовать и осознать, что письменная речь – это уникальная возможность фиксации и архивирования своих собственных душевных состояний и переживаний с помощью определенным образом построенных фраз, как потребность в письменной речи становится для него абсолютно естественной и безусловной.

Но вот что при этом особенно важно: учитель должен «вернуть» записываемый текст ребенку таким образом, чтобы тот услышал внутреннюю поэтику собственного текста и своими глазами увидел его тайную, неявленную организацию [2]. В результате такого рода подачи детского текста ребенок получает возможность увидеть его как структурно организованный, как обладающий неким выстроенным порядком слов. И именно это обстоятельство оказывается решающим в процессе дальнейшего самовыражения ребенка. Ориентируясь на авторитет учителя, он сам начинает внутренне интонировать и выстраивать свои тексты, а тот факт, что при этом ребенок работает со своим собственным содержанием, которое становится значимым для других, придает этой деятельности смысл, и это становится решающим обстоятельством, благодаря которому у ребенка формируется потребность в письме.

Таким образом, мы видим, насколько формирование потребности в письменной речи важно для развития речи у ребенка в целом. Но, к сожалению, данная проблема не раскрывается в учебных программах, современные авторы практически не уделяют ей внимания.

Литература

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982.
2. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся [Текст] / Т. А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 1975.
3. Леонтьев, А. А. Основы теории речевой деятельности [Текст] / А. А. Леонтьев. – М., 1974.
4. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : изд-во МГУ, 1979.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Антоновская Е. Ю. 321

Б

Багдасарян А. А. 165

Бароненко А. С. 15

Бароненко Е. А. 15

Белозерова Г. И. 158, 169

Беляева Г. А. 96

Беляева Е. Б. 337

Беляева Н. В. 96

Березянский И. М. 172

Буденный С. П. 249

В

Василовский В. И. 55

Вечедов Д. М. 253

Г

Габова М. А. 245

Германович О. Е. 303

Грацинская Г. В. 86

Д

Дмитриченко А. В. 59

Долгушина Т. Н. 127

Донскова В. А. 325

Драгилев Е. В. 235

Драгилева Л. Л. 235

Е

Едакова И. Б. 293

Ершова И. А. 133

Ж

Жабреев В. С. 249

Жолобов А. А. 26

З

Залуцкая С. Ю. 41

И

Иванова И. Н. 92

К

Карпова М. Н. 63

Кегеян С. Э. 71

Кибыш А. И. 194

Климова Ю. Ю. 240

Ковальчук С. Н. 227

Колосова И. В. 307

Колпакова В. А. 293

Коноваленко Т. А. 194

Коротаева Е. В. 82

Котова Ю. С. 178

Красноперова Н. А. 77

Крахмелец Л. А. 329

Кудинов В. В. 269

Кузнецов А. В. 181

Л

Ларская Н. В. 137

Ленкова А. А. 283

Лурье И. Г. 194

М

Мальцева Л. В. 279

Мозговая Н. И. 240

Н

Назарова И. В. 185

О

Облецова В. Н. 289

Обухова С. Н. 311

Ожгихин М. Ю. 334

Ольхович Т. А. 119

Осадчук О. Л. 123

Острожная Е. Е. 12

П

Панина С. В. 34
Панова Н. В. 3
Попова Н. В. 189
Пучков В. Ф. 86

Р

Руднева И. А. 150
Рыбникова О. Л. 220

С

Сапожникова Г. А. 257
Сапонова И. Н. 227
Семёнова М. Л. 261
Синенко В. П. 105
Синтяева Г. А. 274
Скриган А. Ю. 26
Соловьева Н. В. 137
Солопанова О. Ю. 201
Сыромицкая И. А. 105

Т

Тарабаева В. Б. 112
Тарасова Т. А. 297
Тарбокова Т. В. 145
Тулупова Е. Н. 315

У

Уткина А. Н. 74

Ф

Федорова Т. А. 220
Федяев В. Л. 249

Х

Хлебодарова М. В. 77
Хоровец С. С. 230

Ц

Целковников Б. М. 201

Ч

Чебанов К. А. 137
Чеботарева С. В. 47
Чугунова С. В. 242

Ш

Шакуто Е. А. 265

Я

Яковлева Г. В. 257
Ярычев Н. У. 211

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АНТОНОВСКАЯ Е. Ю., Почетный работник образования РФ, зам. директора по воспитательной работе, учитель русского языка и литературы Муниципального специального коррекционного образовательного учреждения специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для слепых и слабовидящих детей, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

БАГДАСАРЯН А. А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, специалист учебно-методического отдела Сочинского государственного университета туризма и курортного дела, г. Сочи.

БАРОНЕНКО А. С., докт. пед. наук, Член-корреспондент международной академии общественных наук, директор Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1, г. Копейск Челябинской обл.

БАРОНЕНКО Е. А., канд. пед. наук, доцент Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

БЕЛОЗЕРОВА Г. И., ст. преподаватель кафедры информатики Липецкого государственного педагогического университета, г. Липецк.

БЕЛЯЕВА Г. А., студент 4 курса Государственного университета – Высшая школа экономики, г. Санкт-Петербург.

БЕЛЯЕВА Е. Б., учитель иностранного языка Муниципального общеобразовательного учреждения начальная общеобразовательная школа № 7, г. Коркино Челябинской обл.

БЕЛЯЕВА Н. В., канд. сельскохоз. наук, доцент кафедры лесоводства Санкт-Петербургской государственной лесотехнической академии им. С. М. Кирова, г. Санкт-Петербург.

БЕРЕЗЯНСКИЙ И. М., аспирант кафедры педагогики Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск.

БУДЕННЫЙ С. П., начальник центра дополнительного профессионального образования Челябинского института путей сообщения (филиала) Уральского государственного университета путей сообщения, г. Челябинск.

ВАСИЛОВСКИЙ В. И., канд. пед. наук, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

ВЕЧЕДОВ Д. М., канд. пед. наук, Заслуженный учитель Республики Дагестан, Почетный работник СПО, директор Избербашского педагогического колледжа, г. Избербаш Республики Дагестан.

ГАБОВА М. А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного образования Коми государственного педагогического института, г. Сыктывкар.

GERMANOVICH O. E., ст. преподаватель кафедры возрастной педагогики и психологии Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, аспирант Уральского государственного педагогического университета, г. Нижний Тагил Свердловской обл.

ГРАЦИНСКАЯ Г. В., докт. эконом. наук, доцент кафедры национальной экономики и организации производства Ленинградского областного института экономики и финансов, г. Гатчина Ленинградской обл.

ДМИТРИЧЕНКО А. В., канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Морской государственной академии им. адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск.

ДОЛГУШИНА Т. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков № 1 Магнитогорского государственного технического университета, г. Магнитогорск.

ДОНСКОВА В. А., методист кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ДРАГИЛЕВ Е. В., преподаватель кафедры общественных дисциплин Ростовского филиала Российской академии правосудия, г. Ростов-на-Дону.

ДРАГИЛЕВА Л. Л., канд. физ.-мат. наук, доцент, зав. кафедрой математического анализа Педагогического института Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону.

ЕДАКОВА И. Б., Заслуженный учитель РФ, канд. пед. наук, зав. кафедрой дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЕРШОВА И. А., канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

ЖАБРЕЕВ В. С., докт. техн. наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, зав. кафедрой вычислительной техники Челябинского института путей сообщения (филиала) Уральского государственного университета путей сообщения, г. Челябинск.

ЖОЛОБОВ А. А., канд. техн. наук, профессор, первый проректор Белорусско-Российского университета, г. Могилев Республики Беларусь.

ЗАЛУЦКАЯ С. Ю., канд. пед. наук, доцент, зам. декана по научно-исследовательской работе Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова, г. Якутск.

ИВАНОВА И. Н., докт. соц. наук, доцент, профессор кафедры социальной антропологии и социальной работы Саратовского государственного технического университета, г. Саратов.

КАРПОВА М. Н., педагог дополнительного образования Центра дополнительного образования детей № 2, аспирант Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

КЕГЕЯН С. Э., ст. преподаватель Сочинского государственного университета туризма и курортного дела, г. Сочи.

КИБЫШ А. И., канд. пед. наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Калининградского филиала Российского университета кооперации, г. Калининград.

КЛИМОВА Ю. Ю., методист информационно-методического центра Каменск-Уральского педагогического колледжа, г. Каменск-Уральский Свердловской обл.

КОВАЛЬЧУК С. Н., ст. преподаватель Находкинского инженерно-экономического института (филиала) Дальневосточного государственного технического университета, г. Находка Приморского края.

КОЛОСОВА И. В., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОЛПАКОВА В.А., сотрудник Муниципального дошкольного образовательного учреждения № 353, г. Челябинск.

КОНОВАЛЕНКО Т. А., канд. пед. наук, доцент кафедры математики Балтийского военно-морского института им. адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Калининград.

КОРОТАЕВА Е. В., докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

КОТОВА Ю. С., канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков Морской государственной академии им. адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск.

КРАСНОПЕРОВА Н. А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

КРАХМЕЛЕЦ Л. А., руководитель методического объединения учителей начальных классов, учитель начальных классов Муниципального специального коррекционного образовательного учреждения

специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для слепых и слабовидящих детей, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

КУДИНОВ В. В., преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, аспирант кафедры теории и методики обучения физике Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

КУЗНЕЦОВ А. В., преподаватель кафедры автомобильной техники Вольского высшего военного училища тыла, г. Вольск Саратовской обл.

ЛАРСКАЯ Н. В., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры профессионального обучения Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск.

ЛЕНКОВА А. А., ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЛУРЬЕ И. Г., докт. пед. наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Калининградского филиала Российского университета кооперации, г. Калининград.

МАЛЬЦЕВА Л. В., канд. пед. наук, доцент кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

МОЗГОВАЯ Н. И., преподаватель английского языка, руководитель научно-методического объединения специальности «Иностранный язык» Каменск-Уральского педагогического колледжа, г. Каменск-Уральский Свердловской обл.

НАЗАРОВА И. В., начальник учебно-методического отдела, ст. преподаватель кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин, Филиала Поволжской академии государственной службы им. П. А. Столыпина, г. Балашов Саратовской обл.

ОБЛЕЦОВА В. Н., заведующая Муниципальным дошкольным образовательным учреждением Центр развития ребенка – детский сад № 81, г. Магнитогорск.

ОБУХОВА С. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ОЖГИХИН М. Ю., ст. преподаватель кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ОЛЬХОВИЧ Т. А., канд. эконом. наук, доцент кафедры менеджмента Электростального политехнического института (филиала) Московского института стали и сплавов, г. Электросталь Московской обл.

ОСАДЧУК О. Л., канд. пед. наук, доцент Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

ОСТРОЖНАЯ Е. Е., канд. техн. наук, профессор, руководитель центра довузовского, дополнительного образования и повышения квалификации Краснодарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации, г. Краснодар.

ПАНИНА С. В., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Якутского государственного университета им. М. К. Амосова, г. Якутск.

ПАНОВА Н. В., канд. пед. наук, доцент кафедры управления и экономики образования Академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург.

ПОПОВА Н. В., преподаватель кафедры общественных дисциплин Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

ПУЧКОВ В. Ф., канд. техн. наук, доцент кафедры информационных технологий Ленинградского областного института экономики и финансов, г. Гатчина Ленинградской обл.

РУДНЕВА И. А., ст. преподаватель кафедры социальной педагогики, зам. декана по учебной работе факультета социальной и коррекционной педагогики Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград.

РЫБНИКОВА О. Л., ст. преподаватель кафедры физической культуры Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

САПОЖНИКОВА Г. А., заведующая Муниципальным дошкольным образовательным учреждением № 440, г. Челябинск.

САПОНОВА И. Н., ст. преподаватель Находкинского инженерно-экономического института (филиала) Дальневосточного государственного технического университета, г. Находка Приморского края.

СЕМЕНОВА М. Л., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СИНЕНКО В. П., канд. пед. наук, доцент, декан факультета педагогики и методики начального образования Орского гуманитарно-

технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета, г. Орск.

СИНТЯЕВА Г. А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СКРИГАН А. Ю., канд. географ. наук, доцент, начальник учебно-методического отдела Белорусско-Российского университета, г. Могилев Ресублики Беларусь.

СОЛОВЬЕВА Н. В., канд. эконом. наук, доцент кафедры инженерно-педагогических дисциплин Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск.

СОЛОПАНОВА О. Ю., канд. пед. наук, Заслуженный работник Кубани, доцент Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

СЫРОМИЦКАЯ И. А., канд. пед. наук, доцент кафедры социальной педагогики, педагогики и психологии начального образования Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета, г. Орск.

ТАРАБАЕВА В. Б., канд. психол. наук, декан факультета управления и предпринимательства Белгородского государственного университета, г. Белгород.

ТАРАСОВА Т. А., канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, Отличник народного просвещения, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ТАРБОКОВА Т. В., канд. пед. наук, доцент кафедры высшей математики Томского политехнического университета, г. Томск.

ТУЛУПОВА Е. Н., зам. заведующей по учебно-воспитательной работе Муниципальным дошкольным образовательным учреждением Центр развития ребенка – детский сад № 81, г. Магнитогорск.

УТКИНА А. Н., канд. социол. наук, доцент кафедры экономики Беловского института (филиала) Кемеровского государственного университета, г. Белово Кемеровской обл.

ФЕДОРОВА Т. А., ассистент кафедры физической культуры Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

ФЕДЯЕВ В. Л., канд. техн. наук, доцент, зам. директора по научной работе Челябинского института путей сообщения (филиала) Уральского государственного университета путей сообщения, г. Челябинск.

ХЛЕБОДАРОВА М. В., студент 3 курса Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

ХОРОВЕЦ С. С., преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, аспирант Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ЦЕЛКОВНИКОВ Б. М., докт. пед. наук, профессор, Член-корреспондент МАНПО, Член союза композиторов России, профессор Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

ЧЕБАНОВ К. А., канд. пед. наук, доцент кафедры электроэнергетики Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск.

ЧЕБОТАРЕВА С. В., преподаватель кафедры психологии Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, г. Нижний Новгород.

ЧУГУНОВА С. В., учитель русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения Нурлатская гимназия, г. Нурлат Республики Татарстан.

ШАКУТО Е. А., зам. директора по научно-методической работе Свердловского областного педагогического колледжа, г. Екатеринбург.

ЯКОВЛЕВА Г. В., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЯРЫЧЕВ Н. У., канд. философ. наук, доцент, зав. кафедрой социальной педагогики и психологии Чеченского института повышения квалификации работников образования, г. Грозный.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Образование «через всю жизнь»	
Панова Н. В.	
Концепции профессионального развития педагога в преодолении кризисных явлений на разных этапах жизненного пути	3
Острожная Е. Е.	
Социально-педагогическая эффективность высшего профессионального образования в развитии человеческого потенциала общества	12
Бароненко А. С., Бароненко Е. А.	
Проблема идеала в общественном и индивидуальном сознании и процесс воспитания молодёжи.	15
РАЗДЕЛ 2. Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста	
Скриган А. Ю., Жолобов А. А.	
Опыт реализации модульно-рейтинговой системы в белорусско-российском университете.	26
Панина С. В.	
Компетентный подход к формированию профессиональной культуры будущих учителей.	34
Залуцкая С. Ю.	
Совершенствование квалификационных характеристик специалиста по связям с общественностью в условиях перехода к двухуровневой системе образования.	41
Чеботарева С. В.	
Структурно-функциональная модель развития профессиональной компетентности студентов-психологов.	47
Василовский В. И.	
Формирование профессионализма на основе личностных возможностей студента.	55
Дмитриченко А. В.	
Особенности формирования профессиональных компетентностей студентов в системе дистанционного обучения	59

Карпова М. Н.	
Развитие профессиональных компетенций педагога дополнительного образования.	63
Кегеян С. Э.	
Формирование инновационной компетентности в условиях вуза . .	71
Уткина А. Н.	
Влияние рынка образовательных услуг на эффективность функционирования профессионального рынка труда	74
Хлебодарова М. В., Красноперова Н. А.	
Профессиональная структура личности инженера садово-паркового и ландшафтного строительства	77
 РАЗДЕЛ 3. Управление качеством непрерывного образования. Создание системы менеджмента качества в образовании	
Коротаяева Е. В.	
Выпускная квалификационная работа: методические аспекты подготовки.	82
Грацинская Г. В., Пучков В. Ф.	
Влияние уровня и качества образования на формирование и величину человеческого капитала выпускников вуза.	86
Иванова И. Н.	
Спрос рынка труда и предложение образования.	92
Беляева Н. В., Беляева Г. А.	
Образовательный процесс глазами студента.	96
Сыромицкая И. А., Синенко В. П.	
Педагогическая поддержка студентов как условие профессиональной адаптации.	105
Тарабаева В. Б.	
О путях повышения эффективности управления инновационными процессами в вузе.	112
Ольхович Т. А.	
Механизм организации образовательного пространства экономики знаний	119
Осадчук О. Л.	
Надежность как аспект анализа образовательных систем	123

РАЗДЕЛ 4. Модернизация содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования в русле идей регулируемого эволюционирования	
Долгушина Т. Н.	
Совершенствование иноязычного образования студентов технического университета.	127
Ершова И. А.	
Использование методов активизации учебного процесса с целью профилактики девиантного поведения студентов на занятиях по иностранному языку.	133
Ларская Н. В., Соловьева Н. В., Чебанов К. А.	
Формирование профессионального мастерства будущих энергетиков с учетом мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности.	137
Тарбокова Т. В.	
Логический конструкт дисциплины как средство повышения эффективности математической подготовки студентов.	145
Руднева И. А.	
Модель целостного процесса развития социальной зрелости студента – будущего специалиста социально-образовательной сферы.	150
Белозерова Г. И.	
К проблеме разработки профессионально-ориентированной образовательной технологии, интенсифицирующей формирование у студентов готовности к профессиональной деятельности	158
Багдасарян А. А.	
Функциональная плоскость системы развивающего взаимодействия «учитель – наставник – студент»	165
Белозерова Г. А.	
Педагогические условия интенсификации процесса формирования у студентов готовности к профессиональной деятельности	169
Березянский И. М.	
Модернизация системы подготовки специалистов по управлению персоналом в рамках проблемы подбора кадров.	172
Котова Ю. С.	
Коммуникативная методика обучения иностранному языку.	178
Кузнецов А. В.	
Процесс подготовки будущих офицеров тыла к профессионально-аналитической деятельности.	181
Назарова И. В.	
Принципы организации самостоятельной работы в вузе для профессионально-творческого саморазвития студентов	185

Попова Н. В. Организация делового профессионального общения в рамках клуба управленческого мастерства как фактор развития эмоционально-нравственного потенциала будущих менеджеров	189
--	-----

РАЗДЕЛ 5. Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности

Лурье И. Г., Кибыш А. И., Коноваленко Т. А. Эксперимент внедрения технологии дифференцированного обучения в образовательный процесс на основе соотношений психофизиологических и психологических характеристик обучаемых.	194
---	-----

Солопанова О. Ю., Целковников Б. М. Организация образовательного процесса на основе учета специфики музыки и теории ее познания.	201
--	-----

Ярычев Н. У. Проект национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» как инновационное направление в условиях модернизации отечественного образовательного пространства.	211
--	-----

Федорова Т. А., Рыбникова О. Л. Инновационная технология обучения студентов факультета иностранных языков основам оздоровительной физической культуры.	220
--	-----

Ковальчук С. Н., Сапонова И. Н. Инновационная технология преподавания физической культуры	227
---	-----

Хоровец С. С. Функциональные изменения в организме спринтеров при адаптации к циклическим видам физических упражнений	230
---	-----

РАЗДЕЛ 6. Информационно-коммуникационные технологии в системе общего и профессионального образования

Драгилева Л. Л., Драгилев Е. В. Некоторые особенности применения информационных технологий в преподавании.	235
--	-----

Беляева Е. Б. Роль дистанционного обучения в современном образовательном процессе.	337
--	-----

Климова Ю. Ю., Мозговая Н. И. Электронный учебник «SLT: Singing, Learning, Thinking» как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции изучающих английский язык	240
---	-----

Чугунова С. В.	
Использование информационных технологий на уроках русского языка и литературы.	242
Габова М. А.	
Интеграция электронных учебных материалов в информационно-образовательную среду вуза как условие развития информационно-педагогической компетентности студентов.	245
РАЗДЕЛ 7. Содержательные и процессуальные аспекты проектирования методической работы в образовательном учреждении. Система организации научно-исследовательской работы в образовательном учреждении	
Жабреев В. С., Федяев В. Л., Буденный С. П.	
Аспект наставничества при повышении квалификации руководящих кадров различных уровней.	249
Вечедов Д. М.	
Личностно-ориентированный подход к развитию творческого потенциала педагогического коллектива колледжа.	253
Яковлева Г. В., Сапожникова Г. А.	
Управление современным дошкольным образовательным учреждением: традиции и инновации.	257
Семёнова М. Л.	
Повышение уровня профессионального мастерства педагогов на диагностической основе.	261
Шакуто Е. А.	
Система научно-методической работы в образовательном учреждении среднего профессионального образования.	265
Кудинов В. В.	
Методика обучения учащихся 5-6 классов решению экспериментальных задач и выполнению экспериментальных заданий при изучении пропедевтического курса физики	269
Синтяева Г. А.	
Технология исследовательской деятельности как средство формирования и развития ключевых компетенций учащихся	274
РАЗДЕЛ 8. Проекты совершенствования методического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования	
Мальцева Л. В.	
Воспитание чувства прекрасного у школьников средствами искусства.	279

Ленкова А. А.	
Мониторинг эффективности интеллектуального игрового всеобуча в МОУ № 21 Калининского района г. Челябинска.	283
Облецова В. Н.	
Инновационные стратегии в образовании.	289
Едакова И. Б., Колпакова В. А.	
Организационно-педагогические условия социального развития ребенка в дошкольном образовательном учреждении.	293
Тарасова Т. А.	
Координация деятельности педагогов ДООУ и родителей воспитанников в совершенствовании физической подготовленности детей старшего дошкольного возраста.	297
Германович О. Е.	
Роль декоративно-прикладного искусства в сенсорном развитии детей дошкольного возраста.	303
Колосова И. В.	
К вопросу о культуре общения воспитателя дошкольного образовательного учреждения.	307
Обухова С. Н.	
Художественно-эстетическое воспитание дошкольников средствами регионального искусства	311
Тулупова Е. Н.	
Инновационные стратегии в образовании. Новые формы организации детей в гомогенных и гетерогенных группах.	315
Антоновская Е. Ю.	
Применение тестов для активизации познавательной деятельности детей с дефектами зрения.	321
Донскова В. А.	
Особенности социального воспитания дошкольников с проблемами в развитии.	325
Крахмелец Л. А.	
Система проведения динамических пауз в образовательном учреждении III-IV вида.	329
Ожгихин М. Ю.	
Теоретические аспекты проблемы совершенствования устной речи посредством письменной.	334
Алфавитный указатель	337
Сведения об авторах	339

**МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО
ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ**

Материалы VIII Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 2

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: Г. А. Синтяева, В. В. Кудинов
Технический редактор К. К. Скнарина, А. О. Арсентьев
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 19.10.09. Подписано в печать 02.11.09.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 22. Тираж 250 экз. Заказ № 721.

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
тел.: (8-351) 263-93-98