

20 апреля 2011 г.



XII
Всероссийская
научно-практическая
конференция

ИНТЕГРАЦИЯ

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

II
ЧАСТЬ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

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

Материалы XII Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 2

20 апреля 2011 г.

Москва – Челябинск

УДК 351/354
ББК 74.56
И 73

Ответственный редактор
Д. Ф. Ильясов, доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:
*В. Н. Кеспигов, М. И. Солодкова, И. М. Никитина, А. Г. Обоскалов,
И. В. Резанович, А. А. Тараданов, А.А. Севрюкова, С. В. Олефир,
А. А. Ленкова, Л. А. Нижегородова, В. А. Кудинов*

И 73 **Интеграция** методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы X Всероссийской научно-практической конференции : в 4 ч. Ч. 2 / Международная академия наук педагогического образования; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ.; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М.; Челябинск: изд-во ЧИППКРО, 2011. – 317 с.

ISBN 978-5-98314-419-4

Во второй части сборника материалов научно-практической конференции опубликованы доклады, отражающие результаты исследований в области профессионального и дополнительного профессионального образования в контексте непрерывного образования как тенденции современного общества. Здесь также представлены сообщения, касающиеся различных аспектов психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования.

УДК 351/354
ББК 74.56

ISBN 978-5-98314-419-4

© Международная академия наук педагогического образования, 2011.
© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2011.

РАЗДЕЛ 1 | **Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики**

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

ЛОПАНОВА Е. В.

г. Омск, Омская государственная медицинская академия

Присоединение Российской Федерации к Болонскому процессу актуализировало проблему реформирования системы повышения квалификации педагогических кадров, обеспечивающую повышение качества обучения, профессионального образования. Решение поставленных задач связывается с разработкой идеи компетентного подхода в системе повышения квалификации. При этом требования к профессии превращаются в своего рода «пакеты компетенций», так как в профессиональной деятельности педагога оцениваются не сами по себе знания, а способность выполнять определенные функции [1]. Таким образом, «... уникальность педагогической профессии состоит в известном парадоксе: с одной стороны, она принадлежит к числу массовых, широко востребованных, а с другой – характеризуется невероятно большим объемом требований, предъявляемых к исполнителю. Как следствие этого, по данным экспертов, во всем мире педагогической деятельностью занимаются люди, недостаточно подготовленные к ней» [6; с. 67]. Это актуализирует необходимость анализа соответствия системы повышения квалификации педагогических кадров тем требованиям, которые современная образовательная ситуация предъявляет педагогу.

Компетентность имеет практикоориентированную направленность и проявляется через призму личностных особенностей только в процессе деятельности. Исследуя развитие профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации, отметим, что

различные виды производственных и педагогических практик, стажировки, выполнение научно-исследовательских работ позволяют только в определенной степени оценить сформированность профессиональной компетентности педагога. В большей степени уровень компетентности педагога проявляется в успешности его деятельности в профессиональной сфере. Поэтому компетентностный подход в системе повышения квалификации педагога ориентирован на поиск новых путей повышения профессиональной компетентности педагога адекватно этапам его профессионализации. Обязательному оцениванию при этом подлежат компетенции или структурные компоненты самой профессиональной компетентности педагога в зависимости от контекста феноменологии рассматриваемого качества.

Педагогическая категория «развитие» рассматривается как процесс и как результат количественных и качественных изменений и связана с постоянными, непрекращающимися изменениями, переходами из одного состояния в другое восхождением от простого к сложному, от высшего к низшему. Развитие профессиональной компетентности педагога понимается нами как переход компонентов на более высокий уровень, обеспечивающий динамику самой системы.

На основании результатов анализа современных научных педагогических исследований, исходя из собственного педагогического опыта, нами выделены факторы (существенные обстоятельства), влияющие на развитие профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации.

В качестве первого фактора развития профессиональной компетентности педагога отметим непрерывность профессионального развития педагогических работников, т. е. обеспечение динамики развития профессиональной компетентности педагога адекватно динамике развития инновационной образовательной среды в России и за рубежом.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации отмечается, что существующая система образования во всех своих звеньях не отвечает требованиям инновационного общества. На федеральном, региональном, муниципальном уровнях и в образовательных учреждениях разрабатываются и реализуются программы ее развития. Однако, на наш взгляд, в них не уделяется должного внимания совершенствованию механизмов инновационной деятельности в образовании. В настоящее время все инновации в системе образования в целом связаны с ее обновлением. Процессы реформирования касаются и содержательной стороны образования, и технологий осуществления обучения и воспитания всех возрастных категорий обучающихся. При таком подходе суть повышения квалификации глобально определена в

опережающей подготовке педагогических кадров, смысл которой не столько в насыщении слушателей неким количеством информации, сколько в развитии у них таких навыков, как умение оперировать информацией, проектировать и моделировать свою деятельность. В процессе подготовки преподавателей, по мнению Л. И. Гурье, должно доминировать самообучение, когда личность сама направляет себя на достижение определенного результата [5]. Наука о том, как учиться, как стимулировать мышление, как стать менеджером собственного будущего, не изучается ни в вузе, ни в системе послевузовского образования преподавателей.

Образование в течение всей жизни, полисубъектность современного обучения и воспитания, выход образовательного процесса за пределы образовательных учреждений, подготовка педагогов в непедагогических вузах и, напротив, непрофильность самого педагогического образования свидетельствует о том, что в современных условиях педагог формируется в открытых профессиональных системах, определенным образом интегрированных между собой.

К инструментальным преобразованиям системы повышения квалификации авторы нормативно-программных документов относят: перевод ее с пятилетнего на трехлетний цикл обязательного повышения квалификации и переподготовки; обеспечение развития многообразия форм, видов и уровней дополнительного педагогического образования; создание педагогической переподготовки и сертификации специалистов с высшим образованием для привлечения их к образовательной деятельности; введение персонифицированных форм финансирования повышения квалификации и переподготовки работников образования и предоставления им права выбора образовательных программ; внедрение новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию новых моделей и содержания непрерывного профессионального образования, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий; развитие инфраструктуры единого образовательного информационного пространства, включая развитие сетей образовательных коммуникаций, развитие сети распределенных информационно-образовательных ресурсов и сети региональных ресурсных центров.

Таким образом, нормативно сформированная ситуация, регламентирующая процесс повышения квалификации педагогов, инициирует поиск новых форм интенсификации процесса профессионального развития. Этот вывод позволяет сформулировать следующий фактор развития профессиональной компетентности педагога: использование

«лучших образовательных практик» как инновационных технологий в собственной профессиональной деятельности педагога. Организация процесса повышения квалификации педагогов в русле компетентного подхода с учетом вышеуказанного фактора требует прогнозирования развития требований современного социума к профессиональной компетентности педагогов различных уровней системы образования с целью опережающей переподготовки специалистов; исследовать педагогическую практику в России и за рубежом; развития информационного обеспечения системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров; внедрения современных средств проектирования и управления образовательными процессами; реструктуризации международного сотрудничества в соответствии с методическими целями повышения квалификации педагогов; совмещения процесса обучения и консультирования (наставничества) посредством использования информационных технологий в сочетании с методами дополнительного обучения; организации дистанционного обучения в форме активного взаимодействия персонала с преподавателями-консультантами через компьютерные сети.

В качестве третьего фактора отметим мониторинг эффективности различных форм повышения квалификации педагогов. С целью осуществления мониторинга процесса подготовки педагога в системе повышения квалификации и реализации компетентностной модели специалиста необходимо разработать инструментарий измерения профессиональной компетентности педагога, интегрированный характер которой требует разработки целостной системы средств измерения. В современных педагогических исследованиях разработан различный инструментарий такой оценки [2]. В работах В. А. Болотова понятие компетентности рассматривается через призму результатов профессиональной деятельности педагога в контексте оценки ее качества: «...отмечая практическую значимость существующих на сегодняшний день научных разработок в области оценки качества образования, приходится признать, что ещё слабо проработана концептуальная база исследований по ряду направлений оценки качества образования, отсутствует необходимая комплексность в подходах к измерительным процедурам, нет достаточно обоснованных критериев и показателей эффективности образования» [3; с. 6-7]. Необходимо понять, как с помощью определенных средств можно оценить профессиональную компетентность педагогов, что актуализирует вопрос о критериях измерения уровня сформированности профессиональной компетентности. Критерии можно рассматривать как объективные показатели выраженности оцениваемого параметра, которые выявляют-

ся в процессе наблюдения или путем анализа представляемого результата. Таким образом, в данную дефиницию включается и деятельностный компонент, расширяющий границы ее применения. В связи с этим необходима разработка контрольно-измерительных материалов, так как компетентностно-ориентированный стандарт третьего поколения предполагает альтернативу проверке нормированных содержательных единиц – оценку компетентности, что ориентирует на приоритетное использование объективных методов диагностики деятельности (наблюдения, экспертизы продуктов профессиональной деятельности). Таким образом, целью программ системы повышения квалификации с позиции мониторинга и анализа эффективности форм их реализации является актуализация и повышение уровня профессиональной подготовки педагога на основе интеграции фундаментальных педагогических базовых знаний, инновационного педагогического мышления и практико-ориентированного, социально-педагогического исследовательского подхода к разрешению профессиональных проблем в плоскости обеспечения формирования не только педагогических умений и навыков, но и практики исследовательской деятельности. Полифункциональная сущность интеграции, которая в различных педагогических ситуациях может представлять собой результат или процесс развития системы проявляется в проектировании развития профессиональной компетентности педагога как достижение некоего нового качества или повышения уровня целостности системы.

В качестве четвертого фактора определим уровень сформированности и динамику развития профессиональной компетентности преподавателей системы повышения квалификации.

Доведение профессиональной готовности педагога до уровня компетентности, на что ориентируют современные образовательные стандарты, требует понимания природы компетентностного образования. «Передать» профессиональную компетентность педагогу в процессе обучения в системе повышения квалификации посредством обычного учебного процесса, в котором он выступает объектом научения, а не субъектом собственного образования, невозможно. Для внедрения модели компетентностного образования в систему повышения квалификации педагогов нужны не только стандарты, педагогические технологии и контрольно-измерительные материалы, но и, прежде всего, преподаватели самой системы повышения квалификации, обладающие первоклассным педагогическим опытом. Преподаватель системы повышения квалификации рассматривается как один из субъектов образовательного процесса. Подготовка преподавателей для этой системы может быть структурирована следующим образом:

педагогическая, управленческая, научно-методическая и исследовательская. Необходимость решения указанной практической задачи, наряду с анализом исследований в области реализации компетентного подхода в системе повышения квалификации, обуславливает и постановку теоретической проблемы: как должны быть усовершенствованы структура и содержание требований к уровню подготовки преподавателей системы повышения квалификации педагогических кадров? Очевидно, что решение обозначенной проблемы предполагает не только определение контекстов, детерминирующих совершенствование теоретических оснований, но и выявление методологических, психолого-педагогических и дидактико-методических основ такого совершенствования методологического контекста. Исходя из того, что личность педагога является ключевой фигурой в процессе обучения, выделим основные качества, необходимые преподавателю учреждений системы повышения квалификации: общая психолого-педагогическая эрудиция; методологичность мышления и деятельности; демократизм в мышлении и поведении; профессиональный прагматизм; гибкость в отношениях и способность ориентироваться в нестандартной ситуации; восприимчивость к инновациям; высокий уровень организационных умений и навыков.

В качестве пятого фактора развития профессиональной компетентности педагога отметим необходимость высокой мотивации самого педагога относительно собственного профессионального развития и заинтересованность руководителей образовательных учреждений в повышении квалификации педагогических работников. Динамика развития современных образовательных систем актуализирует необходимость непрерывного образования педагога в том числе в рамках системы повышения квалификации, так как базовое, традиционное образование, полученное в начале жизни, не может обеспечить педагога знаниями, навыками и способами деятельности, необходимыми для его эффективной профессиональной деятельности. Исследуя педагогическую практику системы повышения квалификации, необходимо отметить тот факт, что наличие недостаточной мотивации к повышению квалификации сами педагоги объясняют низкой оперативностью корректировки существующих программ дополнительного профессионального образования, недостаточным количеством разработки и внедрения инновационных программ подготовки, носящих опережающий характер на фоне недостаточного внедрения информационных технологий в содержание и сопровождение процесса обучения.

Шестым фактором развития профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации является обеспечение

вариативности развития с учетом позиции педагога как активного и самостоятельного субъекта собственного учения. Вариативность повышения квалификации предполагает учет собственных образовательных потребностей педагога в контексте его собственного профессионального опыта и квалификации, профессиональных интересов, инициатив и профессиональных планов. Т. е. необходимо обеспечить не только возможности выбора образовательного учреждения, на базе которого предполагается повышение квалификации, но и возможность прохождения накопительной формы повышения квалификации, которая дает педагогам возможность проектировать собственный образовательный маршрут развития локальных компонентов профессиональной компетентности педагога и организовать повышения квалификации через опытно-экспериментальную работу. Вариативность обучения, его дифференциация относительно целеполагания и участия педагога в проектировании своего обучения предполагает новые возможности для создания устойчивой психологической установки для профессионального развития. Такой подход позволяет реализовать инновационную доминанту в профессиональном развитии педагога посредством ряда механизмов: самостоятельного переноса ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, определение новой функции педагогического объекта, определение структуры педагогического объекта в условиях дифференцированной подготовки на основе диагностики профессиональных затруднений и проблем в профессиональной деятельности педагога. Поточная и массовая система теряет смысл в условиях компетентностной модели образования и системы подготовки педагога носителя социально значимых качеств.

Седьмой фактор развития профессиональной компетентности педагогов вытекает из вариативности обучения и интегрирован в контексте повышения целостности педагогической системы, определим его как проектирование процесса повышения квалификации педагогов в рамках андрагогической модели обучения. Отметим, что при анализе педагогической практики системы повышения квалификации наряду с теоретической разработанностью андрагогических принципов обучения, отвечающих современным тенденциям меняющегося образования, зачастую присутствует декларативный характер их практической реализации в системе повышения квалификации.

Профессиональная компетентность педагога в системе повышения квалификации «не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике. Причем этот набор имеет индивидуальную направленность и совершенствуется в большей мере самостоятельно при

косвенном управлении этим процессом андрагогом» [4; с. 52]. Для реализации смыслового и диалектического пространств необходим переход от монологических форм организации процесса обучения к диалогическим. Особенность взрослого обучающегося предполагает особые формы организации их взаимодействия. Оптимальным является не передача информации от преподавателя к слушателям, а управление процессом внутри – и межгрупповой коммуникации. Содержание образования в системе обучения взрослых всегда носит открытый характер, развиваясь за счет привнесения личного опыта и индивидуальных информационных запросов.

Таким образом, вектор реализации компетентностного подхода в том числе и с позиций субъект-субъектного взаимодействия направлен «от педагога», что актуализирует необходимость разработки компетентностной модели системы повышения квалификации педагогов, обеспечивающей непрерывное развитие профессиональной компетентности в соответствии с этапами профессионализации педагогов. Выделенные нами факторы развития профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации будут способствовать построению концепции внедрения компетентностного подхода в систему повышения квалификации.

Литература

1. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) [Текст] / В. Байденко, // Высшее образование в России. – 2004. – № 11.
2. Богословский, В. Принципы проектирования оценочных средств для реализации образовательных программ ВПО [Текст] / В. Богословский, Е. Караваева, А. Шехонин : компетентностный подход // Высшее образование в России. – 2007. – № 10.
3. Болотов, В. А. Научно-педагогическое обеспечение оценки качества образования [Текст] / В. А. Болотов // Педагогика. – Январь 2010. – № 1. – С. 6-11.
4. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 12. – С. 51-55.
5. Гурье, Л. И. Развитие самообразовательной деятельности специалистов в системе повышения квалификации [Текст] : учебно-методическое пособие для преподавателей системы повышения квалификации / Л. И. Гурье. – Казань: 2008. – 43 с.

6. Сергеев, Н. К. Педагогическое образование: поиск инновационной модели [Текст] / Н. К. Сергеев // Педагогика. – Май 2010. – № 5. – С. 66-73.

РАСШИРЕНИЕ СФЕРЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

ТУШЕВА Е. С.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

Профессиональная переподготовка педагогов-дефектологов мобильно и гибко реагирует на все социальные преобразования. В условиях современного меняющегося мира в ней находят отражения социально значимые политические, экономические и образовательные изменения, касающиеся вопросов модернизации профессиональной школы, общего среднего и специального образования.

В связи с утверждением личностно-ориентированной парадигмы образования востребован принципиально новый подход к определению целевых установок переподготовки дефектологических кадров. Теория и практика профессиональной переподготовки педагогов в системе специального (дефектологического) образования не располагает данными о согласованной интерпретации целей и задач рассматриваемого образовательного процесса, а также материалами целенаправленного исследования факторов, значимых для их реализации. Учитывая сложившиеся обстоятельства, мы отмечаем необходимость изучения факторов, которые, на наш взгляд, позволят расширить сферу дополнительных образовательных услуг дефектологической переподготовки педагогов, конкретизировать ее цели и задачи, соотнося их с состоянием и перспективами развития современного профессионального педагогического образования.

Следует признать, что ушла в прошлое когнитивно ориентированная модель образования, решавшая в основном задачу формирования знаний, умений и навыков, ее место заняла личностно-ориентированная модель педагогики, которая кардинально изменила организацию образовательной среды, структуру учебно-воспитательной деятельности, технологию обучения и методику преподавания (Н. А. Алексеев, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, Н. Е. Эрганова, И. С. Якиманская и др.).

В современных психолого-педагогических исследованиях [1; 2] личностно-ориентированной направленности XXI век рассматривается как век становления личностной компоненты в отечественной педагогике. Предметом ее пристального внимания являются: функциональное состояние здоровья ученика и его динамика, индивидуально-психологические особенности личности обучающегося, положение, занимаемое им в системе воспитательных отношений (ученик – педагоги, ученик – одноклассники, ученик – родители), характер и качество усвоения образовательного материала.

В коррекционной педагогике и специальной психологии концепция личностной ориентации, дифференциации и индивидуализации образования лиц с ограниченными возможностями здоровья не нова. Коррекционно-развивающая составляющая психолого-педагогического воздействия всегда являлась приоритетной образовательной направленностью. Вместе с тем на современном этапе развития общего и специального образования актуализируются социально значимые вопросы гарантированного признания прав личности и предоставление любому человеку равных возможностей в самореализации. Самореализация лиц с нетипичным состоянием интеллектуального, физического и психического здоровья осуществляется посредством их интеграции в образовательную, профессиональную и социокультурную среду (Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Б. П. Пузанов, В. И. Трофимова, С. Г. Шевченко, Л. М. Шипицына и др.).

В системе образования интеграция означает предоставление человеку с ограниченными возможностями здоровья прав и возможностей получения образования наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих отклонение в его развитии. Мы разделяем точку зрения И. В. Трофимовой, которая считает, что успешность интеграционных процессов зависит от специально созданных условий [3]. К ним автор относит: адекватный ассортимент специальных образовательных услуг, особые условия жизнедеятельности детей с отклонениями в развитии в образовательном учреждении, характер протекания интеграционных процессов (естественный, вынужденный, псевдоинтеграционный), готовность общества, составляющих его слоев и социальных групп, отдельных людей к адекватному восприятию человека с особыми проблемами, к сосуществованию и взаимодействию с ним.

Из сказанного следует, что появление и развитие интегрированного образования, преобразует традиционные педагогические системы, обуславливает необходимость создания и внедрения модели комплексной системы сопровождения лиц с особыми образовательными

потребностями. В этой связи расширение сферы дополнительных образовательных услуг представляется нам перспективным направлением профессиональной переподготовки педагогов в системе специального (дефектологического) образования.

Не менее значимы для расширения сферы дополнительных образовательных услуг профессиональной переподготовки дефектологических кадров изменения, происходящие непосредственно в самой системе специального образования.

Отмечается увеличение общего числа детей, нуждающихся в специальной коррекционной помощи и психологическом сопровождении. Это происходит по ряду многих причин, в числе которых обострение проблем социального риска развития детей. В частности доказано, что социальное неблагополучие сначала ведет к ограничению жизнедеятельности, а вслед за этим – к нарушениям функций и заболеваниям.

Высок социальный риск развития детей в семьях, переживших вооруженные и межнациональные конфликты, техногенные катастрофы, стихийные бедствия, в семьях беженцев и вынужденных переселенцев (Т. Г. Неретина, И. Н. Щербо и др.).

Особое внимание следует обратить на проблемы семейного алкоголизма и наркомании. Масштабы и темпы распространения алкоголизма и наркомании среди молодежи настолько высоки, что поднимается вопрос не только о психофизическом здоровье рождаемых детей, но и об изменении генофонда нации (Г. В. Грибанова, А. Г. Московкин и др.).

Значительное влияние на рост детской заболеваемости и инвалидности оказывает ухудшение экологической обстановки. В экологически неблагополучных районах наблюдается снижение общего числа здоровых детей и повышение числа детей с перинатальными поражениями ЦНС, соматогенными и функциональными отклонениями в развитии. По сравнению с предыдущим десятилетием, почти в 2 раза увеличилась заболеваемость новорожденных (В. А. Доскин, С. В. Мальцев, А. П. Коновалова и др.).

Анализ специальной литературы показывает, что особую озабоченность вызывают дети со слабовыраженными отклонениями в развитии, минимальными мозговыми дисфункциями, дети, у которых отклонения в развитии сочетаются с различными хроническими соматогенными заболеваниями. Именно эти дети испытывают трудности в обучении, а затянувшаяся школьная адаптация вносит свои коррективы в отношении не только учебы, но и поведения. Недопонимание проблем в развитии такого ребенка со стороны родителей и педагогов

ограничивает возможности его самореализации (Е. М. Мастюкова, Н. М. Назарова, С. Н. Шаховская, Т. Б. Филичева и др.).

Наряду с этим, выделилась категория детей, которая раньше признавалась необучаемой и не была в полной мере охвачена специальным воспитанием и обучением. Это дети с глубоким интеллектуальным недоразвитием, комбинированной структурой дефекта (И. М. Бгажнокова, А. Р. Маллер, Е. Д. Худенко и др.). В подтверждение сказанного можно добавить, что за последние три года значительно увеличился поток поступающих на обучение по программе дополнительного профессионального образования «Олигофренопедагогика» из специализированных детских домов ребенка и психоневрологических диспансеров.

Пристального внимания требуют к себе мало изученные категории детей с ранним детским аутизмом, нарушениями опорно-двигательного аппарата, отклоняющимся от нормы поведением, социально неадаптированные дети, не имеющие опыта проживания в семье, дети-биллингвы. Их социальная, коррекционно-педагогическая и психологическая поддержка отличается предметно-специализированной направленностью. В контексте профессиональной переподготовки педагогов-дефектологов можно говорить о разработке соответствующих дифференцированных программ или модулей.

Расширяется возрастной диапазон лиц, нуждающихся в психолого-педагогической поддержке. Сегодня мы по-прежнему отмечаем возросшую потребность в дефектологических кадрах, способных оказывать помощь в социализации подростков и взрослых с ограниченными возможностями здоровья. Однако это еще недостаточно изученная сфера педагогической деятельности.

Наиболее значимым показателем современных достижений в развитии специального образования является активное функционирование государственной системы раннего выявления, ранней диагностики и ранней коррекционной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и поддержка их семей. На данный момент мы имеем полное понимание того, что активная работа по стимуляции развития детей младенческого и раннего возраста, дает более высокий обучающий эффект. Признается, что выявление и ранняя коррекция отклонений в развитии ребенка позволяют предупредить появление вторичных и последующих нарушений в развитии, повысить уровень его социальной адаптации (Н. Н. Малофеев, Е. М. Мастюкова, Е. А. Стребелева, С. Б. Лазуренко, Л. И. Плаксина, О. Г. Приходько, Н. Д. Шматко и др.).

Сегодня педагог-дефектолог востребован в социальных, медицинских и психологических службах, общественных организациях. Функционируя в команде как педагог-реабилитатор, педагог-сопровождения, тьютер, он вместе с другими специалистами составляет индивидуальные комплексные, реабилитационные программы и проводит коррекционно-реабилитационные мероприятия.

Новые проблемы в профессионализации педагога возникают в связи с профессиональной переориентацией. На сегодняшний день система специального образования, при достаточной укомплектованности педагогическими кадрами, нуждается в переподготовке специалистов, не имеющих дефектологической подготовки. В этой связи актуализируется переподготовка педагогических кадров по направлениям «Образование лиц с интеллектуальным недоразвитием», «Образование лиц с нарушениями слуха», «Образование лиц с нарушениями речи», «Психологическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья» на основе программ дополнительного профессионального обучения, разработанных по запросам образовательных учреждений.

Профессиональная переподготовка дефектологических кадров является важнейшим компонентом в структуре непрерывного специального (дефектологического) образования, которое стимулирует развитие профессиональной подготовки кадров, обеспечивающих специальное обучение и психологическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В коллективной монографии, подготовленной ведущими учеными МПГУ к Всероссийскому повышению квалификации по программе «Технология проектирования основных образовательных программ на основе ФГОС ВПО по укрупненной группе направлений 050000 «Образование и педагогика», отмечается, что современное педагогическое образование полностью переходит на уровневую образовательную модель [4]. Базовой стратегией развития педагогического образования признается компетентностный подход. Системообразующими компонентами являются ключевые компетентности и ключевые квалификации, профильная подготовка учителя, кредитно-модульная система построения учебного процесса, обеспечивающая формирование компетенций (В. Л. Матросов, Л. А. Трубина, Е. Б. Егорова и др.). В докладе Б. П. Пузанова представлены новые подходы к подготовке бакалавров для работы в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях.

Для нас информативно значимы положения, которые с одной стороны характеризуют общность профессиональной подготовки и

переподготовки дефектологических кадров, с другой стороны показывают отличительные особенности их функционирования.

Общность профессиональной подготовки и переподготовки дефектологических кадров мы находим в характеристике профессиональной деятельности дефектолога и требованиях к результатам усвоения образовательных программ. Считаем целесообразным, обозначить соответствие, предложенной Б. П. Пузановым, современной научно обоснованной трактовки следующих положений:

- области применения профессиональной деятельности дефектолога: образование лиц (детей, подростков и взрослых) с ограниченными возможностями здоровья в специальных (коррекционных) учреждениях, в структурах здравоохранения, социальной поддержки, в образовательных учреждениях, реализующих программы инклюзивного обучения;

- объектов профессиональной деятельности: коррекционно-развивающий учебно-воспитательный и реабилитационный процессы; коррекционно-образовательные, реабилитационные, социально-адаптационные и общеобразовательные системы;

- видов профессиональной деятельности: коррекционно-педагогическая, диагностико-консультативная, исследовательская, культурно-просветительская;

- задач и профессиональных компетенций, формирующиеся в соответствии с видами профессиональной деятельности дефектолога.

Структурно-содержательные компоненты специального (дефектологического) образования полностью соответствуют вышесказанному о возможностях расширения дополнительных образовательных услуг переподготовки дефектологических кадров.

Общность целей подготовки и переподготовки педагогов в рамках специального (дефектологического) образования прослеживается в обеспечении квалифицированными кадрами современные учреждения общего и специального образования, социального, медицинского и общественного назначения.

Пересмотр основных целевых установок профессиональной переподготовки дефектологических кадров обусловлен изменениями квалификационных требований к педагогам коррекционных образовательных учреждений. Речь идет о соответствии занимаемых должностей и профильной подготовки работника, приведении их к общему знаменателю с выходом на профессиональные компетенции. В этом решающее значение имеют социальный заказ на переподготовку педагогов предметно-специализированного дефектологического профиля и

организация целевой профессиональной переподготовки специалистов в области дефектологии по запросам учреждений.

Существенным моментом, определяющим организационно-педагогические особенности переподготовки дефектологических кадров, является контингент обучающихся и сроки прохождения образовательных программ. Статусным отличием слушателя в процессе вузовской переподготовки является подтвержденная дипломом предшествующая вузовская подготовка.

Срок обучения устанавливается каждым структурным подразделением самостоятельно и в зависимости от предшествующей профессиональной подготовки, формы обучения, контингента слушателей, количества учебных часов может колебаться от 6 месяцев до 2 лет переподготовки.

Обзор основных образовательных позиций позволяет конкретизировать задачи переподготовки дефектологических кадров:

- внедрение в практику дополнительного профессионального образования программ переподготовки в области дефектологии, разработанных для педагогических кадров и специалистов, невостребованных на рынке труда;

- обеспечение высококвалифицированными дефектологами дошкольных и школьных специальных (коррекционных) образовательных учреждений, социальных, медицинских и общественных структур;

- удовлетворение социальных и профессиональных потребностей личности в процессе формирования у слушателей знаний о новейших достижениях в дефектологии, передовом отечественном и зарубежном опыте;

- создание условий для овладения слушателями в практической деятельности современными активными технологиями, методиками коррекционно-развивающей и воспитательной работы, позволяющими обеспечить права детей с особыми образовательными потребностями на получение доступного и качественного образования и достижение ими максимально возможного уровня социализации.

С выделением личностной компоненты в профессиональном образовании актуализируются вопросы удовлетворения личностных профессионально-образовательных потребностей слушателей, а, следовательно, и определяется значимость проектирования программ переподготовки на модульной основе. Для этого, на наш взгляд, необходимо ввести мониторинг индивидуальных профессиональных потребностей слушателей, данные которого позволят расширить возможности обучающихся в выборе своего профессионального пути.

Проектирования программ переподготовки на модульной основе расширит возможности факультетов в плане повышения профессиональной квалификации руководителей и педагогов различных образовательных учреждений. Реализация данного направления связана с разработкой учебно-методических комплексов дисциплин, включенных в один или несколько модулей.

Анализ частных и общих вопросов специального (дефектологического) образования показал, что на сегодняшний день система переподготовки дефектологических кадров имеет потенциальные возможности для расширения сферы дополнительных образовательных услуг. Реализация этих возможностей будет успешной при условии формирования опережающего банка программ переподготовки, спроектированных на модульной основе и учитывающих социальный заказ на предметно-специализированную переподготовку дефектологических кадров и личностные профессионально-образовательные потребности обучающихся.

Литература

1. Алексеев, Н. А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики [Текст] / Н. А. Алексеев. – Тюмень, 1997.
2. Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э. Ф. Зеер. – М. : Изд. центр АПО, 2002. Приложение № 8 к журналу «Профессиональное образование».
3. Трофимова, И. В. Педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной среде [Текст] : уч.-метод. пособие / И. В. Трофимова. – Чебоксары, 2006.
4. Подготовка учителя в структуре уровневого образования: Коллективная монография [Текст] / под ред. В. Л. Матросова. – М. : МПГУ, 2011.

СОЦИАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИНГВИСТОВ В УНИВЕРСАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

БУДАРИНА А. О.

г. Калининград, Балтийский федеральный университет
им. И. Канта

Современное развитие идей универсальности мира связано с синтетическими исследованиями общенаучных и общекультурных понятий: универсалий науки, универсалий культуры, универсалий мо-

рали, лингвистических универсалий. Взаимодействие и взаимопроникновение социальных и естественных наук является естественным выражением современных социокультурных процессов, что позволяет говорить о существовании универсального мира, функционирующего на основе концепций синергетики и самоорганизации, диалога культур и диалогово-полилового сознания, и обуславливающего проявление универсальности во всех сферах человеческой деятельности, включая профессиональную среду.

Становление универсальной профессиональной среды, в свою очередь, обусловлено инновационностью современного развития общества, которая определяет необходимость реализации внутренних возможностей индивида, что может происходить только в рамках нескольких профессий, и приводит к необходимости увеличения требуемых компетенций, изменения специальностей, появления новых [7; с. 108]. Важнейшим условием успешности индивида становится переход с уровня воспроизводства опыта предшествующих поколений на уровень овладения навыками самоорганизации и саморазвития, мягкими квалификациями (soft skills) в нескольких сферах профессиональной деятельности.

К современному лингвисту выдвигаются требования, связанные с выполнением новых функций в эволюционирующих системах профессионального труда. Традиционно миссия лингвистов связывалась с информационной функцией взаимообогащения мировых культур и функционированием в системе «человек-человек» [4; с. 53-55]. Становясь субъектом универсальной профессиональной среды, лингвист получает возможность взаимодействовать непосредственно в нескольких знаковых системах, что позволяет ему преобразовывать свою универсальную профессиональную среду в направлении культурной универсализации, формирования культурного универсума, поисков возможностей сосуществования различных культурных элементов в едином общечеловеческом пространстве, что влечет за собой преобразование лингвистической профессиональной среды в универсальную.

В связи с тем, что мы рассматриваем профессиональную универсальность в качестве системно-структурного свойства современной личности как субъекта универсального мира, проявляющегося в ее способности преобразовывать операциональную сферу профессиональной деятельности применительно к универсальной профессиональной среде, логично распределить в заданных направлениях исследование профессиональной деятельности лингвистов в универсальной профессиональной среде в качестве признаков объекта труда.

Проявление профессиональной универсальности как интегрированной личностной характеристики предполагает интеграцию профессиональной деятельности отдельных субъектов лингвистического труда, сопряженность их активности в совместной деятельности с другими субъектами в универсальной профессиональной среде и синергетическое согласование личностных и профессиональных потенциалов. На основе исследований современной психологии труда [9; с. 249] формально-логические отношения изучаемых категорий «субъект», «деятельность» и «среда» обуславливают взаимосвязь характеристик исследуемого объекта и субъекта труда.

Ориентировочная схема исследования профессиональной деятельности лингвистов в универсальной профессиональной среде в аспекте «объект труда» включает социальный, содержательно-деятельностный и результативный компоненты. В них акцентированы именно те характеристики объекта труда, которые позволяют определить целостную структуру характеристик субъекта труда в виде профессиональной универсальности как цели подготовки будущих лингвистов в вузе.

Определение содержания социального компонента предоставляет возможность обратиться к рассмотрению социальной направленности профессиональной деятельности лингвистов

Анализ научных публикаций по проблемам профессиональной деятельности лингвистов позволяет установить общность взглядов на объективные закономерности возникновения исследуемой профессиональной области и их роль в предметно-профессиональной действительности и указывает на тот факт, что социальную ценность профессиональной деятельности лингвистов трудно переоценить. Исследуемый вид деятельности способствует обмену информацией, являющейся базой прогресса человечества [1; с. 8] и ведет к оптимизации международного общения [10; с. 5].

На протяжении тысячелетий между народами, говорящими на разных языках, осуществлялись успешные контакты благодаря способности человека овладевать новым, отличным от родного, языком. Именно лингвисты способствовали развитию и утверждению тех гуманитарных ценностей, которые выдвигаются на первый план требованиями гуманитарной парадигмы современного общественного развития: терпимости, взаимопомощи, стремления к совершенствованию, защите окружающей среды.

Во все времена лингвисты обслуживали самые насущные потребности человечества: в античности они способствовали преемственности греческой и римской культур; в Средние века распростране-

нию христианства; в последующие эпохи – взаимообогащению искусств, науки, литературы, материальной и бытовой культуры различных народов мира. Профессиональная деятельность лингвистов исполняла свою важнейшую функцию взаимообогащения мировых культур с давних пор, однако, лишь в XX в. человек пришел к осознанию важности профессии лингвиста [1; с. 8], что привело к пониманию насущной необходимости в изучении иностранных языков [2 и др.], к признанию особой роли перевода в формировании национальных культур [1 и др.], и, как следствие, к развитию новых направлений в теории и методике профессионального лингвистического образования [3 и др.].

Восходя к периоду возникновения первых контактов между разноязычными племенами, профессия лингвиста может по праву считаться одной из древнейших и самых устойчивых по отношению к общественным переменам профессий [1; с. 52]. Одно из старейших свидетельств лингвистической деятельности – шумеро-аккадские двуязычные словари – обнаружены в городищах Месопотамии и относятся к середине третьего тысячелетия до н. э. Они представляют собой глиняные таблички с начертанными на них списками слов – убедительно свидетельствующими о некоей лингвистической переводческой деятельности, без которой невозможна была бы лексикографическая работа [10; с. 38]. Двуязычные таблички учебного характера найдены при раскопках в Аккаде в специальных образовательных учреждениях – «домах табличек», и восходят ко второму тысячелетию до н. э. [10; с. 38]. Таким образом, на заре возникновения письменности мы обнаруживаем свидетельства не только подготовки, но и специального обучения лингвистической деятельности.

Потребность в осуществлении межъязыковых контактов с течением времени всегда возрастала, однако на раннем этапе межэтнических и межкультурных контактов лингвистическая деятельность считалась больше искусством, которое не поддается никакому рациональному объяснению [10; с. 5]. Глобализационные процессы XX века привели к осознанию необходимости выработки теории и методики подготовки лингвистов к успешной профессиональной деятельности.

Традиционно миссия лингвистов связывалась с информационной функцией взаимообогащения мировых культур. Современное понимание исследуемой профессии связано с восприятием лингвистов в качестве «посредников» [3; с. 5], «связистов» [1; с. 8], «трансляторов» [2; с. 4], потребность в которых для осуществления разнообразных межкультурных контактах с течением времени постоянно возрастает.

Особенности постнационального и постиндустриального универсального мира, вызванные существованием современных тенденций время-пространственного сжатия, глобальной и детерриториальной социальности, универсальной инфорсферы, феноменологического сжатия, интеграции, дифференциации, самоорганизации сложных систем, эклектизма и диалога культур, обуславливают увеличение значимости исследуемой профессии в современном мире. В этой связи приобрело особую актуальность новое научное направление – межкультурная коммуникация.

Современное понимание лингвиста как межкультурного посредника требует переосмысления понятийно-категориального аппарата теории межкультурной коммуникации, теории и методики профессионального лингвистического образования, теории и методики преподавания иностранного языка и специфики функциональной нагрузки не только лингвиста-переводчика, но и лингвиста-преподавателя. Последний выступает не только «педагогом», «наставником», «воспитателем», «исследователем» [8], но и «обучающим» в ситуациях межкультурного общения» [6; с. 82, 93], «транслятором нового языкового кода и языкового содержания», «инициатором и организатором межкультурного взаимодействия учащегося с носителями изучаемого языка», который формирует у него готовность и способность принимать активное участие в этом взаимодействии [2; с. 4]. В современной поликультурной общности лингвисту постоянно приходится иметь дело с альтернативными источниками информации, являющимися носителями противоречивых ценностей, что ведет к изменению функционального наполнения профессиональной деятельности лингвиста.

Специалисты, получившие квалификацию «Лингвист, переводчик» и «Лингвист, преподаватель», «Лингвист, специалист по межкультурному общению» в соответствии со стандартами первого поколения, а также бакалавры и магистры лингвистики, обучавшиеся по стандартам второго поколения, осуществляют профессиональную деятельность в области перевода и переводоведения, иностранных языков и культур, теории и практики межкультурной коммуникации. Потребности общества в межкультурных контактах представителей разных культур определили возникновение обновленной профессии лингвиста – специалиста по межкультурному общению, специалиста в области иностранных языков и культур.

В профессионально-предметной лингвистической среде реализуются профессиональные функции, решаются профессиональные задачи, находят отражение все тенденции современного универсального

мира. Принимая во внимание трактовку профессиональной среды как совокупности предметных и социальных условий труда [5; с. 202], отметим, что для лингвиста основными элементами профессиональной среды выступают: языковое образование и профессионально-языковое образование, межкультурное обучение, межъязыковое общение, международные контакты, международные отношения России с другими странами. Данная реальность представляет собой сферы межкультурной коммуникации, межкультурного общения, переводческого посредничества, межкультурного посредничества, межэтнической коммуникации, полиэтнической среды жизнедеятельности, межкультурной образовательной среды, полиэтнической образовательной среды, поликультурной образовательной среды.

Таким образом, представленный предмет профессиональной деятельности лингвиста в аспекте социального компонента убеждает в том, что ее объект феноменологически гетерогенен, т. е. в силу своей природы крайне разнороден. Данное свойство разнородности, мозаичности профессиональной реальности лингвиста определяет особенности функционирования лингвистической профессиональной среды и обуславливает необходимость преобразования субъектом труда последней в универсальную.

Литература

1. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение [Текст] : учеб. пособие для студ. филолог. и лингв. фак. высш. учеб. Заведений / И. С. Алексеева. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ. – М. : Издательский центр Академия, 2004. – 352 с.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. Заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр Академия, 2007. 336 с.
3. Иеронова, И. Ю. Теоретические основы подготовки будущих переводчиков к межкультурному посредничеству [Текст] / И. Ю. Иеронова. – Монография, Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канта, 2007. 230 с.
4. Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях [Текст] : учеб. пособие / Е. А. Климов. – М. : Изд-во МГУ, 1995. 224 с.
5. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
6. Тамбовкина, Т. Ю. Методика преподавания иностранных языков в вузе: от традиции к современности [Текст] : учебное посо-

бие / Т. Ю. Тамбовкина, Е. К. Гизерская, А. О. Бударина, Н. В. Андреева под ред. Т. Ю. Тамбовкиной. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 147 с.

7. . Ярской-Смирновой, Е. Профессии.doc. Социальные трансформации профессионализма: взгляды снаружи, взгляды изнутри [Текст] / под ред. Е. Ярской-Смирновой, П. Романова. – М. : ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2007. – 408 с.

8. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс [Текст] : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ; Астрель, 2008. – 272 с.

9. Толочек, В. А. Современная психология труда [Текст] : учебное пособие. 2-е изд. / В. А. Толочек. – СПб. : Питер, 2008. – 432 с.

10. Тюленев, С. В. Теория перевода [Текст] : учебное пособие / С. В. Тюленев. – М. : Гардарики, 2004. – 336 с.

СПЕЦИФИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГАВРИЛЕНКО Е. Р.

г. Константиновск Ростовской области,
Константиновский педагогический колледж

Основной особенностью дополнительного профессионального образования (ДПО) следует признать приобретение, наряду с массивом основных обязательных знаний, носящих в основном, профессиональный характер, знаний оперативных, полученных «только что», носящих характер опытных, не включенных в общепризнанную теорию, не получивших статуса научных. В отличие от школьной и вузовской систем, дающих знания, которые проверены, устоялись, приобрели характер общезначимых, утверждены и рекомендованы Минобрнауки, эти «знания» носят характер сведений, предложений, фактов, нуждающихся в проверке, но они необходимы для того, чтобы успешно работать.

Если воспользоваться классификацией типов образования Международной стандартной классификации образования (МСКО, 1998 г.), то речь, казалось бы, идет о формальном и неформальном образовании (непрерывном образовании, образовании взрослых). Но сложность состоит в том, что знания и информация, получаемые в данном виде образования не сводятся к обычным, «готовым» знаниям,

получаемым пусть даже неформальным путем, – это знания, которые рождаются в самом образовательном процессе.

МКСО предполагает передачу «готовых» знаний различными способами и в разных условиях. Поэтому, хотя мы можем говорить о неформальном характере ДПО, следует иметь в виду специфику «знаний», полученных при этом.

Потребность в этих знаниях может иметь личностный характер, определяться задачами и проблемами, возникающими в жизни отдельного человека. Однако образовательные потребности отдельных людей отражают социальные потребности, то есть индивидуальные потребности являются выражением потребностей, возникающих в различных формах социальной деятельности, что придает им массовый характер. Массовость и множественность потребностей порождает вопросы о том, как следует организовать деятельность в системе ДПО, нужны ли ГОСы, как в системе профессионального образования, нужен ли единый центр ДПО или же каждый отраслевой университет, академия, институт и ФПК, ведущий подготовку или переподготовку специалистов, должен отвечать за качество подготовки своих слушателей и т. д.

Можно предложить, что решение этих вопросов будет зависеть от задач, решаемых образовательными учреждениями ДПО, и спектр этих задач может быть весьма разнообразным: от сведений специального характера, связанных с освоением новой технологии или обсуждением свойств нового изделия, до информации общего характера, например, борьбы с наркоманией или квартирных вопросов, как они решаются в условиях данной отрасли или предприятия. Последние вопросы относятся к числу жизненно важных для работника и поэтому должны предусматриваться программами ДПО.

Личностный характер образовательных потребностей изменяет общую ориентацию представления или приобретения знаний, в частности, контроля их качества в ДПО. Путь к достижению более высокого качества образования в ДПО состоит, в конечном счете, не в том, чтобы предъявлять обучающимся высокие требования по контролю качества результатов обучения, а в том, чтобы открыть перед ними жизненную перспективу, предъявляющую к нему высокие требования или соответствовать тем целям, которые слушатель надеется достичь при помощи образования.

Цели ДПО определяются требованиями обучающихся, которых можно разделить на две группы, два контингента:

– Обучающихся готовым знаниям, умениям и навыкам в системе «конечного образования»: подготовка к профессии, роду заня-

тий, виду деятельности (подготовка, переподготовка, повышение квалификации в рамках системы формального образования).

– Обучающихся в сферах деятельности, в которых нет готовых решений, знаний, которые можно было бы преподать и которые ищутся и находятся путем организованного обмена опытом. Обучение в этом случае осуществляется в форме беседы, анализа ситуации, консультирования, обмена опытом, совещания. Роль преподавателя сводится к организации процесса обмена информацией, имеющего целью решение проблем (подготовка, повышение квалификации руководителей и работников всех сфер социальной жизни, бизнесменов, предпринимателей малого бизнеса, рабочих и мастеров, стремящихся реализовать найденное решение, изобретение, но не имеющих достаточных знаний и информации для этого) [2].

Если в первой группе обучающихся обучение может вестись традиционно, являясь продолжением и аналогом школьной системы, то во второй – учебный процесс, исходя из требований и целей обучающихся, должен строиться совершенно иначе, поскольку отсутствуют готовые знания, которые можно передать. Казалось бы, эта трудность должна решаться андрагогикой, в которой обучаемые рассматриваются как взрослые люди, но в действительности характер отношений в процессе обучения остается прежним: есть преподаватель, который «ведет» за собой взрослых людей, разъясняет им неясное, делаясь своими знаниями. В нашем случае такого рода обучение оказывается недостаточным.

Нетрудно видеть, что проблемы становления системы ДПО в нашей стране определяются появлением и все большим распространением обучающихся второй группы. В этой группе возникают вопросы, на которые нелегко находить ответы. Одним из таких вопросов является возможность использования в ДПО педагогических технологий, как одного из способов повышения качества образования.

Мы рассматриваем образовательный процесс как взаимодействие двух субъектов, причем второй субъект (обучающийся) также обладает инициативой (задает вопросы, выражает сомнения, предлагает решения), т. е. ведет себя как самостоятельный участник процесса со своими образовательными потребностями. Именно таков слушатель ДПО, во всяком случае, обучающийся второй группы. Функции преподавателя изменяются: он не столько обучает, сколько консультирует, отвечает на вопросы, вместе со слушателями ищет знания, которыми актуально не располагает. Процесс обучения сменяется процессом взаимного обучения преподавателя и слушателей, обучение сменяется образованием слушателей в процессе взаимного обучения [1].

Сдвиг с освоения, приобретения все новых и новых знаний в надежде когда-то их использовать, на жизненные проблемы, которые решаются с помощью этих знаний – вот что составляет специфику ДПО. В этом плане образовательный процесс напоминает предоставление услуг консультативными конторами и центрами (юридическими, медицинскими, риэлторскими). Признание консультативного характера обучения в ДПО делает применение термина предоставление образовательных услуг более естественным, чем где бы то ни было, т. к. слушатель сам определяет, какие знания ему нужны, в какой срок и какого качества.

Очевидно, что без изменения методов преподавания в ДПО, без повышения эффективности труда преподавателя, без достижения нового качества образования невозможно добиться получения заданного профессионального уровня подготовки с заданным качеством.

Литература

1. Ильин, Г. Л. Философия образования [Текст] / Г. Л. Ильин. – М. : Вузовская книга, 2002.
2. Репникова, В. М. Особенности подготовки кадров для малого бизнеса в России. Десять лет в системе высшего негосударственного образования. Опыт, проблемы и перспективы развития [Текст] / Репникова, В. М. – М. : МОСУ, 2002. – с. 278-284.

ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА К НАУЧНОМУ РУКОВОДСТВУ АТТЕСТАЦИОННЫМИ РАБОТАМИ В СИСТЕМЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

КОСТЕНКОВА Ю. А., ТУШЕВА Е. С.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

Процессы, связанные с модернизацией системы профессиональной переподготовки дефектологических кадров, ориентированы на формирование образовательного пространства, в котором создаются условия для развития у педагогов внутренней потребности в самосовершенствовании.

Современному педагогу-дефектологу недостаточно быть хорошим логопедом, олигофренопедагогом, сурдопедагогом или специальным психологом, иметь необходимые знания и профессионально значимые умения, владеть большим объемом информации и ориенти-

роваться в современных коррекционно-образовательных технологиях. Профессиональный статус любого педагога значительно повышается, если он владеет навыками научно-исследовательской работы.

В исследовании Ю. Н. Галагузовой и Г. Н. Штиновой [1; с. 29.] раскрываются особенности научного взгляда на мир, которые в полной мере можно отнести и к научно исследовательской практико-ориентированной деятельности педагога-дефектолога. Это – стремление понять, объяснить и выявить закономерности процессов и явлений посредством выдвижения конкретных познавательных целей и задач, путем применения определенных научно-исследовательских методов, приемов и операций для их решения.

Научно-исследовательская работа в системе переподготовки дефектологических кадров является органической составляющей образовательного процесса. Понимание смысла и назначения данного образовательного направления, осознание специфики его реализации в условиях профессиональной переподготовки педагогов-дефектологов, позволяет актуализировать вопрос внедрения в практику профессиональной переподготовки дефектологов индивидуального подхода к научному руководству аттестационными работами (АР). Как показывает практика, реализация индивидуального подхода невозможна без знаний особенностей выполнения научно-исследовательской работы слушателями, их личностных особенностей, условий, в которых протекает их профессиональная деятельность, ее связи с переподготовкой.

В данной статье мы остановимся на рассмотрении АР слушателей факультета переподготовки специалистов по дефектологии, затрагивая период от выбора темы до ее защиты. Повышенный интерес к аттестационным работам вызван тем, что именно этот вид деятельности интегрирует типовые учебные и творческие задачи в рамках одного исследования, а результат ее выполнения характеризует уровень профессиональной компетентности выпускаемого педагога-дефектолога и дает представление о качестве овладения программой дополнительного профессионального образования и практической готовности слушателя к самостоятельной профессиональной деятельности.

Порядок рассмотрения поставленного вопроса предусматривал изучение особенностей подготовки научно-педагогического исследования и определение трудностей, которые испытывают слушатели в процессе написания АР, с последующим выходом на разработку функционально-целевой модели методического сопровождения научно-исследовательской работы слушателей.

Главными ориентирами при определении особенностей и трудностей подготовки АР являлись общие требования, регламентирующие данный вид научно-исследовательской работы (содержание, структура, оформление, сроки выполнения) [2; 3].

Анализируя содержательный компонент АР, мы определили, что для любой научно-исследовательской работы такого вида обязательным является освоение обзорно-аналитической и экспериментальной программы исследования, четкая конкретизация и формулировка категориального аппарата (обоснование актуальности, постановка цели и задач, определение и тематическое соотнесение объекта и предмета исследования, выбор соответствующих методов и др.) [4; с. 12-16.]

В процессе рецензирования текстов аттестационных работ слушателей нами было выявлено, что главным фактором, снижающим уровень их содержания, является компиляция. Это проявляется в том, что вместо аналитического обзора специальной литературы, представлен текст, состоящий из отрывков работ разных авторов, чаще всего в дословном переписывании без кавычек и ссылок на конкретный источник. Такие работы, как правило, многословны, большие по объему, написаны в форме пересказа. Отсутствие обобщений, выводов и авторской позиции не позволяет отнести их к обзорно-аналитическому жанру научно-исследовательского труда. Такой текст, требует тщательной доработки и редактирования.

Наиболее распространенными текстовыми ошибками являются неточности формулировок понятий и использование устаревшей не вполне корректной на сегодняшний день терминологии («вспомогательная школа», «аномальные дети» и др.).

Большие трудности у слушателей вызывает составление плана АР. Как правило, в рабочих планах, составленных слушателями самостоятельно, отмечается разрозненность теоретического и практического материала, несоответствие содержания глав и параграфов выбранной теме. Типичные ошибки заключаются в чрезмерном расширении рассматриваемой тематики, в привнесении материалов, характеризующих несущественные для выбранной темы обобщенные сведения. Приведем несколько достаточно распространенных вариантов того, как выстраиваются планы АР слушателями. К примеру, слушатели предлагают описание особенностей всех психических процессов младших школьников с ЗПР (при изучении особенностей внимания младших школьников с ЗПР), подробно рассматривают онтогенез общего речевого развития детей (при изучении фонетико-фонематического недоразвития у детей дошкольного возраста), пред-

ставляют общие особенности познавательной деятельности детей с нарушением интеллекта с прямым переходом на частные вопросы методики (изучение чисел первого десятка, ведение календаря природы, формирования навыков письма или чтения и др.).

Значительные трудности у слушателей вызывает также самостоятельное формулирование категориального аппарата исследования. Так, при формулировании цели исследования, что предполагает отражение теоретических и практических предпосылок, часто наблюдается выпадение одной или другой составляющей. Трактовка объекта и предмета исследования, как правило, оказывается размытой, не имеет четкости и согласованности между собой, иногда эти основные компоненты взаимозаменяются. В большинстве случаев наблюдаются варианты сужения трактовки понятия «объект исследования» или расширения трактовки понятия «предмет исследования».

Задачи исследования ставятся на основе теоретического анализа обозначенной проблемы и характера экспериментальной части исследования. Как правило, первая задача предполагает анализ общей и специальной литературы, охватывающей изучаемую проблему с различных научно-теоретических позиций (клинический, психолого-педагогический, психолингвистический, нейропсихологический, социально-правовой и другие аспекты), и оценки степени ее разработанности в психолого-педагогической практике обучения, воспитания и коррекционно-развивающей работы с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья. В этом случае допустима ее обобщенная формулировка («Изучить общую и специальную литературу по проблеме исследования», «Определить степень разработанности проблемы в специальной литературе» или «Охарактеризовать состояние проблемы изучения в литературе» – с указанием на конкретные научные области).

Последующие задачи, отражающие экспериментальную часть исследования, выстраиваются по логике их постановки и реализации. Возникает необходимость в разработке констатирующего эксперимента и обработки полученных результатов, а также в систематизации методов и приемов коррекционного психолого-педагогического воздействия. Следовательно, отмечается две или три экспериментально разрабатываемых направления, которые соотносятся с изучением предметной области исследования. Их трактовка требует сужения, как в постановке, так и в формулировке задач.

Выполняя работу, слушатели часто затрудняются в конкретизации задач именно экспериментальной части исследования и их согла-

совании с предметом изучения. В большинстве случаев встречается соотнесение этих задач с объектом исследования.

Разрабатывая методику констатирующего эксперимента, слушатели не всегда указывают состав детей экспериментальной группы и место проведения констатирующего эксперимента. Значительные трудности они испытывают сталкиваясь с выбором соответствующего предмету исследования материалов для психолого-педагогического обследования, прибегают к формальному переписыванию заданий из методических пособий. В ряде работ, представлены слишком подробные инструкции (дословные указания на то, что спросил экспериментатор) в других вариантах инструкции дублируются. В некоторых работах используются задания, не относящиеся к предмету исследования. Сама возможность модификации уже существующих методик в силу непонимания вопроса изначально отвергается.

Еще большую сложность вызывает постановка и реализация задач, в контексте обработки полученных результатов. Обработка полученных результатов предполагает описание выявленных особенностей, уровня развития или сформированности изучаемых процессов у лиц экспериментальной группы. И если в методике констатирующего эксперимента задача была представлена аморфно, то и сами результаты, и формулировка данной задачи будут размыты.

Значимой составляющей категориального аппарата исследования являются методы. Главным показателем осмысленного подхода к отбору методов считается их соответствие теме, объекту, предмету исследования, специфике поставленных задач. Однако, в некоторых работах отмечается бессистемное простое перечисление известных автору теоретических и практических методов. Встречаются работы, в которых методы исследования не указываются.

Краткое изложение содержания всей работы оформляется в виде заключения. Следует отметить, что для слушателей это самый сложный этап работы, требующий обоснования итогов проведенного исследования и аналитической обработки полученных данных (выводов). Как правило, в тексте заключения слушатели используют текстовые фрагменты, взятые из глав или введения, делают краткие бессодержательные выводы, ничего не говорящие о результатах исследования.

Наряду с вышесказанным, были отмечены частные личностные особенности в работе слушателей над АР, которые проявлялись:

– в завышенном уровне притязаний при выборе темы АР (переоценка слушателями уровня знаний и своих возможностей приводит к неоднократным изменениям темы АР);

– в глобальном восприятии исследуемой проблемы и, как следствие возникают затруднения при составлении плана работы, сложности в конкретизации цели, задач, объекта и предмета исследования, подборе литературы для аналитического обзора, точности выстраивания методики эксперимента, количественно-качественной обработке полученных результатов;

– в косности профессионального мышления (стереотипность восприятия и воспроизведения новой информации, трудность переноса имеющегося педагогического опыта в новую профессиональную область не позволяют слушателю выстроить логическую цепочку соподчиненности задач исследования коррекционно-развивающим образовательным технологиям обучения, воспитания или психологического сопровождения детей с нарушениями речи, слуха, эмоционально-волевой сферы, с отклонениями в интеллектуальном развитии и др.);

– в недостаточной уверенности в себе (наиболее явно это проявляется в неспособности самостоятельно оценить и отобрать качественные литературные источники для реализации поставленных задач исследования; неуверенность в выборе литературы вынуждает слушателей постоянно обращаться к научному руководителю за помощью и советом, что в значительной степени снижает их активность и самостоятельность в процессе выполнения работы);

– в нехватке времени на подбор рекомендуемой литературы и в чрезмерном предпочтении поиска информации в сети Internet;

– в использовании internet информации без аналитической обработки и критического отсева недостоверной научных или практических сведений, что приводит к выраженной профессиональной дезориентации слушателей;

– в отсутствии систематичности работы слушателей над АР (что можно объяснить рядом объективных и субъективных причин, в числе которых укороченный срок дополнительного профессионального обучения; совмещение работы не по профилю обучения и учебной нагрузки; отсутствие поэтапного, четко фиксированного по срокам научного руководства и своевременного административного контроля промежуточных результатов ВКР; личностные качества, определяющие направленность слушателя на жизненно важные для них обстоятельства и др.).

В программах дополнительного профессионального образования «Олигофренопедагогика», «Специальная психология», «Логопедия», «Сурдопедагогика» выражена преимущество академических компонентов вузовской педагогической подготовки, в том числе и требования к написанию АР. Поэтому, для нас принципиально важ-

ными являются показатели, определяющие наличие опыта выполнения дипломных работ в процессе предшествующей профессиональной подготовки слушателей или его отсутствие в силу давности сроков окончания вуза.

Анализируя особенности выполнения АР с учетом данных показателей, мы можем констатировать, что вчерашний выпускник вуза владеет базовыми компетенциями, составляющими техническую сторону научно-исследовательской работы, способен анализировать научную и методическую литературу, формулировать целевые установки, обрабатывать результаты исследования. Однако не каждый слушатель с достаточной степенью самостоятельности способен перенести их в новую область знаний. Указания на трудности, которые испытывают слушатели в процессе выполнения АР, являются ярким тому подтверждением. В этом случае наиболее значимую роль играют индивидуальные личностные качества слушателей, такие как целеустремленность, гибкость профессионального мышления, уверенность в себе, работоспособность и др.

Слушатели, не имеющие опыта научно-исследовательской работы, мало информированы о сущности данного вида учебной деятельности. К тому же они обладают неполными знаниями о выбранной профессии, что затрудняет выбор темы исследования и процесс его проведения. В связи с этим возникает необходимость в тщательной детализации и индивидуализации организационно-методического сопровождения АР. Сказанное подтверждает, что научно-исследовательская работа слушателей возможна только при организации образовательного процесса на основе индивидуального подхода.

Другим не менее важным, на наш взгляд, показателем, влияющим на качество и результативность научно-педагогического исследования, является коррекционно-педагогическая деятельность слушателей. Изучая ВКР слушателей с учетом данного показателя, мы отметили, что опыт общения, воспитания и обучения детей с нетипичным состоянием интеллектуального, физического или психического здоровья открывает дополнительные возможности для более глубокого осознанного понимания способов реализации обзорно-аналитической и экспериментальной программы исследования. В работах слушателей учитываются специфика и потребности современной олигофренопедагогики, специальной психологии, сурдопедагогики, логопедии, а также просматриваются личные практико-ориентированные потребности слушателей как участников образовательного процесса.

В процессе выполнения АР научно-исследовательская компетенция слушателей формируется и совершенствуется под руково-

дством преподавателя. В работе С. В. Петрушина и Н. Р. Салиховой [5; с. 3], отмечается, что научный руководитель помогает выбрать тему, которая актуальна и в достаточной степени обеспечена источниками и литературой, рекомендует основную литературу по теме исследования, проводит систематические консультации, проверяет выполнение работы. При этом не следует забывать, что научному руководителю отводится роль консультанта. На автора работы возлагается ответственность за достоверность данных, сделанные выводы, своевременность выполнения работы и правильность ее оформления. От себя добавим, что отсутствие четких и регламентированных этапов взаимодействия слушателя и научного руководителя снижает качество и результативность научно-педагогического исследования.

На завершающей стадии исследования научный руководитель пишет отзыв на АР, характеризуя личность автора и его научно-исследовательские способности, проявившиеся во время работы над АР. Рецензирование АР может быть проведено любым преподавателем по данной или смежной дисциплине, в рамках внутреннего (кафедрального, факультетского) или внешнего (межвузовского) порядка.

Завершающим этапом научно-исследовательской работы является процедура защиты АР. Как оказалось это очень ответственный и волнительный этап для слушателей. Все страхи и опасения проходят сразу же, как только начинается первое выступление. В течение 10 – 15 минут слушатели раскрывают основные положения своих исследований, при этом активно используют презентации работ, показывают фото альбомы и видео материалы, задания и рисунки, выполненные детьми. Главная проблема некоторых выступающих (их немного, но те не менее они есть) это многословие и за редким исключением маловыразительное прочтение своего выступления.

Таким образом, мы рассмотрели особенности подготовки аттестационной работы слушателями факультета переподготовки специалистов по дефектологии, отметили трудности, которые испытывают слушатели в процессе выполнения научно-педагогического исследования. Все вышесказанное определяет необходимость разработки методического сопровождения процесса написания АР и внедрения в практику переподготовки дефектологических кадров индивидуально-го подхода к организации и руководству АР.

Научно-обоснованное методическое сопровождение, на наш взгляд, позволит предупредить ряд негативных моментов при выполнении научно-исследовательской работы и поможет слушателям более полно проявить свои творческие способности.

Литература

1. Галагузова, Ю. Н. Азбука студента [Текст] / Ю. Н. Галагузова, Г. Н. Штинова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
2. Амасьянц, Р. А. Курсовые и дипломные работы. Методические рекомендации для студентов отделения психологии и преподавателей психолого-дефектологического факультета [Текст] / Р. А. Амасьянц, Гурьева Л. П. – М. : Изд-во МПУ «Народный учитель», 2001.
3. Кожекина, Т. В. Подготовка и защита дипломных работ в педагогических образовательных учреждениях [Текст] / Т. В. Кожекина, И. Ф. Клименко. – М. : Вербум-М, 2002.
4. Горскин, Б. Б. Организация научно-исследовательской работы в процессе переподготовки специалистов-дефектологов. Коррекционно-развивающая работа с детьми в условиях полифункциональной интерактивной среды [Текст] : междунар. научно-практ. конференция. Том. II / Б. Б. Горскин. – М. : ГОУ ВПО МГПУ, 2008.
5. Петрушин, С. В. Руководство по выполнению курсовой и дипломной работы по психологии [Текст] / С. В. Петрушин, Н. Р. Салихова. – КГУ. Казань, 2000.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ
КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ****ЯСИНСКИХ Л. В.**

г. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический
университет

Профессиональное становление педагога – сложный, многоплановый процесс вхождения человека в профессию, характеризующийся неоднозначным вкладом личностного и деятельностного компонентов при ведущей роли личности педагога. Несмотря на развитие новых форм передачи знаний (информационные технологии, дистанционное обучение) учитель остаётся стержневым звеном любой педагогической системы. При всём многообразии педагогических систем и работающих в них педагогов есть общие закономерности их функционирования. Выявление этих закономерностей, формулирование их в виде алгоритма для определённого класса педагогических задач, нахождение закономерностей в области обучения оперированию с этими предписаниями – задача педагогики.

Формирование профессиональной компетенции учителя является важнейшим условием совершенствования образовательного процесса. В связи с этим в проблеме формирования профессиональной компетенции педагога необходимо обратить внимание на два существенных момента.

С одной стороны, педагогическая деятельность, строится на основе взаимодействия субъектов образовательного процесса: учителя и ученика, что обеспечивает постоянную изменчивость педагогических ситуаций и не позволяет педагогу опираться на какую-то одну, раз и

навсегда усвоенную систему действий. С другой стороны, при разработке методологических основ оптимизации учебного процесса возникает проблема соотношения творчества педагога и определённого алгоритма действий, которые преподавателю надо постоянно осуществлять.

Как справедливо утверждает Ю. К. Бабанский, существует диалектическая связь между нормативом и творчеством в педагогическом труде, которые отнюдь не исключают друг друга, а взаимно предполагают, взаимно обогащают и, по существу, не могут обходиться друг без друга [1; с. 260].

В психолого-педагогической литературе нет однозначной трактовки понятия «компетентность». Разнообразие трактовок понятия «профессиональная компетентность» определяется различными подходами: личностно-деятельностным, системно-структурным, знаниевым, культурологическим и др. В педагогике понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; направление профессионализации; теоретическая и практическая готовность к труду, способность к сложным культуросообразным видам действий; основанный на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности.

Большой вклад в разработку проблемы педагогической деятельности и мастерства преподавателей внесли исследования, выполненные под руководством Н. В. Кузьминой. На основе анализа педагогической деятельности автор выделяет элементы педагогической компетентности: специальную – в области преподаваемой дисциплины; методическую – в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся; психолого-педагогическую – в сфере обучения; дифференциально-психологическую компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых; рефлексивную педагогической деятельности или аутопсихологическую [3; с. 48].

По мнению В. Г. Воронцовой, перечисленные структурные компоненты профессиональной компетентности можно дополнить еще тремя.

Во-первых, это умение интегрироваться с опытом, т. е. способность соотнести свою деятельность с тем, что наработано в мировой педагогической культуре и отечественной педагогике, способность продуктивно использовать опыт коллег и инновационный опыт, умение обобщить и передать свой опыт другим.

Во-вторых, в условиях постоянно меняющейся педагогической реальности необходимое качество педагога – креативность как умение создавать новую педагогическую реальность на уровне ценностей (целей), содержания, форм и методов многообразных образовательных процессов и систем.

И, в-третьих, способность к рефлексии, т. е. к особому способу мышления, предполагающему отстраненный взгляд на педагогическую реальность, историко-педагогический опыт, собственную личность [2; с.25].

Все названные компоненты образуют сложную структуру, формирующую «идеальную модель» специалиста, определяя его лично-деятельностную характеристику, поскольку компетентность проявляется и может быть оценена только в деятельности и в рамках конкретной профессии.

Таким образом, мы считаем, что профессиональная компетентность дополняется методической, психолого-педагогической и лично-деятельностной компетентностью педагога.

Профессиональная компетентность педагога включает свободную ориентацию в предметной области, владение современными педагогическими технологиями.

Методическая компетентность включает знание современных программ и методик преподавания предмета, умение самостоятельно разрабатывать и применять методические приемы исходя из возникшей ситуации и особенностей учащихся.

Психолого-педагогическая компетентность включает знание детской психологии, ее особенностей, способность к конструктивной коммуникабельности. Взаимодействие учителя и ребенка, основанное на взаимопонимании, предполагающее помимо прочего, выработку участниками общения совместных решений. Факт установления между субъектами педагогического процесса взаимодействия приносит им интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение, т. е. внутренними механизмами взаимодействия являются эмоциональное и интеллектуальное сопереживание, сомышление, содействие. Для организации успешного взаимодействия необходим психологический контакт, который возникает в результате общности психического состояния людей, вызванной их взаимопониманием и связанной с обоюдной заинтересованностью и доверием друг к другу.

Личностная компетентность включает умение управлять педагогической ситуацией на уроке. В педагогике широко распространено представление о том, что наиболее эффективное воздействие на учащихся любого возраста оказывает только та личность обучающего,

которая обладает определенным набором «учительских» черт. И чем больше образовательный процесс рассматривается как искусство, тем больший акцент делается на личностные качества педагога.

Модель профессиональной компетентности педагога должна содержать знание всех компонентов процесса образования (цель, содержание, средства, объект, результат и т. д.), о себе как субъекте профессиональной деятельности. Она также должна включать опыт применения приемов профессиональной деятельности и творческий компонент. Творческие поиски, воплощенные в опыте, отражают богатый внутренний мир учителя, его способность к рефлексии и экспериментированию.

Профессиональную деятельность педагога можно условно представить в виде последовательности этапов: освоение профессии; совершенствование педагогических навыков; утверждение и проверка сложившегося алгоритма педагогических действий; дальнейшее совершенствование; обобщение опыта; передача опыта; подведение итогов. Как нетрудно заметить, совершенствование в педагогической деятельности занимает важнейшее место. В первую очередь оно связано с поиском нового, с творчеством преподавателя. Корреляция между творческой активностью педагога и его профессиональной компетентностью подтверждается на практике.

Таким образом, можно утверждать, что педагогическое творчество – основа, определяющая профессиональную компетентность. Учитель участвует в творческом акте – становлении нового человека, следовательно, творчество – есть наиболее существенная сторона деятельности педагога. Творчество учителя – это, прежде всего, вера в потенциальные силы и возможности ребенка, умение видеть свою социальную роль в успехах своих питомцев, их нравственном становлении.

Безусловно, творчество необходимое условие современного образования, кроме того, в школьной программе есть ряд предметов, где творчество выступает необходимым элементом не только деятельности педагога, но и учебной деятельности детей.

Так, например, урок музыки как урок искусства по своему содержанию направлен на оптимизацию созидательной деятельности учащихся, на постепенное накопление у них опыта творческого осмысления искусства через собственную экспериментальную деятельность, осознание и прочувствование творческих задач. При этом самостоятельная деятельность учащихся, осуществляемая в рамках познания музыки, заключается в постижении законов того, как обыденное и повседневное становится художественным, приобретает черты символизма в искусстве.

В рамках выше сказанного необходимо отметить, что деятельность субъектов образовательного процесса на уроке музыки следует рассматривать не как учебную деятельность, направленную на обмен знаниями, умениями, навыками, а, прежде всего, как сотворчество, направленное на активизацию эмоционально-интеллектуальной деятельности с целью освоения духовного опыта человечества, и познания механизма создания художественного образа. На уроке музыки, как уроке искусства, должна царить особая атмосфера взаимоотношений. Диалог между учителем и учеником на уроке музыки главным образом ведется по поводу эмоциональных переживаний, вызванных музыкальным произведением. Такое общение рождает соответствующие методы, которые учитывают сам механизм восприятия музыки как творческий акт.

Несмотря на самобытность музыкального искусства в педагогической практике, его преподавание по-прежнему остается стереотипом педагогического мышления, продиктованным традиционной педагогикой, а именно познание музыки подменяется овладением знаниями, умениями, навыками. Такой технократический подход чужд самой природе предмета «Музыка», как предмета искусства. Учащиеся должны познать само искусство, саму музыку, не обучение музыке, пению или игре, а сами песни, живую музыку, живой ее голос. И поэтому методы познания музыки отличаются от методов познания других научных дисциплин.

Современный взгляд на образовательный процесс не только является средством расширения возможностей сотрудничества учителя и ученика, но и способствует созданию совершенно новой культуры обучения.

С целью оптимизации и модернизации процесса обучения в образовательной области «Искусство» нами был разработан проект: электронное учебное пособие «Музыкальное искусство». Данный проект реализуется в рамках профильного обучения образовательной системы МОУ СОШ № 32 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла.

Создание электронно-учебного пособия ЭУП направлено на активизацию творческой активности учащихся: самостоятельное прослушивание музыкальных фрагментов, освоение дополнительного материала, участие в дискуссиях, которые проводятся не только в классе, но и виртуально (на сайтах периодических изданий, учебных центров), занятие научно-исследовательской деятельностью (выполнение творческих работ, исследований в области искусства, создание презентаций).

Электронно-учебное пособие создает условия для самовыражения и самореализации учащихся. Благодаря широчайшим возможностям компьютерных технологий учащимся предоставляется возможность непосредственно самим участвовать в образовательном процессе: создавать авторские музыкальные странички в приложении к ЭУП, добавлять информацию в глоссарий.

Реализация электронного учебного пособия как средства модернизации художественно-эстетического образования в школе потребовала соответственного материально-технического обеспечения учебно-воспитательного процесса (создание дополнительного компьютерного класса).

В результате диагностики проведенной по итогам внедрения ЭУП в образовательный процесс были получены следующие результаты. Внедрение в образовательный процесс ЭУП способствовало формированию у учащихся интереса к предмету «Музыка», знаний о музыкальном искусстве в их неразрывной связи с непосредственным звучанием музыки. Работа с электронно-учебным пособием наглядно продемонстрировало учащимся особенности музыкальной речи, познакомило с творческим обликом разных композиторов, обеспечило оптимальный путь формирования у учащихся музыкально-теоретических знаний.

Внедрение электронно-учебного пособия позволило на практике применить дифференцированный подход в обучении. Для каждой темы нами были созданы разноуровневые творческие задания для учащихся. Так, например, по теме «Музыкальные жанры» были предложены следующие задания: 1 уровень – «Обозначь цветом музыкальный жанр: синий – марш, красный – танец, желтый – песня», 2 уровень – «Изобрази графически марш, танец, колыбельную-песню», 3 уровень – «Сочини звуковую и (или) ритмическую интонацию марша, танца, песни» (все задания выполняются непосредственно во время звучания фрагментов). Данные задания способствуют пробуждению у детей творческого начала, формируют заинтересованное отношение, являются активной формой приобщения ребенка к музыке.

Таким образом, учащиеся, осваивая разные уровни творческих заданий, постигают законы развития музыки, специфику музыкального искусства, пытаются выразить себя через музыку. Изучение особенностей звучания разных инструментов осуществлялось в неразрывном единстве с их изображением. Знакомство детей с различными жанрами музыки (опера, балет, симфония) происходило не только через традиционный на уроках музыки аудиальный канал, но, что особенно важно для данных музыкальных жанров, визуальный канал.

Внедрение ЭУП позволяет проводить уроки на ином качественном уровне. Современные дети требуют современных форм обучения, с применением компьютерных технологий.

Для активизации творческой деятельности ребенка мы использовали метод «моделирование художественно-творческого процесса» (Л.В. Школяр), который заключается в том, что ребенок становится в позицию творца и как бы заново создает произведение искусства для себя и для других людей. Моделирование художественно-творческого процесса – это, по сути, и есть прохождение пути рождения музыки, воссоздания ее как бы «изнутри» и проживание самого момента воссоздания [4; с. 248]. Любая деятельность ребенка на занятиях строилась с учетом принципа постижения генетической природы искусства, что позволяло, в конечном счете, преодолеть отчужденность между ребенком и музыкой. Погружение к истокам зарождения музыки как искусства интонируемого смысла, поиск определенной интонации как выражения эмоционального состояния, возникшего при переживании жизненной ситуации. При таком общении участники объединены совместной деятельностью: творческим поиском идеи, замысла и способами их выражения. Конечно, уровень знаний и опыт педагога значительно отличается от детского, однако у ребенка в потенциале есть все необходимые звенья для понимания произведений искусства, задача педагога состоит в том, чтобы развивать этот потенциал и превратить его в реальность.

Все предлагаемые учащимся задания отличаются активной творческой позицией, как педагога, так и детей. Проживание детьми ситуации творческого поиска музыкальной интонации как выражения человеческой мысли, переживания способствует осознанию детьми значения музыкального искусства в духовном опыте всего человечества.

Опираясь на исследования группы авторов (А. А. Мелик-Пашаев, Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская, Л. В. Школяр и др.), нами был определен комплекс вопросов, на которые школьники должны были суметь дать аргументированные ответы после освоения ЭУП. Это вопросы: «Какие эпохи в развитии музыкального искусства ты выделяешь?», «Какие композиторы сочиняли в определенную эпоху?» (иметь представления о стилях композиторов), «Отражение в творчестве композиторов характерных особенностей своего времени» (обосновать взаимосвязь основных идей творчества композитора с эпохой и историческими событиями) и др.

Таким образом, учащиеся, отвечая на данные вопросы, рассуждают о роли музыкального искусства, его значении для самого себя и для человечества. У учащихся развивается способность эстетически

воспринимать и оценивать музыкальные произведения различных стилей и эпох, формируется способность давать оценку, аргументировать свое мнение в отношении музыкальных событий и явлений, что способствует формированию личностной позиции.

Внедрение новых технологий в образовательный процесс способствует созданию новых взаимоотношений учителя и ученика, построенных на сотворчестве и сотрудничестве, развитию активной творческой позиции участников образовательного процесса и хочется надеяться изменит статус предмета «Музыка» в рейтинге других общеобразовательных предметов.

Известно, что творчество – высшая форма психической активности, самостоятельности, творчество – это способность создавать что-то новое, оригинальное. Именно наличие и развитие творческого потенциала учителя, осуществляемого через овладение новыми педагогическими технологиями, исследовательскую деятельность, активное участие в работе творческих групп, методических объединениях и т. д. является необходимым компонентом формирования профессиональной компетенции учителя.

Творчество можно определить как неотъемлемую грань, как подсистему целостной профессиональной компетентности. На современном этапе развития образования ощущается потребность не столько в предметно-методической грамотности педагога, которая, несомненно, важна и нужна, сколько в сформированности творческих качеств личности, преобразующих необходимые знания и опыт педагогической деятельности в индивидуально-творческий стиль и мастерство учителя. В период гуманизации и информатизации образования потребность в учителе-профессионале и личности, педагогически подготовленной и психологически готовой к творческому подходу к обучению, воспитанию и развитию школьников очевидна.

Литература

1. Бабанский, Ю. К. Педагогика [Текст] : учеб. пособие / Ю. К. Бабанский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
2. Воронцова, Т. В. Гуманитерно-педагогические основы интеграции непрерывного общего, профессионального образования и воспитания сельских школьников [Текст] : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Воронцова. – М., 1998. – 47 с.
3. Кузьмина, Н. В. Творческий потенциал специалиста. Акмеологические проблемы развития [Текст] / Н. В. Кузьмина // Гуманизация образования. – 1995. – № 1. – С. 41-53.

4. Школяр, Л. В. Теория и методика музыкального образования детей [Текст] : науч.-метод. пособие /Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 336 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

КРАВЧЕНКО И. П.

г. Калининград, Балтийский Федеральный Университет

Образование становится все более интернациональным, многоязычным и поликультурным. Большое количество студентов овладевают иностранными языками, читая книги, газеты на иностранном языке. Студенты получают доступ к иноязычным материалам через глобальную сеть Интернет, общаются с носителями языка, слушают музыку, знакомятся с предметами искусства, таким образом приобщаясь к культуре стран изучаемых языков. А это значит, что овладение иностранным языком способствует пониманию иных культур.

Современная цель обучения иностранному языку и культуре формулируется как подготовка к реальной межкультурной коммуникации. Термин «межкультурная коммуникация» достаточно хорошо распространен в современной методической науке, и его трактовка дана весьма четко. Этим термином определяется адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным культурам [1]. Известно еще одно определение межкультурной коммуникации, сформулированное И. И. Халеевой: «Межкультурная коммуникация есть совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит между партнерами по взаимодействию, которые принадлежат не только к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает чужеродность «партнера» [2].

Из данного определения становится очевидным, что межкультурная коммуникация – это умение весьма сложное по своей сути и трудоемкое для овладения. Процесс обучения межкультурной коммуникации осуществляется не только учебными заведениями, которые готовят переводчиков и преподавателей иностранных языков, а также другими типами учебных заведений (средняя школа, средние специальные учебные заведения, училища, техникумы, неязыковые вузы), в которых уровень овладения иностранным языком далек от совершенства.

Цель настоящей статьи – рассмотреть особенности формирования межкультурной коммуникативной компетенции при недостаточном владении иностранными языками, а именно – в условиях неязыкового вуза.

Реальным фактором, препятствующим взаимопониманию участников коммуникации, может стать культурный барьер, а чтобы его преодолеть, необходима подготовка учащихся к реальному общению на иностранном языке с носителями данного языка, но опыт многолетней подготовки к реальной межкультурной коммуникации показывает, что эта подготовка заключается в тренировочной коммуникации на иностранном языке со своими сверстниками, принадлежащими к одной культуре. Это означает, что подготовка к реальному взаимодействию носителей двух культур имеет опосредованный характер, так как процесс обучения иностранному языку осуществляется вне языковой среды, далеко от реального функционирования изучаемых языка и культуры. Необходимо также иметь в виду, что основным (если не единственным) коммуникативным партнером студентов является преподаватель иностранного языка, который не является носителем преподаваемого языка и культуры. Таким образом, можно утверждать, что преподаватель иностранного языка, как основной речевой партнер обучающихся, является ретранслятором культуры страны изучаемого языка, передающим ее через призму своего эго, принадлежащего к родной (национальной) культуре.

К числу особенностей межкультурной коммуникации в условиях неязыкового вуза можно отнести паттернирование, понимаемое как воспроизведение стереотипов поведения, как подражание культурному образцу, чтобы научиться говорить, вести себя так, как это делает носитель языка в подобной ситуации. Однако подражание культурному образцу при несовершенном владении иностранным языком, характерном для языковых вузов, может в значительной степени снизить мотивацию изучения иностранного языка, поскольку при недостаточном владении, например, английским языком очень трудно быть похожим на англичанина как по речи, так и по поведению. Что же касается методики обучения иностранному языку в неязыковом вузе, то в ней паттернирование имеет особую специфику, а именно: паттернирование как подражание культурному образцу имеет пассивный характер. Студенту необязательно имитировать культурные образцы, так как соблюдение природного стиля речевого и неречевого поведения не препятствует межкультурной коммуникации. Для адекватной межкультурной коммуникации с носителями языка достаточно иметь необходимый социальный фон, в контексте которого функционирует

изучаемый язык. Но в принципе, межкультурная коммуникация возможна даже в тех случаях, когда ее участники не имеют достаточного запаса фоновых знаний. Просто в таком случае ее параметры имеют более низкие показатели.

Несмотря на то, что вышеуказанные особенности формирования межкультурной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе создают определенные трудности, можно и нужно искать способы, которые позволили бы устранить эти трудности и способствовали бы формированию межкультурной коммуникативной компетенции вообще и языковой компетенции – в частности.

Изучение культуры через язык предполагает не только формирование навыков употребления различных языковых конструкций, шаблонов. Учитываются также ситуативные правила использования этих конструкций, совокупность внеязыковых фактов, речевая тактика и типы речевого поведения. Основой обучения языку и культуре является активное участие обучаемых в овладении знаниями, формирование у них способности к самостоятельной продуктивной деятельности на иностранном языке.

Для мирового сообщества характерно стремление к дальнейшей интеграции, более тесному взаимодействию между странами в различных областях, в том числе и в области образования. Для нашей области проблема соответствия и возможной координации отечественных и зарубежных программ особенно актуальна. В Балтийском федеральном университете, который имеет достаточный опыт работы в международных проектах, накоплен некоторый потенциал, который позволяет говорить об успешной работе по формированию межкультурной коммуникативной компетенции. Проект «Eurofaculty» успешно работал на экономическом и юридическом факультетах, предоставляя студентам возможность адаптироваться к стандартам и критериям, принятым в западных странах. Студенты экономического факультета имеют опыт работы в условиях интенсивного курса по методике подготовки к сдаче IELTS (International English Language Testing System). Экзамен IELTS был разработан в 1990 году. Он проверяет владение всеми языковыми навыками – восприятие на слух, чтение, владение письменной и устной речью. Опыт, полученный в результате такой работы, и дидактический материал используется при работе со студентами экономического факультета. Методические приемы и материалы гармонично интегрированы в процесс обучения и программу курса английского языка на экономическом факультете. Так, например, стратегии, которые используются при подготовке к разделу экзамена READING, применяются для формирования умений выбрать ос-

новную информацию, синтезировать и переформулировать информацию. Стратегии при подготовке к разделу WRITING используются для формирования навыков структурирования текста, включающих:

1) умение структурно оформить текст (введение, основная часть, заключение);

2) умение последовательно и связно излагать информацию (наличие плана и правильное употребление слов-связок/коннекторов).

Из стратегий, используемых при подготовке к разделу SPEAKING, особое значение имеют советы о том, как вести себя на устном собеседовании, а также знакомство с критериями, по которым оценивается собеседование.

Подводя итог изложенному, можно заключить, что в условиях неязыкового вуза, при несовершенном владении иностранным языком межкультурная коммуникация характеризуется рядом специфических особенностей, которые необходимо учитывать при формировании межкультурной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов.

Литература

1. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000.

2. Халеева, И. И. О гендерных подходах к теории обучения иностранным языкам и культурам [Текст] / И. И. Халеева // Изв. РАО. – 2000. – № 1. – С. 11.

ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ СТРУКТУРНО- ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИО- НАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

ЧЕБОТАРЕВА С. В.

г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет

Результаты проведенного нами констатирующего эксперимента выявили недостаточно высокий уровень развития профессиональной компетентности студентов выпускных курсов и позволили сделать вывод о том, что сложившаяся практика профессиональной подготовки не совсем соответствует новым требованиям к качеству образования, сформулированным на основе компетентностного подхода.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме профессиональной подготовки студентов в вузе позволил нам сфор-

мулировать основные проблемы, существующие на данный момент в высшем образовании. Среди основных из них можно назвать:

- неучет исходного уровня развития профессиональной компетентности студентов в начале их профессиональной подготовки: наличия профессиональной направленности, профессионально важных качеств и развития ценностно-смысловой сферы. Отсутствие строгого профессионального отбора на некоторые специальности;
- отсутствие схемы ориентировочной основы учебно-профессиональной деятельности в виде модели специалиста, построенной на принципах компетентностного подхода;
- несбалансированность теоретического и практического компонента в профессиональной подготовке;
- использование репродуктивных методов обучения и недостаточное применение методов развития универсальных профессиональных качеств будущих специалистов, их эмоционально-волевых качеств, методов построения личного профессионального плана, методов развития профессионально важных качеств и личности будущих специалистов, их ценностно-смысловой сферы;
- недостаточное использование практико-ориентированных имитационных методов обучения в профессиональной подготовке студента, методов рефлексии своего профессионального развития;
- отсутствие системы оценки развития профессиональной компетентности студентов и отсутствие систематического мониторинга (и самоанализа) развития профессиональной компетентности студентов в период их профессиональной подготовки.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и результатов констатирующего эксперимента мы пришли к выводу, что изменить сложившуюся ситуацию, т. е. повысить уровень развития профессиональной компетентности студентов в период их профессионального обучения, можно, организовав профессиональную подготовку с учетом внешних и внутренних психологических условий.

Внешние (процессуально-технологические) условия:

- наличие схемы ориентировочной основы учебно-профессиональной деятельности в виде компетентностной модели специалиста;
- целенаправленное развитие всех компонентов профессиональной компетентности (универсальных, полифункциональных и функциональных компетенций) с использованием методов активного обучения, рефлексии и рефлексивной самодиагностики, дидактического метода портфолио и др.;

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

Внутренние условия:

– владение студентами ориентировочной основой учебно-профессиональной деятельности в виде компетентностной модели специалиста;

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

– наличие у студентов необходимого уровня развития универсальных профессиональных компетенций – эмоционально-волевых качеств, стремления к саморазвитию, самосовершенствованию, личного профессионального плана.

На основе теоретического анализа положений психологических теорий профессионального развития личности (Б.Г. Ананьев, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Л.М. Митина, Д. Сьюпер, Ю. П. Поваренков), разработок в русле компетентностного подхода к образованию и разработок в области профессиональной подготовки (А. Г. Бермус, Н. М. Борытко, Е. В. Григорьева, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, И. Ф. Игропуло, А. И. Карманчиков, В. Ю. Пузыревский, А. И. Субетто, А. В. Хуторской, Т. И. Чиркова, В. Д. Шадриков, В. А. Шомшина и др.) была обозначена конкретно-научная методология разработки структурно-функциональной модели развития профессиональной компетентности студентов.

Основными методологическими принципами в разработке структурно-функциональной модели развития профессиональной компетентности студентов стали принципы развития, сформулированные Б. Д. Элькониным [1]. Реализация этих принципов развития в модели развития профессиональной компетентности студентов представлена в таблице.

Таблица

Реализация принципов развития в структурно-функциональной модели развития ПК

Принципы развития, сформулированные Б. Д. Элькониным	Реализация принципа
1. «Акт развития представляет собой соответствие реальной и идеальной форм»	В качестве идеальной формы предстает компетентностная модель специалиста, а реальной формы – актуальное развитие ПК студента на данный момент. Т.о. развитие ПК – приближение, соответствие, реального состояния развития ПК студента с компетентностной моделью специалиста
2. «Единицей развития является значащее действие. Осуществление значащего действия есть акт развития. Значащее действие предметно. Продуктивным является действие, в котором сделано больше, чем делалось, поскольку создан предмет, меняющий обстоятельства своего же построения»	Выполнение профессионально-ориентированных заданий, профессиональных проб, составление и защита портфолио – являются значащими действиями. Сам портфолио достижений по курсу – необходимый продукт, описывающий результат развития ПК студента за определенный период в определенной области. Процесс составления портфолио является средством развития ПК, а сам портфолио как продукт – показывает результат развития ПК студента. В процессе составления портфолио студентом приобретаются новые знания, новые умения, опыт, развиваются ПК и т.д.
3. «Условием возможности действия является ощущение собственной активности, действенности»	Для развития ПК необходима активность самого студента, его самостоятельная работа, решение проблемных ситуаций, выполнение профессиональных проб, творческий поиск и т. д. Процесс составления портфолио дает возможность ощущения собственной активности
4. «Субъектность развития заключается в посредничестве, замысел которого является построение ситуации события»	Должен быть тот, кто инициирует развитие ПК, запускает, стимулирует его, задает проблемную ситуацию, ставит задачу, т. е. педагог, тренер, преподаватель, тьютор и т. д.
5. «Посредничество ритмично: его полный цикл составляют две фазы – причастие и осуществление. Причастие – приобщение к миру идеи, опыт принятия на себя трудностей воплощения замысла; осуществление – приобщение реалии идеи к наличному бытию, опыт реализации замысла в способе решения задачи, ситуации. Посредничество – это инициация и реализация взаимодействия причастия и осуществления»	Продуктивное посредничество в развитии ПК студента может осуществляться при условии принятия студентом поставленной педагогом задачи, проблемной ситуации (творческого задания профессиональной пробы, практического задания и т.д.), восприятия ее как значимой, важной, желание ее выполнить, решить, и поиски путей и реализации конкретных способов решения этой задачи. Задачи должны ставиться такие и таким образом, чтобы они стимулировали оба эти элемента – и принятие задачи и ее выполнение

Также при разработке структурно-функциональной модели развития ПК студентов мы опирались на принципы компетентностного подхода к образованию, среди которых выделили ориентацию не только на передачу знаний, а на развитие компетенций обучающихся, включающих в себя мотивационно-ценностный, деятельностный и

личностный компонент; ориентацию на аутентичное оценивание результатов обучения.

На основе сформулированных методологических принципов нами была разработана структурно-функциональная модель развития ПК студентов в период их профессиональной подготовки, основанная на выделенных внешних и внутренних психологических условиях, влияющих на этот процесс, которая была успешно проверена на эффективность.

Литература

1. Эльконин, Б. Д. Психология развития [Текст] : учебное пособие для студентов высш. уч. завед / Б. Д. Эльконин. – М. : Изд. центр «Академия», 2001.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛИЦЕЯ

БАГАПОВА Д. Ф.

г. Снежинск Челябинской обл., Профессиональный лицей №120

Сегодня происходит интеллектуализация содержания среднего профессионального образования, суть которой связана с развитием у студентов системного и профессионального мышления (включающего в себя целеполагание, проектирование и планирование своей деятельности, контроль за ее выполнением и оценку собственных действий, критический анализ и выработку собственных выводов), формирование у них научной картины мира, умений научно – исследовательской работы. Интеллектуализация образования может быть достигнута за счет освоения студентами основных законов философии, математической логики, основ интеллектуальной и инновационной деятельности в профессиональной области. Совершенствование организации образовательного процесса в средних специальных учебных заведениях предусматривает, прежде всего, использование новых технологий обучения. В системе среднего профессионального образования развивается применение лично ориентированных, модульных, интенсивных, информационных и других технологий. Отличительной особенностью содержания среднего профессионального образования является его ориентирование на практическую деятельность. В структуре профессиональных образовательных программ практическое обучение составляет 40-60 % от общего бюджета времени. Это позволяет

говорить о его гибкости, адаптивности, экономической эффективности, ориентации на потребителя [1].

В условиях конкуренции на рынке труда возрастает потребность в росте творческого потенциала специалиста, позволяющего ему уже на ранних этапах карьеры гибко и пластично вписаться в стремительно изменяющиеся условия труда, новые технические возможности и межличностные отношения. Развивающемуся обществу нужны образованные, предприимчивые, квалифицированные специалисты, готовые к партнерским отношениям, сотрудничеству, принятию конструктивных решений, и в то же время обладающие развитым чувством гражданственности и ответственности. Стратегия активной адаптации, в основе которой лежат опережающее развитие, формирование творческой личности, воспитание активной жизненной позиции, должна способствовать формированию готовности к самоопределению, становлению и саморазвитию каждого выпускника. Реализация такой стратегии возможна только при постоянном психолого-педагогическом сопровождении, ориентированном на самоизучение и самопознание личности, поскольку при определенных условиях диапазон социальной активности человека может изменяться от полного бездействия до максимально выраженной активной деятельности и во многом определяется типом личности.

Обучающиеся в учреждениях профессионального образования находятся в сензитивном возрастном периоде, который является наиболее благоприятным и, вместе с тем, наиболее сложным для развития и самоопределения. С одной стороны, он характеризуется выраженной индивидуальной изменчивостью эмоционального поведения, с другой – стремлением к самостоятельности и самоуважению [3]. Поэтому профессиональная регламентация поведения и требования окружающих часто не совпадают с внутренними возможностями молодого человека, в результате чего возникают противоречия. Подобные противоречия втягивают молодых людей во внутриличностный конфликт, могут сопровождаться импульсивными, трудно предсказуемыми эмоциями, нарушением психологической сбалансированности и адаптационной готовности к вступлению в трудовые взаимоотношения, т. е. существенно осложняют профессиональное становление [2].

Важными нравственными качествами учащихся в этом периоде считаются доброжелательность, уважительное отношение к людям, чуткость, отзывчивость, альтруистичность, гуманность, интеллигентность.

Но большое значение приобретают коммуникативные качества личности учащегося: умение понимать других людей и психологически корректно воздействовать на них. Коммуникативными качества-

ми, важными для его профессиональной деятельности, можно считать привлекательность, общительность, тактичность, вежливость, умение слушать и понять другого человека.

Коммуникативные качества – способность ориентироваться в различных ситуациях общения, основанная на знаниях, умениях, навыках, чувственном и социальном опыте индивида в сфере межличностного взаимодействия.

Проблема формирования коммуникативных качеств учащихся является особенно актуальной для нашего российского образования. Одним из проявлений сложной ситуации в сфере речевой культуры современного общества является также языковая безграмотность учащихся. Изучение иностранного языка особенно важно для формирования коммуникативных качеств учащихся в профессиональном лицее. Постигая иностранный язык, учащийся преодолевает тенденциозность направленности в мышлении, получает возможность глубже и полнее выразить себя, понимать других людей. Направленность на гуманизацию и гуманитаризацию современного образования требует от учащихся владения хотя бы одним иностранным языком.

Кроме того, в современных условиях низкая речевая культура является фактором, отрицательно влияющим на конкурентоспособность специалистов. Чем выше уровень культуры человека (в том числе и речевой), тем продуктивнее он будет решать задачи профессиональной деятельности. Поэтому одной из приоритетных задач отечественного образования становится формирование коммуникативных качеств учащихся, обладающих необходимыми знаниями, имеющими навыки общения в деловой сфере, грамотно пишущих, умеющих пользоваться всеми средствами родного и иностранного языка, то есть готовых к будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Болотов, В. А Системы оценки качества образования [Текст] : учебное пособие / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова. – М. : Университетская книга Логос, 2007. – 192 с.
2. Коджаспирова, Г. М. Культура профессионального самообразования педагога [Текст] / Г. М. Коджаспирова. – М. :1994. – 248 с.
3. Райский, Б. Ф. О комплексном подходе к формированию у школьников и развитие их личности [Текст] / Б. Ф. Райский. – Волгоград: ВГПИ, 1978. – 174 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

МАСЛОВА Л. В.

г. Ленинск-Кузнецкий Кемеровской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 2

В настоящее время в системе среднего образования отсутствует единая методика и система целенаправленной профориентационной работы с учащимися, которая должна помочь им в профессиональном самоопределении. Данный факт говорит об отсутствии взаимосвязи между сферой образования и профессиональной деятельностью. Российский рынок труда сегодня нуждается не в профессионалах узкого профиля, а в мобильных, готовых к быстрой смене области профессиональной деятельности личностях, создающих при необходимости свою собственную профессиональную нишу. Для формирования таких качеств необходимо сделать процесс профессионального самоопределения более широким, включающим в себя помимо профессиональной и другие области самореализации человека (семейную, политическую, религиозную, и др.)

Опираясь на заключение Совета Европы, в резолюциях которого определено, пять групп ключевых компетенций, формирование которых необходимо осуществлять в средних образовательных учреждениях: политические и социальные; межкультурные; коммуникативную; социально-информационную; персональную, Концепция модернизации российского образования подчеркивает необходимость формирования ключевых компетенций учащихся, характеризующихся широким спектром использования, универсальностью.

В нормативных документах Министерства образования и науки РФ. компетенция определяется, как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Основные детерминанты, влияющие на профессиональное самоопределение, психологи объединяют в две группы: субъективные и объективные.

Субъективные детерминанты: интересы, способности, уровень интеллекта, особенности темперамента и характера.

Объективные: уровень подготовки, состояние здоровья, информированность о мире профессий, образовательный уровень родителей, социальное окружение.

Процесс профессионального самоопределения (по Гинзбергу) имеет три стадии:

- стадия фантазии (первые 11 лет жизни);
- гипотетическая стадия (11-17 лет);
- реалистическая стадия (от 18 лет и старше).

Стадия фантазии характеризуется возникновением и чередованием желаний заниматься в дальнейшем той или иной проф. деятельностью. При этом такие потребности возникают независимо от реальных способностей, возможностей и скорее являются попытками идентифицироваться с окружающими людьми.

Вторая стадия включает в себя четыре периода: период интереса (11-12 лет в это время дети делают выбор в соответствии со своими интересами и склонностями).

Период способностей (13-14 лет) подросток начинает проявлять большую избирательность внимания к требованиям, в том числе образовательным и квалификационным, социальному статусу и уровню материальной оплаты в различных профессиях и соотносить это со своими способностями.

Далее следует период оценки (15-16 лет) в это время происходит сопоставление своих способностей, интересов, ценностей с требованиями конкретных профессий и появляется возможность более критично и реалистично относиться к результатам такого сравнения.

Переходный период (17 лет) совпадает с окончанием школы (до недавнего времени) и является своеобразным промежуточным итогом проф. самоопределения.

Реалистическая стадия также неоднородна и связана с уточнением своего профессионального выбора и конкретизации (узкой специализации). Для нас этот период не особенно важен, т. к. как проходит уже за стенами школы.

Из выше представленной классификации становится ясно, что начинать профориентационную деятельность нужно гораздо раньше, чем в 9 классе, на периоде интереса и способностей, т. е. в 11-13 лет. По понятным причинам стадия фантазии также не годится для активной профориентационной деятельности.

В настоящее время при проведении результативной профориентационной работы применяются различные подходы

- Профинформация – ознакомление группы лиц, выбирающих профессию, с общим характером профессий на предприятии
- Профагитация – ставит целью активно воздействовать на выбор тех профессий, в которых нуждается рынок труда и которым соответствует личность школьника.

– Профпросвещение – доступность получения информации о рынке профессий.

– Профдиагностика – определение эффективности деятельности учащихся в реализации задач их будущей профессии.

– Профконсультация – анализ мотивов, которыми руководствуется учащийся при выборе профессии.

По мнению большинства, ученых профессиональный выбор определяется восемью основными факторами: позиция старших, семьи; позиция сверстников; позиция школьного педагогического коллектива; личные профессиональные и жизненные планы; способности и их проявления; притязание на общественное признание; информированность о той или иной проф. деятельности; склонности. Хотя к этим факторам могут добавиться весьма субъективные, например: представители малоимущих социальных групп, нацменьшинств менее свободны в выборе профессии и делают свой выбор раньше; или гендерные отличия – карьерные планы девушек отличаются большим разнообразием и гибкостью. Влияние родителей на выбор профессии сильнее, чем влияние учителей, причем, чем выше уровень образования и проф. статуса родителей, тем больше выбор детей согласуется с их мнением.

Представляется, что наиболее эффективным будет являться комплексный подход к формированию профессионального самоопределения школьников:

Это задача согласованной работы преподавателя, классного руководителя, родителей, самого ученика, психолога в совокупности. К сожалению, чаще всего старшеклассники недостаточно осознают свой профессиональный выбор, руководствуясь лишь примером друзей, или советом родителей, применяя принципы «куда проще поступить», «где престижнее учиться» и т. п. Несмотря на обилие информации о различных профессиях, учащемуся проблематично сделать выбор, так как он не знает, каким образом можно ее использовать, как применить эти знания лично к себе и к выбору профессии. Классные руководители частенько грешат тем, что при формировании профильного класса пытаются оставить «своих детей», подменяя тем самым интересы ребенка на свои – нет необходимости строить межличностные отношения.

Исходя из вышесказанного, можно предположить следующие направления работы пед. коллектива по созданию благоприятных условий для успешного проф. самоопределения школьников:

– Необходимо включить в воспитательно-образовательный процесс все компоненты профориентации: профдиагностику, профпросвещение, профконсультацию, профподбор, профадаптацию;

- Создать электронный банк профессиограмм, описаний профессий и обеспечить свободный доступ учащихся к информационным профориентационным ресурсам;
- Использовать наряду с традиционными методами и формами работы (встречами, беседами) интерактивные и проективные методики, тренинги;
- Особое внимание уделить работе с родителями, которые в решающей степени оказывают влияние на выбор профессии;
- Более широко вести курсы по выбору «Я в мире профессий», «Моя профессия» и т. д. позволяющие учащимся узнать о типах, содержании профессиональной деятельности, требованиях которые предъявляет профессия к личности;
- Очень важными являются профессиональные пробы – позволяющие учащимся попробовать свои силы в профессиях, которые они выбрали. То есть, кроме теоретической появится практическая направленность, и углубленное изучение предмета станет действительно профильным.

СОДЕРЖАНИЕ СИСТЕМЫ СПОРТИВНО-ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ТРЕНЕРА ПО ВИДАМ СПОРТА

ХОВАНСКАЯ Т. В.

г. Волгоград, Волгоградская государственная академия
физической культуры

Появление возможности применения информационных технологий в спортивных соревнованиях, тренировочном процессе, в научных исследованиях в области теоретико-методических и медико-биологических основ подготовки спортсменов явилось мощным стимулом к развитию системы подготовки спортсменов (В. И. Баюров, В. Ю. Волков, О. В. Жбанкова, В. А. Полоудин, А. И. Фёдоров). В данных условиях повышаются требования к интеллектуальной подготовке тренера, в особенности к уровню его информационной компетентности (В. К. Бальсевич, Ю. Ф. Курамшин, В. Н. Платонов, В. В. Рыбаков, Н. В. Стеценко, А. И. Фёдоров). Информационная компетентность физкультурно-спортивных кадров имеет свои отличительные особенности, так как неразрывно связана с физкультурно-спортивной наукой и практикой (А. И. Фёдоров). Данное замечание позволяет говорить о спортивно-информационной компетентности тренера по видам спорта.

Спортивно-информационная компетентность тренера предполагает умение накапливать и оперативно использовать большие массивы информации о подготовке спортсменов, его физическом, психофизическом, адаптационном состоянии, анализировать, оценивать полученные результаты и принимать правильные решения в вопросах подготовки спортсменов, т. е. владение спортивно-информационными компетенциями. Определим операционально-деятельностные способности, необходимые тренеру для решения задач в подготовке спортсмена и раскрывающие содержание спортивно-информационных компетенций тренера. Рассмотрим данный аспект на материале лёгкой атлетики.

Исходя из должностных инструкций тренера по лёгкой атлетике различных организаций, разработанных в соответствии с положениями Трудового кодекса Российской Федерации, а так же отражающих социальный заказ общества, к должностным обязанностям тренера по легкой атлетике относятся:

- развитие у спортсменов спортивных умений, навыков, подготовка к спортивным достижениям;
- проведение со спортсменами учебно-тренировочных мероприятий и осуществление руководства состязательной деятельностью спортсменов для достижения спортивных результатов по легкой атлетике;
- повышение уровня теоретической, морально-волевой, технической подготовки спортсменов, обеспечение безопасности учебно-тренировочного процесса;
- ведение учета, анализа и обобщения результатов работы со спортсменами.

Извлечённые положения образовательного стандарта и учебно-методических комплексов по дисциплинам лёгкой атлетики определяют требования к уровню освоения различных компетенций подготовленного тренера. По этим положениям тренер по лёгкой атлетике в процессе подготовки спортсменов должен знать: принципы, определяющие характер круглогодичного и многолетнего планирования в легкой атлетике; содержание спортивной тренировки, отбора, планирования, контроля и учета; основы методики тренировки в различных видах легкой атлетики; организационно-методические особенности подготовки юных легкоатлетов в ДЮСШ, СДЮСШОР и УОР; особенности организации занятий с лицами разного пола и возраста. Кроме того, в процессе спортивной тренировки тренер должен решать воспитательные задачи, определять педагогическую направленность специальных упражнений на развитие быстроты, ловкости, выносли-

ности, силы; применять на практике легкоатлетический материал; составлять методическую документацию для проведения тренировочных занятий и итоговую документацию соревнований по легкой атлетике различного уровня; графически планировать круглогодичную тренировку легкоатлетов; контролировать и оценивать уровень различных видов подготовленности легкоатлетов.

Современный спорт требует незаурядных способностей от тренера. Как отмечают сами тренеры – тренер должен владеть всем арсеналом современных знаний, учитывать психологические, социальные, материально-технические и все другие аспекты подготовки спортсмена. Успехи спортсменов во многом зависят от личности тренера – его знаний, педагогического таланта, авторитета, воли, способности к творческому обобщению. Интеллект творческого тренера проявляется в ясности, логичности и оперативности мышления, характеризующая способность тренера быстро находить оптимальное решение возникающих педагогических задач, критичности, изобретательности и остроумии, в высоком технико-тактическом и психофизическом двигательном профессионализме.

В связи с тем, что возросшие требования к системе спортивной тренировки предполагают более тесного информационного сопровождения, то каждый компонент деятельности тренера рассмотрим в спектре современных информационных технологий.

Например, тренер должен уметь правильно объяснить и показать упражнение, обучить технике отдельного легкоатлетического вида, определить и исправить технические ошибки. Здесь может быть полезным умение тренера работать с компьютерными видео программами, с помощью которых возможно анализировать действие, замедляя просмотр видеозаписи и разбивать видеоматериал на кадры, сравнивать движение спортсмена с эталоном, перевернуть видео материал слева направо, чтобы обучить действию, как правой, так и левой.

Если в содержании каждой такой компетенции соединить наличие знаний, умений и навыков, как в области спорта, так и в области информационных технологий, то система компетенций тренера будет выглядеть следующим образом.

1. Создание эффективных презентаций, как средство формирования у занимающихся потребности в здоровом образе жизни и контроле за состоянием своего организма.
2. Хранение информации о спортсменах полученной на тренировке и соревнованиях рациональными методами.
3. Представление спортивной информации в Интернет.

4. Поиск и отбор информации в современных информационных массивах для решения любой стоящей перед тренером задачи.
5. Организация и проведение учебно-тренировочного процесса с использованием телекоммуникационных технологий.
6. Понимание закономерностей информационных процессов (основы информатики, преобразование информации в знание и понимание).
7. Умение оценивать достоверность, полноту, объективность поступающей информации на тренировках и соревнованиях, в том числе при межличностном информационном общении.
8. Запись и монтаж (раскадровка) файлов мультимедиа, как средство обучения двигательным действиям в избранном виде спорта.
9. Представление результатов своей профессиональной деятельности для использования их коллегами.
10. Проектирование и создание баз данных о спортсменах.
11. Подготовка рабочих документов (текстовых, табличных) средствами офисных программ.
12. Анализ и синтез полученной информации, и применение её для принятия решений при планировании тренировочного процесса.
13. Статистическая обработка спортивных результатов, биомеханических параметров и т. п. с использованием электронных таблиц и статистических программ.
14. Организация личного информационного пространства.
15. Использование информационных технологий при организации и обслуживании спортивных соревнований.
16. Моделирование спортивных ситуаций и прогнозирование спортивных результатов на компьютере.
17. Умение распознавать проблемы в подготовке спортсмена, которые могут быть решены средствами информационных и компьютерных технологий.
18. Подготовка графических иллюстраций для наглядных и дидактических материалов, используемых в учебно-тренировочном процессе на основе компьютерной графики.
19. Дистанционная поддержка учебно-тренировочного процесса и включение её в педагогическую деятельность.
20. Систематизация спортивных достижений, с помощью информационных технологий.
21. Использование компьютерной и оргтехники (компьютеризированного спортивного оборудования и тренажёров).

22. Оформление (структурирование) тренировочной и соревновательной информации посредством подходящих информационных технологий.

23. Технологические основы создания сайта поддержки спортивной школы, спортсмена, вида спорта, тренировочной деятельности и т. п.

24. Использование специализированных обучающих компьютерных программ, как одной из форм технической подготовки спортсмена.

25. Использование надстройки «поиск решения» для определения рационального питания спортсмена, для оптимального снаряжения спортивным инвентарём, для оптимального набора команды перед соревнованиями и т. п.

В таком виде система компетенций тренера отражает не только теоретическую и практическую, но и информационную составляющую системы подготовки спортсмена.

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

САРАЛИЕВА Т. Р.

г. Грозный, Чеченский институт повышения квалификации
работников образования

Стратегическая цель государственной политики в области образования изложена в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года» (раздел «Развитие образования») и заключается в повышении «доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и современными потребностями общества» [4].

Одним из механизмов достижения данной цели сегодня рассматривается разработка и внедрение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Это обстоятельство обуславливает высокие требования к качеству подготовки выпускников общеобразовательных учреждений. В проекте национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», где введение новых образовательных стандартов называется ведущим направлением, в качестве главного результата школьного образования указывается «его соответствие целям опережающего развития».

Естественно, что ожидающийся переход на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования потребует и новых учителей, которые, как отмечается в уже упомянутой национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», владеют психолого-педагогическими знаниями и понимают особенности развития школьников, являются профессионалами в других областях деятельности, способны помочь учащимся найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. «Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя, – говорится в документе, – ключевая особенность современной школы» [5].

Среди многообразия профессионально важных качества «нового учителя» сегодня наиболее востребованными являются его готовность к сотрудничеству и разрешению конфликтов, которые становятся неотъемлемой составляющей школьной среды, умение осуществлять диалог, находить целесообразные решения по возникающим противоречиям. В этой связи важным ресурсом эффективной деятельности учителя общеобразовательной школы является развитие его конфликтологической компетентности.

Обще представление о компетентности в профессиональных коммуникациях сводится к совокупности качеств человека, необходимых для успешного выполнения деятельности в определенных областях, а также способности эффективно разрешать проблемные ситуации и задачи, возникающие во всех других сферах его жизнедеятельности. В качестве основного элемента компетентности специалиста выделяются знания и умения в области профессиональной деятельности. Причем эти знания не являются абстрактными, далекими от реальной жизни, а органично встроены в профессиональную деятельность, что позволяет эффективно решать профессиональные задачи. Кроме знаний и умений в состав компетентности включается опыт их применения в реальных условиях профессиональной деятельности. Компетентность всегда связана с каким-либо видом профессиональной деятельности. Именно деятельность является средством проявления и критерием оценки развитости компетентности.

При определении данного понятия мы исходили из того, что конфликтологическая компетентность учителя является одним из видов профессиональной компетентности. Наиболее близкой в содержательном плане к данному виду профессиональной компетентности является социальная компетентность, которая предполагает единство теоретической и практической готовности специалиста к учету социальных аспектов в профессиональной деятельности.

В исследованиях последних лет феномен конфликтологической компетентности вызывает повышенный интерес многих ученых, представляющих различные научные дисциплины. Они исследуют конфликтологическую компетентность специалистов в связи с их профессиональной деятельностью. Нетрудно предположить, что основная задача ее изучения заключается в обеспечении оснований для осуществления эффективной деятельности. Это в полной мере относится и к учителю общеобразовательной школы, которому для реализации профессиональных задач недостаточно только знаний в предметной области. Важными здесь являются навыки социального взаимодействия учителя с коллегами, учащимися и их родителями, а также способности в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта.

В основе представления о сущности конфликтологической компетентности лежит понимание феномена конфликта. Значительный вклад в развитие отечественной конфликтологии внесли такие ученые, как А. Я. Анцупов, Ф. М. Бородкин, Н. В. Гришина, И. Е. Ворожейкин, В. В. Дружинин, А. Г. Здравомыслов, О. А. Иванова, Д. С. Конторов, В. И. Сперанский, А. И. Шипилов и др. Ученые считают его важнейшей стороной взаимодействия людей в социуме, разрешающей назревшее противоречие. Главная задача педагога – не допустить перерастания конфликтной ситуации в деструктивное состояние.

Конфликт – это «явление реальной действительности, способ социального взаимодействия двух или нескольких субъектов образования, возникающих в обстоятельствах жизнедеятельности людей, обусловленные противоречиями и рассогласованиями целей, ценностей, интересов и т. д., сопровождающиеся сильными эмоциональными переживаниями» [3]. Иными словами, конфликт можно определить как осознание на уровне отдельного человека, социальной группы или более широкой общности противоречивости процесса взаимодействия и отношений, различий, а также несовместимости интересов, ценностных оценок и целей, как осмысленное противостояние.

В научной литературе существуют различные подходы к определению конфликтологической компетентности. Так, например, под конфликтологической компетентностью понимается:

- совокупность сформированных умений и навыков в области конструктивного общения, способствующие упреждению конфликтных ситуаций (Л. А. Петровская);
- умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению (Б. И. Хасан);

– наличие знаний, умений и навыков учителя по управлению конфликтами в школе (А. Я. Клементьева);

– интегральная характеристика субъективной стороны профессионального труда, сочетание конфликтогенных свойств индивидуальности, позволяющее выполнять определенные трудовые функции в ситуациях межличностного конфликта с субъектами профессиональной деятельности (Д. В. Ивченко);

– интегративное свойство личности, характеризующее его конфликтологическую готовность к разрешению педагогических конфликтов, обеспечивающее эффективную реализацию сформированных соответствующих базовых конфликтологических компетенций в реальной педагогической деятельности (В. В. Базелюк).

Наша позиция заключается в том, что конфликтологическая компетентность учителя может быть рассмотрена на двух уровнях. Один из них предусматривает способности учителя к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощенного в нем противоречия, и владения способами регулирования для разрешения. Второй уровень предусматривает умение проектировать необходимые для достижения определенных результатов конфликты и конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия; владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников и сторон взаимодействия.

Полагая, что конфликтологическую компетентность занимает одно из ведущих мест в структуре профессионально важных качеств учителя, будем рассматривать ее как неотъемлемую часть общей коммуникативной компетентности, включающую в себя осведомленность о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умение адекватно реализовывать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации [1; 2; 6; 7]. На этом основании конфликтологическую компетентность учителя можно определить, как способность минимизировать деструктивные формы конфликтного взаимодействия в педагогической ситуации путем выбора различных стратегий поведения. В такой трактовке конфликтологической компетентности именно стратегии поведения в конфликтной ситуации являются системообразующим звеном.

Место конфликтологической компетентности учителя в структуре его профессионально важных качеств наилучшим образом выражается в ее функциях. Исходя из характера педагогической деятельности учителя, многообразия отношений и общения в условиях зарождения, становления и разрешения конфликта, выделены следующие

функции конфликтологической компетентности: информационная, регулятивная, оптимизирующая, рефлексивная и профилактическая.

Содержание информационной функции конфликтологической компетентности учителя предполагает выделение позитивных аспектов конфликта и оценку имеющейся информации, знаний или представлений о реальности. Данная функция требует рассматривать конфликт как неотъемлемую составляющую педагогической деятельности и не избегать конфликтного взаимодействия.

Способность учителя осуществлять посредническую деятельность в конфликтах отражает регулятивную функцию конфликтологической компетентности. Эта функция основывается на таких качествах как честность, уважение, ответственность и справедливость.

Оптимизирующая функция предполагает способность применять различные техники, стратегии для минимизации деструктивных форм конфликта и перевода их в позитивное русло. Такие способности позволяют придавать взаимодействию субъектов педагогического процесса большей динамичности и мобильности.

Рефлексивная функция крайне важна для реконструкции появившегося затруднения в конфликтах и обнаружения его причин. Она позволяет формировать навык определения влияния результатов прошлого на настоящее и анализа настоящего с позиций будущего.

Наконец, профилактическая функция ориентирована на снятие напряженности между участниками конфликта, на улаживание возникших и обострившихся противоречий.

Таким образом, конфликтологическая компетентность является одной из ключевых в системе профессиональных важных качеств учителя и выступает неотъемлемой характеристикой педагогической деятельности в современной общеобразовательной школе.

Литература

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года: распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc; base=law;n=82134>.

2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/.

3. Иванова, О. А. Система подготовки педагога к взаимодействию в конфликтной образовательной среде [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / О. А. Иванова. – СПб., 2004. – 402 с.

4. Бережная, Г. С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Г. С. Бережная. – Калининград, 2009. – 341 с.

6. Володина, С. А. Конфликтологическая компетентность классного руководителя: содержание, формы и методы подготовки [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. А. Володина. – М., 2010. – 23 с.

5. Романов, С. В. Формирование конфликтологической компетентности будущего педагога в системе студенческого самоуправления [Текст] : [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. В. Романов. – Волгоград, 2010. – 24 с.

7. Сгонникова, Е. М. Развитие конфликтологической компетентности будущих учителей [Текст] : [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. М. Сгонникова. – Шуя, 2010. – 27 с.

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОЦЕНИВАНИИ
КАЧЕСТВА ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА****ШАЛАШОВА М. М.**

г. Арзамас Нижегородской обл., Арзамасский государственный педагогический институт им. А. П. Гайдара

В настоящее время в системе профессионального образования происходят изменения основных подходов к оцениванию качества подготовленности выпускников вуза. Следствием данного процесса является разработка компетентностной модели выпускника, которая положена в основу федеральных государственных образовательных стандартов. В качестве требований к результатам освоения образовательной программы обозначена совокупность компетенций, которые должны быть сформированы у студентов.

Вузам предоставлено право самостоятельно определять содержание компетенций студентов, поэтому образовательный стандарт нового поколения имеет открытый характер. Однако педагоги испытывают трудности в проектировании содержания компетенций, разработке инструментария их измерения и качественного оценивания. В процессе многолетнего исследования проблем компетентностно-ориентированного образования, мы пришли к некоторым выводам, которые рекомендуем использовать при разработке компетентностной модели выпускника.

К специфическим особенностям компетенций относят:

- ситуативность (проявляются в конкретных ситуациях, при этом непроявленные компетенции являются скрытыми возможностями);
- деятельностный характер (выявляются в процессе деятельности по решению поставленной задачи);

- личностная ориентированность (раскрывается через призму индивидуальных особенностей человека);
- разноуровневость (уровень компетенций характеризуется степенью готовности студента действовать адекватно ситуации);
- развивающий характер (компетенции формируются и развиваются в процессе всего периода жизни и деятельности).

В содержание компетенций включается все, что необходимо для успешной деятельности по решению поставленных задач: мотивированность деятельности, сформированность системы предметных знаний и умений, освоенный опыт решения подобных задач, личностные качества обучающихся. В соответствии с этим в содержании компетенций мы выделяем знаниевый, деятельностный компоненты и индивидуальные особенности личности.

Оценивание освоенного содержания компетенций целесообразно осуществлять в процессе деятельности по решению поставленных задач. Во время работы студент обращается к внешним и внутренним ресурсам. К внутренним ресурсам мы относим знания, умения, навыки, наличие опыта самостоятельной деятельности студента, его личностные особенности. К внешним – то, что позволяет осуществить поиск недостающей для решения задачи информации (Internet, учебные пособия, научные издания и др.). Сюда можно отнести и человеческие ресурсы (помощь друга, однокурсника, консультации педагога и др.). Индикатором сформированности компетенций будет предлагаемое решение поставленной проблемы (рис. 1).

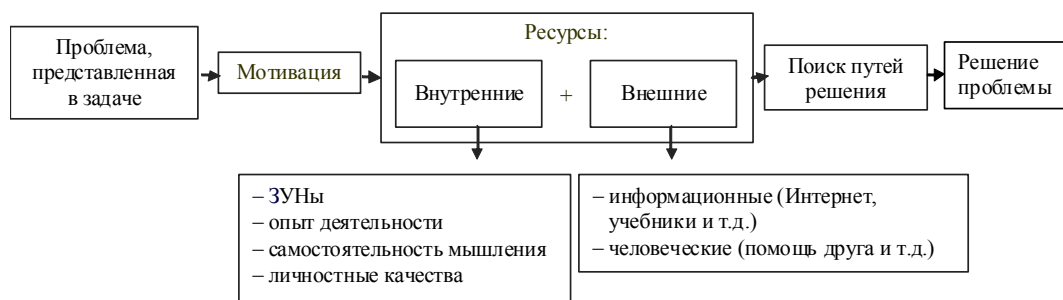


Рис. 1. Схема демонстрации компетенций

Латентный характер компетенций обозначил необходимость проведения мониторинга освоения требуемого содержания. Это позволяет перейти от неустойчивых, подверженных случайным погрешностям, скалярных оценок личности к более надежным, векторным.

Принципы педагогической квалиметрии, которые целесообразно использовать в процессе педагогического контроля, определяют основные подходы к оцениванию образовательных достижений студентов. Наиболее важными для нас является следующие принципы:

- целостного изучения результатов освоения образовательной программы, что предусматривает установление межпредметных и внутрипредметных связей в содержании, формирование интегрированных представлений в познании мира;

- комплексного использования методов и средств, что позволяет применять совокупность измерителей с целью всестороннего рассмотрения контролируемого объекта;

- объективности, что дает возможность уменьшить ошибку измерения.

Для измерения и качественного оценивания компетенций студентов необходимо:

- выделить индикаторы компетенций;

- применять измерители, способствующие выявлению знаниевого, деятельностного компонентов содержания, а также оценивать личностные особенности обучающихся;

- сопоставлять результаты оценивания, полученные с помощью различных оценочных средств; при этом достоверными следует считать те признаки, которые повторяются при оценивании с помощью разных измерителей;

- рассматривать явление в развитии, понимая, что в процессе контроля устанавливался тот уровень, которого достигли обучающиеся на данный момент; в дальнейшем этот уровень может изменяться, что зависит от условий жизни и деятельности.

Индикатором называем величину, обобщающую несколько параметров и позволяющую оценивать по собственному критерию то или иное явление, действие. В качестве критериев мы рассматриваем признаки, по которым классифицируются, выявляются с помощью соответствующего индикатора те или иные компоненты, составляющие содержание компетенций. Соответственно показателем можно считать признак, характеризующий уровень развития личности, наблюдаемый визуально и демонстрирующий меру реализации на практике сформированных элементов содержания компетенций. Измерителями мы называем средства, с помощью которых по заданным параметрам качественных и количественных характеристик, можно оценить уровень развития выпускника вуза.

Кроме традиционных методов и средств педагогического контроля мы предлагаем использовать инновационные измерители, которые способствуют многомерному измерению и качественному оцениванию компетенций.

К инновационным измерителям можно отнести компетентностно-ориентированные тесты, контекстные задачи, кейсы, междисциплинарные экзамены.

Следует учитывать, что применение многомерных заданий может привести к усложнению процедуры операционализации и определения единых требований, которым должен удовлетворять внешний критерий результативности образовательной деятельности, необходимый для установления валидности. Поэтому важно осуществлять комплексный подход, что позволит определить коррелируемость показателей оценивания.

Наибольшее распространение в учебном процессе получили аттестационные тесты. Однако практика применения данных тестов показывает, что с их помощью можно оценить нормативные знания и умения, но не решается задача оценивания всех компонентов содержания компетенций. Поэтому целесообразно использовать компетентностно-ориентированные тесты, задания которых отличаются интегрированной природой и практико-ориентированной направленностью содержания.

Кейс представляет собой единый информационный комплекс, позволяющий наиболее полно описать ситуацию, требующую практического решения. Для студентов рекомендуется составлять как структурированные, так и неструктурированные кейсы. Последние позволяют не только формировать и оценивать профессиональные компетенции студентов, но и развивать универсальные компетенции, необходимые для успешной жизни и деятельности.

При разработке контекстных заданий следует соблюдать следующие правила:

- личностная значимость задания для обучающихся, что приводит к практико-ориентированной или профессиональной направленности содержания;

- междисциплинарный характер, предусматривающий сформированность умений устанавливать взаимосвязи между явлениями и объектами действительности.

Результаты, полученные в процессе контроля, фиксируются с помощью накопительной системы учета, на основании чего вычисляется рейтинговый балл по предмету. Поскольку каждый из измерителей позволяет выявить больший или меньший объем освоенного содержания компетенций, то целесообразно установить их весовые коэффициенты.

Критериально-уровневый подход к интерпретации интегрального рейтингового балла позволит перейти от количественных характе-

ристик к качественной оценке, где рассматривается уровень компетентности выпускника вуза. Компетентность выпускника – это интегрированная характеристика личности, выражающаяся в успешном решении профессиональных задач с помощью совокупности освоенных компетенций. Поэтому, чтобы определить уровень профессиональной компетентности выпускника, необходимо измерить и оценить освоенный объем его компетенций. Предлагаемый нами методический подход будет способствовать решению данной задачи.

СИСТЕМА МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ: ЛАКУНЫ И ДОСТИЖЕНИЯ

ВЛАСОВА Т. А.

г. Сургут ХМАО, Сургутский государственный
педагогический университет

В Российской Федерации в настоящее время в государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования создаются собственные системы мониторинга качества подготовки будущих специалистов, включающие в себя большое количество качественных характеристик, гуманитарных методов и средств исследования, позволяющих глубоко и объективно измерить и оценить качество образования, получаемого в данном образовательном учреждении и отразить его своеобразие.

В нашем вузе система мониторинга качества обучения пока ещё только разрабатывается в рамках общей системы менеджмента качества на основе процессно-ориентированного подхода. С нашей точки зрения разработка и внедрение собственной системы мониторинга качества обучения позволит преодолеть некоторые негативные тенденции, которые имеют место быть в существующей системе контроля качества подготовки специалистов:

- во-первых, отсутствие критериев, показателей оценки качества обучения;
- во-вторых, отсутствие комплексных методик оценки образовательной системы вуза и её отдельных элементов;
- в-третьих, невостребованность на управленческом уровне результатов эпизодически проводящихся мониторинговых обследований;
- в-четвёртых, структурные подразделения вуза (кафедры, факультеты) слишком загружены различными видами деятельности,

чтобы проводить внутренний и особенно внешний аудит (проверку) качества подготовки специалистов.

Следует отметить, что в педагогической литературе отсутствует описание какой-либо системы мониторинга качества обучения на уровне образовательного учреждения, тем более, выстроенной на основе процессного подхода. Учитывая это обстоятельство, специалисты отдела мониторинга качества обучения (ОМКО) попытались разработать примерную модель системы мониторинга качества обучения применительно к условиям нашего вуза в рамках разработанной системы менеджмента качества (Рис. 1).

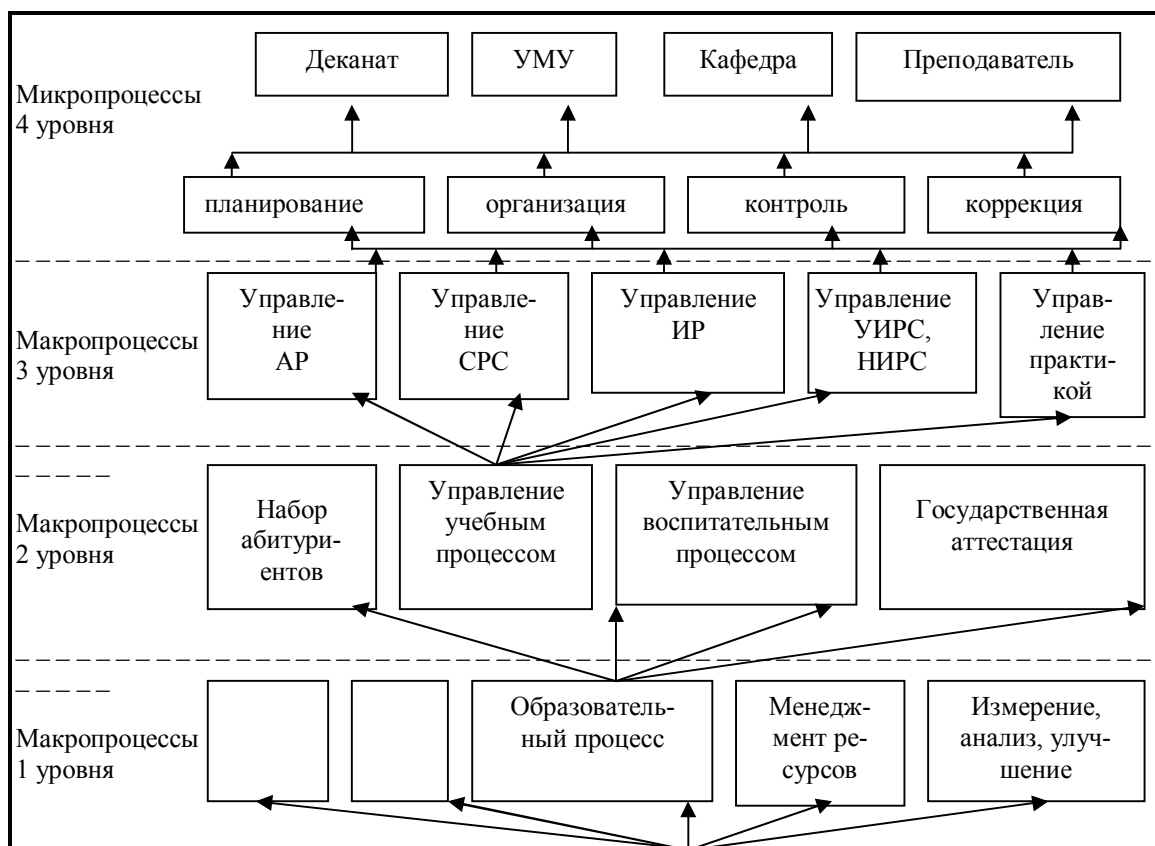


Рис. 1. Иерархия процессов системы менеджмента качества СурГПУ

В данной иерархии мониторинг, предполагающий возможность измерения, анализа, улучшения различных процессов СМК относится к макропроцессам 1-го уровня. Несмотря на это, мониторинговым обследованиям можно подвергать всю совокупность процессов, относящихся и ко второму, и к третьему, и к четвёртому уровню (и по гори-

зонтали, и по вертикали). Тем более что они очень тесно между собой взаимосвязаны.

Следует учитывать, что процесс мониторинга качества обучения должен быть направлен на предотвращение несоответствий, а также на получение доказательств того, что:

- уровень знаний студентов (выпускников) соответствует требованиям потребителя;
- составляющие элементы системы мониторинга качества обучения поддерживаются в рабочем состоянии;
- деятельность различных структурных подразделений, являющихся субъектами мониторинговых обследований, постоянно улучшается.

Кроме того, мониторинг качества обучения важен для принятия корректирующих и управленческих решений, основанных на фактах, с целью дальнейшего улучшения качества обучения.

Владельцем данного процесса является проректор по учебной работе, который несёт ответственность за организацию, проведение и анализ результатов мониторинговых обследований. Участниками этого процесса являются специалисты отдела мониторинга качества обучения и различные структурные подразделения университета, осуществляющие мониторинг качества обучения.

В полной мере раскрыть всю систему мониторинга качества обучения достаточно сложно. Поэтому для иллюстрации механизма реализации мониторинга качества обучения можно рассмотреть один из макропроцессов 2-го уровня – управление учебно-воспитательным процессом (см. рис. 1).

Данный процесс декомпозируется на макропроцессы 3-го уровня, которые, в свою очередь, разбиваются на сеть микропроцессов, или единичных процессов, таких как планирование, организация, контроль и коррекция, которые находятся между собой в тесной взаимосвязи, прежде всего, по горизонтали и взаимодействуют с макропроцессами предыдущих уровней по вертикали.

Для нас важно, что обязательным, внутренним структурным компонентом учебно-воспитательного процесса является процесс обучения (Рис. 2).

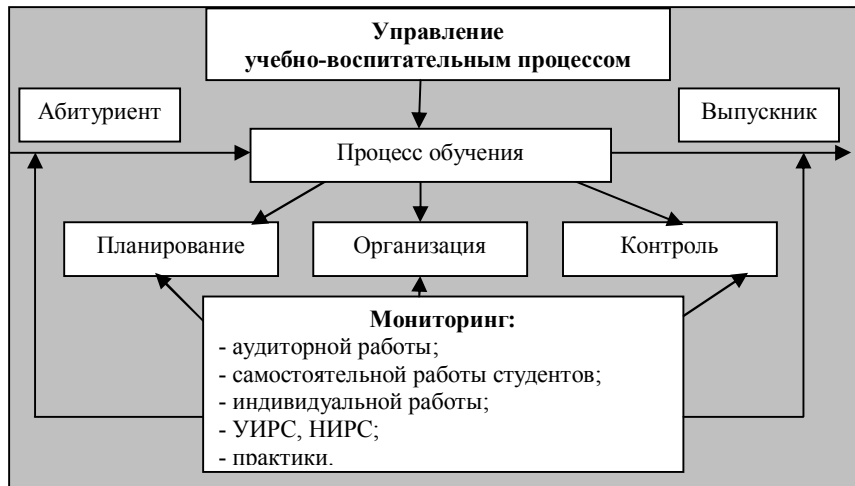


Рис. 2. Управление учебно-воспитательным процессом

На «входе» в этом процессе мы имеем дело с абитуриентом, а на «выходе», в качестве результата, мы рассматриваем выпускника, способного адаптироваться к изменяющимся условиям внешней среды. Оценивая качество подготовки выпускника вуза, мы обязательно осуществляем мониторинг таких макропроцессов, как управление аудиторной работой (АР), самостоятельной работой студентов (СРС), индивидуальной работой (ИР), учебно-исследовательской работой студентов (УИРС), научно-исследовательской работой студентов (НИРС), практикой, а также отслеживаем единичные процессы, такие как планирование, организация, контроль и коррекция.

Попытаемся рассмотреть, что же является предметом мониторинга для планирования, организации и контроля на примере управления самостоятельной работой студентов (СРС) со стороны различных субъектов мониторинговых обследований (преподаватель, кафедра, факультет) (Рис. 3; 4; 5).

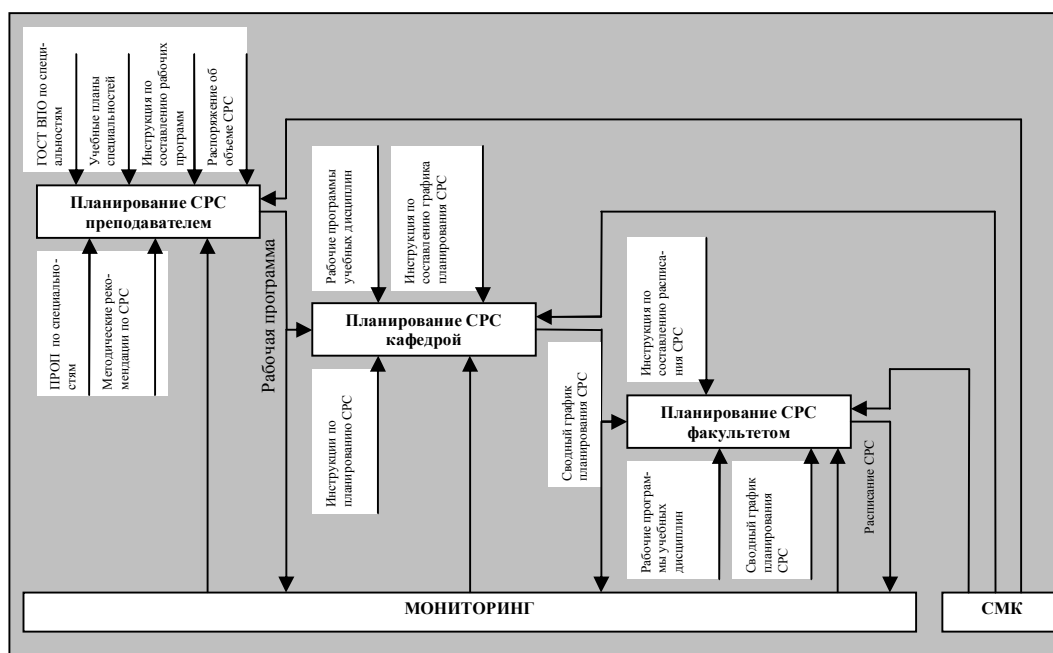


Рис. 3. Планирование самостоятельной работы студентов (СРС)

Процесс планирования самостоятельной работы студентов осуществляется, прежде всего, преподавателем, который в качестве продукта своей проекторочной деятельности должен предоставлять кафедре разработанную рабочую программу, предусматривающую определенное соотношение аудиторной и самостоятельной работы студента. В процессе планирования СРС преподаватель обязан учитывать имеющиеся «управленческие воздействия», к которым относятся ГОС ВПО по специальностям, учебные планы специальностей, инструкции по составлению рабочих программ, распоряжения об объеме СРС и др., а также определенные «ресурсы» в качестве которых можно рассматривать профессиональную образовательную программу (ПрОП) по специальности, методические рекомендации по СРС и др.

Планирование СРС кафедрой осуществляется на основе разработанных преподавателями рабочих программ учебных дисциплин, которые рассматриваются как «вход», а на «выходе» в этом процессе кафедра должна получать разработанный сводный график планирования СРС по кафедре. В процессе планирования СРС кафедра в качестве «управленческих воздействий» должна опираться не только на разработанные преподавателями рабочие программы, но и на различные инструкции по составлению графика планирования СРС и инструкции по планированию СРС, которых в настоящее время кафедра, к сожалению, не имеет.

Планирование СРС факультетом должно осуществляться на основе разработанного кафедрами сводного графика планирования СРС, который рассматривается как «вход» в данный процесс относительно факультета, а на «выходе» в качестве продукта процесса планирования можно рассматривать расписание СРС факультета. В качестве «управленческих воздействий» факультет должен опираться на инструкцию по составлению расписания СРС, а «ресурсами», обеспечивающими процесс планирования факультетом СРС помимо рабочих программ учебных дисциплин, должны быть еще и сводные графики планирования СРС, которые в настоящее время в нашем университете не являются обязательными и, следовательно, не разрабатываются отдельными структурными подразделениями, в частности, кафедрами.

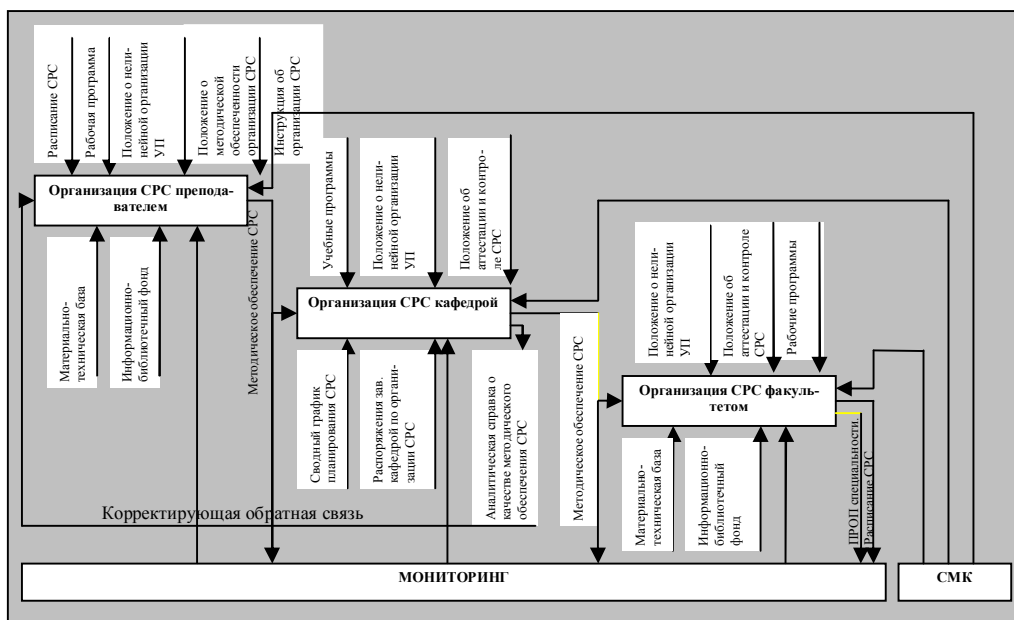


Рис. 4. Организация самостоятельной работы студентов (СРС)

Организация самостоятельной работы студентов преподавателем должна осуществляться с учетом таких «управленческих ресурсов» как: расписание СРС, рабочая программа учебной дисциплины, «Положение о нелинейной организации учебного процесса в СурГПУ», «Положение о методической обеспеченности СРС», Инструкция об организации СРС и др. В качестве ресурсов, обеспечивающих процесс организации преподавателем СРС являются материально-техническая база университета, информационно-библиотечный фонд и др. На «выходе» процесса организации СРС преподавателем в качестве результата следует рассматривать методическое обеспечение СРС, которое, в свою очередь, является «входом» для процесса организации СРС кафедрой.

Кафедра, осуществляя процесс организации СРС в качестве «управленческих воздействий» рассматривает учебные программы учебных дисциплин, «Положение об организации «нелинейного» учебного процесса с использованием зачетно-кредитных единиц», «Положение о проведении аттестации и контроля СРС в СурГПУ», а в качестве «ресурсов», обеспечивающих процесс организации СРС – сводный график планирования СРС, распоряжения заведующего кафедрой по организации СРС и др. В этом случае кафедра выступает субъектом внутреннего мониторинга методической обеспеченности СРС, представленной преподавателями по учебным дисциплинам и в качестве результата мониторингового обследования разрабатывает аналитическую справку о качестве методического обеспечения СРС в целом по кафедре. Эта аналитическая справка влияет на выполнение «исходного процесса», т. е. на выполнение определенных корректирующих действий преподавателями относительно качества методической обеспеченности учебных дисциплин.

Организация самостоятельной работы факультетом осуществляется с учетом таких «управленческих воздействий» как: «Положение об организации «нелинейного» учебного процесса с использованием зачетно-кредитных единиц», «Положение о проведении аттестации и контроля СРС в СурГПУ», рабочие программы учебных дисциплин и др. В качестве «ресурсов», обеспечивающих процесс организации СРС факультет учитывает наличие материально-технической базы и информационно-библиотечного фонда университета. В качестве результата данного процесса рассматривается ПрОП специальности и расписание СРС.

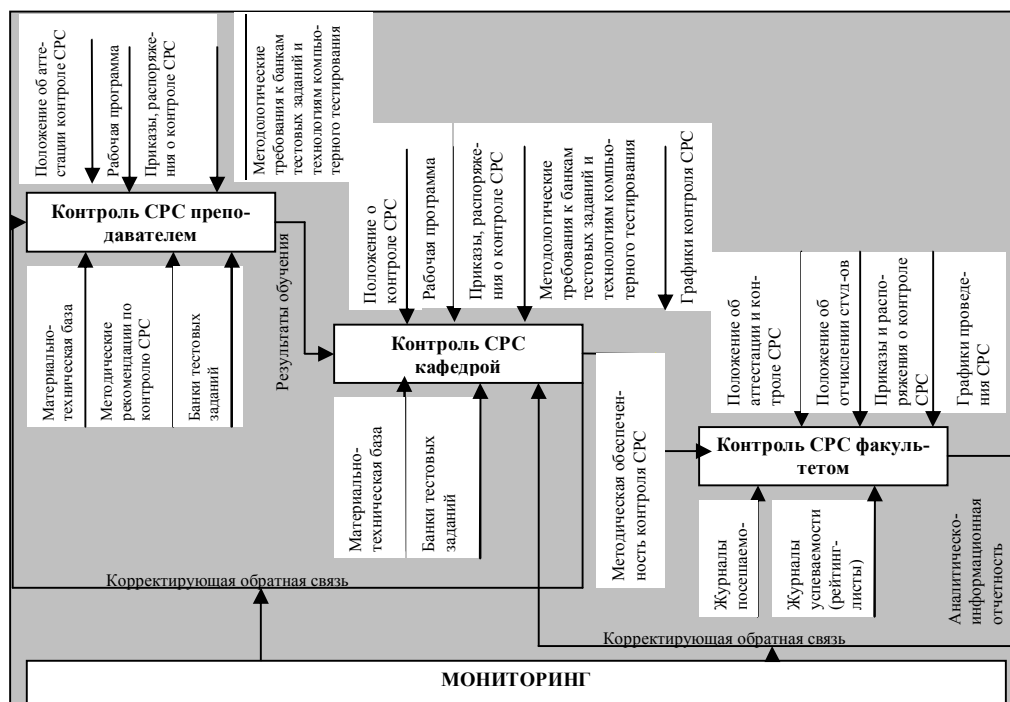


Рис. 5. Контроль самостоятельной работы студентов (СРС)

Контроль преподавателем самостоятельной работы студентов осуществляется с учетом таких «управленческих воздействий» как: «Положение об аттестации и контроле СРС», рабочая программа учебной дисциплины, приказы, распоряжения о контроле СРС и еще для качественной реализации контроля СРС должны разрабатываться методологические требования к банкам тестовых заданий и технологиям компьютерного тестирования. В качестве «ресурсов», обеспечивающих процесс контроля СРС со стороны преподавателя рассматриваются материально-техническая база вуза, наличие методических рекомендаций по контролю СРС и разработанные преподавателями по всем учебным дисциплинам корректные банки тестовых заданий. На выходе данного процесса в качестве предмета мониторинговых обследований рассматриваются результаты обучения, т. е. учебные достижения студентов по результатам полусеместровых и семестровых аттестаций.

Кафедра, осуществляя процесс контроля СРС в качестве «управленческих воздействий» рассматривает «Положение о контроле СРС», рабочую программу по учебной дисциплине, приказы, распоряжения о контроле СРС, методологические требования к банкам тестовых заданий и технологиям компьютерного тестирования и графики контроля СРС. В качестве «ресурсов», обеспечивающих процесс контроля СРС со стороны кафедры рассматриваются материально-техническая база и разработанные преподавателями по всем учебным

дисциплинам корректные банки тестовых заданий. На выходе данного процесса в качестве предмета мониторинговых обследований рассматривается методическая обеспеченность различных видов и форм контроля СРС.

Организация контроля СРС факультетом осуществляется с учетом таких «управленческих воздействий» как: «Положение об аттестации и контроле СРС», «Положение об отчислении и восстановлении студентов в СурГПУ», приказы и распоряжения о контроле СРС, графики проведения СРС и др. В качестве «ресурсов», обеспечивающих процесс контроля СРС со стороны факультета рассматриваются журналы учета посещаемости, журналы учета успеваемости, рейтинговые листы. На выходе данного процесса в качестве предмета мониторинговых обследований рассматривается аналитическо-информационная отчетность, содержащая в себе конкретные выводы, рекомендации и предложения которые должны учитываться заведующими кафедрами и преподавателями для принятия коррекционно-управленческих решений по совершенствованию процесса контроля самостоятельной работы студентов.

Таким образом, рассмотрев подробно характеристику предмета мониторинговых обследований можно сформулировать цели мониторинга относительно его субъектов (преподаватель, кафедра, факультет):

1. Целью мониторинга деятельности преподавателя является:
 - рабочая программа;
 - методическая обеспеченность СРС;
 - результаты обучения.
2. Целью мониторинга деятельности кафедры является:
 - графики планирования СРС;
 - методическая обеспеченность СРС;
 - методическая обеспеченность контроля СРС;
3. Целью мониторинга деятельности факультета является:
 - расписание СРС;
 - профессиональная образовательная программа (ПроОП) специальности;
 - аналитическая и информационная отчетность (справки, отчеты и др.).

Можно также определить сферу ответственности и уровневую иерархию в реализации мониторинга процесса управления СРС, осуществляя, например, мониторинг рабочих программ по таким нормативам качества, как:

1) соответствие дидактических единиц ГОС ВПО (внутренний аудит осуществляет кафедра, а внешний аудит – ОМКО и ОСиМСОП);

2) соответствие дидактических единиц структуре курса (внутренний аудит осуществляет кафедра, а внешний аудит – ОМКО и ОСиМСОП);

3) соответствие форм контроля целям и задачам курса (внутренний аудит должна осуществлять кафедра, а внешний аудит – ОМКО);

4) соотношение аудиторной работы и СРС (внутренний аудит должна осуществлять кафедра, а внешний аудит – ОМКО) и др.

Таким образом, определение и описание всех структурных элементов системы мониторинга качества обучения, осуществляемое в рамках процессного подхода, позволит вузу управлять улучшением качества образования на основе учета современных тенденций в обществе, экономике, культуре и образовании.

СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ПОСРЕДСТВОМ ПРИВЛЕЧЕНИЯ РАБОТОДАТЕЛЯ К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ

**КАРМИНСКАЯ Т. Д., ТЕЙ Д. О.,
ТАТЬЯНКИН В. М., РУСАНОВ М. А., РУСАНОВА Л. М.**
г. Ханты-Мансийск, Югорский государственный университет

Одной из проблем современного профессионального образования является несоответствие уровня подготовки выпускаемых специалистов требованиям рынка труда [1; 2; 7; 10; 11]. Причинами этого несоответствия являются:

- несоответствие компетенций в государственном образовательном стандарте (ГОС) требованиям предъявляемым работодателями;
- отсутствие эффективного взаимодействия между образовательными учреждениями (ОУ) и работодателями региона;
- устаревание учебно-лабораторного оборудования;
- увеличение среднего возраста научно-преподавательских кадров;
- кратковременность практик и т. д.

В настоящее время у работодателя нет инструмента воздействия на образовательные стандарты и учебные планы, что негативно сказывается на качестве подготовки специалистов. В частности, студенты не могут устроиться на работу по причине недостаточной квалифика-

ции. Работодатель не может участвовать в формировании списка компетенций ГОС и дисциплин, обеспечивающих эти компетенции. Это связано с тем, что в настоящее время у работодателя нет механизма взаимодействия с ОУ, позволяющего совместно утверждать перечень компетенций и дисциплин. Поэтому при приеме на работу молодых сотрудников, работодателю сложно адекватно оценить специалиста по итоговым оценкам. Непрозрачность оценок также связана с тем, что ОУ может формировать свой перечень компетенций, который будет отличаться от набора компетенций других ОУ, разные ОУ могут обеспечивать одну компетенцию разным набором дисциплин и имеют преподавателей разного уровня.

В работах предлагаются решения этих проблем, которые можно разделить на следующие группы [1-14]:

- создание студенческих конструкторских бюро, учебно-производственных предприятий в структуре ОУ, опытных производственных участков или введение производственно-вузовского образования обеспечит интеграцию образования, науки и производства, организацию практик и производственную подготовку студентов [10; 11; 13];

- создание научно-образовательных центров, общевузовских лабораторий позволит преодолеть финансовые сложности, с которыми сталкиваются ОУ, не позволяющие им в одиночку развивать научную инфраструктуру [11; 13; 14];

- объединение учреждений ВПО, СПО и НПО в одно ОУ, с целью использования общей материально-технической и учебно-методической базы [11];

- создание объединения ОУ и предприятий с целью взаимовыгодного сотрудничества в использовании научных и технических средств, обмена студентами и персоналом между ОУ и предприятиями, использования уже существующих знаний, образования новых дочерних предприятий и т. д. [3; 5; 8; 11].

- более тесное сотрудничество работодателей с ОУ в плане формирования: квалификационных требований к выпускникам, дисциплин регионального и вузовского компонента учебных планов, заданий на курсовые и дипломные проекты, а также постановка задач для исследования научными коллективами. В этот пункт можно отнести участие работодателей в ГАК и попечительском совете ОУ. Участие предприятий в контроле качества подготовки специалистов, от разработки учебных планов до итоговой аттестации, позволит заказчикам кадров быть уверенными в уровне знаний и профессиональной компетентности выпускников [8; 10; 11; 13];

– внедрение в ОУ проектов по сертификации и международным сертификационным программам, позволит студентам получать знания и навыки работы с передовыми технологиями и оборудованием, а так же сертификат позволит оценить уровень подготовки специалистов в различных ОУ [3, 4, 6, 9].

Одним из путей формирования эффективных инструментов взаимодействия ОУ и работодателей может стать интеграция представителей бизнес сообщества, органов государственной власти и учреждений профессионального образования, для формирования требований работодателя к знаниям, умениям и навыкам выпускника. Для этого ОУ совместно с работодателем необходимо решить задачи:

1) сформировать механизмы и методы совместной разработки вариативной части дисциплин учебного плана и компетенций ГОС, с целью обеспечения студентов актуальными и необходимыми экономикой региона компетенциями;

2) сформировать систему для обеспечения мотивации и разработать механизм, позволяющий работодателю более объективно оценить квалификацию студента;

3) сформировать систему независимой профессиональной сертификации выпускников. Сертификат, выдаваемый на основании утвержденных крупными предприятиями округа норм к выпускникам, позволит показать уровень знаний, умений и навыков выпускника как специалиста и сравнивать выпускников разных ОУ между собой. Так же сертификат, организованный по аналогии с ЕГЭ (когда «экзамен» проводит одна группа лиц, а проверяет другая) поможет объективно оценить качество подготовки специалистов.

Реализация первой задачи позволит работодателю участвовать в образовательном процессе посредством совместной разработки с ОУ учебных планов и формирования набора компетенций. При этом обратная связь будет осуществляться посредством сертификации и мониторинга итоговых интегральных оценок выпускников. Это позволит работодателям получать специалистов с необходимым набором компетенций и делать заказ на подготовку специалистов в ОУ, где интегральная оценка выпускников выше.

Предложенный механизм совместного формирования перечня компетенций и разработки учебных планов может осуществляться посредством выбора компетенций, обозначенных в ГОС и добавления новых компетенций, которые, по мнению работодателя, необходимы выпускнику этой специальности. Каждая компетенция обеспечивается набором дисциплин, практиками и выпускной квалификационной работой, поэтому в качестве воздействия работодателя на подготовку

специалистов целесообразно выбирать именно дисциплины, так как они выражают конкретный навык, способность или знание. Выбранные компетенции обеспечиваются общими и вариативными дисциплинами. Общие дисциплины ОУ обязано преподавать студентам, а вариативная часть составляется из возможности и желания университета, поэтому работодатель сможет принять участие в формировании дисциплин вариативной части, которая в ГОС 3-го поколения может достигать 70 %.

Для обеспечения дополнительной мотивации студентов, может быть использована система рейтингования, которая будет показывать уровень знаний студента в течение всего курса обучения. Этот рейтинг будет строиться на основании оценок студентов, с учетом значимости каждой дисциплины для специальности. Система рейтингования позволит отображать в динамике уровень студента как специалиста, а рейтинг будет служить стимулом в процессе образования. Значимость дисциплин при расчете рейтинга будет определяться работодателем. Это позволит заострить внимание студента на наиболее важных дисциплинах, выбранной им специальности. Так же этот рейтинг поможет студенту при выборе специализации, так как значимость каждой дисциплины для разных специальностей будет различной.

Создание системы независимой профессиональной сертификации выпускников процесс долгий и сложный. При этом предложенный рейтинг может служить первым шагом по созданию этой системы, так как позволит выявить наиболее приоритетные для работодателя компетенции и подготовить соответствующие сертификационные испытания. Система рейтингования может объективно сравнивать выпускников тех ОУ, которые посредством механизма разработки учебных планов и ГОС совместно с работодателями утвердили одинаковый набор компетенций и дисциплин, обеспечивающих эти компетенции. Это позволит работодателю сравнить уровень подготовки выпускников различных ОУ. При этом успешное прохождение сертификационных испытаний позволяет квалифицировать уровень освоения студентом основных компетенций, как достаточный для работодателя.

Алгоритм рейтингования студентов должен учитывать мнение работодателей и условную сложность каждой изучаемой дисциплины. Так как, каждая образовательная дисциплина имеет свои характеристические признаки такие как: количество часов, уделяемое на изучение практического, теоретического материала, степень оснащенности материальной базой, уровень подготовленности преподавательского состава, необходимо учесть сложность освоения дисциплин для студентов. В этом случае ранжирование дисциплин по сложности позво-

лит выявить наиболее способных студентов в этой области. Работодателям это позволит определить приоритетные для него направления, в которых более сложные дисциплины будут вносить наибольший вклад. Для реализации рейтинга необходимо:

1) Разделить дисциплины на 2 группы: приоритетные и не приоритетные. Группа приоритетных дисциплин будет вносить максимальный вклад $X\%$. Это позволит выделить значимость наиболее существенных для работодателя дисциплин. Количество групп может быть больше, но это приведёт к усложнению процедуры ранжирования, а качественных изменений не произойдет, так как основной вклад будет вносить группа приоритетных дисциплин.

2) В каждой группе делим дисциплины на n подгруппы в зависимости от значимости. Количество подгрупп зависит от количества дисциплин в группе и от мнения экспертов.

3) Каждой подгруппе дисциплин выставляем весовые коэффициенты в зависимости от значимости.

4) Определяем вклад X в рейтинг приоритетных дисциплин (в процентах от общего).

Решение задачи определения сложности дисциплины будет основано на «дихотомической модели Раша». Это связано с тем, что данная модель учитывает подготовленность тестируемого и сложность задания, что для нас крайне важно. Основная идея метода заключается в том, что при тестировании большого количества человек вероятность правильного ответа i -м испытуемым на j -ый вопрос теста зависит от «трудности» δ_j этого вопроса и от «подготовленности» θ_i этого испытуемого следующим образом:

$$P_{ij} = \frac{1}{1 + e^{(\delta_j - \theta_i)}} \quad i = 0 \dots K, \quad j = 1 \dots K, \quad (1)$$

где K – это количество вопросов в тесте.

При достаточно большом количестве тестируемых, количество первичных баллов \bar{i} у испытуемых с уровнем подготовленности θ_i будет равно сумме вероятностей правильного ответа на каждое из K заданий:

$$\sum_{j=1}^K P_{ij} = \bar{i}, \quad i = 0 \dots K \quad (2)$$

В свою очередь, количество S_j решивших задание с трудностью δ_j будет равно сумме вероятностей правильного ответа для каждого из участников тестирования:

$$\sum_{i=0}^K N_i \times P_{ij} = \zeta_j, \quad j = 1 \dots K. \quad (3)$$

где N_i – количество человек, набравших i первичных баллов.

Теперь нужно нашу подзадачу свести к предложенной дихотомической модели Раша [12]. Представим каждый аттестационный балл в виде выполненного дихотомического задания, т.е. каждый балл подразумевает выполнение 2 условных задач. И в случае если аттестационный балл равен 3, то в дихотомическом виде это последова-

$$0 - \begin{matrix} 1 \\ 0 \end{matrix}$$

тельность $O_4 = \{0 \ 0\}$ для 4 это и для 5 $O_5 = \{1 \ 1\}$.

Допустим, у нас есть i испытуемых по n предметам, тогда количество первичных баллов равно $j = n \times 2$. Формируем матрицу дихотомических оценок:

$$M = \begin{matrix} y_{11} & \dots & y_{1j} \\ \dots & \dots & \dots \\ y_{i1} & \dots & y_{ij} \end{matrix} \quad (4)$$

Находим ζ_j – количество человек, решивших j -ое тестовое задание. Определяем N_i – количество человек, набравших **разное** количество первичных баллов.

Используя выражения (2) и (3) составим систему уравнений:

$$\begin{cases} \sum_{j=1}^K P_{ij} = i & i = 0 \dots T \\ \sum_{i=0}^K N_i \times P_{ij} = \zeta_j & j = 1 \dots K \end{cases} \quad (5)$$

Решив эту систему уравнений, мы найдём зависимости трудностей заданий друг от друга, т.е. $\delta_k = s_1 \times \delta_{k-1} = \dots = s_n \times \delta_1$, s_i это трудность каждой аттестационной дисциплины.

Пересчитаем весовые коэффициенты не приоритетных дисциплин, что бы вклад приоритетных был $X\%$:

$$Wnz_i = \omega nz_i \times R \quad (6)$$

$$R = \frac{\sum_{i=1}^a \sum_{k=1}^L \omega nz_i \times nb_{ik}}{\sum_{i=1}^a \sum_{k=1}^L \omega z_i \times b_{ik}} \times \frac{X}{100 - X} \quad (7)$$

где R – коэффициент для пересчёта; ωz_i – весовые коэффициенты приоритетных подгрупп; ωnz_i – весовые коэффициенты не приоритетных подгрупп; Wnz_i – пересчитанные весовые коэффициенты не приоритетных подгрупп; b_{ij} – максимальная оценка с учётом

сложности предмета j в i подгруппе приоритетных дисциплин; nb_{ik} – максимальная оценка с учётом сложности предмета k в i подгруппе не приоритетных дисциплин.

В результате экспертного ранжирования получим весовой коэффициент каждой дисциплины ω_n . Теперь зная трудность и ω_n , составляется рейтинг для каждого выпускника:

$$RE_i = \frac{(\sum_{j=1}^n S_j \times M_{i,2j} \times \omega_j + \sum_{j=1}^n S_j \times M_{i,2j-1} \times \omega_j)}{\sum S_n} \times 100 \quad (8)$$

Результаты рейтинга приведены в таблицы 1.

Таблица 1

Рейтинг студентов рассчитанный по (1-8)

ФИО	Рейтинг	Средняя оценка
Полякова Елена Владимировна	95	4,93
Павлова Анастасия Валерьевна	94	4,81
Бестужев Никита Евгеньевич	92	4,86
Халимова Юлия Варисовна	92	4,79
Сучилова Вера Вячеславовна	89	4,86
Татьянкин Виталий Михайлович	79	4,19
Александров Андрей Николаевич	78	4,56
Тимофеев Алексей Валерьевич	78	4,49
Кочнев Кирилл Михайлович	78	4,65
Черкашина Наталья Николаевна	78	4,63

Предложенный подход позволит создать условия, при которых учебные программы будут соответствовать требованиям рынка труда. При этом работодатель получит инструмент, позволяющий участвовать в учебном процессе, а также будет сформирован унифицированный механизм оценки качества подготовки специалистов в разных образовательных учреждениях.

Литература

1. Карминская, Т. Д. Подходы к управлению системой подготовки кадров для региональных экономических систем [Текст] / Т. Д. Карминская // Известия ОрелГТУ: серия «Информационные системы и технологии». – 2010. – 57-66 с.

2. Карминская, Т. Д. Гибридная модель прогнозирования потребностей в квалифицированных кадрах для социально-экономических систем регионального уровня управления [Текст] /

Т. Д. Карминская, В. И. Алексеев // Известия ОрелГТУ. – №2/52 (563), март-апрель. – 2009. – 3-11 с.

3. Гибсон, М. Бизнес и высшее образование: опыт взаимодействия в Великобритании / М. Гибсон, А. Ю. Афонин // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 4 (32). – С. 59.

4. Данилкина, С. Сертификация подтвердит высокий уровень российских кадровиков [Текст] / С. Данилкина // Управление персоналом. – 2009. – № 15.

5. Рисин, И. Е. Расширение форм сотрудничества ВУЗов и бизнеса как основа развития инновационного потенциала: зарубежный опыт для России 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.it-expo.org/de/2009-04-29-11-17-26-/3-2009-04-29-11-16-21/7-2009-04-29-12-09-58>.

6. Профессиональная сертификация менеджеров [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://www.cbsd.ru/cert/hr_management., http://www.cbsd.ru/cert/finance_prog.

7. Стенографический отчёт о совместном заседании Государственного совета и Комиссии по модернизации и технологическому развитию экономики России, 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.youngscience.ru.

8. Сорокина, Г. П. Направление взаимодействия вузов и промышленных предприятий [Текст] / Г. П. Сорокина // Транспортное дело России. – 2008. – № 4.

9. Профессиональная сертификация бухгалтеров [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.begin.ru/rdr.php?url=http://www.cipa-rus.ru/>.

10. Альгина, М. Бизнес и вуз: вертикальная интеграция [Текст] / М. Альгина // Высшее образование в России. – 2005. – № 12.

11. Айтуганов, И. М. Взаимодействие профессиональных образовательных учреждений и предприятий-заказчиков кадров [Текст] / И. М. Айтуганов, Е. А. Корчагин, Е. Л. Матухин, Э. П. Митрофанова, Р. С. Сафин // Казанский педагогический журнал. – 2008.

12. Математические теории педагогических измерений [Текст] : учебное пособие. – Уфа: Эдвис. – 2007. – 92 с.

13. Третьяков, Р. Разработка и апробирование оптимальной модели взаимовыгодного сотрудничества вуза с предприятиями и организациями отрасли, обеспечивающей качественную подготовку специалистов [Электронный ресурс] / Р. Третьяков. – Режим доступа : // http://www.ics2.ru/articles/index.php?ELEMENT_ID=5231.

14. Малахов, А. А. Зарубежная практика взаимодействия университетов с инновационным сектором экономики [Текст] / А. А. Малахов // Экономические науки. Экономика предприятия. – 2010.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ «КОЛЛЕДЖ-ВУЗ»

СИМУХИНА В. П.

г. Стерлитамак Республики Башкортостан, Стерлитамакский институт физической культуры (филиал) ФГОУ ВПО «Урал ГУФК»

Сегодня идея о необходимости учения «через всю жизнь» ни у кого не вызывает сомнений. Профессиональные учебные заведения разных уровней объединяют свои усилия, чтобы выстроить систему непрерывного образования. Это соответственно влечет за собой появление новых структур: образовательные комплексы, выстроенные на принципе непрерывности «школа-колледж», «лицей-ссуз-вуз» и т. д. Использование такой образовательной цепочки самым существенным образом влияет на качество подготовки специалистов, помогает выстраивать каждому будущему специалисту свой индивидуальный образовательный маршрут с учетом программ регионального развития, повышая тем самым их профессиональную мобильность.

В обществе в настоящее время развернулось движение за поддержание и укрепление здоровья населения, организацию здорового образа жизни, где ведущая роль по формированию у населения иного менталитета отводится физической культуре. Следовательно, решение данной проблемы тесно связано с совершенствованием качества профессионального физкультурного образования.

Исследования, посвященные вопросам повышения качества высшего профессионального образования, преимущественно затрагивают лишь вузовский этап обучения и при этом не всегда учитывают его связь с предыдущим этапом. Хотя в работах С. В. Вадюхина и др. достаточно убедительно показана обусловленность качества высшего профессионального образования опытом «довузовского» профессионального образования. Он выявил положительную динамику представлений студентов выпускных курсов вуза о будущей профессии, включенных в образовательный процесс после получения ими соответствующего профессионального образования в колледже. По результатам опроса, проведенном исследователем, подавляющее боль-

шинство студентов, включенных в образовательный процесс на довузовском этапе, по-прежнему желало бы трудиться в области спорта и физической культуры (71,4 %) [1].

В данном случае мы можем предположить, что это может стать одним из условий эффективной преемственности учебного процесса в цепи ссуз-вуз и при этом станет одним из факторов повышения качества образования на обоих уровнях.

Опыт показывает, что цели учреждений среднего и высшего профессионального образования в такой связке не всегда совпадают.

Для среднего профессионального образования альянсы такого рода это шаг вперед, т. к. такая образовательная система позволяет не только углубить знания, но и гибко реагировать на новые изменения в социально-экономических условиях, т. е. на рынке труда, она дает более широкую возможность в самореализации, расширяет условия качественной подготовки специалиста.

Вуз при этом получает возможность решать проблему как качественного отбора, т. к. выпускники колледжа уже профессионально ориентированы, так и качества подготовки в целом. В то же время студент вуза, оказывается включенным в процесс постоянного самосовершенствования, и это, в свою очередь, создает условия для подготовки специалиста новой формации, т. е. педагога в области физической культуры и спорта, способного самостоятельно и профессионально решать как свои, так и общественные проблемы.

Очевидно, что такая интеграция расширяет для каждого из партнеров рынок потребительских услуг. И все же наиболее болезненным сегодня остается вопрос о сроках обучения в высшей школе для выпускников колледжа, получающих родственную специальность.

Не менее важной является проблема организации образовательного процесса в условиях непрерывности, решение которой требует от партнеров (вуз-колледж) новых подходов к его построению.

Чтобы разобраться в этой проблеме обратимся к результатам сопоставительного анализа государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и среднего профессионального образования второго поколения по родственным специальностям (032100 (62) – «Физическая культура» 050720 «Физическая культура»), приведенных в работе С. В. Вадюхина [1].

Если говорить об отличиях в квалификации выпускников, то они не слишком значительны, а вот виды профессиональной деятельности будущих специалистов с высшим профессиональным образованием значительно шире. В данном случае, мы считаем важным то, что выпускник вуза должен быть подготовлен к управленческой и научно-

исследовательской деятельности в своей профессии. Сравнение учебных планов по этим специальностям показывает, что соотношение количества часов по блокам (для одноименных родственных дисциплин) в системе «Колледж – ВУЗ» имеет одинаковую направленность распределения в различных по уровню образования учреждениях. При этом есть значительное различие в номенклатуре учебных дисциплин во всех блоках, но в большей степени в блоке специальных дисциплин, в основном за счет того, что в рамках вуза более широко представлена номенклатура специализаций.

Следовательно, решение задачи по организации образовательного процесса в системе «Колледж – ВУЗ» необходимо осуществлять по несколько иной модели.

В настоящее время в институте и колледже в основном работает традиционная модель: аудиторная работа, самостоятельная работа студентов, консультации, отчетность, научная работа, тренировочный процесс и т. п.

Новая образовательная модель, основанная на приоритете запросов личности, потребует использования иных форм и педагогических технологий обучения. Например, уже в условиях ссуза можно вводить дополнительно спецкурсы или расширять темы имеющихся дисциплин. Это обеспечит преемственность обучения в вузе. А в вузах развивать систему перезачетов, используя сопряженные планы, включать спецсеминары и спецкурсы по интересным профессиональным проблемам, предложенным студентами или преподавателями в соответствии с особенностями и требованиями конкретного региона и т. п.

Необходимость изменения образовательной модели в системе «Колледж – ВУЗ» значительно возрастает с переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты, в основе которых лежит компетентный подход к профессиональной подготовке специалистов. В качестве примера можно привести сравнение некоторых общекультурных компетенций из ФГОС СПО по специальности 050141 Физическая культура и ВПО по направлению подготовки 034300 Физическая культура [2; 3].

Таблица 1

Общекультурные компетенции

ФГОС СПО	ФГОС ВПО
Компетенции ОК	Компетенции ОК
ОК 1. Понимает сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявляет к ней устойчивый интерес.	ОК 10. Осознает социальную значимость профессии в сфере физической культуры, национальные интересы, ценность труда и служения на благо Отечества. Обладает высокой мотива-

	цией к выполнению профессиональной деятельности и повышению своего культурного и профессионального уровня.
ОК 8. Самостоятельно определяет задачи профессионального и личностного развития, занимается самообразованием, осознанно планирует повышение квалификации.	ОК 8. Стремится к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию и повышению своей квалификации и мастерства.

Даже самый беглый анализ приведенных компетенций показывает, что они мало, чем отличаются друг от друга. Следовательно, образовательный процесс в вузе должен строиться таким образом, чтобы, получивший довузовскую профессиональную подготовку студент, мог развивать в себе компетенции, сформированные в колледже. В случае же, когда студент обучается в вузе после окончания средней школы, образование в вузе должно формировать эти компетенции.

Очевидно, что изменение целей образования, меняет соответственно образовательную модель. Возможно самообразование (самостоятельная работа) студента в такой модели займет центральное место.

Таким образом, изменение модели подготовки специалистов области физической культуры в направлении поликультурного образования обеспечит единство интересов всех, входящих в нее партнеров: общество, работодателей, выпускников. В тоже время будет способствовать повышению качества профессиональной подготовки, обеспечивая их конкурентоспособность не только в сфере физической культуры и управления, но и в спорте, туризме, пропаганде здорового образа жизни.

Литература

1. Вадюхин, С. В. Подготовка кадров в отрасли физической культуры в условиях университетского комплекса [Текст] : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Вадюхин. – СПб. – 2009. – 23 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 034300 Физическая культура. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ. 15.02.2010.№ 121.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования СПО по специальности 050141 Физическая культура. Приказ Минобр РФ от 05.04.2010.№ 266.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОНИТОРИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В КОЛЛЕДЖЕ

ШЛОМА С. Д.

г. Челябинск, Челябинский колледж промышленной автоматики

В современных условиях при существующей конкуренции образовательных учреждений и при повышении требований работодателей к формированию профессиональных компетенций выпускников становится очевидным тот факт, когда уже недостаточно сводить качество образования к привычным процентам успеваемости и другим формальным показателям. В связи с этим одним из перспективных направлений инновационной деятельности образовательных учреждений среднего профессионального образования является создание системного мониторинга качества подготовки специалистов среднего звена.

Понимая актуальность и значимость создания системы менеджмента качества, администрация ФГОУ СПО Челябинского колледжа промышленной автоматики в 2010 г. ввела в штатное расписание новое структурное подразделение – отдел качества и контроля. В функции отдела входит не только разработка и внедрение системы менеджмента качества, но и разработка системы мониторинга образовательного процесса колледжа.

Разработка и поэтапное внедрение системы менеджмента качества и системы мониторинга качества позволит не только обеспечить сбор и анализ данных по качеству, но и своевременно устранять и предупреждать появление несоответствий по основным показателям организации и ведения образовательного процесса, повысить результативность и заинтересованность в качественных результатах работы всего коллектива.

Мониторинг качества образования можно охарактеризовать как следящий контроль и диагностика основных свойств качества образования на базе имеющейся информации, а также специально организованных измерений, анализа, обобщения получаемой информации, осуществления оценок, выработку рекомендаций в целях своевременного принятия адекватных управленческих решений по коррекции образовательного процесса и созданных для него условий на основе анализа собранной информации и педагогического прогноза.

Целью мониторинга является создание системы непрерывного отслеживания конечных результатов состояния системы образования и основных показателей ее функционирования для принятия обосно-

ванных управленческих решений по достижению качественного образования.

Для достижения обозначенной цели необходимо решение следующих задач:

1. Организация наблюдений и измерений, получение достоверной и объективной информации о содержании профессионального обучения, об условиях и качестве образовательного процесса.

2. Систематизация информации, повышение ее оперативности и доступности.

3. Разработка и использование единых нормативных материалов, методик диагностики.

4. Создание механизма мониторинговых исследований.

5. Программное и инженерно-техническое обеспечение мониторинга на основе современных научных достижений и информационно-вычислительной техники.

6. Совершенствование технологии информационно-аналитической деятельности.

7. Своевременное выявление изменений в образовательном учреждении и вызвавших ее факторов.

Мониторинг связан со всеми функциями управления, ориентирован на информационное обеспечение управления, обеспечивает его эффективность, позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени. Объектами управления могут выступать условия, процесс, результаты этого процесса, деятельность и его отдельные параметры. В связи с этим, проведение мониторинга ориентируется на основные аспекты качества образования: качество результата, качество условий (программно-методических, материально-технических, кадровых, организационных, информационно-технических и др.), качество процессов. Результат образовательного процесса определяется качеством самого процесса и качеством условий, необходимых для его реализации. Направления мониторинга определяются исходя из оцениваемого аспекта качества образования. Так основными направлениями мониторинговых исследований в Челябинском колледже промышленной автоматики выбраны следующие:

1. Мониторинг контингента абитуриентов;

2. Мониторинг содержания профессионального обучения;

3. Мониторинг условий образовательного процесса;

4. Мониторинг качества образовательного процесса;

5. Мониторинг воспитательной среды;

6. Мониторинг контингента выпускников.

По каждому направлению выделены показатели мониторинга, технология мониторинга, сроки проведения, ответственные и выходной показатель.

Составными элементами мониторинга являются сбор и накопление информации, а также ее обработка и обобщение для целей эффективного управления.

Полученная информация представляет собой особую ценность, при рассмотрении ее в динамике. Чтобы исследовать динамику качества и выявить тенденции развития, необходима специальная технология проведения мониторинговых процедур, которая включает:

- алгоритм сбора информации, при помощи которого устанавливается последовательность действий всех участников мониторинга;
- способы распространения информации и формы ее предоставления, удобные для использования каждым субъектом управления;
- схему обработки и анализа полученных данных.

В рамках подготовительного этапа создается необходимая нормативно-правовая база (приказ о проведении мониторинга, положение о мониторинге, план мониторинга, инструкция для организаторов диагностики, проведение методического совета, педагогического совета, обучающих семинаров по проблемам мониторинга и др.).

На технологическом и оценочном этапах, ответственные организаторы проводят диагностику.

Заключительный этап проходит также по специально разработанной схеме. Результаты должны собираться в отделе мониторинга для обработки, анализа результатов при помощи математико-статистических методов и выделения главного содержания мониторинга с целью дальнейших управленческих действий разного уровня: директора, заместителя, методиста, педагога и т. д.

Успешность мониторинга будет зависеть от того, как будет происходить отслеживание каждого этапа.

При этом, мониторинг не ломает существующую традиционную систему контроля, а требует обеспечения ее информационной стабильности, надежности, систематичности, что предотвращает дефицит информации при выработке рекомендаций и принятии управленческих решений. Мониторинг помогает путем анализа свести информацию в одно целое, обобщить ее и получить общую картину развития образовательного процесса.

Более того, проводя мониторинговые исследования и реализуя предложенную модель мониторинга, можно обеспечить непрерывное отслеживание состояния всех объектов и процессов мониторинга, прогнозировать дальнейшее развитие образовательного учреждения.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗРОСЛЫХ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ИСАЕВА О. Н.

г. Самара, Самарский государственный университет

Вопрос о том, в каком возрасте лучше начинать изучение иностранного языка, рассматривается как в отечественной (Л. С. Выготский, С. И. Рубинштейн), так и в зарубежной психологии (Б. Уайт, Д. Брунер, В. Пенфильд, Р. Робертс, Т. Элиот). В современной педагогике и психологии проблеме образования взрослых уделяется все больше внимания. Рассматриваются закономерности возрастного психического развития (Б. Г. Ананьев, Е. И. Степанова, Я. И. Петров, Л. Н. Фоменко, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, Д. Б. Эльконин, В. С. Магун, А. А. Бодалев), разрабатываются теоретические и практические вопросы обучения взрослых, технологии их обучения (С. И. Змеев, И. А. Колесников, Н. И. Бычкова), определены особенности познавательной деятельности взрослых в процессе их обучения и самообразования (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская). Андрогикика – теория обучения взрослых людей [15; 25]. Взрослый, являясь репрезентантом определенного возрастного периода развития, как субъект учебной деятельности на каждой ступени образовательной системы, характеризуется спецификой учебной мотивации, системой отношений, особенностями учебной деятельности [7; с. 247]. В рамках личностно – деятельного подхода взрослый обучающийся рассматривается как активный субъект педагогического взаимодействия, самостоятельно организующий свою деятельность и характеризующийся специфической направленностью познавательной и коммуникативной активности.

Таким образом, для построения личностно-ориентированной технологии обучения иностранному языку на более детальном уровне следует учитывать следующие позиции:

- при обучении иностранному языку необходимо использовать естественные механизмы и стратегии освоения ребенком родного языка, затрагивающие все логические уровни индивидуального опыта – от окружения до личностного своеобразия и сверхцели;
- вокруг ученика или студента важно выстраивать языковое окружение, используя его личное пространство, обращая внимание на присутствие иностранного языка в его повседневной жизни (фильмы, книги).

Современные методики, как отмечает Е. В. Альбуханова, направленные на облегчение изучения иностранного языка и повышение результативности обучения, связаны, как правило, с использованием ассоциативного метода. Помимо повышения уровня эффективности деятельности при использовании от 3 до 5 операционных механизмов, было намечено наличие произвольности выполняемых заданий и снижение влияния эмоционального состояния на процесс взаимодействия испытуемого с иноязычным словом.

В подростковом и юношеском возрасте активно идет процесс познавательного развития [1; с. 139]. Подростки и юноши уже могут мыслить логически, заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом. Они относительно свободно размышляют на нравственные, политические и другие темы, наблюдается способность делать общие выводы на основе частных посылок и напротив, переходить к частным умозаключениям на базе общих посылок т. е. способность к индукции и дедукции. Важнейшее интеллектуальное приобретение подросткового возраста – это умение оперировать гипотезами.

В подростковом возрасте происходят важные процессы, связанные с перестройкой памяти. А. Н. Леонтьев исследовал, как идет развитие двух основных видов памяти – непосредственной и опосредственной – в течение детства и установил особенности их преобразования в старшем школьном возрасте. Он показал, что с увеличением возраста идет постепенное улучшение непосредственного запоминания, причем быстрее, чем опосредствованного. [1; с. 143]. Затем – уже в подростковом и юношеском возрасте – прирост продуктивности непосредственного запоминания замедляется и одновременно с этим увеличивается продуктивность опосредствованного запоминания.

Взрослый как субъект учебной деятельности руководствуется не только своими возможностями, потребностями, психологическими особенностями, а своей стратегией жизни и деятельности, своим отношением к делу и жизни [14; с. 179]. По мнению многих ученых-андрологов взрослый обучающийся имеет ряд отличий от обучающегося ребенка. Основные из них следующие:

- 1) Взрослый обучаемый осознает себя самостоятельной самоуправляемой личностью.
- 2) Имеет большой жизненный опыт.
- 3) Обладает высокой изначальной и конкретной мотивацией к обучению, которая обусловлена возможностью решить свои профессиональные и личные проблемы при помощи учебной деятельности.

4) Взрослый обучаемый стремится к немедленному практическому применению полученных знаний и умений в повседневной и профессиональной жизни.

5) Учебная деятельность взрослого подвержена временным, пространственным, профессиональным, бытовым и социальным ограничениям.

6) Взрослый обучаемый предъявляет повышенные требования в отношении качества и результатов обучения.

Взрослые обучающиеся представляют собой совершенно особый контингент, характеризующийся зависимостью образовательной сферы от их доминирующих интересов и потребностей, прагматическим отношением к образованию, включением его в контексте своей жизни [6; с. 54]. Когда человек решается продолжить обучение в зрелом возрасте, он реально оценивает свои способности и возможности, относится к учебе с повышенной ответственностью, так как должен при этом принять во внимание целый ряд факторов. Во-первых, учение не является основной деятельностью для взрослого человека, оно способствует оптимальной реализации профессиональной деятельности. Во-вторых, меняется само психологическое отношение взрослых к процессу учения. Являясь активным и самостоятельным субъектом в своей ведущей деятельности, взрослый переносит эту личностную позицию и на процесс обучения, который приобретает смысл самообразовательной деятельности особенно значимой для него [2-4; 8]. Психологическое содержание процесса обучения взрослых включает сложности взаимодействия взрослого обучающегося с предметом учебной деятельности, собой как субъектом учебной деятельности, преподавателем как партнером взаимодействия и самим процессом деятельности.

Являясь движущей силой активности человека, мотивация особым образом детерминирует поведение и взаимодействие человека с миром, регулирует, объединяет сознание и поведение личности, опосредует ценностную сферу поведения, соотносит личностью внешних и внутренних потребностей, факторов поведения, выступает специфической формой самосознания и самооценки личности [2; с. 15; 3, 7; с. 56].

По мнению Ж. Л. Витлина, мотивы деятельности взрослого человека являются наиболее динамичной частью его психики, сравнительно быстро поддающейся педагогическому воздействию [11]. Поскольку мотив – это сложное психическое образование, только сам субъект способен формировать его, он осуществляет это, опираясь на свои интересы и склонности, нравственные принципы, установки и самооценку, формировать которые должна педагогика, а преподава-

тель может только способствовать этому процессу [5]. Согласно Кулюткину Ю. Н., основным мотиватором учебной деятельности у взрослых является их жизненная ситуация, вынуждающая человека переучиваться в динамических изменениях современного рынка труда, затронувших его содержание и структуру [10]. Так, студенты изучают язык, чтобы стать высококвалифицированными специалистами, сделать карьеру. Отсюда и возникает необходимость определения педагогических условий эффективного изучения иностранного языка взрослыми. Успешное решение данной проблемы обусловлено двумя аспектами: 1) теоретическим изучением специфических особенностей обучения взрослых и формированием на основе этих принципов практического применения которых станет условием успешного обучения взрослых иностранному языку и 2) выбором научно-обоснованной методики обучения иностранному языку взрослых в условиях дополнительного образования, получить высокую оценку с их стороны.

Литература

1. Абульханова, К. А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта. Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики [Текст] / К. А. Абульханова. – М., 1997. – с 56-74.
2. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В. Г. Асеев. – М., Мысль, 1976.
3. Бодалев, А. А. Овзаимодействии индивидуального личностного и субъективно-деятельностного развития взрослого человека [Текст] / А. А. Бодалев // Мир психологии. – 1999 – № 2. – С. 44-49.
4. Бодалев, А. А. Актуальные проблемы изучения взрослых. [Текст] / А. А. Бодалев // Мир психологии. – 1999 – № 2. – С. 6-11.
5. Бодалев, А. А. Психологические трудности общения и их преодоление [Текст] / А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев // Педагогика. – 1992. – № 5-6. – С. 65-70.
6. Братусь, Б. С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте [Текст] / Б. С. Братусь // Вестник МГУ, сер. 14, Психология. – 1980. – С. 3-12.
7. Вершловский, С. Г. Взрослый как субъект образования [Текст] / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3-8.
8. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991.
9. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых [Текст] / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985 – 129с.

10. Леднева, О. Процессуальное измерение социализации личности [Текст] / О. Леднева // *Alma mater*. – 2002, – № 3. – С. 17-22.

11. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности [Текст] / А. К. Осницкий // *Вопросы психологии*. – 1996. – № 1. – С. 5-19.

12. Осницкий, А. К. Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы [Текст] / А. К. Осницкий, Т. С. Чуйкова // *Вопросы психологии*. – 1999. – № 1. – С. 92-104.

13. Парыгин, Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии истории и теории [Текст] / Б. Д. Парыгин. – СПб ИГУП, 1999. – 592 С.

ФОРМИРОВАНИЕ И ПОДДЕРЖАНИЕ ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

МЕШКОВА Л. Ф.

г. Братск Иркутской обл., Братский педагогический колледж № 1

Современный этап развития системы профессионального образования Российской Федерации характеризуется острой конкурентной борьбой между учебными заведениями на рынке образовательных услуг. Это обуславливает повышение роли положительного имиджа организации для увеличения конкурентоспособности.

Идея о связи имиджа образовательных учреждений с их конкурентоспособностью не является новой. Научные исследования свидетельствуют, что главной функцией имиджа является формирование положительного отношения к кому-либо или чему-либо. Если положительное отношение сформировано, то за ним, как результат влияния социальных связей, обязательно последуют доверие и, в свою очередь, – высокие оценки и уверенный выбор. Такова психологическая цепочка, порождаемая положительным отношением. К тому же положительный имидж, как правило, способствует повышению престижа, следовательно, авторитета и влияния. Позитивный имидж является также важным фактором высокого рейтинга образовательного учреждения.

В условиях возросшей конкурентности учебных заведений, объективно повысились требования к имиджу организации. В основе изучения данной проблемы лежат труды таких ученых – значимых специалистов в области формирования корпоративного имиджа: как

И. В. Алешин, В. Г. Королько, О. В. Лысикова, А. Ю. Панасюк, В. Шепель, Е. Б. Перелыгина, Г. Г. Почепцов.

Формирование имиджа образовательного учреждения представляет собой целенаправленный, организованный и планомерный процесс реализации основных компонентов имиджа, необходимых для получения нейтрального или позитивного отношения целевых аудиторий к организации. Поэтому вполне правомерно определение формирования имиджа образовательного учреждения как педагогического процесса.

Нельзя забывать, что вся информация, которую образовательное учреждение «посылает» во внешнюю среду, в той или иной степени, является имиджевой. Невербальная, символическая информация – это здание учебного заведения, отделка внутренних помещений, стиль одежды преподавателей и студентов, внешние особенности их общения и взаимодействия.

Внешний имидж Братского педагогического колледжа № 1 можно представить как современное, комфортное, здание, состоящее из двух корпусов: четырехэтажного учебного и пятиэтажного корпуса общежития. Здание поддерживается в хорошем техническом состоянии, все помещения колледжа содержатся в чистоте и порядке. Большое внимание в колледже уделяется оформлению помещений: картины, живые растения, комфортная мебель не только в аудиториях и административных кабинетах, но и в коридорах и фойе. Территория колледжа представлена в виде центральной площади и парковой зоны, где в теплое время года разбиваются клумбы с однолетними и многолетними цветами. Центральный вход колледжа, а так же фойе перед всеми государственными праздниками и крупными мероприятиями, проводимыми в колледже, оформляются шарами, флагами, плакатами, электрическими вывесками и т. п. Все это говорит о том, что руководство колледжа придает много внимания внешнему облику учебного заведения.

Что касается внешнего облика преподавателей и студентов колледжа, то общепринят деловой стиль. Студенты колледжа – будущие педагоги, что мотивирует их одеваться элегантно. Им не рекомендуется носить чрезмерно открытую одежду, так же не приветствуется злоупотребление косметикой, пирсингом. Кроме того, студенты колледжа не должны использовать во внешнем облике элементы какой-либо субкультуры. При всем этом личный вкус и предпочтения студентов не ущемляются. Студенческий совет колледжа создал Положение о внешнем виде студентов.

В колледже созданы и активно функционируют органы студенческого самоуправления: Студенческий совет колледжа, Старостат, Совет общежития, Научное студенческое общество, Совет музея, активы групп. Их деятельность строится на принципах гуманизма, демократичности, самоуправления, самостоятельности и партнерства.

Важной составляющей имиджа учебного заведения является его история. Братское государственное педагогическое училище открылось 1 сентября 1988 года, с 1999 года оно реорганизовано в колледж.

Образовательный процесс в колледже осуществляют: 103 компетентных преподавателя, 28 педагогов отмечены наградами Министерства образования Российской Федерации, 5 педагогов отмечены правительственными наградами. Более 30 выпускников колледжа разных лет успешно трудятся в составе педагогического коллектива. Студенты и преподаватели умножают славу, берегут и чтут традиции колледжа. Преподаватели внедряют новые технологии в обучении и воспитании.

Не менее важной составляющей имиджа организации является образ ее руководителя.

Галина Михайловна Парилова – директор колледжа – работает со дня его открытия, Заслуженный учитель РФ, отличник народного просвещения, в 2007 году получила награду «Директор года», член Совета директоров педагогических колледжей и училищ зоны Сибири и Дальнего Востока. Неоднократно делилась опытом своей работы на Совете директоров по проблемам управления учебным заведением в условиях стандартизации среднего профессионального образования.

Она владеет основами управления педагогическим коллективом, правильно определяя стратегию его деятельности, является одним из авторов создания и реализации программы развития колледжа, активно поддерживает внеаудиторную деятельность студентов.

Основные каналы доставки информации об учебном заведении – это всевозможные СМИ, участие в общественной деятельности, реклама, разнообразные акции, выставки, форумы и т. п.

Постоянно в газетах и телепередачах города и района можно встретить информацию об учебном заведении. Кроме этого уже более 10 лет выпускается силами студентов и преподавателей собственное корпоративное издание колледжа – газета «Стимул», которое позволяет сформировать прочное и яркое мнение об образовательном заведении в представлении потребителей.

Важным и мощным средством передачи информации об учебном заведении является участие в выставках, форумах.

Колледж традиционно принимает участие в Ярмарке учебных заведений, которую организует и проводит Центр занятости населения г. Братска и Братского района. На выставке студенты колледжа представляют информацию для абитуриентов, распространяют рекламные буклеты, информационные проспекты, пригласительные билеты на День открытых дверей. Этот метод представления информации является наиболее эффективным, так как есть возможность охватить наиболее широкую аудиторию выпускников школ.

Другой вид выставок – это форум «Образование Приангарья» в г. Иркутске. На форуме колледж представляет свои уникальные разработки в области организации учебного процесса, в организации воспитательной деятельности, здоровьесберегающих технологий. Приняли участие в конкурсе фирменного стиля в номинации «Лица и образы», получили Диплом лауреата.

Немаловажно при формировании позитивного имиджа организации проведение различных PR-акций. Прежде всего, это «День открытых дверей». Его целью является привлечение выпускников школ, сохраняется такая положительная тенденция: 80 % посетивших в сентябре становятся студентами колледжа.

В колледже стали применять новую модель: проведение экскурсии по колледжу для всех желающих в любое удобное время (День открытых дверей «в миниатюре»). Для этого сформирована инициативная группа из числа представителей Студенческого совета колледжа. Школьники, родители выпускников и педагоги школ могут заказать экскурсию по телефону, указанному в рекламных плакатах, буклетах, проспектах. Во время посещения колледжа выпускник может не только осмотреть колледж, ознакомиться с условиями поступления, посетить музей колледжа, но и побеседовать со студентами и преподавателями.

Корпоративный сайт как инструмент маркетинга является мощным средством информации. На сайте колледжа размещена информация о колледже, ее истории, преподавателях, студентах, управленческой структуре, преподаваемых специальностях. Есть отдельные страницы для студентов заочного отделения, абитуриентов. Кроме того есть форум, на котором посетители могут общаться на самые разные темы, фотоальбом колледжа, сборник оригинальных сценариев мероприятий.

В условиях малого города колледж выступает образовательным, культурно-досуговым, научно-просветительским центром. Многообразно социальное партнерство образовательного учреждения с городскими и областными учреждениями всех уровней образования, куль-

туры, спорта и медицины. Ресурсный центр, созданный на базе колледжа, осуществляет методическую поддержку выпускников колледжа, проводит курсы повышения квалификации для педагогов образовательных учреждений города и северных регионов Иркутской области по актуальным проблемам образования.

Студенты и преподаватели колледжа являются постоянными участниками благотворительных и общественных акций, общегородских молодежных мероприятий, регулярно реализуют социальные проекты в городском пространстве. Для детей и пожилых людей организован клуб компьютерной грамотности «И стар и млад». Студенты постоянно выезжают со спектаклями и игровой программой в Детскую городскую многопрофильную больницу, Дом малютки, Детский дом, оказывают посильную помощь детям-инвалидам и детям, оставшимся без попечения родителей, собирают игрушки, канцелярские товары, одежду.

Сформированный позитивный имидж образовательного учреждения позволяет решить ряд задач: повысить привлекательность учебного заведения, в первую очередь, для родителей, учащихся и персонала, повысить эффективность мероприятий по информированию населения относительно новых образовательных услуг, облегчить процесс введения новых образовательных услуг, повысить уровень организационной культуры.

Таким образом, в условиях острой конкуренции вопрос создания благоприятного имиджа учебного заведения является более чем актуальным. Поддержание положительного имиджа образовательного учреждения – сложный и длительный процесс формирования прочной и высокой репутации, привлекательности, создания ситуации успеха на всех уровнях работы. Для того чтобы образовательное учреждение было привлекательным, оно должно иметь свой неповторимый уже сложившийся или складывающийся на сегодняшний день образ.

Литература

1. Алешина, И. В. Корпоративный имидж [Текст] / И. В. Алешина // Маркетинг. – 1998. – № 1. – с. 50.
2. Джи, Б. Имидж фирмы: планирование, формирование, продвижение [Текст] / Б. Джи. – М. : Центр, 1999.
3. Галумов, Э. Основы PR [Текст] / Э. Галумов. – М. : Летопись XXI, 2004.
4. Зуевская, И. В. В поисках успешного образа [Текст] / И. Зуевская // Управление школой. – 2005. – № 9.

5. Карпов, Е. Б. Имидж в образовании [Текст] / Е. Б. Карпов // PR в образовании. – 2003. – № 6. – С. 40-50.
6. Козьяков, Р. В. Корпоративный имидж учебного заведения [Текст] / Р. В. Козьяков. // PR в образовании. – 2005. – № 1. – С. 108.
7. Почепцов, Г. Г. Имиджеология [Текст] / Г. Г. Почепцов. – М.: Рефл-Бук, К.: Ваклер, 2001. – 300 с.
8. Томилова, М. В. Имидж организации [Текст] / М. В. Томилова // Маркетинг в России и за рубежом. – 1998. – с. 103.
9. Томилова, М. В. Модель имиджа организации [Текст] / М. В. Томилова // Маркетинг в России и за рубежом. – 1998. – № 1.
10. Щербаков, А. В. Имидж образовательного учреждения [Текст] / А. В. Щербаков // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2008. – № 9. – С. 39-46.

ПРОГРАММА «РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА»

СИСИНА Е. А.

с. Агаповка Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Агаповская средняя общеобразовательная школа № 1
им. П. А. Скачкова

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года определила основные направления развития:

- совершенствование содержания образования с учетом новой образовательной парадигмы;
- внедрение системы менеджмента качества образования и методов государственной итоговой аттестации;
- профильное обучение в старших классах с целью вызвать интерес к определенной области деятельности, специализации для дальнейшего получения профессии (профориентация);
- информатизация учебного процесса.

Осуществляемая Минобрнауки РФ модернизация организации и содержания процесса обучения связана с происходящими в российском обществе изменениями.

Более подробно остановимся на внедрении системы менеджмента качества образования.

В современных педагогических словарях под качеством образования понимается определенный уровень знаний и умений умственного, нравственного и физического развития, которого достигают обу-

чаемые на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями; степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг. Качество образования, прежде всего, измеряется его соответствием образовательному стандарту, зависит от уровня престижности образования в общественном сознании и системе государственных приоритетов, финансирования и материально-технической оснащенности образовательных учреждений, современной технологии управления ими.

Школа, которая ориентируется на предполагаемые потребности и периодически проводит анализ требований внутренних и внешних потребителей к качеству, в принципе должна иметь в своем арсенале перечень нормативно закрепленных и корректно обоснованных характеристик (модель выпускника, модель образованности, требования к подготовке и деятельности учителя, характеристики образовательных и учебных программ и т. п.), а также соответствующий инструментарий для оценки их выполнения (критерии, показатели, шкалы, качественные методики, процедуры и технологии).

Потребитель образовательных услуг может быть рассмотрен в нескольких аспектах. С одной стороны, это внутренние потребители в лице учащихся, с другой – внешние потребители в лице внешкольных систем (образовательных, производственных), в которые поступают для продолжения образования или трудовой деятельности выпускники школ. Без сомнения, разновидностью внутренних потребителей, пусть и не основных, выступают родители учащихся, участвующие в той или иной форме в формировании заказа школе, в контроле качества образовательных услуг. Образовательная услуга характеризуется внутренней деятельностью не только педагогов как поставщиков услуг, но и обучаемых по интериоризации знаний, самосовершенствованию, саморефлексии, саморазвитию и т. п.

В отношении школы, особенно школы, находящейся в инновационном поиске, можно говорить о необходимости разработки серии программ качества. Любая программа или система качества при рассмотрении возможности своей реализации должна быть оценена, в первую очередь, на предмет того, может ли она способствовать непрерывному улучшению качества образовательного процесса. Такая система рассматривается как средство, направленное на поддержание качества образовательного процесса на уровне, соответствующем установленным требованиям.

Цель программы нашего образовательного учреждения – Разработка системы менеджмента качества и разработка рекомендаций для ее использования в общеобразовательных учреждениях района.

Задачи программы:

- оценить подготовленность школы к внедрению внутришкольной системы управления качеством образования на основе требований и рекомендаций международных стандартов по менеджменту качества серии ISO 9000:2000;

- проанализировать принципы, методы и подходы к управлению качеством на основе требований международных стандартов ИСО серии 9000 и адаптировать их к общеобразовательному учреждению;

- разработать алгоритм формирования системы менеджмента качества в школе;

- внедрить элементы системы менеджмента качества в соответствии с международными стандартами ISO 9000:2000;

- внедрить в систему оценки качества образования в школе новые процедуры, критерии, показатели;

- повысить эффективность управления школой через совершенствование организационной структуры управления школой и образовательным процессом;

- внедрить мониторинг по оценке качества образования;

- создать собственную модель самооценки школы по качеству образования;

- разработать показатели рейтинговой оценки деятельности педагогов школы;

- укрепить ресурсную базу школы с целью обеспечения ее эффективного развития;

- совершенствовать и внедрять новые образовательные и информационные технологии, системно использовать современные здоровьесберегающие технологии;

- повысить качество состава педагогических кадров, эффективно использовать их потенциал с опорой на достижения мотивационного менеджмента и принципа управления, основанного на активном включении педагогического коллектива в процессы выработки, принятия и реализации управленческих решений;

- формировать положительный имидж школы, создать условия для самореализации учителей и обучающихся через публикации, конкурсную и научно-исследовательскую деятельность;

- обеспечить права ребенка на качественное образование;

- создать систему мониторинга реализации Программы и обеспечения ее функционирования.

Сроки реализации программы – 2009–2013 г.

Оценка эффективности программы – эффективность программы будет оцениваться по количественным и качественным показателям:

- качество успеваемости и уровень личностных достижений обучающихся;
- уровень квалификации педагогов;
- оценка качества нормативных документов, подготовленных в ходе реализации Программы;
- уровень материально-технической базы школы;
- итоги диспансеризации обучающихся школы;
- оценка деятельности школы со стороны обучающихся и их родителей;
- оценка деятельности школы со стороны общественности;
- оценка управления процессом развития школы членами экспертной группы.

Достижение поставленных задач будет оцениваться в ходе анализа ситуации экспертной группой из представителей администрации, учителей и Совета школы.

Результаты будут обсуждаться на Совете школы, педагогическом совете и общешкольном родительском собрании

Исполнители основных мероприятий программы – администрация МОУ СОШ № 1 имени П. А. Скачкова;

- педагогический коллектив школы;
- совет школы;
- родители;
- обучающиеся.

Система организации контроля выполнения программы – Подготовка ежегодного доклада директора школы о результатах деятельности школы по реализации программы, публикация на сайте школы в Интернете

Единая педагогическая тема: «Повышение качества образования через использование диагностико-технологического управления процессом обучения».

Научно-методическая работа.

Важнейшим средством повышения педагогического мастерства учителей является хорошо организованная научно-методическая работа, которая базируется на достижениях науки и передового педагогического опыта, направленного на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого педагога.

Цель научно-методической работы: достижение качественно новых образовательных результатов через использование диагностико-технологического управления процессом обучения.

Ожидаемые результаты:

1. Качественное изменение основных субъектов образовательного процесса.
2. Достижение нового качества образования в соответствии с требованиями международных стандартов.
3. Достижение высокого уровня готовности педагогов к инновационной деятельности и профессиональной компетентности.

**ТЕХНОЛОГИЯ ВСТРЕЧНЫХ УСИЛИЙ
КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ****ХАН О. Н.**

г. Екатеринбург, Уральский государственный университет
путей сообщения

В условиях гуманизации образовательного процесса и необходимости качественного обновления содержания образования актуальной становится задача не только передать обучающимся сумму знаний, но и способствовать воспитанию у них активного, инициативного отношения к процессу познания, основанного на осознании целей учения, восприятию себя как субъекта учебной деятельности.

Традиционная педагогика представляла процесс обучения как однонаправленное влияние преподавателя (субъекта) на обучающегося (объект обучения).

Достижения современной педагогической науки в процессе трансформации учебной деятельности из неравновесной, подразумевающей подчиненную позицию обучающегося и руководящую обучаемого, в деятельность-сотрудничество равноправных субъектов позволяют наметить основные тенденции обновления системы образования.

1. Главным условием становления субъект-субъектных отношений является изменение подхода к личности. Оно подразумевает изменение содержания, формы педагогического процесса, усиленное внимание к психолого-педагогическим особенностям личности.

2. Субъект-субъектные отношения преподавателя и студента базируются на совместном личностном росте, развитии. Совместный личностный рост невозможен:

- без диалогизации педагогического взаимодействия, превращения позиций участников в личностно-равноправные позиции;
- проблематизации педагогического взаимодействия, когда участники вместе решают поставленную задачу;
- персонализации процесса обучения, включения в него элементов личного опыта.

3. Деятельностный подход во взаимоотношениях равных участников образовательного процесса.

Равновесие позиций педагога и учащихся, однако, нельзя понимать упрощенно, оно будет эффективным только при наличии определенных условий: принятия цели, осознания субъектами своего вклада в совместную деятельность. Нельзя забывать также и о том, что полное равновесие позиций невозможно еще и потому, что в таком случае исчезает само основание для педагогического взаимодействия: если преподавателю нечего предложить студенту (суждения, мнения, педагогический и жизненный опыт и пр.), у последнего просто не возникает потребности в сотрудничестве с таким педагогом.

Равенство позиций возможно при соблюдении ряда условий:

- повышение уровня психологической грамотности преподавателя, его готовности отказаться от традиционной позиции, традиционных методов обучения;
- изменение отношения к студенту, признание его социально-личностного статуса.

Основная особенность технологии встречных усилий состоит в организации учебной деятельности как диалога. Само по себе понятие «диалог» предполагает осознанное участие в процессе обучения двух сторон. Поскольку диалог – это общение двух равноправных сторон, а мы будем вести речь о целых учебных сообществах, уместно говорить о множестве диалогов, или общем полилоге субъектов образовательного процесса. Возникает необходимость в интерактивных формах обучения. Интерактивное обучение – обучение, основанное на видоизмененных формах подачи знаний: не передаточных, а диалоговых, основанных на взаимодействии, взаимопонимании, общении. Такой вид обучения предполагает изменение субъект-объектного взаимодействия, когда преподаватель выполняет роль передаточного устройства, а студент – принимающего, на субъект-субъектное, когда обе стороны становятся равноправными участниками учебно-воспитательного процесса, т. е. относятся к нему осознанно. Участники

учебного процесса, построенного на встречных усилиях, должны быть постоянно готовыми к самоизменению и самоконструированию, отказаться от понимания ситуации как неизменной, заданной извне.

Поверхностный подход педагога к применению интерактивных методов обучения приводит к негативным последствиям: учение становится развлечением, теряет свою глубину, не достигает конечной цели. Процесс образования – сознательный, включающий в себя преодоление трудностей при помощи воли. Л. И. Божович называет волевые действия по овладению знаниями действиями «вопреки непосредственному желанию или стремлению, т. е. действиями, связанными с преодолением именно внутреннего препятствия» [1; с. 195].

Волевое действие в процессе обучения обязательно должно предполагать:

- осознание потребности в обучении; способов, которыми можно эту потребность удовлетворить;
- наличие внутреннего препятствия, т. е. потребности, стремления приложить меньшие усилия для движения к намеченной цели;
- регулирование своего поведения не в соответствии с желаниями, а в соответствии с выбором цели, решением.

Именно это помогает сделать процесс познания непрерывным и эффективным: преодоленные препятствия порождают новые потребности и стремления, познание переходит на высший виток спирали.

Интенсивность волевого усилия зависит от следующих факторов:

- мировоззрение личности, отношение личности к миру, к людям, к себе;
- степень общественной значимости поставленной цели;
- установка по отношению к деятельности;
- уровень самоуправления и самоорганизации личности: те, кто занимаются воспитанием воли, легче преодолевают препятствия [2; 140].

Усилия, проявляемые субъектами образовательного процесса, дифференцируются на репродуктивно-исполнительские, организационно-волевые, творческо-импровизационные. Очевидно, что самый примитивный уровень проявления усилий – репродуктивно-исполнительский. Традиционно считалось, что именно этим и должны ограничиваться учебные усилия студента. Преподаватель, играя роль передающего знания субъекта, требовал от студента волевых действий по овладению знаниями, их заучиванию (воспроизведению, репродукции). Одновременно он сам очень часто являлся объектом, на который направлялись репродуктивно-исполнительские требования со стороны вышестоящих органов. Очень часто преподавателю удобнее

и легче оставаться на объектном уровне, требуя такой же позиции от студента, т. к. это не требует особых волевых усилий: проявление усилий на самом низшем, репродуктивно-исполнительском, уровне наиболее доступно.

Ориентация на построение учебного взаимодействия в соответствии с технологией встречных усилий не упраздняет волевых действий на репродуктивно-исполнительском уровне. Но этот уровень проявления усилий не может быть превалирующим, чтобы не сделать участников пассивными объектами образовательного процесса.

На организационно-волевом уровне проявления встречных усилий преподаватель должен:

- изменить свою позицию, приложить силы к тому, чтобы из «пристройки сверху» стать соучастником образовательного процесса;
- постоянно учиться чему-то новому, быть готовым учиться и у своих учеников, не бояться их критики;
- приложить усилия к организации учебного общения, диалога, превратиться в координатора, организатора диалога равноправных участников.

Студент обязан приложить усилия к тому, чтобы:

- изменить свою позицию: из «пристройки снизу», пассивного слушателя стать равноправным участником процесса познания;
- стараться овладеть навыками интерактивного обучения, общения, работы в группе;
- поставить себе цель не просто овладеть знаниями, а научиться самостоятельно постигать истину.

Мы видим, что организационно-волевые усилия направлены в основном на изменение традиционной формы организации обучения. Творческо-импровизационные усилия направлены на содержательную, глубинную суть обучения в рамках технологии встречных усилий. Для успешной учебной работы преподаватель обязательно должен проявлять свои творческие способности. При отсутствии творчества в его работе формальное соблюдение условий интерактивного обучения будет просто бессмысленным. Для учащегося ответить на усилия педагога на творческо-импровизационном уровне оказывается возможным не всегда. Это, скорее, та цель, к которой они должны стремиться. Возможно, поначалу такой уровень общения окажется возможным лишь для единиц.

О каком бы уровне проявления усилий мы не говорили, необходимо учитывать важный момент: если усилие возникает лишь с одной стороны, то оно приводит к разобщенности действий, превращая одну из сторон в объект, а другую – в субъект. Тогда мы имеем дело не с

учебным взаимодействием, сотворчеством, а с традиционным учебным однонаправленным воздействием. Поэтому хотелось бы особо выделить необходимость встречных усилий. Усилие одной стороны должно порождать встречное усилие с другой, взаимодействие обеих сторон. Возникает учебное сотрудничество, в котором и реализуются встречные усилия.

Усилие той или иной стороны может быть большим или меньшим, в зависимости от возможностей, подготовленности к взаимодействию, но хотя бы малая доля усилия должна быть. Таким образом, мы можем определить встречные усилия еще и как труд, определенную долю учебного труда, вложенную обеими сторонами в общее дело.

Охарактеризуем основные особенности технологии встречных усилий:

1. Технология встречных усилий – это система методов, соединяющих в себе новый способ движения к знанию, но в то же время позволяющих избежать тенденции к облегчению процесса познания, характерной для современной педагогики. Она основана на волевых усилиях участников учебной деятельности.

2. В основе технологии встречных усилий лежит новый тип взаимоотношений преподавателя и студента. Они равноправные участники совместной деятельности, но при этом нет абсолютного тождества их позиции. Преподаватель – координатор, организатор учебной деятельности, обладающий жизненным опытом и высоким уровнем знаний. Равенство сторон состоит в том, что обе должны прилагать усилия для того, чтобы учиться.

3. Также в основе технологии встречных усилий лежат интерактивные, т. е. ориентированные на общение методы обучения.

4. Сочетание группового и индивидуального подходов, включение в работу всех членов учебной группы. Достижение результатов всеми участниками.

5. В основе организации всех занятий лежит «вызов», побуждение к самостоятельным действиям. Постоянная обратная связь всех участников, система откликов на вызов.

6. Открытость, незавершенность занятий, пролонгация вызова, вызывающая стремление к дальнейшему развитию.

За последние десятилетия педагогическая теория обогатилась большим количеством изысканий, привлекающих особое внимание к индивидуальности человека, его личности, призывающих к ориентации на сознательное развитие самостоятельности. Большинство этих исследований страдало декларативностью; провозглашаемое теоретически никак не реализовывалось практически; педагогическая наука и

педагогическая практика оказались разделенными в значительной степени. Назрела необходимость создания конкретных педагогических технологий, трактуемых по-разному, но в результате сводящихся к практическим способам применения различных гуманистических педагогических теорий. Возникает понимание того, что овладение педагогической технологией – существенный элемент педагогического образования, без которого нельзя сегодня представить профессионального педагога. Происходит осознание необходимости для педагога профессионального теоретического мышления (понимания принципов воспитания и обучения) и профессионального методического мышления (аналитического рассмотрения обучения и воспитания с позиции способов их организации). Технология встречных усилий подразумевает соединение профессионального теоретического и профессионального методического мышления.

Возникает необходимость в определении сущности и содержания комплекса приемов технологий встречных усилий, обеспечивающего сонаправленную активизацию эмоциональных, интеллектуальных, волевых усилий.

Технология встречных усилий – комплекс приемов и методов активизации сонаправленных эмоциональных, интеллектуальных, волевых усилий участников обучения, предполагающий оптимальную ответственность за организацию процесса и итоговую результативность учебной деятельности.

Основные характеристики технологии встречных усилий:

1. Взаимная устремленность, включающая в себя сонаправленное взаимодействие субъектов, обогащающая и развивающая их в диалектической связи.

2. Свобода выбора. Студент и преподаватель обладают правом избрания определенных способов действия, ценностной ориентации. При этом право выбора всегда влечет за собой осознание ответственности за свой выбор, т. е. предполагает сознательное отношение к собственной деятельности.

3. Открытость. Ориентация на незавершенность, непрерывность, бесконечность процесса познания.

4. Практическая применимость. Знания не должны оставаться только теоретическими, т. е. просто ненужными накоплениями.

5. Наличие обратной связи, включающей в себя определенный набор приемов, которые помогают поддерживать оптимальный уровень взаимопонимания, заинтересованности, настроенности на процесс познания.

6. Присутствие резонанса, подразумевающего максимальную отдачу в действиях ученика и учителя, соединения их усилий; отрицание тех приемов и методов, которые приводят к бесполезной трате сил. В этом смысле технология встречных усилий воспринимается как очень экономичная, поскольку силы субъектов обучения складываются в некое единство, позволяющее достигнуть цели с меньшими затратами.

7. «Устремленность в будущее»: каждое занятие ориентирует субъектов совместной деятельности на продолжение познавательной работы, движение вперед.

Критериями эффективности технологии встречных усилий являются:

- мотивированность процесса познания, осознание необходимости движения к знаниям и целей обучения;
- включенность в процесс познания, осознанность и активность учебных действий;
- сознательность волевых усилий в учебной деятельности;
- осознанность результатов совместного учебного труда, стремление к новым знаниям.

Все перечисленные показатели технологии обучения, построенной на встречных усилиях, проявляются по-разному в зависимости от уровня готовности к совместной деятельности обоих партнеров – обучающего и обучаемого. Условно можно выделить четыре основных уровня готовности к соединению усилий в учебном взаимодействии:

1. Инертный: низший уровень, характеризующийся нулевым проявлением волевых усилий;

2. Ситуационный: уровень готовности, характеризующийся спонтанным проявлением волевых усилий в зависимости от внешних обстоятельств;

3. Системный: довольно высокий уровень готовности, осознанный внутренне, но не всегда в значительной степени проявляемый внешне; уровень с недостаточной формальной базой (недостаточным владением формами работы);

4. Интегрированный: наиболее высокий, сочетающий осознанность и владение – приемами соединения учебных усилий.

Технология встречных усилий основана на сотрудничестве. При этом преобладающий метод обучения в рамках данной технологии – диалог. Необходимо пояснить, что речь идет о новом типе учебного взаимодействия. Целью такого обучения является повышение эффективности учебного процесса, т. е. не простое овладение определенной суммой знаний, а формирование умения самостоятельно учиться. Особенно важным оказывается способ организации деятельности.

Наиболее эффективно в этом смысле групповое обучение, коллективная деятельность. Такой вид совместной учебной деятельности предполагает: диалектическое участие всех членов учебного коллектива в решении учебной задачи; взаимное обогащение; организацию всех действий на основе взаимопонимания и общения; наличие в ходе занятия первоначального стимула (толчка, вызова), побуждающего к поиску решения; постоянную «обратную связь» на всех этапах учебной деятельности; принятие решения в малых группах, а затем переработка его в коллективное решение; рефлекссию, возвращение к итогам работы, выражение отношения процессу и результатам, коррекцию своей деятельности; «незаконченность» познавательной деятельности, побуждающую к дальнейшему поиску.

Возникает вопрос о возможности применения новых методов на лекционных занятиях, особенно при большом количестве обучающихся. На занятиях подобного типа возможно применение отдельных приемов технологии встречных усилий, эффективность которых определяется опытным путем. Необходимо помнить о том, что доля занятий, построенных на основе интерактивных методов, составляет от 20 % до 50 %.

Технология встречных усилий открывает возможность более полного, всеохватывающего вовлечения в учебную деятельность. Традиционные способы позволяют охватить лишь малую часть учащихся: сознательно учатся несколько человек; формально, для социальной адаптации – определенная часть; некоторая, иногда значительная доля студентов вообще лишена возможности учиться в силу того, что не может и не хочет приспособиться к выдвигаемым требованиям. Данная технология помогает изменить ситуацию: большая часть учащихся, за исключением единиц, сознательно и заинтересованно участвует в процессе познания. Отличается уровень результативности, формы проявления волевых усилий, но главное то, что практически все вовлечены в учебу.

Литература

1. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности [Текст] / Л. И. Божович. – М. : Международная пед. академия, 1995.
2. Рогов, Е. И. Эмоции и воля [Текст] / Е. И. Рогов. – М. : Владос, 1999.

ИНТОНИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: СУЩНОСТЬ И МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ

СОЛОПАНОВА О. Ю., ЦЕЛКОВНИКОВ Б. М.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Современная педагогика устремлена сегодня к синергетической парадигме познания, в условиях которой научное мышление все более трансформируется в художественное, а сама наука обретет свойства, близкие искусству, религии (В. Э. Войцехович).

В связи с этим усилия педагогики направлены на реализацию важнейшей социальной задачи, связанной с устранением разрыва между «рационально-логическими» и «эмоционально-ценностными», «научными» и «художественно-образными» аспектами образования. Идеалом современного типа образования выступает формирование в человеке целостного мира культуры в его гармонической организации, что связано с развитием ценностного, а не только сциентистского, мышления и ответственного сознания личности (Ш. А. Амонашвили, В. И. Загвязинский, М. С. Каган, Н. Д. Никандров и др.).

Сегодня, как утверждают исследователи, стратегически крайне важно произвести смену основного смыслового знака образования «рационализм» на знак «культура» (Р. Ф. Брандесов, О. С. Булатова, А. П. Валицкая, В. П. Зинченко, Г. П. Максимова, А. А. Мелик-Пашаев, Д. Б. Кабалевский, В. А. Кан-Калик, Б. М. Неменский и др.). Это позволит педагогике сохранить за собой статус особой сферы культуры, гармонично сочетающей в себе рационализм науки и импровизационность искусства (Л. В. Макмак, В. В. Неверов, В. Г. Ражников и др.). Главным условием успешного решения этой важной задачи должно стать целостное осмысление проблем развития педагогической науки и практики на основе интеграции и синтеза с другими научными и художественными областями познания, с искусством, в том числе – с музыкой.

Как особое гуманитарное теоретическое направление интеграция педагогики и музыкального искусства, прежде всего, связана с выявлением объективных функциональных особенностей каждой из этих сфер культуры, с расширением и обогащением через их синтез целостного гуманитарно-воспитательного пространства. Согласно современным философским взглядам, интеграция должна служить не только объединению существующих систем в нечто единое, то есть суммированию знания, достигнутого разными областями культуры, но и стремлению в процессе взаимосвязи «позаимствовать друг у друга и

сами методы, и язык, чтобы применить их для своего объекта» (П. В. Копнин).

Интерес педагогики к музыке, к теории ее познания, включая понятийно-терминологический аппарат, в последнее время заметно возрос, хотя в опосредованной форме обращение к данному искусству, к его специфическим законам наблюдалось на всех исторических этапах человеческой эволюции (А. Августин, Гегель, А. Квинтилиан, Ф. Ницше и др.).

В образовательном процессе, по словам Е. Ю. Глазыриной, освоение музыки как художественного явления мира, аналога действующих в нем законов и осуществляющихся процессов формообразования пространства-времени, позволяет личности выходить на уровень осмысления себя как «индивидуального аспекта всего мира» (по Л. П. Карсавину). Называя музыку «Великой педагогией», современные исследователи подчеркивают, что она не дает каких-либо рецептов правильного воспитания, но открывает человеку путь к освоению общечеловеческого культурного и духовно-нравственного опыта, ведет его к поиску личных эмоционально-ценностных критериев измерения жизни во всех ее проявлениях (И. Гажим, Н. И. Киященко, А. И. Щербакова и др.).

Целесообразность еще более тесного сближения педагогики и музыки, обуславливается в первую очередь тем, что у этих областей культуры один и тот же предмет – человек, а в условиях педагогического процесса – личность ученика.

В плане выражения человеческого в человеке музыка, даже в сравнении с другими искусствами, недостижима. Все существо человека – его ум, тело, душа – есть музыка (Инайят Хан и др.). Согласно выводам современных ученых, эмоциональные рефлексии человека по своему устройству всегда «музыкаподобны», сравнимы с «эмоциональными мелодиями» (Б. И. Додонов и др.), а средства музыкальной выразительности (ритм, лад, динамика, тембр и др.) сходны с проявлениями человеческой психики, с закономерностями выражения человеческой мысли (Б. В. Асафьев). Через общение с музыкой человек овладевает «орудиями» индивидуального вхождения в культуру и социум, обогащает и совершенствует связи между собственным жизненным опытом и антропогенетическим опытом развития человеческой культуры в целом.

Важно то, что при взаимодействии с данным искусством человек совершенствует специфический способ музыкального освоения мира, значение которого, по утверждению В. К. Суханцевой, имеет не только предметный (то есть связанный с музыкой), но и универсаль-

ный характер. Осуществляемая человеком символизация переживаний при взаимодействии с музыкой свидетельствует о наличии у него интонирующего сознания, которое служит своеобразным мостом между «биологией переживаний» человека и его общественно-социальной сущностью – межличностным пространством людей, общения, культуры, социума, традиций, моделей жизни (А. В. Торопова).

Музыка с древних времен признается не только самым значительным аспектом жизни человека, но самой жизнью, поскольку в ней господствуют те закономерности, которые царят в мире, во Вселенной (А. Августин, А. Квинтилиан, А. Ф. Лосев, Ф., В. В. Розанов, П. А. Флоренский и др.). К настоящему моменту представлено немало доказательств того, что данное искусство наделено универсальными признаками, в том числе – даже математическими закономерностями, наличие которых в природе данного искусства, по словам В. В. Розанова, есть «одно из материальных воплощений психической жизни и результата творящего духа». В силу этого, как утверждает В. В. Зеньковский, законы музыки, очевидно, данные Богом, могут найти применение в самых разных сферах познания.

Музыка – это не только практика музицирования, но и особая научно-теоретическая дисциплина, которая располагает своим специфическим «чувственным знанием в форме образа» (Гегель). Данное искусство призвано преумножить опыт эмоционально-ценностного, творческого отношения человека к окружающей действительности, подвести его к целостному пониманию мира и самого себя (М. С. Каган, Д. А. Леонтьев, Н. О. Лосский, В. В. Медушевский, Г. А. Орлов, П. А. Флоренский и др.).

Именно в таком целостном знании, которое отражало бы в себе все существующие модели «объяснения» человека и его связей с окружающей действительностью, современная педагогика, по мнению Г. П. Щедровицкого, нуждается более всего.

Ценность музыки для педагогики как раз и состоит в том, что она включает в своей сущности все основные уровни реальности человека: объективную, субъективную, трансцендентальную. Данное искусство для педагогики являет собой пример воплощения идеи полноты, «целокупности» (Н. О. Лосский), выступает своеобразным «ключом к Человеку» (В. В. Медушевский), а поэтому в состоянии значительно умножить потенциал педагогики в решении главной ее цели – в воспитании личности, наделенной целостным мировоззрением, гармоничным сочетанием «ума» и «сердца». Привлечение знаний о музыке (как и идей, например, христианской антропологии) нужно не только для усиления духовно-нравственного, художественно-

эстетического потенциала педагогики, но и для ее опыта в целом (Б. М. Бим-Бад, А. А. Пиличаускас и др.).

Современные педагоги-исследователи (Ш. А. Амонашвили, Б. С. Гершунский, А. А. Остапенко и др.) считают, что включение теории музыки как синтеза научных и художественных знаний в научно-категориальный аппарат педагогики, может послужить обогащению семантики педагогических понятий, более точному и глубокому восприятию и осмыслению не только практических, но и теоретико-методологических проблем образования.

В педагогических трудах Ш. А. Амонашвили постоянно встречаются производные от музыки выражения («партитура школьного дня», «искусство исполнения педагогических мелодий», «мажорная и минорная тональность образовательного процесса» и т. д.), что уже само по себе подтверждает его стремление к раскрытию внутреннего родства двух искусств – музыкального и педагогического, обусловленного их антропологической природой.

А. А. Остапенко отмечает, что организация образовательного процесса обнаруживает немало сходных с закономерностями данного искусства признаков (ритм, метр, устойчивые и неустойчивые состояния и т. д.), а поэтому дает основание говорить о «музыкальности» данного процесса, о его специфическом «звучании», о возможности художественно-педагогического проектирования его «партитуры» по законам музыки.

Таким образом, суждения современных педагогов-исследователей свидетельствуют о признании педагогикой научно-художественного потенциала теории музыки в организации образовательного процесса, достижении в нем гармоничного единства «внутреннего» (содержания) и «внешнего» (формы), «логико-конструктивного» и «эмоционально-художественного» (Н. М. Борытко, В. П. Зинченко, В. В. Знаков, Б. М. Неменский и др.).

Являясь особой сферой науки, педагогика одновременно носит статус искусства (К. Д. Ушинский), поскольку всегда предполагает творческое решение педагогом различных, зачастую трудно предсказуемых, нестандартных учебных и воспитательных задач. В этом плане профессиональная деятельность педагога-практика вполне сопоставима по смыслу с деятельностью музыканта-исполнителя, всегда вносящего свое личностное видение в интерпретацию замысла музыкального произведения (Б. С. Гершунский др.).

Исходя из сказанного, категорию «исполнительство», отражающую в своем содержании сущностные аспекты творчества, есть все основания считать общей стержневой характеристикой двух искусств

– педагогического и музыкального. Основопологающим признаком профессионального творчества в каждом из этих искусств выступает акт выражения чувств, мыслей, определенного отношения к производству – музыкальному или педагогическому, каким в педагогике не без оснований называют урок или занятие, воплощающее в высшем своем проявлении качества истинного искусства.

Опора на специфические законы музыки, зафиксированные в специальных понятиях, позволяет вывести организацию образовательного процесса на новый, еще более высокий – художественно-смысловой уровень, который, собственно, и обеспечивает единство его содержания и формы, взаимосвязь ценностно-ориентационной, познавательной, преобразовательной и коммуникативной деятельности его субъектов.

Обозначенный уровень выдвигает определенные требования к архитектонике образовательного процесса, к логике его организации, где особое место отводится созданию ситуаций, вызывающих у его субъектов состояние сопереживания, «внедрение» переживания в собственное духовное пространство. На этой основе образовательный процесс выстраивается как драматургический, в логике развития художественного замысла (что, собственно, и характеризует истинное искусство), а все в нем происходящее обретает для его субъектов личностный, событийный характер. Такой подход к разработке содержательной архитектоники урока или занятия становится остро необходимым в настоящий момент, когда возрастающие объемы информации требуют их как смыслового, так и художественно-композиционного оформления.

Обращенные в педагогику с этой целью музыкально-теоретические знания выступают уже не в привычной для них функции («объяснять то или иное явление в музыке»), а в роли научно-педагогических ориентиров художественно-смыслового моделирования структурных, содержательно-смысловых и духовно-энергетических аспектов реального образовательного процесса.

При этом традиционные педагогические способы передачи социального и культурного опыта трансформируются в способы и методы «от искусства», такие, как: эмоциональное «погружение» в предмет постижения; художественно-творческое и образное моделирование; импровизация; идентификация с героем; игровое подражание и др. (О. С. Булатова, В. Г. Ражников и др.).

Проектирование образовательного процесса в опоре на художественные закономерности музыки предусматривает определенную перестройку сознания и профессионально-исполнительской деятельно-

сти педагога. В этом случае, педагогу, как и музыканту-исполнителю, важно охватить целостный «образ» создаваемого «урока-произведения», всем своим существом проникнуть в его содержание, предугадать его специфическое «звучание» (Ш. А. Амонашвили), основу которого составляет проектируемая модель эмоционально-ценностных отношений между его субъектами.

Успешное осуществление этих действий во многом зависит от активности и чуткости внутреннего педагогического слуха педагога, от его интонационного поведения, представленного темпоритмическим рисунком, мимикой, жестикуляцией, речью. С их помощью он может на оптимальном уровне реализовать в ходе образовательного процесса созданную «партитуру» взаимоотношений между субъектами, заключающую в себе сочетание ритмических, динамических, фактурных, ладотональных и других соотношений, совпадающих по смыслу с принципами и способами художественной организации музыки.

Разумеется, в художественно-смысловой организации музыкального и педагогического произведения имеются свои отличия, которые обуславливаются специфической природой каждого из этих искусств. Педагогика, прежде всего, относится к вербальной культуре, в которой приоритетное место занимает слово, речевое высказывание. Вместе с тем, сама вербальная культура в своем основании предполагает использование человеком всех имеющихся у него от природы анализаторов, в том числе – зрения и слуха, а образовательный процесс всегда был и остается ориентированным на эмоциональное понимание в режиме «говорю – слушаю». Вследствие этого, понятия «музыкальность», «звучание» образовательного процесса, «педагогический слух» и другие могут с полным основанием быть отнесены к необходимому и продуктивному художественно-педагогическим метафорам (В. П. Зинченко, С. Е. Кургинян, М. К. Мамардашвили и др.), обуславливающим специфику художественно-смысловой организации образовательного процесса на основе закономерностей музыкального искусства.

Важно отметить и другое – то, что в резонансе с музыкой слово как стержневой элемент образовательного процесса выступает уже не только в качестве знаковой системы с определенным языковым смыслом, но и становится особым художественно-педагогическим инструментом выражения педагогом личностно-ценностного отношения к субъектам образовательного процесса, к тем событиям, которые составляют его содержание.

Опора на законы музыки в их категориальном выражении выводит педагога на уровень творца (сценариста, драматурга, организатора-постановщика) и одновременно исполнителя образовательного процесса как художественно-педагогического произведения. В этом случае содержательный смысл урока или занятия постигается его субъектами в особой – эмоциональной, художественно-эмпатической форме, то есть проживается и наполняется для каждого из них лично-ценностным смыслом, подобно тому, как это происходит при взаимодействии с произведениями искусства.

Основополагающее значение в решении этой творческой задачи приобретает порождение педагогом эмоционально-смысловой интонации предстоящего урока и последующий выбор адекватных средств ее воплощения в целостной художественно-педагогической композиции (форме) урока, то есть в виде того результата, который достигается в музыкальном творчестве (композитора, исполнителя) посредством феномена интонирования.

В теории музыки понятия «интонация» и «интонирование» имеют основополагающее значение, поскольку сама музыка, по определению Б. В. Асафьева, есть «искусство интонируемого смысла». Интонирование в данном искусстве связано с созданием и осмысленно-выразительной звуковой реализацией произведения, с оформлением отношений между элементами его художественной формы на всех уровнях ее системной организации (М. Г. Арановский, Б. В. Асафьев, Е. В. Назайкинский, Б. Л. Яворский и др.). Данный феномен интегрирует в себе эмоционально-энергичные и художественно-логические стороны сознания и профессиональной деятельности музыканта, выступает особым инструментом выражения им собственной мировоззренческой и художественно-профессиональной позиции к содержанию произведения (Г. М. Коган, Н. К. Переверзев, А. В. Малинковская и др.).

Данный феномен выступает не только фундаментальным основанием музыкального искусства, но и смысловым явлением культуры в целом. Исследователи подчеркивают, что именно через интонирование воплощается субъектная сущность человека, проявляется образно-смысловая деятельность его интеллекта, функциональное значение которого состоит в способности образовывать, нести, аккумулировать, транслировать культурные смыслы (Б. В. Асафьев, И. И. Земцовский, В. В. Медушевский и др.). Интонирование, по мнению Г. М. Пресс, способно выявить в себе сущность восприятия человеком окружающего мира во всех его проявлениях, позволяет человеку в невербаль-

ной форме выразить смысл вещей и явлений, своего присутствия в этом мире.

Универсальный характер интонирования обуславливает тот интерес, который вызывает данный феномен у представителей философии, культурологии, психологии, лингвистики, искусствознания, теории музыки и других областей научного и художественного знания (А. М. Антипова, М. М. Бахтин, Х. Л. Борхес, М. С. Каган, А. А. Леонтьев, К. С. Станиславский, А. В. Торопова и др.). В этих работах раскрывается антропологическая сущность данного феномена, показан широкий спектр его функционирования в жизнедеятельности человека и культуры в целом (В. В. Виноградов, И. А. Зимняя, А. А. Реформатский, Р. М. Фрумкина, Л. С. Цветкова, Л. В. Щерба и др.).

В педагогике к понятиям «интонация» и «интонирование» специалисты обращаются, главным образом, при обсуждении коммуникативных аспектов педагогической деятельности, при выяснении особенностей и путей совершенствования речевой культуры педагога или учащихся. Специальное внимание данному феномену уделяется в теории и практике преподавания литературы, иностранного языка, музыки и других «языковых» гуманитарных дисциплин, в которых понятие «интонирование» занимает ключевое место (Е. Н. Ильин, В. А. Кан-Калик, М. О. Кнебель, Е. В. Критская, Ю. Л. Львова, Л. В. Школяр и др.).

Признавая важность имеющихся к настоящему моменту результатов научного осмысления данного явления в педагогике, приходится констатировать, что феномен интонирования в данной сфере еще не имеет должного теоретического обоснования, а представленные о нем характеристики, как правило, остаются в дисциплинарных рамках. Это не позволяет до конца постичь сущность феномена интонирования во всем диапазоне его смысловых значений, осознать и реализовать его потенциальные возможности в организации образовательного процесса как важнейшего аспекта педагогической практики.

Изложенное выше позволяет констатировать наличие противоречий между:

- потребностью современного общества и образования в обогащении эмоциональных, духовно-нравственных, ценностно-смысловых сторон личности и недостаточным использованием для решения этой социально значимой задачи потенциала музыки и теории ее познания, где основополагающее место занимает феномен интонирования;
- необходимостью организации образовательного процесса посредством интонирования – феномена, в полной мере отвечающего антропологической, не только научной, но и художественной природе

педагогической деятельности и превалированием в ней сугубо когнитивистской, рационально-конструктивной направленности;

- возможностями интонирования в организации художественно-смыслового пространства образовательного процесса и неразработанностью теоретических и методических основ эффективного применения данного феномена в педагогической практике;

- требованиями современной научно-педагогической мысли о необходимости использования педагогом интонирования как главного инструмента достижения в организации образовательного процесса гармоничного сочетания «логико-гносеологических», «рациональных» и «эмоционально-образных», «субъективных» форм постижения человека и действительности и готовностью педагога к выполнению данного требования.

Круг обозначенных противоречий ставит перед необходимостью решения важной проблемы, которая заключается в выявлении и научном обосновании сущности и функций феномена интонирования в организации образовательного процесса, в переведении его на более высокий – художественно-смысловой уровень, обеспечивающий установление в нем взаимосвязи «научного» и «художественного», «эмоционального» и «интеллектуального».

Специально проведенное нами исследование показало, что основой создания образовательного процесса на уровне художественно-педагогического произведения выступает феномен интонирования, по сущности представляющий собой совокупность эмоционально-волевых, интеллектуальных и практических действий педагога, направленных на достижение в архитектонике данного процесса и во взаимоотношениях между его субъектами художественно-смысловой целостности, глубины и выразительности.

Интонирование выступает особым профессионально-творческим инструментом педагога по созданию композиционно-смыслового пространства образовательного процесса и включает в себя комплекс взаимосвязанных действий, предполагающих:

- выявление в научно-художественном замысле образовательного процесса ведущей интонации-идеи;

- определение условий для гармоничного совмещения «внутренней» и «внешней» ритмики образовательного процесса;

- установление в образовательном процессе оптимальных тонально-ладовых соотношений, представляющих собой сочетание эмоционально окрашенных психических состояний его субъектов, конфигурация которых обуславливает целостную по содержанию и форме эмоционально-психологическую «партитуру» данного процесса;

– выбор темпа и его градаций для установления гармоничных процессуально-временных соотношений в художественно-смысловом пространстве конкретного образовательного процесса;

– выявление оптимальной для конкретного образовательного процесса логики динамического его развития.

Обращение к феномену интонирования позволяет в новом ракурсе рассматривать многие аспекты образовательного процесса и, прежде всего, – вопрос о его развитии. Действительно, образовательный процесс – явление, постоянно находящееся в развитии, что, казалось бы, в аргументации не нуждается. Но и сегодня остаются до конца не раскрытыми многие связанные с этим вопросы. По каким признакам осознается это развитие, что и как развивается? Располагает ли педагогика соответствующей специфике образовательного процесса диагностикой выявления особенностей его развития? На какие признаки здесь можно и следует опираться?

Осмысление феномена интонирования в музыке и «обращение» представлений о нем в педагогику позволяет наметить логику решения данных вопросов. «Замерить» живую, находящуюся в постоянном движении, ткань образовательного процесса можно, на наш взгляд, с помощью специфического инструментария, перенесенного из теории музыки, предлагающей ряд признаков развития музыкального, например: «динамическое нагнетание», «учащение в чередовании построений», «многократное повторение одних и тех же образований в разных условиях» и т. п.

Как и в музыке, в образовательном процессе постоянно происходят те или иные изменения, трансформации, указывающие на его развитие. Зафиксировать, сравнить их и на этой основе постичь особенности развития в конкретном образовательном процессе будет, на наш взгляд, легче, если обратиться к такому понятию в музыке, как модус.

В широкой трактовке понятие модус означает свойство предмета, присущее ему не постоянно, а только в некоторых его состояниях или в некоторых случаях. В теории музыки модус воспринимается, осмысливается, оценивается как определенное эмоционально-окрашенное состояние музыки в каждый данный момент ее развертывания. Причем, за сменами (то есть модусами) лада, темпов, тембров, тональностей ощущается психологическая модуляция. Здесь модус выступает как конкретная музыкально-технологическая организация звуковой ткани, которая, в свою очередь, оказывается способом запечатления «модуса души» (Е. В. Назайкинский).

Включая данный феномен в тезаурус педагогики, мы исходи из того, что по своему содержанию «модус образовательного процесса» (МОП) отражает определенное эмоционально-окрашенное состояние субъектов данного процесса, как аналогичная его атмосфера в каждый момент его протекания (развертывания).

По сути, модусы в образовательном процессе выступают как психологические его основания и поэтому являются особым предметом педагогической рефлексии. МОП – это категория, определяющая эмоционально-психологическое состояние данного процесса, «вызванное к жизни» посредством конкретного содержания и адекватных специфике последнего форм, методов и способов его постижения.

В содержательном плане МОП есть особое состояние психики субъектов образовательного процесса, наделенное в каждом конкретном случае определенным объемом и интенсивностью эмоционально-чувственных переживаний и интеллектуальных усилий. По своим характеристикам МОП может быть созерцательным, деятельным, устойчивым, напряженным, диффузным, противоречивым, спокойным и т. д.

По аналогии с представлениями теории музыки о процессуальной природе музыкального нами вводится еще понятие «художественно-смысловое развитие образовательного процесса» (ХСРОП). С этих позиций нами выделяются как минимум два вида художественно-смыслового развития образовательного процесса: развитие предметное (сюжетно-театральное), обусловленное содержанием данного процесса и смысловое развитие, основанное на учете внутренних психологических факторов, лежащих в основе организации и протекания образовательного процесса.

Подобно композиторской деятельности, педагог моделирует художественно-смысловое развитие конкретного образовательного процесса, осуществляет выбор не только его дидактических, но и художественных оснований: тональность, оптимальную фактуру, целесообразный метро-ритм и т. д. В конечном счете, эти творческие размышления-действия суммируются в определенную интенцию, которая может быть названа «композиционной логикой создания образовательного процесса» (КЛСОП).

Организация образовательного процесса как художественно-дидактического и художественно-смыслового пространства предусматривает включение в него субъектов, которые получают возможность не только воспринимать предлагаемую композиционную логику занятия, но и активно участвовать в ее реализации, вносить в этот процесс при необходимости те или иные изменения.

Литература

1. Амонашвили, Ш. А. Здравствуйте, дети! [Текст] : пособие для учителя / Ш. А. Амонашвили, Предисл. А. В. Петровского. – М., 1983.
2. Бережнова, Е. В. Прикладное исследование в педагогике: Монография [Текст] / Е. В. Бережнова. – М. : Волгоград, 2003.
3. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI в. (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б. С. Гершунский. – М., 1997.
4. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения [Текст] / учеб. пособие / В. П. Зинченко, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова/ – М., 2002.
5. Краевский, В. В. Общие основы педагогики [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд / В. В. Краевский. М., 2008.
6. Каган, М. С. Философия культуры [Текст] / М. С. Каган. – СПб., 1996.
7. Остапенко, А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии [Текст] / А. А. Остапенко. – М., 2005.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

АГЕЕНКО Н. В.

г. Самара, Самарский государственный университет

В современных условиях развития общества обязательной составляющей профессиональной деятельности специалиста является языковой (лингвистический) компонент. Концепция модернизации российского образования определяет иностранный язык как один из главных параметров актуального стандарта знаний. Развитие технологических, геополитических и коммуникативных процессов способствует возрастанию потребности в знании иностранного языка как универсального средства коммуникации вообще и профессионального общения в частности. В связи с этим актуализируется и проблема повышения эффективности процесса обучения иностранному языку, в котором инновационные формы и методы обучения, включающие совокупность способов организации и управления учебно-познавательной, профессионально-ориентированной, преобразова-

тельной и коммуникативной деятельностью обучаемых, направлены на формирование познавательных и профессиональных мотивов и интересов, целостного представления о профессиональной деятельности, ее фрагментов и этапов, социальных умений и навыков взаимодействия и общения.

Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося. [2; 419] К инновационным методам относятся: веб-квесты, онлайн обучение, видеоконференции, проверка знаний на основе компьютерных тестов, политику открытого кода (принцип «распределенной» разработки), метод конкретных ситуаций.

В методологическом и методическом плане большими возможностями в процессе обучения иностранному обладает кейс-метод как специфическая разновидность исследовательской аналитической технологии, способствующая решению педагогических задач в ходе исследовательского процесса и аналитических процедур. Как технология коллективного обучения он интегрирует технологии развивающего, личностно-ориентированного обучения, включает процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, способствует формированию у студентов этического и ценностного отношения к миру, другим людям и к самим себе [4; 156]. Суть кейс-метода заключается в том, что студентам предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы.

В сложную систему кейс-метода включены следующие методы обучения и воспитания: моделирование, системный анализ, мысленный эксперимент, методы описания, проблемный метод, метод классификации, игровые методы, «мозговая атака», дискуссия, что существенно обогащает, расширяет его возможности и образовательный потенциал.

Методы, интегрированные в кейс-метод, выполняют в нем ряд функций [4]. Метод описания, который включен в кейс-метод, позволяет формировать у студентов навыки системного описания, т. е. формировать способность отделять существенное от несущественного, формулировать собственную трактовку и давать собственную оценку приведенных в нем фактов, оценок, предположений, умолча-

ний, что предполагает выражение ценностного и оценочного отношения к событиям и людям, описываемым в кейсе. Проблемный метод позволяет формировать у студентов проблемный подход к действительности, предполагающий реализацию в деятельности способности к ценностному и этическому разрешению проблем. Игровой метод как способ представления вариантов поведения героев ситуации позволяет студентам проигрывать роли участников кейса и является специфической формой их социализации, обретения жизненного опыта, знаний, навыков, формирования отношений. Дискуссия и «мозговая атака», в ходе которых студенты обмениваются взглядами по поводу проблемы и предлагают разнообразные пути ее решения, – это взаимодействие студентов в микрогруппе, способствующее овладению этическими нормами и навыками нравственного поведения в условиях коллективного взаимодействия, формированию умения аргументированно отстаивать свою точку зрения без нанесения морального вреда оппоненту по дискуссии. В них выявляется степень зрелости и самостоятельности мышления студентов, уровень их компетентности по поводу решаемой проблемы, происходит актуализация знаний по заявленной теме.

Содержание кейса – реальная жизненная ситуация, описание которой отражает какую-либо практическую проблему (задачу), которая не имеет простого, а иногда и однозначного решения. Целью решения задач, в предметном содержании которых воссоздается контекст профессиональной деятельности, является открытие и освоение студентами тех обобщенных оснований (идей, принципов, способов, ценностей), которые могут быть использованы затем для более эффективной регуляции процессов решения практических и теоретических проблем. Механизм решения задачи, заложенной в кейсе, представляет собой ряд последовательных действий: ознакомление студентов с текстом кейса; совместный поиск идеи, гипотезы решения; составление ориентировочной основы действий разрешения; реализация намеченного проекта с последующим оппонированием; подведение итогов дискуссии, принятие (выработка) решения проблемы, заявленной в кейсе (привлечение студентов к анализу собственных затруднений, рефлексия). Являясь специфической разновидностью проектной технологии (К. Патрик), кейс-метод имеет несколько этапов: анализ проблемной ситуации, синтез решений, выбор альтернатив, корректировка и реализация решений.

Кейс-метод содержит различные виды ситуаций, которые используются на занятиях по английскому языку в соответствии с определенными темами: What Makes a Good Journalist? (Career, Training,

Code of Professional Ethics) – Что такое хороший журналист? (Профессиональная подготовка, Карьера журналиста, Кодекс профессиональной этики); News and the Quality (What is Journalism? What is News? The Evaluation and Selection of News. The Art of Useful Writing.) – Новости и качество (Что такое журналистика? Что такое новости? Оценка и отбор новостей. Искусство написания статьи) и т. д. В процессе работы над ситуациями студенты работают над предложенными преподавателем текстовыми материалами, анализируя степень разработанности проблемы, выполняют различного рода упражнения на отработку лексического, грамматического уровня языка.

Корректность организации диалога, дискуссии при обсуждении основных вопросов ситуации обеспечивают основные навыки диалогической речи: постановка вопросов и адекватная реакция на них, выражение согласия / несогласия и своей точки зрения [1; 14]. Для отработки данного умения используются клише выражения и пояснения своего мнения: I think / believe / suppose ... (я думаю / полагаю / считаю...); It seems to me... (мне кажется...); I am sure... (я уверен...); I am afraid I do not know what you mean (к сожалению, я не знаю, что Вы имеете в виду). Взаимодействию с собеседником способствуют клише, реализующие запрос мнения: Don't you think that...? (не думаете ли Вы, что...?); Don't you believe that...? (не полагаете ли Вы, что...?); Do you agree with me? (Вы согласны со мной?); обеспечивающие переспрос: Sorry, could you repeat please? (Извините, не могли бы Вы повторить?); Sorry, I haven't understood you (Извините, я Вас не понял).

Кейс «Success in Interviewing» (Успех при интервьюировании) предполагает выработку стратегии общения на всех этапах интервью: подготовка, проведение, обработка полученных сведений. Подготовка к интервью складывается из определения цели интервью и характера необходимых сведений; изучение предмета интервью и собеседника; предварительное обдумывание хода беседы, составление вопросов; договоренность о встрече, месте и времени интервью. Все эти этапы с последующим проведением интервью и его обработкой требуют этического поведения журналиста. В процессе обучения иностранному языку вырабатывается умение выстраивать беседу, задавать вопросы, реагировать на реплики интервьюируемого: Making an Appointment (назначение встречи): May I speak to... (могу я поговорить с ...); I'd like to make an appointment with you to clarify some details (мне бы хотелось назначить встречу с Вами, чтобы прояснить некоторые детали); Will it be all right for you if...? (вам будет удобно, если...?); Does it suit you...? (Вас устроит...?). Успеху интервью будут способствовать выражения, предшествующие самим вопросам: I wonder if you could help

me, I'd like to know... (если бы Вы могли помочь, я хотел бы узнать...); I wonder if you could tell me... (не могли бы Вы рассказать мне...); I'd like to talk to you about... (мне бы хотелось поговорить с Вами о ...). Студентам – будущим журналистам предлагается составить интервью на различные темы (беседа с государственным деятелем, с жертвой несчастного случая, очевидцем происшествия и т. д.), а затем проинсценировать данную беседу с использованием элементов драматизации.

В рамках инновационного обучения создаются условия развития личности, осуществляется ее право на индивидуальный творческий вклад, на личностную инициативу, право на свободу саморазвития, самореализации в области профессиональной деятельности; изменение ценностных ориентаций мотивационных установок; осознание собственной оптимистической профессиональной перспективы.

Литература

1. Мельник, Г. С. Общение в журналистике: секреты мастерства [Текст] / Г. С. Мельник. – СПб. : Питер, 2005. – 217 с.
2. Педагогика [Текст] / Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2004.
3. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е. С. Полат. – М., Владос, 2000.
4. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода [Текст] / под ред. Ю. П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ИНЕРТНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

СЕЛЬДЕМИРОВА Р. А.

г. Новокузнецк Кемеровской обл., Новокузнецкий педагогический колледж № 2

Концепция модернизации российского образования ставит задачу достижения нового, современного качества образования. Для ее решения от педагога требуется высокая культура, заинтересованность в развитии творческого потенциала своих обучающихся, способность к инновационной деятельности, самосовершенствованию и профессиональной активности. При этом в современных условиях в системе образования возникает необходимость включения в инновационную деятельность не отдельных педагогов, а целого педагогического кол-

лектива образовательного учреждения, что обусловлено появлением потребности существенного обновления содержания образования, достижения нового качества на основе инновационных инициатив.

Здесь уместно отметить, что результативность, особенности процесса нововведения зависят от способности создавать, воспринимать, реализовывать новшества, а также своевременно избавляться от устаревшего, педагогически нецелесообразного. Эта способность во многом и есть следствие творческих стремлений членов педагогического коллектива, их отношения к нововведениям.

Тем не менее, внедрение новых педагогических технологий часто осложняется из-за значительной инертности образовательной среды. Педагогами отмечаются некоторые факторы, препятствующие нововведениям. Основными из них называются:

- бессистемный характер нововведений;
- установка педагогов на традиционный стиль профессиональной деятельности, когда преподаватели опасаются выйти за рамки учебников и методических рекомендаций, данных в них;
- негативность педагогов к теоретическим обобщениям. Отмечено, что они иногда не могут на хорошем теоретическом уровне осознать психолого-педагогические затруднения;
- отсутствие «особой» рефлексивной позиции: рефлексивная деятельность существует чаще на интуитивном и ситуативном уровне;
- недостаточный уровень сформированности у педагогов методологической культуры;
- низкая культура труда и невысокий уровень культуры отношений в педагогическом коллективе;
- отставание преобразований в мышлении от преобразований в обществе;
- недостаточная информированность коллектива о педагогических инновациях, низкая степень проявления активности, заинтересованности в их освоении и внедрении и т. д.

Поэтому одной из важных задач является создание условий для появления ситуации «наименьшего противодействия новому», снижения инертности образовательной системы, чтобы она могла воспринимать новое, не отторгнув его изначально.

На ее качественное решение и результаты в Новокузнецком педагогическом колледже оказало влияние содержание методической работы. В настоящее время образовательное учреждение, создав условия для творческой работы преподавателей, осуществило возможность перехода к согласованной коллективной методической и исследовательской деятельности. Этому способствовала работа преподава-

телей над изучением и решением единой методической темы «Основные подходы к организации и управлению самостоятельной, исследовательской деятельностью студентов», которая явилась одним из важных фактором, обусловившим вхождение педагогического колледжа в режим развития. Эта тема была определена на перспективу с разбивкой ее по годам с подведением промежуточных итогов, с внесением коррективов и стимулированием педагогов по реализации единой методической темы. Она определена также интересами, возможностями педагогического коллектива, актуальностью в современных условиях, степенью ее разработанности в теории и практики обучения и воспитания. При этом мы выбрали, на наш взгляд, одну из самых продуктивных форм методической работы педагогов – работу цикловых методических комиссий в режиме творческих групп, где педагоги различных учебных дисциплин объединились вокруг одной интересующей их проблемы. Эти проблемы были тесно связаны с единой методической темой колледжа и позволяли педагогам вносить целевой вклад в его развитие. Темами стали:

«Контрольно-оценочное сопровождение самостоятельной, исследовательской деятельности студентов»;

«Развитие творческой активности студентов в процессе организации самостоятельной, исследовательской деятельности студентов»;

«Развитие познавательного интереса на учебных занятиях дисциплин предметной подготовки»;

«Реализация межпредметных связей в ходе организации самостоятельной, исследовательской деятельности студентов на учебных занятиях дисциплин психолого-педагогического цикла»;

«Развитие познавательной самостоятельности студентов в процессе использования технологии интерактивного обучения».

Единая методическая проблема колледжа объединила весь педагогический коллектив, который интенсивно в течение нескольких лет осуществляет свою деятельность в режиме поиска и творчества. Тщательно продуманная, целенаправленная, хорошо организованная, содержательно насыщенная его работа обусловила накопление опыта и определенных достижений в области решения проблемы организации и управления самостоятельной, исследовательской деятельностью студентов, которые, в свою очередь, определили статус колледжа как базового образовательного учреждения. Мы теперь имели возможность в ходе проведения мастер-классов более подробно и глубоко знакомить педагогов ГОУ СПО и НПО с нашими результатами поиска наиболее эффективных путей и средств решения единой проблемы колледжа, а также активно участвовать в проведении областных тема-

тических консультаций. Это привело педагогический коллектив к осознанию и пониманию значимости, важности, нужности осуществляемой поисковой, исследовательской деятельности, что определило значительное повышение интереса к инновационной деятельности и желание продолжать работу в поисково-творческом режиме.

В ходе разработки и реализации содержания этих областных мероприятий мы придерживались определенной логики: от представления в целом опыта работы педагогического коллектива над решением единой проблемы, проведения семинаров по ее теоретическому и практическому состоянию до проведения открытых заседаний творческих групп (цикловых методических комиссий), методического совета, открытых учебных занятий, а также реализации практической части мастер-класса путем прямого и комментированного показа форм, методов, приемов и средств работы преподавателей, использование которых способствовало получению положительных результатов в развитии самостоятельной, исследовательской деятельности студентов. Такая логика предполагала вовлеченность каждого преподавателя в решение методической проблемы. Так, в этом плане показателен областной мастер-класс, проводимый нами в 2009-2010 учебном году, программа которого включала теоретический и практический блок. В первом блоке была рассмотрена проблема управления самостоятельной, исследовательской деятельностью студентов, где были освещены представленные в теории методологические подходы к осуществлению этого процесса (системный, ситуационный на диагностической основе, оптимизационный, технологический, процессный, модульный и т. д.), а также проанализированы основные пути и средства, практикуемые в педагогическом колледже для ее решения, определены недостатки, которые, на наш взгляд, состояли в недостаточной личностной включенности каждого преподавателя в процессе планирования работы педагогического коллектива над единой методической темой. Поэтому в ходе реализации содержания практического блока были проведены открытые заседания методического совета, цикловых методических комиссий, на которых педагоги провели SWOT-анализ и выявили сильные, слабые стороны, угрозы и риски в работе над выбранными для изучения и решения методическими проблемами и на его основе составили варианты моделей организации и управления самостоятельной, исследовательской деятельностью студентов.

На расширенном же открытом заседании методического совета были подведены результаты работы каждой творческой группы и разработан общий стратегический подход к решению проблемы колледжа, определены основные направления методической работы педаго-

гического коллектива: разработка и корректировка нормативно-правового сопровождения самостоятельной, исследовательской, деятельности студентов, разработка и реализация мониторинговых программ, позволяющих отслеживать ее качественное состояние, повышение квалификации преподавателей, организация самоконтроля студентов при осуществлении этого вида деятельности, организация исследовательской деятельности в учебное и внеучебное время, исследовательская деятельность преподавателей, ее информационно-технологическая поддержка. Организуемая таким образом работа преподавателей педагогического колледжа и других учебных заведений в ходе проведения областного мастер-класса позволила нам показать, как можно создать условия для того, чтобы проблема решалась как на личностном уровне, так и в процессе стройной, взаимосогласованной, цельной деятельности всех педагогов образовательного учреждения.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

ГОДОВНИКОВА Г. А., РАСТЕГАЙ Е. Н.

г. Старый Оскол Белгородской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 40

Здоровые дети – будущее России!
Её надежда, потенциальные силы.
Здоровая нация и достояние,
Великой России процветание!

Во всех цивилизованных странах главным богатством человека считается его здоровье. Здоровый человек является творцом любого общества, обладает энергопреобразующим потенциалом, представляет собой источник радости, интеллектуальной и физической работоспособности.

В вопросах здоровья нет доминирующего направления. Здоровье – это обязательная совокупность физического, психического и социального аспектов. Здесь сложно расставить приоритеты, важно всё: и организация питания, и микроклимат на уроке, и уровень проведения уроков физической культуры и спортивных соревнований, и соблюдение требований СанПиНа.

Искусству быть здоровым – необходимо учить. На пути к здоровью великая роль педагога. Наше будущее – наши дети. Оказывается, детям, чтобы прочно усвоить знания и избежать пика усталости от занятий в наш интенсивный информационный век, нужна готовность номер один для восприятия знаний.

Здоровье детей зависит от таких факторов, как состояние окружающей среды, здоровье родителей и наследственность, условия жизни и воспитания ребёнка в семье, образовательных учреждениях. Значимыми факторами, формирующими здоровье школьников, является система воспитания и обучения, а также организация медицинской помощи. Вместе с тем, развитие школы идёт по пути интенсификации, увеличения физических и психических нагрузок на ребёнка, и сегодня состояние здоровья детей вызывает серьёзную тревогу.

В последние десятилетия возросло число факторов, которые раньше не составляли проблем для школьных врачей, педагогов, родителей учащихся. Год от года возрастают учебные нагрузки, досуг все чаще отдается просмотру видеофильмов и компьютерным играм, что приводит к гиподинамии, нарушениям осанки и зрения. О росте числа юных курильщиков, потреблении подростками пива, проблеме токсикомании и наркомании и говорить не приходится: раньше все это не носило такого массового характера.

О неблагополучии здоровья населения страны, и особенно подрастающего поколения, стали говорить открыто на всех уровнях.

Педагогический коллектив МОУ СОШ № 40, осознавая, что именно в школе учащиеся проводят значительную часть времени, стал применять здоровьесберегающие технологии, дополняющие традиционные технологии обучения и воспитания. В апреле 2010 года на базе нашей школы открыт Центр содействия укреплению здоровья обучающихся, с 01.06.2010 года нашей школе присвоен статус муниципальной инновационной площадки по проблеме «Формирование навыков здорового образа жизни у обучающихся через систему комплексной работы по сохранению и укреплению здоровья». Здоровьесберегающая деятельность школы: диспансеризация, профилактические прививки, дни и недели Здоровья, спортивные школьные праздники, беседы о здоровье с учащимися и родителями, оформление классных и школьных «Уголков здоровья». Для формирования сознательного отношения к своему здоровью как естественной основе умственного, физического, трудового и нравственного развития проводится немало мероприятий: ежегодный осенний День здоровья, еженедельные Дни здоровья по параллелям, спортивный праздник «Слава богатырская», встречи с медработниками по темам «СПИД – болезнь

души», о вреде курения, профилактика алкоголизма и т. д. В течение всего учебного года проводятся часы здоровья на свежем воздухе в ГПД, «Веселые старты». С целью воспитания учащихся по проблеме асоциальных зависимостей в школе проходят классные часы «Что такое СПИД?», «Курить – здоровью вредить», «Нет наркотикам!», театрализованное представление «Суд над сигаретой», «Будьте здоровы», «Вредные привычки». Такого рода мероприятия позволяют учащимся формировать потребность в ЗОЖ. Большую роль в формировании культуры здоровья играет санитарно-просветительская работа, проводимая в школе, которая осуществляется через выпуск тематических бюллетеней, памяток для родителей, обучающихся и педагогов, проведении бесед, встреч с медработниками. Неоценимую роль играет в этом плане деятельность детской киновидеостудии «Золотой кадр». Фильмы и социальные ролики, отснятые детьми, пользуются большой популярностью среди школьников и используются в работе классных руководителей всех ступеней обучения.

Творческий характер образовательного процесса – крайне необходимое условие здоровьесбережения. Как правило, возможности для реализации творческих задач достигаются использованием на уроках и во внеурочной работе активных методов и форм обучения. На данный момент в школе создан банк данных мастер-классов, уроков здоровья, физкультминуток, классных часов, внеклассных мероприятий, которые способствуют просвещению в области культуры здоровья и здорового образа жизни. В этой деятельности участвуют и дети, которые составляют для уроков математики, химии, физики задачи и презентации по теме «Здоровье».

В настоящее время миссия школы заключается в том, чтобы стать источником просвещения в области культуры здоровья и здорового образа жизни, а в связи с этим – фундаментом, на который опираются здоровые силы нации. Перед учителем, который начинает работу в русле здоровьесберегающей педагогики, стоят следующие задачи:

- Проведение на каждом уроке физкультминуток;
- Включение в цели урока элементов оздоровительной направленности как в организации, так и в содержании;
- Учет естественных биоритмов, индивидуальных особенностей учащихся;
- Планирование обоснованных с точки зрения сохранения здоровья переходов от одного этапа урока к другому, чередование труда и отдыха, смены одних форм труда другими;

- Использование приемов мотивации как внешней (оценка, похвала, стремление опередить одноклассников), так и внутренней (стремление больше узнать);
- Строгое дозирование домашнего задания;
- Использование интерактивных досок и мониторов при объяснении и закреплении нового материала.

Появившееся в последние годы понятие здоровьесберегающие технологии предполагает консолидацию всех усилий школы, нацеленных на сохранение, формирование и укрепление здоровья учащихся. В какой-то мере это направление пришло на смену валеологии, привлекая внимание педагогов и общественности к проблеме детского здоровья. Здоровьесберегающие образовательные технологии решают задачи сохранения и укрепления здоровья сегодняшних учащихся, что позволит им вырастить и воспитать здоровыми собственных детей. Здоровьесберегающие образовательные технологии можно рассматривать и как совокупность приемов, форм и методов организации обучения школьников без ущерба для их здоровья, и как качественную характеристику любой педагогической технологии по критерию ее воздействия на здоровье учащихся и педагогов.

Заботясь об учащихся, не надо представлять здоровьесберегающие технологии как что-то таинственное и чудодейственное. Эффективность позитивного воздействия на здоровье школьников определяется не столько качеством используемых приемов и методов здоровьесбережения, сколько их грамотной встроенностью в общую систему, направленную на благо здоровья учащихся и педагогов.

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО ЗНАНИЯ

ГОДУНОВА В.И.

г. Братск Иркутской обл., Братский педагогический колледж № 1

В современных социально-экономических условиях большинство абитуриентов, поступая то или иное учебное заведение, в силу принятых ими положительно окрашенных социальных ценностей слабо представляют себе содержание и формы будущей профессии, результаты обучения, требования к трудовой деятельности. Период получения человеком образования можно определить как особый период в жизни, связанный с переживанием кризиса профессиональной иден-

тификации [1]. Зачастую выбор профессии человеком определяется ценностями его семьи, особенностями воспитания и деятельности. В процессе обучения этот выбор осознается, осмысливается, анализируется и может встать под вопросом его верности. Представления о социальном статусе и содержании выбранной профессии претерпевают значительные изменения под воздействием различных факторов, смысл будущей деятельности (зачастую выбранной из соображений ее престижности) может измениться в сторону отрицательной поляриности. Таким образом, задача семьи, а в последующем – преподавателей, изучить внутренние мотивы, желания, стимулы и возможности учащегося и в соответствии с этим скорректировать его отношение к выбранной профессии.

По итогам обучения критерием оценки знаний и умений до сих пор выступает понятие «компетентность», но уже в новом понимании – это не просто овладение профессией, но и максимальное раскрытие потенциала студента, стремление к личностному росту, инициативность, осмысление поступков, принятие ответственных решений, креативность, инновационный подход к проблемам, желание и готовность к работе. Все эти весомые дополнения можно объединить в понятие «личностного знания» студента, которое в процессе обучения должно формироваться преподавателями посредством новых методов и техник обучения [2].

Личностное знание дает представление студентам об их ценностях, предназначении, способностях, устанавливая связь между ними и миром, в котором они живут. Формируя личностное знание, человек несет ответственность за логику, качество, умение, структуру, смысл содержания своих поступков. «Пропитка своего Я» таким знанием характеризуется проявлением значительных волевых усилий, высокой степенью сознательности и организованности, принятием внутренней ответственности за свое самосовершенствование.

Без выявления такого знания у студента мы ничего не знаем о нем, поскольку, не проявляются его требования, единственность, желания, идеи, способности.

Основная работа по формированию личностных знаний студентов лежит на работающих с ними преподавателях, которые, в первую очередь, должны выявить степень и желание самообразования каждого учащегося путем заданий, позволяющих выявить способность [3]:

- ставить перед собой цели и конструировать методы и средства их реализации;
- расставлять приоритеты;
- определять жизненные ценности;

- расширять личные и образовательные потребности.

Основной проблемой является внедрение методов и приемов формирования личностного знания студентов в учебно-воспитательный процесс и адаптация их к восприятию учащихся. Причинами этого часто выступают:

- недостаточное внимание педагогов к личности человека, к его потребностям, интересам, желаниям;
- непродуманная система стимулирования учащихся к познавательной деятельности;
- недостаточная психологическая компетентность педагогов в вопросах впитывания знаний студентами;
- не определение понятия «здоровье» как основного фактора активности и движения личности к достижению целей;
- недостаточная программа применения знаний на практике и анализ личной деятельности.

Основными направлениями по формированию и анализу личностного знания студентов являются:

1. Применение тестирования СЖО (смысло-жизненных ориентаций) [4];
2. Методика исследования ценностных ориентаций М. Рокича (RVS);
3. Определение типов АСС (актуально-смыслового состояния);
4. Определение умения оценивать собственные достижения;
5. Определение мотивов и стимулов обучения;
6. Определение и корректировка доверия к преподавателю;
7. Определение умения делать сложный выбор и нести ответственность за него;
8. Пояснение и определение чувства долга;
9. Определение умения работать по плану;
10. Формирование желания к самосовершенствованию;

Получая данные проводимых исследований по изучению личности каждого студента, преподаватель обязан проводить постоянную корректировку методик обучения, которые должны предполагать:

1. Включение учащихся в решение инновационных развивающих задач, открывающих культурный и социальный смысл учебного содержания и деятельности.
2. Смена индивидуальных установок на контакт и сотрудничество со студентом.
3. Изменение характера заданий, усиление роли креативности учащихся.

4. Продуктивная помощь каждому участнику образовательного процесса в формулировке целей, постановке задач, принятии решений.

5. Формирование мотивов, адекватных профессиональной самореализации в инновационной деятельности выступающих в качестве гаранта и условия реализации творческого потенциала личности учащегося.

6. Применение метода взаимокоррекции поступков, мышления, действий.

Успех формирования правильного личностного знания заключается во взаимодействии преподавателя и студента, которое может помочь последнему испытать и почувствовать свою способность эмоционально раскрыться, приобрести новый опыт, стимулировать процессы изменения, а не фиксации собственного опыта.

Студенты могут испытывать определенные трудности в общении с преподавателем, потому что приходится преодолевать некоторые сложившиеся у них стереотипы по отношению к своим способностям и их развитию, по отношению к учебе, работе с литературой и написанию научных работ. В процессе обучения студент должен чувствовать душевную привязанность к преподавателю, тем самым, порождая возможность открыто заявлять о своих желаниях как в профессиональной, так и в личной сфере. Создать атмосферу доверия может только умелый преподаватель, в первую очередь, любя студентов и применяя инновационные методы обучения и исследования личности.

Помогать студенту стать умной, творчески мыслящей и с развитой волей личностью – это укреплять его веру в себя и демонстрировать нашу веру в его возможности.

Современная ситуация развития нашей страны требует специалистов нового формата. Сегодня уже недостаточно быть просто исполнителем, конформно настроенной личностью. Обществу необходимы высококвалифицированные специалисты, обладающие глубокими профессиональными знаниями, психолого-педагогическими способностями, увлеченные и умеющие увлекать своими идеями коллег, студентов, и, главное, общество нуждается в творческих личностях.

Таким образом, важнейшим механизмом развития инноваций в образовании, определяющим их педагогическую сущность является знание как личностный смысл субъектов инновационного взаимодействия [5]. Педагогические инновации качественно изменяют механизм отношения к знанию.

Литература

1. Бондаревская, Е. В. Вариативность стратегии личностно-ориентированного воспитания [Текст] / Е. В. Бондаревская // Лучшие страницы пед. прессы: Журн. – дайджест. – 2001. – № 1. – С. 63-71.
2. Волковская, И. Личность смолоду [Текст] / И. Волковская // Нар. образование. – 1994. – № 8. – С. 98-100.
3. Григораш, В. В. Реализация личностно-ориентированного подхода в этическом воспитании [Текст] / В. В. Григораш // Этич. воспитание. – 2002. – № 2. – С. 15-16.
4. Свободное воспитание: отечественные традиции и инновации [Текст] / гл. ред. Н. Б. Крылова. – М. : Ин-т пед. инноваций, 2003. – 156 с.
5. Темина, С. Ю. Воспитание развивающейся личности: истоки, искания, функционально-ролевые позиции [Текст] : учеб.-метод. пособие / С. Ю. Темина. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж НПО «МОДЭК», 2001.– 111 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПОДХОДОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

САМЫЛКИНА Н. В.

г. Братск Иркутской обл., Братский педагогический колледж № 1

Современный образовательный процесс, по мнению, большинства специалистов, должен быть ориентирован на развитие личности будущего специалиста, его способностей и познавательных потребностей, способствуя активности студентов, их стремлению выйти за пределы предписанного, заданного. Это в дальнейшем скажется не только на результативности обучения, но и на росте профессионализма будущих специалистов, их высокого интеллектуального развития.

Выбрав ту или иную профессию, т. е. определившись профессионально, современные студенты очень часто не достаточно активны в учебном процессе, а то и откровенно пренебрегают им.

Ещё в 60-е годы XX века Эрих Фромм в своей работе «Иметь или быть?» в 60-г годы XX века сформулировал понятие «модус бытия».

Фромм утверждал, что «бытие относится к человеческому опыту, который в принципе описать невозможно. Полностью поддается описанию лишь наша persona – маска, которую носит каждый из нас, «я», которое мы представляем, – так как эта persona есть вещь. Живое же человеческое существо – это не мертвый, застывший образ и пото-

му не может быть описано как вещь». На самом деле, описать человека, его характер, взгляды, жизненные цели, интересы описать невозможно, каждая личность индивидуальна, уникальна и своеобразна, поскольку на формирование каждой личности воздействуют различные факторы, различный опыт, индивидуальные особенности.

Но все мы живем в обществе и нам постоянно необходимо взаимодействовать друг с другом, что возможно только в результате постоянного общения, установления точек соприкосновения и соучастия.

Далее Фромм пишет: «Предпосылками модуса бытия являются независимость, свобода и наличие критического разума. Основная характерная черта модуса бытия – это активность, но не внешняя – в смысле занятости, а внутренняя, означающая продуктивное использование своих человеческих потенций». Он считает, что человек должен быть постоянно активным в развитии и проявлении своих способностей, дарований, талантов, формированию личности себя как субъекта деятельности, но для этого необходимо «вырваться из рамок своего изолированного «я», испытывать глубокий интерес (к окружающему миру), страстно стремиться к чему-либо, отдавать». При этом под активностью Фромм понимает «социально признанное целенаправленное поведение, результатом которого являются соответствующие социально полезные изменения». Таким образом, личность способна к целеполаганию, что и предусматривает определенную её свободу. И далее он делает вывод, что описать бытие невозможно, к нему можно только приобщить, добавив собственный опыт, который и развивает живое, продуктивное мышление. Человеку должно быть интересна его работа, он должен испытывать удовлетворение от своего труда. Следовательно, наиболее высоким уровнем активности является творческая активность, для которой характерна новизна, оригинальность, отстранение, отход от шаблона, ломка традиций, неожиданность.

Модус бытия подразумевает максимальное развитие своих способностей, талантов, индивидуальности, в результате чего должна быть достигнута свобода личности. Свобода личности – это не только уважение со стороны друзей, коллег, но, и это, на мой взгляд, главное, самоуважение, уверенность в себе. Такие люди мало зависят от чужого мнения, они более объективно оценивают изменение обстоятельств и тем самым возникающие перемены действительности воспринимают не как катастрофу, а как руководство к действию.

Формирование модуса бытия у студентов требует и определенных навыков преподавания, при этом обучение должно быть направлено развитие и формирование активного участия студентов в позна-

нии. На это направлены многие современные личностно-ориентированные методы обучения.

Основу личностно-ориентированного обучения составляют:

- личностный подход;
- активность учения (а не преподавания);
- максимальная опора на личный интерес и смысл;
- исследовательский характер познания;
- интеграция предметов;
- диалоговый стиль обучения.

К личностно-ориентированным методам обучения можно отнести: метод проблемных ситуаций, анализ производственных ситуаций, решение ситуационных задач, деловые игры, кейс-методы, метод проектов и др. В этом случае студенты уже думали, размышляли над какой-то проблемой, в связи с чем у них возникают какие-то вопросы, выявляются собственные проблемы, в результате обучения у них появляются собственные идеи, проекты решения проблем.

Применение этих методов в обучении помогут самоопределиться студентам, получить признание и уважение в группе, утвердить собственные позиции в проблемных ситуациях.

Литература

1. Семушина, Л. Г. Содержание и технология обучения в средних специальных учебных заведениях [Текст] : уч. пособие для преподавателей / Л. Г. Семушина, Н. Г. Ярошенко. – М. : Мастерство, 2001.

2. Жарова, Л. В. Учить самостоятельности [Текст] / Л. В. Жарова. – М. : Просвещение, 2000.

УПРАВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

ТРОФИМОВА В. В.

г. Братск Иркутской обл., Братский педагогический колледж № 1

В последние годы проблема образования обсуждается не только в среде ученых и педагогов. Образование начинает осознаваться обществом как важнейший фактор его развития, выживания цивилизации, как условие преодоления духовного кризиса. Проблеме качества образования в нашей стране постоянно уделяется внимание: под лозунгом повышения качества идет реформирование образования, раз-

рабатываются различные программы развития системы образования и ее составных частей, изучается и совершенствуется учебно-воспитательный процесс.

При этом большинство исследователей вполне обоснованно полагают, что важно не столько повышение уровня образованности людей, сколько формирование нового типа интеллекта, иного образа и способа мышления. Исследования Российской академии образования позволяют сформулировать характеристики качественного образования:

- оно должно вооружить учащихся знаниями и навыками, которые не устареют в обозримом будущем;
- сформировать и развить такие личностные качества, которые облегчат молодому человеку процесс адаптации к социальным реалиям, позволят ему реализовать себя в обществе наиболее адекватными способами.

Отсюда следует вывод, что не может быть качественного образования «вообще», то есть сразу на все случаи жизни, оно может быть качественным или не очень только по отношению к заранее установленным требованиям к параметрам образования, выступающим как цель.

Основными технологиями при решении вопроса повышения качества образования остаются: проектная, творческая, исследовательская. Поэтому приоритетной задачей в учреждениях среднего профессионального образования становится коренное улучшение системы подготовки квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентно способного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов.

Важным элементом качественной подготовки будущего педагога является развитие творческого потенциала личности, формирование исследовательской культуры студентов, умения самостоятельно спланировать и провести научное исследование. Такая ориентация выводит на первый план организацию научно-исследовательской работы студентов.

В условиях непрерывного педагогического образования выпускник педагогического колледжа должен уметь: прогнозировать и проектировать развитие личностных качеств своих воспитанников; быть готовым к инновационному поиску новых форм и методов работы, соответствующих возникающим педагогическим проблемам; планировать и осуществлять решение педагогических задач в целостном педагогическом процессе, обладая желанием к постоянному самосо-

вершенствованию. Поэтому исследовательская деятельность студентов в колледже может рассматриваться как одно из основных условий обеспечения качества педагогического образования.

В последнее время выполнено много работ, посвященных проблеме подготовки учителя к исследовательской деятельности (Н. Д. Волович, Н. Д. Иванов, Ф. С. Ковкина, И. Р. Лазаренко, М. Н. Романова и др.) Формирование учителя, соответствующего современным требованиям, начинается со студенческой скамьи педагогического колледжа. Вместе с тем, анализ состояния проблемы в психолого-педагогической литературе показал, что, несмотря на имеющиеся теоретические исследования и практический опыт в области управления образовательным процессом, недостаточно изученным остается аспект управления научно-исследовательской деятельностью студентов в современных социокультурных условиях.

Управление научно-исследовательской деятельностью студентов колледжа определяется нами как целенаправленное взаимодействие субъектов управления, обеспечивающее формирование компонентов научно-исследовательской деятельности и перевод ее в более высокое, качественное состояние, адекватное современным требованиям к качеству образования.

Организация исследовательской деятельности студентов включает мониторинг состояния учебно-исследовательских умений и навыков студентов; анализ и отбор содержания программного и дополнительного материалов по предмету; организацию учебного познания как исследования с помощью активных форм и методов учебной и внеаудиторной работы; предоставление студентам возможности выбора исследовательской задачи или проблемы; обучение их методам научного познания и технологиям учебного исследования, в процессе чего формируются умения и навыки студентов; обеспечение процесса исследования дидактическими и методическими средствами; оказание помощи студентам в планировании, в ходе исследования и оценке результатов. Для успешного обучения студентов основам исследовательской деятельности важную роль играют вопросы ее организации и управления. Организационная деятельность предполагает последовательное согласованное взаимодействие частей целого, комплекс действий, которые позволяют добиться решения поставленных задач.

Управление исследовательской работой студентов (ИРС) должно обеспечить оптимальное и плодотворное функционирование системы ИРС колледжа и способствовать ее развитию в целом. На основе анализа литературы была разработана модель управления исследовательской деятельностью студентов педагогического колледжа, кото-

рая включает следующие структурные компоненты: планирование, организацию, контроль, анализ и коррекцию полученных результатов.

Управление исследовательской работой студентов осуществляется на уровне преподавателя, кафедры и колледжа, что позволяет:

Рассмотрим подробнее каждый из компонентов модели управления исследовательской работой студентов.

Колледж, как все образовательные учреждения разрабатывает план работы на год на основе целевых комплексных программ, долгосрочных научных и образовательных программ, договоров и заявок на исследования, представленных заказчиками. Планирование исследовательской деятельности осуществляется в соответствии с годовым планом работы на учебный год и находит отражение в планах работы преподавателей, кафедр и студенческого методического кабинета. По планам работают студенческие предметные кружки и студенческие проблемные лаборатории. Составляются программы работы лабораторий и планы-графики их выполнения.

Целенаправленное планирование ИРС на разных уровнях обеспечивает последовательность перехода студентов от учебной к исследовательской деятельности, развитие исследовательских умений, повышение качества выполнения исследовательских работ студентов.

Организация разных форм исследовательской деятельности (конференций, конкурсов, олимпиад и др.) координация работы студенческих научных коллективов (НСО, творческих мастерских, проблемных студенческих лабораторий) является следующим компонентом модели управления ИРС в колледже.

Такая организация ИРС позволяет повысить интерес к исследовательскому поиску, обеспечить индивидуальный подход в руководстве ИРС, выявить наиболее талантливых студентов и выстроить с ними исследовательскую работу на более высоком уровне.

Система руководства и контроля результативности исследовательской деятельности студентов позволяет преподавателям своевременно видеть ошибки и затруднения студентов, оказывать им необходимую квалифицированную помощь. При оценке уровней развития исследовательской деятельности студентов применяются: тестирование, рейтинговое оценивание, портфолио студентов, мониторинг.

Применение разных форм и видов контроля обеспечивает достоверность полученных результатов и позволяет более объективно проанализировать их.

Анализ результатов исследовательской деятельности студентов колледжа осуществляется поступательно, от уровня руководителя ИРС до колледжного уровня, что позволяет выделить типичные не-

достатки и проблемы и своевременно внести коррективы в организацию исследовательской деятельности студентов.

Коррективы в организацию и управление исследовательской деятельностью вносятся ежегодно с учетом данных проведенного анализа. Корректируются как формы организации ИРС, так и сроки их проведения, нормативно-правовая документация, направления и тематика исследовательских работ студентов

Успешная апробация модели управления научно-исследовательской деятельностью студентов колледжа показывает реальную возможность повышения эффективности исследовательской деятельности студентов в целях совершенствования качества профессионального образования.

Литература

1. Анисимов, П. Ф. Управление качеством среднего профессионального образования / Монография. / П. Ф. Анисимов, В. Е. Сосонко. – Казань: Ин-т среднего проф. образования РАО, 2001. – 256 с.

2. Назарова, О. Л. Управление качеством образовательного процесса профессионально-педагогического колледжа. учебно-метод. пособие. / О.Л. Назарова. – Магнитогорск: МаГУ, 2003. – 81 с.

3. Сергеев, А. Л. Институты управленческой парадигмы // Менеджмент в России и за рубежом. – 2005. – № 2. – С. 55-66.

ИНТЕГРАЦИЯ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОРИИ: К ВОПРОСУ О МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЯХ

ТЮШЕВА Т. В., КРАЕВА И. В.

г. Котлас Архангельской обл., Котласский педагогический колледж

Изменение социальной, политической ситуации в стране, открытость общества процессу интеграции поставили перед образованием новые задачи обучения и воспитания. Мало вооружить учащихся суммой знаний и даже мало развить у него интерес к той или иной дисциплине, необходимо формировать личность, способную активно «вписываться» в современное общество, способную к дальнейшему саморазвитию и самообразованию. Проблемы гуманизации и гуманитаризации определили высокое место гуманитарных дисциплин в современном образовании. Реализовать эти задачи позволяет интегрированная методика преподавания. Благодаря ей, в сознании учеников формируется более объективная и всесторонняя картина мира, учащиеся начинают активно применять свои знания на практике, по-

тому что знания легче обнаруживают свой прикладной характер. И учитель по-новому видит и раскрывает свой предмет, яснее осознавая его соотношение с другими науками. Все учебные дисциплины обладают своеобразным интеграционным потенциалом. Для литературы этими дисциплинами можно считать в первую очередь историю, культуру, философию. Необходимо сформировать у учащихся целостное представление об историческом, культурном, духовном процессах в жизни общества и человека в их единстве и многообразии. Цель интегрированных уроков истории и литературы – изучение событий истории и освещение их в литературе. Задачи данных уроков следующие: научить искать связи между фактами, событиями, явлениями; делать выводы философские, политические, экономические; научить анализировать, сравнивать, сопоставлять, обобщать; научить извлекать нравственные уроки из осмысленных историками и литераторами событий и явлений.

В Котласском педагогическом колледже сложилась традиция преподавания бинарных уроков русской литературы и Отечественной истории на филологическом факультете. Преподавателями литературы и истории создана программа интегрированного курса «История русской литературы XI-XVIII веков и истории Отечества». Создание программы связано с тем, что понимание памятников древнерусской литературы и произведений XVIII века требует больших усилий от студента, усвоения значительного культурологического контекста. Кроме того, древнерусские тексты являются наиболее существенным источником для реконструкции архетипов русского национального менталитета. Без знания отечественной истории невозможно глубокое понимание русской классической литературы XI-XVIII веков. В результате изучения интегрированного курса студенты должны четко представлять характер историко-литературного процесса того времени, понимать основные закономерности исторического развития, хорошо знать обязательные художественные тексты, проявлять достаточную осведомленность в научной, исторической литературе, углубить навыки литературоведческого анализа.

Итогом изучения интегрированного курса становится зачетная работа: составление синхронистической таблицы и защита реферата. Синхронистическая таблица систематизирует основные факты исторической и литературной жизни России XI-XVIII веков, позволяет учащимся систематизировать свои представления о той или иной эпохе в развитии страны и её духовного потенциала, даёт наглядное представление об открытом характере русского литературного процесса, об ускоренном развитии русской литературы в XI-XVIII веках. Пред-

лагаемые темы рефератов призваны расширить и углубить теоретическое осмысление программного материала, установить общие закономерности в развитии литературы, истории, взаимосвязь литературы и истории.

Программа рассчитана на 60 часов. В основу программы положена общность проблем истории и литературы XI-XVIII веков. При проведении занятий применяются разнообразные методы и приемы обучения: проблемная лекция, семинарские занятия, учебная дискуссия, поисковая работа, исследовательский метод, анализ конкретных ситуаций, выполнение индивидуальных заданий, ролевая игра, работа с разными источниками. На семинарских занятиях рассматриваются такие вопросы, как историческая и литературная основа древнерусских произведений, героическая тема в русской литературе и особенности её воплощения в произведениях разных жанров, исторические портреты русских князей, исторические реалии в произведениях XVII и XVIII веков и другие. Для того чтобы создать эмоциональное отношение к изучаемому материалу, широко используется чтение стихов, фрагменты литературных произведений, музыка, песни, краеведческий материал. Немаловажную роль при интеграции имеет самостоятельная работа студентов, в ходе которой студенты сами начинают сопоставлять факты, суждения об одних и тех же явлениях, событиях, устанавливая связи и закономерности между историческим событием и литературным памятником. Вот немногочисленные примеры заданий для самостоятельной работы студентов: выпишите устойчивые литературные формулы, характеризующие боевые действия (по произведениям о монголо-татарском нашествии), найдите отражение событий монголо-татарского нашествия в произведениях древнерусской литературы; охарактеризуйте Владимира Мономаха как писателя и героя Киевской Руси, найдите общее и различное в изображении Владимира Мономаха в летописной «Повести об ослеплении Василька Тербовльского» и в созданном князем «Поучении»; опираясь на текст «Жития» протопопа Аввакума, определите хронологию и географию жизни Аввакума, сопоставьте их с реальной биографией писателя-старообрядца.

Несмотря на многие трудности, думается, что у интегрированных уроков есть будущее. Практика проведения интегрированных уроков в колледже показала, что студенты более глубоко осмысливают исторический и литературоведческий материал, осознают взаимосвязь истории и литературы, умеют применять полученные знания при выполнении творческих, зачётных работ. Интегрированные уроки способствуют развитию не только эстетической культуры студентов,

но и расширению познавательного интереса к прошлому, более глубокого понимания настоящего, формируют их мировоззрение. По-прежнему остаются актуальными слова Яна Амоса Коменского, сказанные в XVII веке: «Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи».

ИННОВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ МЫШЛЕНИЯ КАК ДВИЖУЩАЯ СИЛА РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА МЕНЕДЖЕРА

ТАМБИЕВ С. Г.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Общее представление об инновационном потенциале менеджера связано с эффективностью его деятельности как потенциального субъекта инноваций. Понятие «инновационный потенциал» рассматривается нами в контексте профессионально значимых личностных качеств и характеристик менеджера, наличие и возможное существование которых обуславливается целями и задачами инновационной деятельности. Такой подход к рассмотрению инновационного потенциала основывается на выявлении психологических характеристик индивидуальных концепций менеджеров, предметом которых является обобщенный образ активного инноватора.

В разных публикациях упоминаются различные комбинации или сочетания таких профессионально важных качеств и характеристик. Как нам стало ясно, основанием для этого выступает характер осуществляемой инновационной деятельности и индивидуальная концепция управленческой деятельности менеджера. Причем под индивидуальной концепцией личности эффективного руководителя и пропагандиста понимается «когнитивное семантическое образование, функционирующее в структуре психики, эмоционально окрашенное потребностями человека, содержанием которого является система требований к личностным ресурсам, обеспечивающим инновационную деятельность» [6; с. 5].

Для ряда современных исследований свойственной является позиция, в соответствии с которой инновационный потенциал определяется направленностью его носителя к нахождению решений нестандартных задач и новых способов решения стандартных задач. Эта позиция, на наш взгляд, является особенно ценной, поскольку умения

предлагать и проектировать новые подходы и идеи, а также реализовывать их в профессиональной деятельности является крайне важной составляющей инновационного потенциала. Поэтому, если вести речь о развитии инновационного потенциала менеджера, то на передний план со всей очевидностью выдвигается инновационная направленность мышления. Это обуславливается тем, что инновационная направленность мышления менеджеров обеспечивает активизацию их внутренних личностных ресурсов таким образом, что, будучи вовлеченными в инновационно насыщенную среду профессиональной деятельности, они в полной мере могут реализовать себя в ней.

Вообще же инновационная направленность мышления нередко рассматривается в качестве атрибутивного признака инновационного типа личности. Причем некоторые типологические черты инновационной личности можно найти в работах французского социолога М. Крозье (M. Crozier), который отмечает, что способность людей к инициативе становится в современных условиях более значимым фактором развития, нежели оперирование материальными ресурсами. Поэтому конкурентная борьба, по его мнению, сосредотачивается не вокруг проблемы обладания материальными ресурсами, а за способность к быстрому обновлению, способность к нововведению [7].

В продвижении понимания сущности инновационного типа личности помогают те исследования, в которых определены требования, предъявляемые к инновационному менеджеру [1-4]. В этих исследованиях отчетливо проявляется тенденция доминирования определенных типологических качеств инновационного менеджера. Например, называются творческое управление, стратегическое планирование, системное развитие [1].

В других работах упоминаются такие качества, как уверенность (функция обладания полной информацией о следствиях принятия решения), риск (функция обладания информацией о вероятном распределении последствий выбора той или иной альтернативы), неопределенность (функцию невозможности определения вероятности наступления какого-либо следствия решения или сложность в установлении приблизительной вероятности) [4].

Привлекает также внимание предложенная А. Г. Инкелесом аналитическая модель современной личности, которая отражает совокупность личностных характеристик, обусловленных влиянием на личность образования, средств массовой информации и т. д. Ключевыми чертами такой личности называются: открытость экспериментам, инновациям, изменениям; готовность к плюрализму мнений, признание существования разных точек зрения без опасения изменения

собственного видения мира; ориентация на будущее, а не на прошлое; уверенность и способность в преодолении создаваемых жизнью препятствий; планирование будущих действий для достижения целей, как в общественной, так и в личной жизни; вера в возможность регулирования и прогнозирования социальной жизни; чувство справедливости, основанное на уверенности в зависимости вознаграждения от вклада и мастерства; высокая ценность образования и обучения; уважение достоинства других вне зависимости от статусной позиции [цит. по 5].

В отечественных публикациях перечисляются такие типологические качества инновационных менеджеров, как высокий уровень общественного интеллекта; наличие креативности, творческого, нестандартного подхода к делу; эмоциональная устойчивость; высокая мотивация достижений, ориентация на будущее; индивидуализм [3].

В контексте исследования вопроса о структуре инновационного типа личности интересна позиция Г. И. Герасимова и Л. В. Илюхиной, которые выделили следующие характеристики: потребность в переменах, умение уйти от власти традиций, определяя точки развития и адекватные им социальные механизмы; наличие творческой личности как личностного качества и творческого (креативного) мышления; способность находить идеи и использовать возможности их оптимальной реализации; системный, прогностический подход к отбору и организации нововведений; способность ориентироваться в состоянии неопределённости и определять допустимую степень риска; готовность к преодолению постоянно возникающих препятствий; развитая способность к рефлексии, самоанализу [2].

Понятно, что этот перечень не является исчерпывающим рядом черт инновационной личности. Но, по утверждению, Г. И. Герасимова и Л. В. Илюхиной, является необходимым и достаточным для обозначения инновационности как типического качества личности.

Таким образом, исследования, проведенные, как отечественными, так и зарубежными авторами, показывают, что интегральным качеством современной личности является способность не адаптивного самоизменения, когда личность должна приспосабливаться к динамизму социальной жизни, а способность к такому осмыслению окружающей действительности, которое отражает направленность как на изменения условий социальной жизни, так и на самоизменение. Эта проявление отражает особенность инновационного мышления, которое выступает как ключевой признак инновационного типа личности. В этой связи можно утверждать, что инновационная направленность мышления проявляется в способности находить множество разных

вариантов решения при одних и тех условиях, а также в умении находить непротиворечивые решения в противоречивых ситуациях.

Сочетание таких способностей с соответствующими личностными особенностями составляют сущность такого сложного интегративного качества менеджера как инновационная направленность мышления. Таким образом, мы пришли к выводу о том, что инновационная направленность мышления проявляется в широте восприятия менеджеров и инновационном взгляде на профессиональную деятельность. Признаками инновационной направленности мышления также являются инновационное восприятие, глубокая информационная и мыслительная база. Также нами было установлено, что инновационная направленность мышления проявляется в развитом исследовательском интересе менеджеров, их ориентированности на поиск новых и оригинальных форм деятельности. Данные выводы убедительно указывают на то, что инновационная направленность мышления обладает большой внутренней свободой и является движущей силой формирования инновационного потенциала менеджеров.

Литература

1. Вудкок, М. Раскрепощенный менеджер: для руководителя-практика / М. Вудкок, Д. Фрэнсис. – М. : Малое предприятие «Дело», 1991. – 312 с.
2. Герасимов, Г. И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы [Текст] / Г. И. Герасимов, Л. В. Илюхина. – Ростов н/д: НМД «Логос», 1999. – 136 с.
3. Дудкин, Ф. Ю. Человек в системе российского менеджмента [Текст] / Ф. Ю. Дудкин. – Ростов-н/Д., 1997.
4. Мешков, А. А. Основные направления исследования инновации в американской социологии [Текст] / А. А. Мешков // Социологические исследования. – 1996. – № 5.
5. Новикова, Н. В. Инновации как субъективированная форма изменений [Текст] / Н. В. Новикова, А. И. Фисенко // Личность как субъект инноваций: сб. научн. тр. – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2010. – С. 6–17.
6. Чигринова, М. В. Психологические средства повышения инновационного потенциала руководителя [Текст] : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.01 / М. В. Чигринова. – Киев, 1989. – 15 с.
7. Crozier, M. L'entreprise à l'écoute : Apprendre le management post-industr [Text] / M. Crozier. – Paris : InterEd., Cop. 1994. – 217 с.

**ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ
В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА****ВЕЗИРОВ Т. Г., РИЗВАНОВА П. Г.**

г. Махачкала Респ. Дагестан, Дагестанский государственный
педагогический университет

Современное информационное общество призвано решать задачи образования по формированию таких качеств личности как самостоятельность, самообразование, самовоспитание, способность к мировоззренческому выбору и компетентному профессиональному действию. Поэтому, поиск новых средств, форм и методов обучения в процессе овладения конкретными дисциплинами является актуальным и целесообразным. Беседы со школьными учителями, наблюдения анализ ответов учащихся на экзаменах, зачетах показали, что многие из них усваивают учебный материал поверхностно, формально, обладают непрочными знаниями по предмету, не умеют самостоятельно мыслить, проводить анализ явлений, обобщать, раскрывать сущность новых понятий, выделять главное и второстепенное. Следовательно, задача учителя состоит в формировании такого качества личности, как познавательная самостоятельность и включении его в процесс обучения предмету как объективно необходимого структурного компонента.

Стремительно нарастающий поток научной информации в современном обществе приводит будущих специалистов к необходимости пополнить свои знания. Поэтому важно научить студента бакалавриата самостоятельно изучать дисциплины, в частности физику, овладеть профессионально-значимой системой умений и навыков, самостоятельно применять их в решении практических задач, а также определять перспективы развития своей профессии [1].

Быстрое развитие компьютерных технологий и возрастание их роли в учебном процессе вуза требует пересмотра подхода к обучению в целом. Очевидно, что эффективность процесса обучения в настоящее время зависит от того, насколько глубоко интегрируются новые технологии обучения в уже привычные, традиционные технологии. Поэтому необходимо детальное изучение влияния компьютерных технологий на такую качественную характеристику познавательной деятельности, как познавательная самостоятельность.

Подходы к практической проблеме формирования познавательной самостоятельности в обучении различны, однако наиболее приемлемым вариантом представляется не выбор какого-то одного подхода, а синтез сразу нескольких. Применение компьютерных технологий в учебном процессе позволяет сочетать организацию самостоятельных работ, подбор и решение учебных задач, формирующих самостоятельность познавательной деятельности, с введением в начале обучения обобщенных знаний по изучаемому материалу, представляющий ориентировочную основу деятельности. Все это при комплексном использовании способствует формированию самостоятельности студентов.

С педагогической точки зрения познавательная самостоятельность базируется на познавательной деятельности, в процессе которой происходит обогащение личности новыми знаниями и умениями, без которых невозможно самостоятельное познание действительности. Соответственно, выявление путей развития познавательной самостоятельности как основополагающего условия самопроявления личности в будущей профессиональной деятельности является одной из актуальных проблем современной педагогической науки. Одним из основных, на наш взгляд, путей развития познавательной самостоятельности является применение новых средств информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения.

Многие методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных форм и методов обучения. Поэтому внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки в современном вузе.

Широкое использование интерактивных средств обучения в самых различных сферах деятельности человека диктует целесообразность ознакомления с ними, начиная с ранних этапов обучения и познания.

Необходимость рассмотрения проблем использования интерактивных средств обучения в педагогическом образовании диктуется новым социальным заказом на подготовку бакалавров, обладающих высоким уровнем профессионализма. Выпускнику бакалаврита важно

не только приобрести знания и сформулировать умения и навыки, но и быть оснащенным такими интерактивными средствами, которые обеспечат ему дальнейшее успешное самообразование.

В науке к настоящему времени сложились необходимые предпосылки решения проблемы эффективного применения интерактивных средств обучения как фактора развития познавательной самостоятельности студентов бакалавриата.

Исследования Вяткина Л. Г., Гальперина П. Я., Дементьевой Н. А., Кругловой Л. Ю., Лернер И. Я., Пидкасистого П. И., Половников Н. А., Тряпицыной А. П., Шишмаренковой Г. Я. и других авторов в теории развития познавательной самостоятельности, рассматривающие механизмы развития познавательной самостоятельности и принципы применения информационных технологий, названные Гершунским В. С., Ершовым А. П., Жалдак М. И., Красильниковой В. А., Кузнецовым А. А., Селевко Г. К., Чошановым М. А. и другим учеными позволяют обосновать процедуру применения информационных технологий в развитии познавательной самостоятельности студентов бакалавриата. Психологические исследования Абульхановой-Славской А. К., Ананьева Б. Г., Зимней И. С., Леонтьева А. Н., Рубинштейна С. Л. в теории деятельности как процесса и теории личности подтверждают определяющую роль в эффективном развитии самостоятельности и познавательной самостоятельности. Исследования общепсихологической основы творчества как высшей формы активности и самостоятельной деятельности человека, рассматриваемые Брушлинским А. В., Выготским Л. С., Коротяевым Б. И., Кругловой Л. Ю., Лернер И. Я., Матюшкиным А. М., Махмутовым М. И. и др. подтверждают возможность развития творческого потенциала студентов.

Актуальность решения проблем развития познавательной самостоятельности студентов бакалавриата обусловлена рядом противоречий, сдерживающих эффективное применение интерактивных средств обучения:

- между необходимостью развития познавательной самостоятельности студентов и недостаточным уровнем разработанности данной проблемы в профессиональной педагогике;
- между наличием научных предпосылок решения проблемы эффективного применения интерактивных средств обучения и отсутствием таковых в технологическом обеспечении учебного процесса;
- между современными требованиями общества к специалистам, владеющих навыками работы на компьютере и традиционными подходами к их профессиональной подготовке;

– между потребностью будущего специалиста в быстрой ориентации в информации, электронных, компьютерных и программных средствах, автоматизированных обучающих систем и отсутствием специализированного методического обеспечения студентов и педагогов в области интерактивных средств обучения.

Учебный процесс в педагогическом университете недостаточно ориентирован на развитие ценностного отношения к познавательной самостоятельности как способу самодвижения личности к новому. Недооценка роли и значимости познавательной самостоятельности приводит к торможению саморазвития личности в условиях информатизации и глобализации происходящих процессов. Возникла необходимость по-новому оценить значимость познавательной самостоятельности студентов бакалавриата с помощью применения интерактивных средств обучения, найти пути её успешного развития, преодолеть барьеры, препятствующие ее развитию.

В нашем исследовании изменения показателей развития познавательной самостоятельности студентов бакалавриата был зафиксирован на практических занятиях по физике, в ходе выполнения тестов, самостоятельных работ и внеаудиторной работы студентов. Нами разработана система задач для самостоятельной работы по физике с применением интерактивных средств обучения по теме.

Использование интерактивных средств обучения в учебном процессе развивает не только познавательную активность, но и формирует свою мотивационную, эмоциональную, коммуникативную среду; дает определенную грамотность в работе с ними, что необходимо в получении в любой профессии и дальнейшей карьеры. Интерактивные средства обучения открывают студентам бакалавриатам доступ к нетрадиционным источникам информации, повышают эффективность самостоятельной работы и качество высшего педагогического образования, дают новые возможности для творчества, позволяют реализовать принципиально новые формы и методы обучения.

Литература

1. Голубева, Т. И. Применение компьютерных средств обучения в развитии познавательной самостоятельности будущих специалистов [Электронный ресурс] / Т. И Голубева. – Режим доступа : http://www.orenport.ru/docs/281/work_stud/Members/Golubeva.htm.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ЯСИНСКИХ Л. В.

г. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет

Использование компьютерных технологий в образовательном процессе является одним из направлений реформирования Российского образования. Внедрение информационных компьютерных технологий (ИКТ) в педагогический процесс и деятельность образовательных учреждений создает предпосылки для нетрадиционного приобщения учащихся к изучению предмета, делает обучение более эффективным. В настоящее время компьютерные технологии рассматриваются как принципиально важное средство модернизации образования, способствующее повышению качества обучения. ИКТ позволяют существенно изменить роли и функции участников образовательного процесса, а также способы осуществления образовательной деятельности.

В государственном образовательном стандарте приводятся рекомендации по использованию информационных технологий в образовательном процессе, однако техническое оснащение образовательных учреждений позволяет использовать возможности компьютерных классов главным образом для изучения информатики проведения Интернет-тестирований. Компьютерные технологии важны и при изучении других учебных предметов, в частности предметов образовательной области «Искусство». Применение звука, цвета, графики, современных средств видеотехники позволяет моделировать различные творческо-поисковые задания.

В настоящее время преподаватели сталкиваются с проблемой снижения уровня познавательной активности студентов на занятиях, нежеланием работать самостоятельно, да и просто учиться. Одной из причин потери интереса к занятиям, можно назвать однообразие форм и методов передачи знаний. Отсутствие повседневного поиска приводит к шаблону в преподавании, а это проявление постоянства снижает познавательный интерес. Творческий подход к построению учебных занятий, обновление их содержания, в том числе через насыщенность многообразием приемов, методов и форм деятельности поможет обеспечить эффективность усвоения материала.

Одним из способов развития познавательной активности студентов, обучающихся по профилю «Эстетика и эстетическое воспита-

ние» является использование на занятиях «История музыки» электронно-учебных пособий ЭУП.

Большинство студентов, поступающих в Институт педагогики и психологии детства по направлению «Художественное образование», ранее имели сравнительно небольшой опыт общения с высокохудожественными образцами музыкального искусства. Поэтому целью введения данного спецкурса является повышение уровня музыкальной культуры студента, расширение музыкального кругозора, формирование ценностного отношения к музыкальным произведениям различных эпох, стран, народов, стилей с позиций эстетических категорий.

Выпускники профиля «Эстетика и эстетическое воспитание» после окончания вуза будут непосредственно заниматься вопросами эстетического воспитания подрастающего поколения. Ограниченность музыкального кругозора, недостаточное знание музыки, истории ее становления и развития, может тормозить возможность использования потенциала музыкального искусства в их работе. На преодоление этого противоречия и направлено введение курса «История музыки».

Освоение данного спецкурса позволит будущему бакалавру художественного образования более полно использовать музыкальное искусство в своей будущей профессиональной деятельности, осознать значимость музыки для развития общей духовной культуры человека, для гармонизации личности с самим собой и окружающей действительностью.

Внедрение ЭУП создает:

- предпосылки для интенсификации образовательного процесса
- условия для непрерывного развития самостоятельной образовательной деятельности студентов;
- предпосылки для знакомства с историей музыки разных эпох, стилей и направлений в опоре на процесс восприятия музыкальных произведений;
- условия для самовыражения, самореализации и развития творческих качеств студентов.
- возможность конструирования учебного материала для конкретного занятия;
- возможность сочетания разных программных средств;
- условия для целесообразного применения компьютерных технологий в учебного процесса.

Использование в образовательном процессе ЭУП изменяет взаимодействие участников образовательного процесса: преподавателя и студента, способствует созданию новых взаимоотношений, построенных на сотворчестве и сотрудничестве.

Предлагая студентам творческие задания (поиск музыкальной интонации), ЭУП предлагает множество вариантов ответа. Выбирая наиболее верную музыкальную интонацию, выражающую заданное настроение, эмоцию, студент, по сути, проходит те же этапы творческого поиска, что и композитор. Моделирование художественно-творческого процесса – это прохождение пути рождения музыки, воссоздания ее как бы «изнутри» и проживание самого момента воссоздания.

Освоение учебного материала с использованием ЭУП строится с учетом принципа постижения генетической природы искусства, что позволяет, в конечном счете, преодолеть отчужденность между студентом и музыкой. Погружение к истокам зарождения музыки как искусства интонируемого смысла, поиск определенной интонации как выражения эмоционального состояния, возникшего при переживании жизненной ситуации. При таком общении участники образовательного процесса объединены совместной деятельностью: творческим поиском идеи, замысла и способами их выражения.

К настоящему времени в образовательном пространстве сложились объективные предпосылки для системного использования на занятиях компьютерных технологий. Это привело к формированию заказа на разработку компьютерных средств обучения, предназначенных не только для организации самостоятельной работы студентов, но, главным образом, для организации учебного процесса на занятии. В ответ на заказ образовательного пространства фирмы, разрабатывающие и издающие ИКТ обучения, выпустили ряд электронных учебных пособий, помогающих преподавателю организовать работу студентов на занятии.

Однако, несмотря на кажущееся многообразие представленных мультимедийных продуктов и имеющийся положительный опыт их применения, использование их на занятиях не получило широкого применения преподавателями. Этому есть несколько причин. Во-первых, невозможность задавать определенный порядок подачи имеющегося материала в зависимости от поставленных преподавателем целей. Во-вторых, невозможность изменения, или дополнения материала ЭУП по мере необходимости. И, наконец, применительно к образовательной области «Искусство» большинство мультимедийных продуктов может быть эффективно использовано лишь для домашней подготовки студентов, поскольку составлены по принципу энциклопедий по изобразительному, музыкальному искусству, главным образом (путеводители по музею, музыкальные энциклопедии). В связи с

этим, появляется необходимость самостоятельного построения и использования в своей педагогической деятельности ЭУП.

Создание электронно-учебного пособия, где в единстве и в соответствии с учебным планом, тематическим построением представлен аудио-; и видео ряд, даны теоретические сведения, раскрываются основные понятия, подобраны творческие задания безусловно, позволит проводить занятия в соответствии с требованиями программы и поставленной преподавателем целью. Применение ЭУП позволяет сделать занятие привлекательным и по-настоящему современным, осуществлять индивидуализацию обучения, объективно и своевременно проводить контроль и оценку результатов. Важно также отметить, что внедрение ЭУП способствует организации дистанционного обучения.

Использование преподавателями в своей профессиональной деятельности ИКТ, увеличение интереса к мультимедийным пособиям позволяет выделить проблему формирования информационной компетенции педагога.

Информационная компетенция педагога неразрывно связана со знаниями и умениями работы с информацией на основе новых информационных технологий и решением повседневных учебных задач средствами НИТ [1; с. 163].

В связи с этим необходимо отметить, что профессиональная ИКТ-компетентность преподавателя определяется умением:

- использовать цифровые образовательные ресурсы в соответствии с поставленной учебной задачей;
- организовывать работу студентов на занятии с использованием полного спектра имеющихся учебных ресурсов;
- создавать собственные ЭУП с учетом возможностей ИКТ и методики их применения на уроке;
- формировать цифровое портфолио успеваемости студентов;
- организовывать работу студентов в рамках сетевых коммуникационных проектов;
- поддерживать дистанционную работу студентов,
- получать информацию о новых цифровых ресурсах учебного назначения на компакт-дисках и в Интернет средствами ИКТ.

Литература

1. Преподаватель высшей школы в XXI веке : сб. науч. тр. / Рост. гос. ун-т путей сообщения. – Ростов-н/Д., 2007. – 264 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ – ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

ЕСКИНА Н. В.

г. Санкт-Петербург, Государственное общеобразовательное
учреждение средняя общеобразовательная школа № 280
им. М. Ю. Лермонтова

Инновационные процессы, наблюдающиеся в школьном образовании, выступают следствием объективных изменений в жизни всего общества в целом.

Актуальной задачей для администрации школ, методических служб разного уровня является побуждение учителя к расширению арсенала методических средств и освоению современных педагогических технологий.

Необходимость применения в процессе обучения школьников новых форм и образовательных технологий продиктована изменениями, которые наблюдаются сегодня в образовательном процессе, при реализации которого традиционные технологии, методики, методы и приемы утрачивают свою эффективность.

В настоящее время на центральное место в процессе обучения ставится личность конкретного ученика, а основными задачами обучения являются развитие умений и навыков поиска, отбора и обработки информации, выстраивания взаимоотношений при работе в команде, развитие познавательной творческой активности и самостоятельности учащихся, т. е. овладение ими информационными и коммуникационными компетенциями.

Современные издательства предлагают учителям широкий спектр литературы, посвященной педагогическим технологиям. Почти все публикации начинаются с выяснения вопроса о том, что же такое педагогическая технология. Далее идет описание особенностей, структуры технологий и их классификации. И предлагаются варианты ответов на самый важный вопрос – обоснование выбора той или иной педтехнологии. На наш взгляд, выбор образовательной технологии может зависеть от нескольких условий:

- возможностей учителя (личностных, профессиональных, какими методическими приемами и средствами он владеет);
- возможностей ученика (уровень подготовленности, отношение к образовательному процессу и к педагогу, возраст, степень обученности, уровень обучаемости, индивидуальные способности);
- содержания изучаемого материала;

– материально-технического обеспечения.

Не всякая технология может быть применена учителем, многое зависит от его опыта работы, уровня педагогического мастерства, методической и материальной обеспеченности педагогического процесса и др.

В зависимости от ведущего типа деятельности, присущей определенному возрасту, нужно подбирать технологии обучения. Это банально, но почему-то не всегда учитывается педагогами.

Зачастую учитель старается выполнить различные требования, методические рекомендации и инструкции, но не всегда учитывает, что хотят его подопечные, каковы их интересы, потребности и возможности. В таких случаях ни одна технология не поможет учителю добиться высокого результата. Деятельность педагога (его цели, потребности и мотивы, действия, средства и условия их применения и т. д.) должна соотноситься, соответствовать деятельности школьника, совпадать с его целями, возможностями, потребностями, интересами, мотивами. Только на такой основе грамотный учитель отбирает и применяет средства педагогического воздействия. Грамотное применение педагогической технологии позволяет осознанно организовывать и структурировать взаимодействие учителя и учащихся, как возобновимого алгоритма, и, обеспечивая успех деятельности ученика, гарантирует достижение поставленных учебных и воспитательных целей.

Педагогическая технология чаще всего предопределяет профессиональную позицию, роль учителя на уроке (организатор, консультант, координатор), а успех урока предопределен способом взаимодействия. Наиболее результативным из них является сотрудничество.

Как можно оценить эффективность сотрудничества? Если оно действительно присутствует, то ученики видят, как учитель дает ответы на вопросы, что думает, может ли признаться в своих ошибках и заблуждениях. Понять, оценить и количественно измерить эффекты взаимодействия и эмоционального единства с помощью тестов не удастся. Но то, что ученик при этом усваивает образцы творческого поведения, связанного с сомнениями и риском, всегда дороже набора зазубренных фактов.

Результат применения технологии – это более интенсивное развитие, изменение в обученности и воспитанности учащегося, происшедшие под доминирующим влиянием осознанной, целенаправленной, поэтапной деятельности. Важными эффектами применения таких технологий является приобретение учащимися навыков самоорганизации, самоконтроля и самокоррекции на всех этапах работы. Не менее значимо для учащихся проживание ситуации выбора, расстановки приоритетов, само и взаимооценки.

Значимых результатов применения современных технологий много. В их числе хотим назвать:

- развитие навыков общения и сотрудничества, формирование более внимательного и ответственного отношения друг к другу;
- овладение технологиями выработки и принятия групповых решений;
- ценностное отношение к полученному результату;
- получение удовлетворения от процесса учения, таким образом, повышается комфортность в обучении;
- повышение мотивации к учебе;
- развитие активности учащихся;
- развиваются умения работы с информацией, представленной в различных видах;
- развивается устная и письменная речь, умение делать аргументированные выводы.

Этот список может быть продолжен.

Коллектив школы № 280 им. М. Ю. Лермонтова г. Санкт-Петербурга над проблемой внедрения и использования новых форм обучения и образовательных технологий работает не первый год. У педагогов нет сомнений в том, что достижение нового качества образования невозможно без их применения. По этой причине деятельность научно-методической службы школы направлена на создание условий для работы педагогического коллектива над единой методической темой и обеспечение готовности каждого педагога к инновационным изменениям, происходящим в школе, использование в своей повседневной педагогической деятельности новых форм, технологий, методов и приемов обучения школьников.

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе сегодня является одним из условий, обеспечивающих эффективность обучения. В нашей школе имеется необходимая материальная база для внедрения ИКТ: два кабинета информатики, мультимедийные проекторы, ноутбуки, обеспечен постоянный доступ к сети Интернет, установлены компьютеры во всех учебных кабинетах школы. Более 90 % педагогов школы прошли обучение на различных курсах по овладению и использованию ИКТ в учебном процессе.

Сегодня педагоги успешно используют в практике работы технологии группового взаимодействия, игровые и информационно-коммуникационные технологии, технологию развития критического мышления, проектные технологии обучения. Именно эта группа технологий наиболее актуальна для современной школы, т. к. она позво-

ляет учащимся развить те конкурентные качества, которые наиболее востребованы в период становления новой экономической реальности во всех сферах и отраслях хозяйства.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ РЕГУЛЯЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

ЗОРИХИН Д. А.

г. Котлас Архангельской обл., Котласский педагогический колледж

Обоснован ли скепсис многих учителей, полагающих, что Интернет препятствует развитию мыслительной деятельности обучающихся, становится причиной появления «компьютерных иждивенцев», способных питаться только готовым интеллектуальным продуктом, не производя собственного?

По данным ВЦИОМ (wciom.ru), все больше россиян регулярно используют сеть Интернет (т. е. пользуются ей не реже, чем несколько раз в месяц): так, если в 2006 году доля таких респондентов составляла 22 %, то в 2010 году уже 38 %. Причем, большая часть в этой группе (23 %) обращается к сети ежедневно.

Вместе с тем, сокращается количество молодежи, использующих Интернет для учебы. Доминирующим в этой связи становится использование сети для малопродуктивного общения с другими пользователями в чатах, на форумах, в социальных сетях. По заявлению Эрика Шмидта, главного исполнительного директора компании «Google», «современные дети или спят, или он-лайн».

Учет указанных поведенческих изменений нынешнего поколения обучающихся должен стать определяющим фактором при проведении занятий и планировании домашних заданий. Поскольку большинство студентов уже являются пользователями ресурсов и услуг сети, необходимо преломить свое видение её образовательного потенциала. И использовать всемирную сеть как инструмент позитивного влияния на сознание подрастающего поколения, формирование умения мыслить.

В рамках традиционного подхода к процессу обучения большинство студентов, на мой взгляд, просто обречены на бездумное «скачивание» рефератов и готовых домашних заданий, изготовление неадекватных компьютерных переводов, слепое копирование критических статей. Нет необходимости рассуждать о пользе такого вида

работ – подобные задания следует полностью исключить из образовательной практики.

В последнее время часто говорят о необходимости развития критического мышления обучающихся, об их активном вовлечении в совместную творческую деятельность, являющуюся основой процесса познания. Важно, чтобы студент не был пассивным объектом воздействия, безвольным слушателем. Важен каждый его шаг к осознанию собственной значимости при выдвижении и реализации идей. Важно развитие его способности к саморефлексии и аналитической оценке происходящего.

Современные информационные технологии позволяют реализовать данные требования с учетом интересов, устремлений и образа жизни учащихся. Особенно эффективным для их осуществления может стать использование Интернет-блогов (англ. blog, от англ. web log – интернет-журнал событий, интернет-дневник) и системы микроблоггинга Twitter. Транспарентность, интерактивность, новизна, содержательная динамика блогосферы – ярчайшая на сегодняшний день альтернатива рутинному однообразию школьной тетради.

Технический процесс создания блога достаточно прост и весьма подробно описан на блог-платформах, предлагающих хостинг сетевых дневников. Их создатели избавили пользователей от необходимости самостоятельно заниматься обслуживанием движка и программированием. Необременительное заполнение нескольких полей – и вы полноправный владелец собственного дневника. Для организации обучения на этапе знакомства с блоггингом достаточно массовой бесплатной блог-платформы (LiveInternet.ru, LiveJournal (ЖЖ), Blogger, Блог.ру).

Основу блога составляет небольшая заметка, краткая статья, своего рода дневниковая запись, называемая постом, к которому пользователи могут оставлять свои комментарии. Комментарии к посту обычно сортируются в обратном хронологическом порядке, так что последняя запись всегда находится сверху. И каждый комментарий, как правило, доступен для просмотра.

Интеграция в блог аудио- и видео-подкастов (небольших по продолжительности mp3- и flv-роликов) позволяет достичь эффекта аутентичности, присутствия в определенной ситуации, сделать задание максимально иллюстративным и доступным.

Блог можно считать аналогом образовательной аудитории, где автор-преподаватель заостряет внимание на одном социально значимом явлении, вовлекая каждого читателя-студента в процесс генерирования осмысленных изречений по обсуждаемой проблеме.

Организация блога должна стать результатом усилий преподавателя и обучаемых, причем дидактический потенциал блога напрямую зависит от степени участия студентов в его создании. Поэтому поиск путей организации данного образовательного ресурса, фиксация правил участия в нем, разработка маркеров успешности и системы оценивания должны стать основными задачами совместного творчества всех субъектов образовательного процесса.

В целях активизации интеллектуальной деятельности студентов блог должен стать стартовой площадкой внедрения и развития современных образовательных технологий. В частности, на базе блога могут быть реализованы популярные технологии проектной деятельности, ТРИЗ, проблемного обучения, деятельностного метода и иные, предполагающие активную мыслительную деятельность.

В процессе реализации технологии развития критического мышления блоггинг должен стать неотъемлемой составляющей. Наиболее значимыми компонентами понятия «критическое мышление» в контексте современной жизни представляются: оценка актуальности и достоверности информации, способность к вычленению релевантных фактов, выявлению причинно-следственных связей, самостоятельной логичной аргументации, поиску альтернативных решений проблемы и формулировке ценных для учащихся выводов.

Формирование указанных способностей возможно при публикации постов проблемного или заведомо ложного содержания, вопросов открытого и провокационного типа, организации «мозговых штурмов», дебатов и дискуссий по прочитанному материалу, интеллектуальных конкурсов и викторин. С целью развития гибкости мышления студентам может быть предложено выстраивание гипотез о возможном развитии событий, описанных в посте, их рассмотрение с определенной точки зрения, разыгрывание различных социальных ролей, нахождение фактических ошибок в изложении. Арсенал заданий, стимулирующих мыслительный процесс, безграничен.

Не следует забывать и о схемах, фотографиях, видео- и аудиозаписях, которые могут быть размещены в блоге и подвергнуты критическому анализу с последующим обсуждением. Наряду с этим, участники образовательного процесса непосредственно в блоге смогут обмениваться ссылками на образовательные ресурсы, сайты, способные оказать помощь в решении поставленной учебной задачи.

Грамотно оформленный пост может послужить стимулом для инициативной поисково-аналитической деятельности студентов, рождения нетривиальных идей. Процесс его комментирования предусматривает определенную асинхронность, дающую возможность опубли-

кования высказывания только после его тщательного обдумывания и лингвистической «шлифовки».

Создание записей блога способствует онтогенезу структурированной речевой коммуникации обучаемых, формированию умения грамотно и четко формулировать мысли на письме. При этом у студентов пропадает желание отмолчаться, «отсидеться за спинами». У многих возникает стремление выразить мысль, отличную по оформлению и содержанию от уже озвученных, проявить индивидуальность собственного мышления.

Акцент на важных событиях политической и экономической жизни государства и мирового сообщества, на значимых моментах развития социума, привлечение студентов и их родителей к совместному решению насущных проблем города и учебного заведения – все эти задачи, наряду с образовательными, помогает осуществить рационально организованный блог.

Анализ комментариев обучающихся позволяет выработать стратегию ликвидации «слабых звеньев» их речемыслительной деятельности. Разумеется, подобная коррекция должна осуществляться завуалировано, не снижая стремления студентов к трактовке и оценке тех или иных событий и явлений.

Таким образом, образовательный блог представляется практичной виртуальной платформой, на которой могут базироваться эффективные приемы и методы качественного управления мыслительной деятельностью обучаемых.

**ОРГАНИЗАЦИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ НАУЧНО-
МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ
КОЛЛЕДЖА****НИКИТИНА Г. В.**

г. Братск Иркутской обл., Братский педагогический колледж № 1

Одной из ключевых проблем модернизации системы профессионального образования, повышения его качества, обеспечения конкурентоспособности выпускника является кадровое обеспечение образовательного процесса. Не случайно, во всех стратегических документах федерального, регионального и муниципального уровней, определяющих развитие образования на длительный период, огромное внимание уделяется повышению профессиональной компетентности, престижа и социального статуса педагогов. В выстраиваемой системе непрерывного образования педагогических работников особое место принадлежит методической работе, осуществляемой образовательным учреждением.

Массовое внедрение нововведений в образовании, модернизация содержания и технологий образовательного процесса, потребность компетентного решения уникальных педагогических проблем конкретного образовательного учреждения требуют организации научно-методического сопровождения образовательного процесса.

Отличие научно-методической работы педагогов от традиционной учебно-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. Научно-методическая работа (НМР) педагога – это научное исследование, целью которого является получение своих собственных, то есть автор-

ских выводов и результатов (теоретического и практического характера) в области преподавания конкретной дисциплины и в рамках избранной темы.

Нормативные документы в области образования не принуждают к научно-методической деятельности абсолютно всех преподавателей. Все зависит, с одной стороны, от самого педагога (его способностей к научному труду, уровня притязаний, личностно-ценностных ориентации и устремлений), а с другой стороны, от потребностей образовательного процесса конкретного учреждения.

Преподаватель-практик, проводя научно-методическую работу, отталкивается от проблем конкретного учебного заведения. Он может осмыслить ситуацию, соотнести ее с научной теорией на основе имеющихся закономерностей найти путь решения возникшей проблемы, оказать помощь коллегам. Исследования педагогов отличаются от исследований научных коллективов: прикладным характером (исследования решают какую-либо актуальную проблему конкретного учебного заведения); направленностью на совершенствование учебно-воспитательного процесса и повышение результатов обучения и т. п. При этом важным является создание условий, стимулирующих педагогов к творческому поиску, достижению максимальных результатов.

На мотивацию научно-методической деятельности педагогов оказывают влияние как объективные, так и субъективные факторы, среди которых особо выделяются пол, возраст, уровень тревожности и субъективного контроля.

Реальными помехами научно-методической деятельности педагогов выступают: низкий уровень зарплаты педагогов-экспериментаторов, необъективность оценки их работы со стороны администрации, формализм и непоследовательность в ее требованиях, безразличие к достижениям и проблемам преподавателей, перегрузка в работе и связанная с ней усталость, слабый контингент обучающихся, отсутствие позитивной, психологически благоприятной атмосферы в коллективе.

Проблема управления заключается в том, чтобы согласовать внутреннюю и внешнюю мотивацию, но обозначается проблема – какую из них по какой «настраивать». Желание руководителей создать мотивацию у сотрудников, по мнению Е. Кудрявцевой, всегда сопряжено с проблемой распоряжения сотрудников этой мотивацией. Часто возникают ситуации, когда система организации работы персонала вступает в противоречие с механизмами экономической, социальной и профессиональной мотивации. Автор считает организационную (корпоративную) культуру учреждения важным фактором влияния на об-

щую результативность работы. Позитивная организационная культура способствует повышению эффективности деятельности учреждения, негативная, соответственная, препятствует. Корпоративная культура – это набор элементов, которые обеспечивают мотивацию сотрудников без каких-либо денежных выплат, создавая благоприятный климат для работы.

Исследования, посвященные феномену организационной культуры, свидетельствуют о том, что каждый сотрудник остается именно на той работе, которая позволяет ему поддерживать собственные смыслы и жизненные ориентиры, не создает нравственных проблем и способствует обеспечению комфортного образа жизни. Каждому необходимо получить признание в той области, которая важна для него. По этой причине люди могут отказаться от престижной должности, повышенного оклада в другом месте. Ведь никто не гарантирует, что вместе с хорошим приобретением не исчезнут психологические факторы – увлеченность делом, дружный коллектив, комфортность взаимоотношений и др. Вот почему в последнее десятилетие особое внимание в эффективном управлении уделяется такому фактору как организационные технологии, которые обеспечивают организационную культуру организации и эффективность ее и деятельности ее сотрудников. Важно, чтобы в организации работы учитывались имеющиеся ресурсы. Грамотная оценка ресурсов помогает организации определиться в результативности работы и с затратами на ее выполнение. К сожалению, сложившаяся управленческая культура в образовании не готова оценивать несчетные ресурсы, ограничиваясь оценкой финансов и материальных затрат. Для результативности любой деятельности необходимо учитывать ресурсы в таких явлениях, как рабочее время сотрудников, успешность выполнения вида деятельности, темп работы, уровень доверия, психологические ресурсы.

Процесс организации научно-методической работы в образовательном учреждении представляет собой непрерывную взаимосвязанную последовательность действий руководителей, структурных подразделений, педагогов учреждения, направленных на решение проблем учреждения, развитие компетентности педагогов, обеспечение научно-методического сопровождения образовательного процесса и включает в себя информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую, регулятивно-коррекционную деятельность.

Показатели и критерии оценки научно-методической работы педагогов и показатели эффективности ее организации должны опираться

ся на модель научно-методической работы, включающей в себя ее мотивы, цели, содержание, формы, методы и результаты.

В колледже создана концепция деятельности научно-методического отдела, которая представляет совокупность идей, взглядов, принципов, приоритетных направлений, обосновывающих модель сопровождения научно-методической деятельности.

В основе модели научно-методической службы по «функциональному принципу» лежит цепочка: потребности педагогов и управленцев колледжа – цели научно-методической работы – основные формы деятельности – технологии сопровождения.

Организация сопровождения научно-методической работы рассматривается нами как основное условие повышения эффективности научно-методической работы. Организация сопровождения – это специально смоделированные содержательно-организационные формы, обеспечивающие повышение качества научно-методической деятельности педагога. Сопровождение позволяет оказать своевременную помощь преподавателю в понимании и осознании новых тенденций в образовании, рефлексии собственного опыта, нахождении способов самовыражения, в принятии ответственности за осуществленный профессиональный выбор.

В организации сопровождения является значимым обеспечение свободы выбора деятельности, инициативной активности, самореализации преподавателей на основе их потенциальных возможностей.

Организация сопровождения возможна в условиях диалогического управления, предполагающей векторный характер целей научно-методической работы, т. к. в процессе деятельности всегда происходят незапланированные изменения и воздействия, которые по-разному могут влиять на саморазвитие преподавателя.

У педагогов колледжа в процессе сопровождения вырабатываются новые педагогические ценностно-смысловые ориентации, реализуемые в процессе подготовки будущего специалиста.

На основе эмпирического опыта организации научно-методической работы в колледже можно сделать следующие рекомендации для руководителей НМР:

В области кадровой политики необходимо признать, что те преподаватели, которые не занимаются научно-методической работой, не начнут проводить прикладные исследования, даже при финансовом стимулировании. В основу кадровой политики необходимо положить принципы целевой поддержки наиболее продуктивно работающих преподавателей, более значительную дифференциацию заработных плат.

Следует внедрять практику не только денежное стимулирование, но и материально-техническое стимулирование при поощрении работы кафедр, морально-психологическое для преподавателей (дополнительное время к отпуску, льготный рабочий режим, поощрение отправлением на стажировку и краткосрочные курсы, оптимальное совмещение личностных и организационных интересов, индивидуальный подход). Индивидуализация как стиль управления означает также минимизацию контроля и высокую степень доверия к самоорганизации научно-методической деятельности персонала. Желательно предоставлять определенную организационную свободу ведущим педагогам, по возможности переходить с ними на виртуальные способы коммуникации: общение с помощью компьютера или мобильного телефона. Инициативные и творческие люди способны сами организовать свой рабочий день, ориентируясь не на выработку аудиторных и внеаудиторных часов, а на конечный результат – научно-методический продукт.

Продумывать регулирование карьерных мотивов: отработка «горизонтальных» вариантов профессиональной карьеры, альтернативных «вертикальным»; обеспечение восприятия сотрудниками их равной значимости и престижности, предусматривать экспертную иерархию, привлекая преподавателей для осуществления важных для колледжа проектов для руководства ими.

Следует преодолеть традицию «инбридинга» – привлечения на работу собственных выпускников. Такую практику следует применять в большей степени тогда, когда эти выпускники получили опыт работы или в другом учреждении, что значительно обогатит инновационную практику.

Максимальное сохранять социальное и научное пространство, в котором желает вращаться преподаватель (поощрять совместительство на благо соединения и рождение новых идей).

В области взаимодействия колледжа с образовательными учреждениями города и района и академической наукой колледжам нужно найти пути построения взаимовыгодных связей с наукой и практикой, адекватные современной образовательной ситуации. Связи с ОУ могут затрагивать и сам образовательный процесс посредством таких механизмов, как привлечение ведущих специалистов ДООУ и СОШ к ведению спецкурсов для студентов и стажировки для колледжных преподавателей в инновационных учреждениях, совместная разработка образовательных программ как для студентов, так и для работников образовательных учреждений.

В структуре колледжа можно создавать проблемные группы, которые непосредственно занимаются исследованиями в области развития образования (например, подготовка методического сопровождения ФГТ к образовательной программе ДООУ и пр.), научно-методического прогнозирования, осуществляют консалтинговую и информационно-аналитическую деятельность и пр.

Основным ориентиром в области модернизации образовательного процесса должна стать реальная интеграция образования, исследований, разработок, внедрения. Для этого потребуются реорганизация учебных программ, усиление проектных форм обучения, внедрение новых форм практики.

Особую роль нужно отвести обновлению практики руководства исследовательскими работами студентов: выполняя совместные исследования, снимать излишнюю регламентацию действий студента.

Необходимо расширять деятельность колледжа по партнерству с системой общего образования по организации сезонных школ, олимпиад и научно-практических конференций учащихся. Это позволит не только обеспечить необходимую профессиональную ориентацию будущих студентов, но и способствовать становлению некоторых исследовательских компетенций со школьной скамьи.

Следует уделять особое внимание разработке корпоративных норм и традиций учреждения, новых направлений деятельности, иной управленческой структуры, которая должна обеспечивать оптимальные показатели затрат на управление, управляемости, времени принятия и проведения управляющих решений, качества управляющих решений.

Литература

1. Поташник, М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе [Текст] / М. М. Поташник. – Издательство: Центр педагогического образования, 2009. – 448 с.
2. Кудрявцева, Е. Мотивировать персонал опасно? [Текст] / Е. Кудрявцева // Профессия – Директор. – 2007. – № 5. – с. 65-69
3. Марголис, А. А. Учитель для новой школы: модернизация педагогического образования в России [Текст] / А. А. Марголис, В. В. Рубцов // Образовательная политика. – 2010. – № 4. – с. 42-56.

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК И ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТРУД» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

АМОСЁНОК Е. А., ДЕМИДОВА В. Г., КОРЗЕННИКОВА О. Г.
г. Киренск Иркутской обл., Профессионально-педагогический колледж

В последние годы заметно возрос интерес к самостоятельной работе в организации учебного процесса на всех ступенях обучения иностранным языкам. Интерес к ней не случаен, так как он отражает новые требования, предъявляемые нашим обществом к образованию, роль которого значительно повысилась.

В современных условиях от сотрудников требуется профессиональная мобильность, – это означает умение быстро обновлять, а если потребуется то и менять квалификацию. Отсюда следует, что наряду с подготовкой новых кадров чрезвычайное значение приобретает массовое переучивание специалистов. Способность периодической переквалификации зависит, в большей мере, от первоначальной подготовки, полученной тем или иным работником в школе, колледже, вузе.

Поэтому коренным образом изменились и цели образования. Если раньше основной целью считалась передача обучающимся определённой, относительно законченной системы знаний, то в современных условиях на первый план выходит развитие способности самостоятельно приобретать знания и быстро приспосабливаться к новым сферам деятельности.

Надо отметить, что самостоятельная работа рассматривается как одна из основных концепций отечественной дидактики в исследованиях В. В. Давыдова Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина и др. Проблема организации самостоятельной работы при изучении иностранного языка вызывает большой интерес и у преподавателей колледжей. Но серьёзных исследований в этом направлении пока не проводилось. Поэтому данный вопрос и явился предметом исследования в нашей статье.

Если мы обратимся к исследованиям Б. П. Есипова, то найдём у него следующее определение: «Самостоятельная работа учащихся, включаемая в процесс обучения, – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия педагога, но по его заданию в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся к поставленной в задании цели, употребляя свои

усилия и выражая в той или иной форме результат умственных и физических (или тех и других вместе) действий» [2; с. 34]. В его понимании самостоятельная работа характеризуется следующими признаками:

- наличие задания педагога;
- наличие времени для выполнения;
- наличие результата в виде устных ответов, письменных и других работ;
- необходимость умственного напряжения;
- умение творчески применять знания и умение добывать новые знания.

В процессе обучения английскому языку в нашем профессионально-педагогическом колледже используются два вида самостоятельной работы студентов:

- аудиторная работа (в виде фрагмента урока, основной части урока, практическое задание и т. д.);
- внеаудиторная работа (в виде выполнения домашнего задания, СРС, участие во внеурочной деятельности).

Мы считаем, что для организации эффективной самостоятельной работы необходимы:

1. Дословное и преобразующее воспроизведение информации;
2. Самостоятельная работа по образцу: вопросы к тексту, составление плана, разработка текстов;
3. Реконструктивно-самостоятельная работа: кроссворды, анкеты, интервью;
4. Эвристическая самостоятельная работа: разрешение проблемных ситуаций, поиск новых решений;
5. Творческая (исследовательская) самостоятельная работа, создание первичной информации.

Самостоятельную работу студентов строим на следующих принципах:

- непрерывность (в течение всего периода обучения);
- моделирование комплекса исследовательских знаний, умений, навыков на каждом этапе обучения, по каждой дисциплине, с учетом объема и сложности;
- обеспечение единства содержания, форм и методов самостоятельной подготовки студентов, выбор целесообразных средств;
- координирование и взаимодействие всех средств самостоятельной работы на уроке и вне его;
- обеспечение взаимодействия между дисциплинарно-цикловыми комиссиями в руководстве самостоятельной работой;

– внедрение результатов исследования в практике (прикладной характер).

В нашем колледже проводится работа по поиску и разработке эффективных методов, средств организации самостоятельной работы. Актуальность данной работы подтверждают и результаты, полученные при опросе студентов (опросник «Умеете ли вы самостоятельно работать?»), проанализировав которые, мы пришли к выводу, что у студентов имеется ряд проблем, связанных с организацией самостоятельной работы:

- низкий уровень знаний по предмету «иностраный язык»;
- неумение работать с литературой;
- неумение планировать работу;
- неумение выбрать наиболее целесообразные способы выполнения работы;
- неумение систематически проводить самоконтроль за ходом и результатами работы;
- сложности в высказывании собственных взглядов и убеждений, в отстаивании своей точки зрения;
- неумение самостоятельно мыслить, принимать правильные решения.

Что бы решить вышеперечисленные проблемы, надо успешно решить следующие задачи:

1. Повысить сознательность и прочность усвоенных знаний;
2. Выработать у студентов умения и навыки, требуемые программой учебного предмета;
3. Научить студентов пользоваться приобретёнными знаниями, умениями и навыками в жизни, в производственной и бытовой сферах;
4. Развивать у обучающихся познавательные способности (наблюдательность, логическое мышление, творческую активность);
5. Прививать студентам культуру умственного труда, учить их самостоятельно трудиться продуктивно и с интересом подходить к достижению поставленной цели;
6. Готовить студентов к тому, чтобы они могли эффективно заниматься самообразовательной работой в дальнейшем.

Одним из эффективных путей решения вышеуказанных проблем является разработка интегрированного электронного учебного пособия «Английский язык и художественный труд», предназначенного для организации самостоятельной работы студентов по теме «Празднование Дня Святого Валентина в Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии и изготовление сувениров к празднику».

Данное интегрированное электронное учебное пособие создано в программе Microsoft Office, Microsoft Office Power Point, содержит фотографии, аудиозаписи английских песен, есть ссылки, ключевые кнопки, описана навигация работы.

Ведущей дисциплиной, выступающей интегратором, является английский язык, вспомогательными дисциплинами, способствующими углублению, расширению, уточнению материала – художественный труд и информатика.

Основной целью блока дисциплины «Английский язык», реализуемой в данном электронном пособии, является ознакомление студентов с историей празднования Дня Святого Валентина.

Задачи:

1. Формировать потенциальный словарный запас студентов по теме «День Святого Валентина»;
2. Развивать грамматические навыки узнавания, образования и употребления структуры *as...as*;
3. Формировать страноведческие знания о праздновании Дня Святого Валентина в англоязычных странах и нашей стране;
4. Формировать умения и навыки чтения (учить читать студентов текст с полным пониманием содержания);
5. Формировать навыки аудирования, говорения и письма по данной теме с использованием продуктивной грамматики через различные упражнения

Основная цель и задачи блока дисциплины «Художественный труд», решаемые данным электронным пособием.

Цель: создание условий для самореализации студентов в творчестве, воплощения в художественной работе собственных неповторимых черт, своей индивидуальности.

Задачи:

1. Закреплять и расширять полученные знания;
2. Формировать творческие способности, духовную культуру и эмоциональное отношение к действительности;
3. Осуществлять трудовое и эстетическое воспитание студентов;
4. Развивать способность к анализу и синтезу, гибкость и мобильность в поисках решения и генерирования идей.

Общие цель и задачи электронного учебного пособия.

Цель: способствовать разностороннему развитию студентов, их общему образованию и воспитанию (достигается за счет объединения воспитательных, образовательных и развивающих возможностей разных учебных дисциплин) и формировать у студентов более целостную картину мира.

Задачи:

1. Прививать интерес к стране изучаемого языка, познание своей страны через познание культуры страны изучаемого языка;
2. Формировать позитивное отношение к общечеловеческим духовным ценностям: любовь, дружба, счастье, доброта, народ, человечество, Родина, мир;
3. Совершенствовать умения работать с компьютером;
4. Совершенствовать умения работать самостоятельно;
5. Способствовать применению теоретических знаний на педагогической практике.

В процессе работы с пособием также формируется ряд компетенций, среди которых:

- профессиональная компетенция (презентация проектов для учащихся начальных классов, изготовление сувениров на уроках труда в начальной школе);
- иноязычная коммуникативная компетенция и её составляющих (лингвистическая компетенция, социокультурная, компенсаторная, учебная и т. д.)
- информационная компетентность (использование компьютера, создание презентаций, использование интернет ресурсов);
- социально-личностная компетентность (уважительное отношение к культуре страны изучаемого языка).

Данное интегрированное электронное учебное пособие реализует следующие дидактические принципы:

- принцип доступности;
- принцип наглядности;
- связь теории с практикой;
- принцип коммуникативной направленности;
- принцип учета родного языка;
- принцип самостоятельности.

В данном электронном учебном пособии присутствуют следующие формы интегрирования:

- предметно-образная, используемая при воссоздании более широкого и целостного представления о предмете познания;
- мировоззренческая, когда производится духовно-нравственное обоснование изучаемого наукой явления или духовно-нравственные постулаты доказываются научными фактами;
- деятельностьная, при которой производится процедура обобщения способов деятельности, переноса и их применения в новых условиях.

Основные преимущества его применения нам видятся в следующем:

- информация подается графически выразительно и, как следствие, легче запоминается и понимается;
- повышается эмоциональное восприятие предъявляемого материала;
- учебный материал подается в мобильной, доступной форме и структурированной форме, следовательно, нет необходимости искать материал в различных источниках;
- студентам демонстрируется более широкое поле проявления изучаемого явления, выходящее за рамки изучаемого предмета (в результате интеграции трёх учебных дисциплин: английского языка, художественного труда и информатики).

Итогом работы с данным электронным учебным пособием является защита проекта по теме «Праздник Святого Валентина в Соединённом Королевстве Великобритании и Северной Ирландии и изготовление сувениров к празднику». В процессе работы студентами заполняется индивидуальный дневник работы над проектом, который позволяет оценить уровень владения информацией по теме.

Англоязычная информация по теме «Праздник Святого Валентина в Соединённом Королевстве Великобритании и Северной Ирландии используется студентами во время педагогической практики.

Работа с интегрированным электронным пособием содействует формированию навыков самостоятельной работы студентов, что подтверждается результатами тестов обученности, контрольных работ, качеством разработанных проектов. Поэтому, вслед за В. С. Безруковой, мы считаем, что следует интегрировать различные дисциплины с целью «...восстановления в процессе познания естественно существующей целостности объекта – предмета, события, явления и процесса, разделённого описанием различными науками» [1; с. 31].

Литература

1. Безрукова, В. С. Всё о современном уроке в школе: проблемы и решения [Текст] / В. С. Безрукова. – М. : Сентябрь, 2004.
2. Есипов, Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках [Текст] / Б. П. Есипов. – М., 1991.
3. Сухаревская, Е. Ю. Технология интегрированного урока [Текст] / Е. Ю. Сухаревская. – Ростов н/Д : Изд-во Учитель, 2003.
4. Онищук, В. А. Урок в современной школе [Текст] / В. А. Онищук. – М., 1991.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

БЕЛОВА Н. Г.

г. Москва, Педагогический колледж № 18 «Митино»

Сегодня популярными и часто употребляемыми являются слова «проект», «проектирование». Говорят и пишут о проектировании трудовых процессов, деятельности организаций, экологических систем, социальных процессов и т. д. Проектирование в наиболее общем виде рассматривается как деятельность или процесс разработки и создания проекта (прототипа, прообраза, предполагаемого или возможного объекта или состояния). Так национальный проект «Образование» стимулирует инновации, обеспечивает поддержку государства наиболее эффективным и востребованным образовательным практикам. В образовании интерес к проектированию связан с необходимостью выпускника соответствовать важнейшим требованиям общества к специалисту с высшим и средним профессиональным образованием. Выпускник профессионального учебного заведения должен владеть проектной культурой, т. е. уметь проектировать собственную профессиональную деятельность. Данное умение соотносится с общими компетенциями, определенными ФГОС СПО в качестве основного результата образования. Выпускник педагогического колледжа, как будущий учитель, обязан владеть проектной технологией, поскольку введение ФГОС общего образования ставит перед школьным учителем задачу отбора и освоения деятельностных технологий. Таким образом, в связи с переводом содержания образования в деятельностную парадигму, целью образовательного процесса в педагогическом колледже является подготовка специалиста, владеющего не только знаниями, но и педагогическими технологиями реализации знаний в своей профессиональной деятельности.

В современной педагогике под учебным проектом понимается совместная деятельность студентов, имеющая общую цель и согласованные способы достижения общего результата по решению проблемы, значимой для участников проекта, получение некоего продукта деятельности и его общественная презентация. Специалистами разработано несколько классификаций учебных проектов. По способу преобладающей деятельности обучающихся выделяются исследовательские, игровые, творческие, практико-ориентированные, информационные проекты. Анализ литературы по вопросам проектирования позволяет определить ряд этапов в технологии создания проекта: выяв-

ление проблемы; формулирование темы, цели и задач проекта; описание ожидаемого результата, воплощенного в проектном продукте; планирование работы; реализация плана; оформление письменной части; презентация (публичная защита) проекта. Что же дает использование проектной технологии в образовательном процессе? Главное – формируется образовательное пространство, в котором созданы условия для проявления и реализации интересов студентов, раскрытия их творческого потенциала, продуктивного сотворчества с педагогом. Это способствует повышению мотивации к обучению, профессиональному самоопределению и успешности обучающихся. В ходе работы над проектом у студентов совершенствуются универсальные способы учебной деятельности (общеучебные умения): организационные, информационные, коммуникативные, интеллектуальные. За счет психологических ресурсов проектной работы у обучающихся развиваются качества, необходимые современному образованному, культурному человеку.

В практике работы ССУЗа широко распространены понятия «курсовой проект», «дипломный проект». Однако анализ реального содержания работ показывает, что полноценных проектов, имеющих законченный цикл (от замысла до рефлексии результатов) среди них немного, поскольку существуют различия между проектной и исследовательской деятельностью. Студенческие проекты, представленные на конкурсах и фестивалях, нередко страдают трудностями вычленения проблемы, нечеткими целями и задачами, шаблонностью формулировок, нереалистичностью с точки зрения воплощения на практике. К тому же, часто это деятельность одного – двух студентов. Да и многие педагоги недостаточно знакомы с принципами и алгоритмами проектной деятельности. Они, как и их ученики, нуждаются в формировании начального уровня психологической (ценностной, эмоционально позитивной) и инструментальной готовности к проектной деятельности (понимания «зачем» и «как»). Вот почему в план работы Экспериментальной площадки колледжа в этом учебном году в качестве одного из направлений была включена проектная деятельность. Проект как метод обучения имеет свои особенности. Этим особенностям мы посвятили обучающий семинар, проведенный в октябре 2010 г. с педагогами Экспериментальной площадки. Целями занятия были обобщение и систематизация знаний по учебным проектам и организации проектной деятельности, мотивирование педагогов на осуществление этой деятельности. Специально к семинару были подготовлены методические рекомендации для организации проектной деятельности в колледже. В итоге семь педагогов включились в разра-

ботку проектов. В течение ноября были созданы проектные группы (в состав которых вошли студенты 1–4 курсов), выбраны и утверждены Советом ЭП темы проектов. В общей сложности в проектной работе были задействованы 33 человека. Каждая проектная группа заполнила Паспорт проекта, содержащий следующие разделы: название, руководители и консультанты, учебный предмет, в рамках которого проводится работа по проекту, состав проектной группы, тип проекта, цели и задачи, вопросы проекта, необходимое оборудование, аннотация, предполагаемый продукт проекта, этапы работы над проектом. В течение декабря – февраля шла активная работа проектных групп. Периодически у участников возникали вопросы, особенно часто на этапе обобщения результатов, подготовки отчета и компьютерной презентации, поэтому были организованы индивидуальные консультации для руководителей проектов.

В конце февраля в колледже состоялась публичная защита – презентация проектов. Целями данного мероприятия были оценка степени сформированности у студентов компетенций в проектной деятельности, установление соответствия разработанного проектного продукта требованиям качества, вовлечение в проектную деятельность большего числа преподавателей и студентов колледжа. Всего было разработано 5 проектов, из них 3 к этому моменту уже были реализованы: «Организация праздничной недели в ДОУ «Путешествие в страну здоровья», «Я – за здоровый образ жизни», «Здоровьесберегающие технологии глазами преподавателей и студентов нашего колледжа», «Социальные сети: вред и польза», «Истоки гуманистического воспитания в педагогической династии С. М. Ривеса». От каждой проектной группы было подготовлено выступление с компьютерной презентацией и портфолио проекта, оцениваемые жюри. На защиту были вынесены такие проектные продукты, как сценарий праздничной недели в ДОУ, программа подготовки и проведения КВН для студентов в Зимней школе лидеров, фильм, сценарий внеклассного мероприятия в школе, подборка документов и материалов для проведения педагогической гостиной. Критериями оценки были: соответствие поставленных целей содержанию и продукту проекта, практическая значимость, качество оформления портфолио, качество выступления на защите, качество оформления компьютерной презентации, ответы на вопросы. Процедурой проведения было определено, что защищать проект должен только студент, каждому будет задано не менее двух вопросов от зрителей и жюри. В качестве зрителей присутствовали студенты дневного и заочного отделений, преподаватели. Вопросы задавались по существу проекта, часто неожиданные и не-

простые. Жюри определило три лучших проекта – победителя, а зрители – проект для приза зрительских симпатий.

Анализ выступлений показал, что участники были по-настоящему заинтересованы своим проектом, что позволило избежать такой распространенной проблемы, как формализм процесса и результата работы. Многим группам удалось создать качественный проектный продукт – материальный результат. Вместе с тем, проявились и проблемные позиции разработки проекта, подготовки письменного отчета и компьютерной презентации, публичного выступления.

С целью осуществления рефлексии было проведено анкетирование руководителей и участников проектных групп. Анализ анкет руководителей показал, что из пяти условно выделенных этапов проектной деятельности (замысел, мотивирование, реализация, рефлексия, презентация) наиболее сложными для них были замысел (45 % ответов) и реализация проекта (55 % ответов). По мнению руководителей успех проекта зависит, прежде всего, от темы (д. б. актуальной), заинтересованности всех участников и от возможности использования необходимых технических средств, оборудования. Педагогические руководители отмечали, что работа по проекту научила их командному взаимодействию, развила организаторские способности, способствовала лучшему пониманию интересов и приоритетов важности студентов. Анализ анкет участников показал, что наиболее высокую самооценку получили проектные умения поиска информации, подготовки компьютерной презентации, наименее высокую – умения письменного оформления результатов. Студенты отмечали, что проектная работа дала им опыт общения и освоения новых умений, положительные эмоции. 90 % студентов хотели бы в дальнейшем участвовать в проектах.

Поскольку все представленные проекты были разработаны в рамках внеучебной деятельности, мы предложили педагогам попробовать свои силы в подготовке проектов в рамках учебных дисциплин. Были сформулированы общие требования к проектам: разработка проекта в течение марта – апреля, продолжительность не менее 4 уроков, занятость в проекте всех студентов группы, проведение защиты проекта в рамках урока по дисциплине, оформление паспорта и портфолио для проведения внутренней экспертизы. В перспективе запланировано проведение цикла семинаров по выявленным проблемным позициям в осуществлении проектной деятельности, а также подготовка публикаций преподавателей из опыта такой работы.

ВНЕДРЕНИЕ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА С УЧЕТОМ ГЕОПОЛИТИЧЕСКОГО ПОЛОЖЕНИЯ КАЛИНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ

МАЗАНОВА С. Е.

г. Калининград, Балтийский федеральный университет

В настоящее время перед обучающимися высшей школы ставится задача не только овладения навыками общения на иностранном языке, но и приобретение профессиональных знаний по специальности. Специфика предмета иностранный язык определяет траекторию пути овладения этим предметом. Л. С. Выготский отмечал, что усвоение иностранного языка идет путем, противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Студент усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознания и намеренности. Таким образом, развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка – сверху вниз [1].

По специфическому соотношению знаний и умений предмет иностранный язык, занимает промежуточное положение между теоретическими и прикладными дисциплинами профессиональной подготовки, так как требует такого же большого объема навыков и умений, как практические дисциплины, но вместе с этим не меньшего объема знаний, чем теоретические науки.

Целью обучения иностранным языкам в неязыковых вузах является достижение уровня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности. Подготовка специалистов на неязыковых факультетах вузов предполагает формирование таких коммуникативных умений, которые позволяют осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях.

Следовательно, в содержание обучения иностранному языку необходимо включать:

- сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающие профессиональную направленность студентов;
- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им;

– комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, в том числе интеркультурных ситуациях;

– систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка[2].

Однако, профессионально – ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов не сводится только к изучению «языка для специальных целей». Сущность профессионально – ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности, а также стремление и способность будущего специалиста функционировать в качестве сильной языковой личности демократичного типа, обладающей высокой лингвистической компетенцией в области не только русского, но и английского языков [3].

Модульный подход в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку позволяет сместить акценты во взаимоотношениях преподавателя и студента к состоянию <партнерство – сотрудничество – совместность>. Преподаватель относится к студенту как к личности ответственной, самоотжествленной и деятельностной, несущей ответственность за свои действия и самостроительство. Задача преподавателя – создать условия для самостроительства и саморазвития, которые позволят обучающемуся усваивать личностный опыт. Большую роль при таком подходе имеет мотивация (познавательная и мотивация успеха).

Не все студенты готовы обучаться по принципам модульного обучения, так как они хотят продолжать обучение в знакомой им манере – с помощью известных им из школы средств и способов. Их позиция вполне объяснима, так как они определяют эффективность обучения через «безопасность» и хотят предсказуемости учебных действий. В этом случае познавательная мотивация имеет очень высокий уровень. При таком подходе к обучению задача преподавателя заключается в необходимости изменить взгляды студента на учебные действия, показать преимущества новой технологии, ее смысл, принципы. Пропедевтика принципов и возможностей модульной программы позволит погрузить студентов в систему ценностей модульного обучения, что позволит четко обозначить достоинства технологии и убедить их в том, что это именно достоинства, а не осложняющие их учебный процесс факторы.

Ведущую роль в профессионально-ориентированном обучении играет осознание студентом своих потребностей и мотивов, жизненных целей. Модульный подход в обучении позволяет студенту сделать выбор и определить уровень притязаний, что избавляет его от чувства неуверенности и от опрометчивых решений, позволяет выстраивать запасные стратегии поведения, выбирать способы решения задачи как в случае успеха, так и в случае неудачи. Следовательно, главным условием модульного обучения является принцип культивирования удачи, поскольку неудачи основной барьер на пути личностного и профессионального самообразования студента. В этом случае преподаватель должен создавать атмосферу победного учения, жизнеутверждающей среды оптимизма, если педагог сам способен к рефлексии и критической самооценке.

Модульная технология обучения требует большой самостоятельности от обучающегося, следовательно, можно предположить, что привычная форма подачи материала, большой объем самостоятельной работы, а также сжатый объем предлагаемого материала при аудиторных занятиях, могут стать причинами, вызывающими трудности у обучающихся в работе с модулем. Мы считаем, что подобные трудности связаны с заранее сложившейся системой взглядов на обучение, и именно на ее основе у студентов формируются отношения к новым дидактическим формам, средствам и методам. Анализ вышеуказанной проблемы требует от педагога создания благоприятных условий для самостоятельного и осмысленного учения, активизации и стимулирования познавательных мотивов, любознательности, поощрения при проявлении солидарности и кооперации в учебной работе, содействия развитию активной личностной позиции и самореализации студента. Все это будет способствовать высокому уровню когнитивного функционирования, а не созданию проблем для педагога на занятиях при работе с модулем.

Мы предполагаем, что студенты высшей школы Калининградского региона больше всего нуждаются в изменениях условий обучения иностранному языку, т. к. геополитическое положение Калининградской области, отсутствие границ с Россией и окружение пространством, которое развивается по канонам, отличным от российских, требует от области существования в новых условиях. В связи с этим Калининграду необходимо равноправное партнерство с соседними государствами и Европейским Союзом в политических, экономических и культурных отношениях. Региону необходимо решать не только собственные региональные проблемы, но и проблемы общероссийские. Среди них можно выделить следующие: сохранение тер-

риториальной безопасности региона и обеспечении российского, общеевропейского и общемирового стандарта прав и уровня жизни граждан региона, а также необходима интеграция Калининградской области в европейское экономическое пространство. Не стоит забывать и то, что Калининградская область является частью Европы, поэтому жители региона испытывают как культурное, так и политико-экономическое воздействие окружающих стран. Влияние западного способа хозяйствования и европейских стандартов, укрепление хозяйственных связей с европейскими соседями, усиление взаимной зависимости требуют от жителей региона высокого уровня владения иностранным языком.

Структурная перестройка экономики и политики Калининграда как субъекта федерации проходит с учетом развития экономики и хозяйственной деятельности соседних европейских государств и требований существования в европейском экономическом пространстве. В процессе сотрудничества со странами Европейского Союза, владение иностранным языком приобретает более важное значение. Региональный аспект Калининградского субъекта федерации, учитывая роль этого региона для всей России и Европейского сообщества, его структурное, экономическое и политическое назначение в российском и европейском контексте, приоритетные направления и ориентиры его развития, требует отражения в программах развития основных сфер его жизнедеятельности: одной из таких сфер является образование.

Расширение международного сотрудничества в экономической, политической, научно-технической, культурной и образовательной областях требуют от современного выпускника высшей школы Калининградской области активного владения иностранным языком, которое позволит будущему специалисту реализовать такие аспекты профессиональной деятельности как своевременное ознакомление с новейшими технологиями, открытиями и тенденциями в развитии науки и техники, установление профессиональных контактов с зарубежными партнерами.

Учитывая анклавность Калининградской области, будущему выпускнику необходимо иметь высокий уровень владения иностранным языком, т. к. это позволит будущему специалисту быть конкурентоспособным, получить качественное образование, пройдя стажировку в экономически развитых странах.

Литература

1. Выготский, Л. С. Развитие речи и мышление [Текст] / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2.

2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку [Текст] : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ – Глосса, 2000. – 165 с.

3. Образцов, П. И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения [Текст] / П. И. Образцов, А. Х. Ахулкова, О. Ф. Черниченко. – Орел, 2005. – 61 с.

ЗНАЧЕНИЕ ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ В ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТРУКТУРНОГО ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ «БРАТСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА № 1» НА ПРИМЕРЕ КАФЕДРЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

БАНЦОВ И. Г.

г. Братск Иркутской обл., Братский педагогический колледж № 1

В условиях формирования новых механизмов управления, ориентированных на рыночную экономику, перед образованием встает необходимость работать по-новому, считаясь с законами и требованиями рынка, овладевая новым типом экономического поведения, приспособлявая все стороны педагогической деятельности к меняющейся ситуации.

Образование в современных экономических условиях является сферой услуг, в связи с этим возрастает вклад каждого работника в конечные результаты деятельности учреждения. Поэтому сегодня одна из главных задач для образовательных учреждений различных форм собственности – является поиск эффективных способов управления трудом, обеспечивающих активизации человеческого фактора. Решающе причинным фактором в данной ситуации является результативность деятельности людей, основой которой является их трудовая мотивация.

Теории мотивации педагогов разрабатывали Н. А. Аминов, А. Б. Бакурадзе, Е. П. Ильин, Н. В. Кузьмина, Е. И. Рогов и др. Наиболее полный обзор существующих теорий приведен Е. П. Ильиным.

Потребность образовательных учреждений в эффективной системе управления возрастает и в связи с переходом в последнее время образовательных учреждений на автономное управление, а так же в связи с модернизацией образований.

Существующие методы управления зачастую не удовлетворяют современным требованиям. В связи с этим необходимо чтобы каждый работник образования понимал, что от его отношения к педагогиче-

скому процессу и результатов его труда зависит успешность и экономическая эффективность отдельного подразделения и учреждения образования в целом. И здесь на помощь приходит эффективная система мотивации, которая побуждает конкретного индивида и коллектив в целом к достижению личных и коллективных целей. Но для того чтобы применить эту систему необходимо знать трудовую мотивацию каждого работника подразделения.

На наш взгляд наиболее полное определение трудовой мотивации дается в экономическом словаре, где трудовая мотивация рассматривается, как – побуждение человека к труду, являющееся результирующей системой внутренних побудительных элементов, таких, как потребности, интересы, ценностные ориентации, с одной стороны, с другой – отражаемые и фиксируемые сознанием человека факторы внешней среды, так называемые внешние стимулы, побуждающие к трудовой деятельности».

Нельзя утверждать, что тип отношения к труду определяется исключительно свойствами личности человека и особенностями его сознания («особенностями национального характера»), общественными отношениями, или спецификой кадрового менеджмента в организации.

Теоретическое и практическое изучение мотивации позволяет манипулировать наиболее эффективными моделями комплексной мотивации в управлении персоналом, раскрывает пути к самоактуализации и саморазвитию человека.

Незаметный для неопытного глаза процесс потери интереса работника к труду, его пассивность дают такие ощутимые результаты, как текучесть кадров; руководитель вдруг обнаруживает, что ему приходится вникать во все детали любого дела, выполняемого подчиненными, которые, в свою очередь, не проявляют ни малейшей инициативы. Эффективность организации падает.

Чтобы не допустить потерю потенциальных прибылей, менеджер должен добиться максимальной отдачи от своих подчиненных. Для эффективного управления таким дорогим ресурсом как люди менеджеру необходимо выделить определенные параметры работы, поручаемой подчиненным, изменяя которые он может воздействовать на психологические состояния исполнителей, тем самым мотивируя, либо демотивируя их. Грамотно спроектированная работа по управлению профессиональной мотивацией педагогических работников (кафедры физической культуры), должна повысить производительность и качество образовательных услуг колледжа в сфере физического воспитания.

В связи с этим трудовую мотивацию необходимо рассматривать как сложное явление, требующее глубокого научного анализа, выбора на каждом конкретном производстве особых методов и форм стимулирования труда, наиболее эффективно воздействующих на структуру мотивов, а соответственно на формирование отношения к труду и качеству выполняемой работы.

Принятие работником общих стратегических целей и миссии учреждения, как собственных, лично – значимых мотивов побуждающих каждого к проявлению такого уровня мотивации, который бы обеспечивал развитие учреждения

На уровне колледжа, внутри кафедры физической культуры нами была проведена работа по выявлению уровня профессиональной мотивации работников, в работе с педагогами мы использовали методы наблюдения, беседы и анкетирования по методикам Е. П. Ильина и В. И. Герчикова.

Проведённое исследование позволило выявить лидирующий тип мотивации каждого работника, определить соотношение внешней, внутренней положительной и внутренней отрицательной мотивации.

Закодированные результаты проведённого исследования в перспективе будут использоваться руководителем структурного подразделения в форме определённых управленческих решений, с целенаправленным воздействием на индивидуальные свойства и качества личности, что позволит добиться повышения эффективности деятельности кафедры в целом и каждого работника в частности.

Только результаты полученных исследований в комплексе могут служить ориентиром, на основе которого руководитель может предпринимать объективные решения направленные на оптимизацию деятельности кафедры.

Для эффективного управления таким дорогим ресурсом как люди менеджеру необходимо выделить определенные параметры работы, поручаемой подчиненным, изменяя которые он может воздействовать на психологические состояния исполнителей, тем самым мотивируя, либо демотивируя их. Грамотно спроектированная работа по управлению профессиональной мотивацией педагогических работников (кафедры физической культуры), должна повысить производительность и качество образовательных услуг колледжа в сфере физического воспитания.

Литература

1. Аксперов, И. Г. Психология предпринимательства [Текст] : учеб. пособие / И. Г. Аксперов, Ж. В. Масликова. – М. : Финансы и статистика, 2003. – С. 168.

2. Бутенко, Т. Современные методы диагностики трудовой мотивации [Текст] : Справочник по управлению персоналом / Т. Бутенко, Т. Саблина. – 2010. – № 4.

3. Генкин, Б. М. Экономика и социология труда [Текст] : учебник для вузов. 5-е изд., доп. / Б. М Генкин. – М. : Норма, 2003. – 416 с.

4. Герчиков, В. И. Трудовая мотивация: понятие, выявление и управление // В. И. Герчиков. – Личность. Культура. Общество. 2006. – Вып. 3.

5. Долженко, Р. А. Трудовая мотивация и управление персоналом: системный подход к управлению трудовой мотивацией персонала [Текст] / Р. А. Долженко // Российское предпринимательство. – 2010. – № 8(2).

6. Егошин, А. П. Управление персоналом [Текст] / А. П. Егошин. – Н. Новгород: НИМБ, 2005 – 716 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

БЕРЕЖНАЯ Е. А.

г. Братск Иркутской обл., Братский педагогический колледж № 1

В настоящее время в системе образования происходят значительные изменения. Решение проблем, связанных с улучшением подготовки будущих педагогов, осуществляется путем реформирования системы среднего профессионального образования. В настоящее время активно ведется поиск инновационных подходов, осваиваются новые формы организации обучения, в том числе и производственной практики. Очевидно, что система профессиональной подготовки не может быть простым воспроизведением кадров. Поэтому необходимо готовить специалиста, имеющего свой педагогический «подчерк», творчески относящегося к профессиональной деятельности. Актуальность проблемы нашего исследования в условиях модернизации образования обусловлена тем, что для организации деятельности в процессе подготовки учителя важным становится раскрытие его творческого потенциала. В настоящее время в философии, психологии и педагогике накоплены определенные знания, необходимые для постановки и решения данной проблемы. Вопросами раскрытия, развития, совершенствования творческого потенциала человека вообще и будущего учителя в частности занимаются – С. В. Кульневич, Е. Н. Бадаева,

А. А. Деркач, Т. Я. Еремина, В. Н. Марков, В. Г. Рындак и другие. Авторы предлагают разнообразные пути и средства решения проблемы.

В нашем исследовании таким средством подготовки является «педагогическая мастерская». Существуют мастерские, которые являются особой формой организации научно-методической работы учителя по моделированию собственного педагогического опыта, по экспериментальной проверке эффективности своей модели, по разработке методических рекомендаций на основе собственных достижений учителя. Важно, что такие педагогические мастерские в отличие от разовых форм работают в течение длительного времени. Особенности этих педагогических мастерских рассмотрены Г. А. Русских. В понятие «педагогическая мастерская» мы вместе с автором вкладываем свой смысл. Педагогическая мастерская, по нашему мнению, есть средство, обеспечивающее кратчайший путь раскрытия творческого потенциала студента-практиканта за счет стимулирования креативности в квазипрофессиональной деятельности (рефлексивной, творческой, коммуникативной) в ходе прохождения педагогической практики. Поэтому для нас было важно разработать и наполнить модель педагогической мастерской таким содержанием, формами, методами, организацией деятельности, которые способствовали бы раскрытию творческого потенциала будущего учителя и выводили бы его на более высокий уровень предметной подготовки.

Таким образом, объект исследования – процесс раскрытия творческого потенциала будущего учителя физической культуры.

Предмет исследования – педагогическая мастерская как средство раскрытия творческого потенциала будущего учителя.

Цель исследования – выявить эффективность педагогической мастерской как средства раскрытия творческого потенциала будущего учителя. На начальном этапе была разработана схема деятельности мастерской.

Наблюдая уроки физической культуры в школе, мы обратили внимание, что не все ученики проявляют интерес к занятиям физическими упражнениями, большое число детей часто болеют простудными заболеваниями. В ходе рефлексии студенты задумались о причинах такого положения в школе, тем более что вопросы «здоровья» и «оздоровления» подрастающего поколения являются приоритетными. Таким образом, мы пришли к выводу, что сегодня приобрели актуальность понятия «здоровье», «физическая культура», «интерес», «образ жизни» как грани одного процесса или, точнее, как единый процесс. Это вызвало неподдельный интерес у студентов, что и послужило мотивом для принятия решения работать в условиях мастерской.

На начальном этапе были определены направления деятельности студентов: работа с учащимися начальных классов, работ с учащимися среднего звена, физкультурно-оздоровительная работа в загородном лагере.

Для разработки были определены следующие исследовательские темы:

«Развитие рефлексивных умений на уроке физической культуры как средство формирования ценностного отношения к своему здоровью учащихся 8-9 классов», «Нетрадиционная форма проведения урока как средство повышения мотивации к занятиям физической культурой», и другие, всего пять тем. Для изучения состояния проблемы использовался SWOT – анализ, «Дерево проблем».

Студенты с увлечением выявляли понятийный аппарат, по вопросам, анализировали мнения авторов, делали сравнительный анализ, знакомились с опытом работы разнообразных учреждений, отбирали практический материал.

В ходе педагогической практики, работы в загородном лагере студенты проводили педагогическое исследование, апробируя накопленный материал, сравнивая полученные результаты, делали выводы.

Продуктом работы мастерской стали выпускные квалификационные работы, которые были отлично защищены. Изданы сборники «Как сделать урок физической культуры неповторимым» и «...да здравствуйте, дети!», в которые включен систематизированный практический материал, подготовленные участниками мастерской, методические рекомендации по его использованию.

Разработанные студентами исследовательские темы были внедрены в практику работы школ города № 46, 12, 30, детского оздоровительного лагеря санатория «Юбилейный-1».

Таким образом, работа студентов в мастерской создает условия для осознанного усвоения теоретических знаний и практических умений; обеспечивает выработку навыков совместной и индивидуальной учебно-исследовательской и учебно-практической деятельности, развитию самостоятельности в проектировании и проведении работы с детьми, в отслеживании результатов деятельности, высокую мотивацию обучения. Педагогическая мастерская позволяет качественно организовать процесс овладения студентами профессиональной деятельностью, эффективно реализовать их интеллектуальный и творческий потенциал.

Литература

1. Белова, Н. И. Я знание построю в мастерской [Текст] / Н. И. Белова. – СПб., 2004. – 123 с.

2. Еремина, Т. Я. Учение. Общение. Творчество: Девять мастерских [Текст] / Т. Я. Еремина. – СПб., 2000. – 104 с.

3. Кульневич, С. В. Педагогика личности. От концепции до технологии [Текст] / С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д., 2005. – 141 с.

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ДВОРНИЧЕНКО Н. Ю.

г. Чита Забайкальского кр., Читинский педагогический колледж

На современном этапе развития к степени среднего профессионального образования предъявляются новые общественные, духовно – нравственные требования к подготовке специалистов в изменяющихся социально – экономических условиях. На первый план выходят профессиональные и личностные качества, которые позволяют будущему учителю, воспитателю успешно адаптироваться, жить и работать в условиях нового века, проявлять активность в различных сферах жизнедеятельности. Выпускнику колледжа необходимы умения самостоятельно принимать решения и оценивать их последствия; прогнозировать развитие профессиональной среды, быстро ориентироваться в изменяющихся условиях, владеть оптимальными способами развития духовно – нравственных качеств личности, тактикой и стратегией решения личных, профессиональных и общественно значимых задач. Все это предполагает развитую социальную направленность – вектор личностного и профессионального самосовершенствования в системе духовно – нравственного воспитания. Включение студентов в социально-нравственную деятельность способствует воспитанию у будущих учителей, воспитателей качеств гражданина, патриота своей Родины, формирует необходимые умения и навыки для ведения воспитательной работы с детьми и учащимися. Основными функциями и важнейшими принципами социально – профессиональной деятельности является:

– Создание оптимальных условий для развития и саморазвития, самореализации студента как духовно – нравственной и свободной личности, социально – мобильного субъекта и педагога профессионала;

– Формирование ценностных отношений к себе и другим;

– Формирование социально – активной личностной, гражданской позиции;

– Принцип преемственности воспитательной деятельности с учетом изменившихся возрастных и социально – психологических особенностей обучаемых студентов;

– Принцип гражданственности, выражающейся в соотношении воспитательной деятельности с интересами общества;

Исходя из чего, для реализации важнейших принципов необходимы основные направления. Это:

– Создание условий для самореализации личности студента будущего учителя, воспитателя;

– Развитие студенческого самоуправления, коллективной студенческой самоорганизации (совет колледжа, совет общежития, старостат, актив группы);

– Утверждение соотношений сотрудничества студентов и преподавателей;

– Доброжелательный микроклимат в педагогических и студенческих коллективах (должен существовать компонент взаимопониманий – человечность);

– Развитие досуговой клубной деятельности как особой сферы жизнедеятельности студентов и функционирование молодежной субкультуры (кружки по интересам, КТД, клубы «Ориентир», «Школа здоровья», «Экстрим» и т. д.);

– Совершенствование сети служб социально – психологической помощи студентам педагогического колледжа (диагностирование, тренинг, тестирование, индивидуальные консультации);

– Проведение ежемесячных семинаров для классных руководителей по выявленным проблемам «Период адаптации», «Коммуникативные формы общения», «Структурный портрет педагогов различного психологического склада» и т. д.

Структурные компоненты социальной активности личности студентов.

Социальная активность студента среднего профессионального образовательного учреждения – это интегративное качество личности состоящее из нескольких структурных компонентов, тесно взаимосвязанных между собой и между ними существует определенная соподчиненность.

Таблица 1

Структурные компоненты

№	Структурный компонент САС	Сущность структурного компонента	Проявление в жизнедеятельности студентов
1	2	3	4
1	Мотивационно-ценностный компонент	Формирование потребностей, ценностных ориентаций, мотивов, принимаемых личностью и определяющих отношение личности к процессу социальной деятельности. Отражает педагогическую направленность. Формирует профессионально – творческую мотивацию.	Осознание студентами, будущими учителями своих социальных функций, субъективных позиций, значимости социальной деятельности. Идеи гуманности, свободы выбора, уважения прав человека, умения развивать у себя установку на сотрудничество, самообразование, самовоспитание и самореализацию в будущей профессиональной деятельности.
2	Содержательно-творческий компонент	Усвоение знаний об обществе, об отношениях между людьми, об отношениях людей к природным и социальным объектам, о закономерностях и принципах целостного педагогического процесса, о способах социальной и педагогической деятельности.	Приобретение навыков участия в социально – творческой деятельности. Способность к проявлению гибкости в восприятии нового, овладение новыми технологиями обучения и воспитания детей, самостоятельность, любознательность и прогрессивность.
3	Рефлексивно-оценочный компонент	Совокупность знаний, умений, качеств позволяющих осуществлять анализ и рефлексию, оценку и самооценку социальной деятельности и социальной активности.	Ключевые аналитические качества: способность к рефлексии, самоконтролю, самореализации, эмпатии, адекватной самооценке. Потребность студентов в развитии способностей к преобразованию себя и социума, самореализация своих сущностных сил в социально приемлемых направлениях.

Взаимосвязь элементов образовательного процесса со структурными характеристиками становления социальной активности личности студентов колледжа ее реализации выделены в содержательные блоки: учебная, внеаудиторная, социально значимая деятельность и дополнительное образование. При выделении блоков мы опирались на подход, предложенный Н. С. Искриным, В. А. Прудниковой, В. В. Комаровым в работе «воспитание – антропологический подход» [5; с. 98].

Блок «Учебная деятельность».

Позиция активного субъекта образовательной деятельности заключается в том, что студент осознанно воспринимает себя как человека, ориентированного на подготовку к квалифицированному труду, проявлению социальной активности в познавательной, профессиональной, социально значимой деятельности. Формирование социальной активности студента в этом блоке может осуществляться через лекции, семинар, практика, зачеты экзамены, консультации, лабораторные работы, индивидуальная, самостоятельная работа, курсовые и дипломные работы, тестирование. В этом блоке начинается работа по составлению портфолио (папки личных достижений) студентов, которая обеспечивает перенос педагогического удара с оценки педагога на самооценку студента, интеграцию количественной и качественной оценки. В рамках блока «учебная деятельность» особое место занимает практика. Содержание блока «учебная деятельность», направлено на развитие личностного и общественно значимых аспектов содержания образования, имеет практико-ориентированную направленность, способствует созданию комфортных условий обучения, включает методы и формы работы со студентами, на развитие всех структурных компонентов социальной активности личности будущего учителя.

Блок «Внеаудиторная деятельность».

Организованные и целенаправленные виды и формы работы образовательного и воспитательного характера, проводимые со студентами после занятий. Формирование социальной активности студентов колледжа во внеаудиторной деятельности включает в себя развитие собственной познавательной, профессионально – трудовой, гражданской активности посредством проведения профессиональных олимпиад, соревнований, конкурсов, научно-практических конференций. Формирование соц. активности студента этом блоке осуществляется через: предметные кружки, научная деятельность, учебные фирмы, профессиональные клубы, недели предметов и декады специальностей, профессиональные олимпиады конкурсы, творческие мастерские и научно-исследовательские лаборатории. Студенты выбирают раз-

личные виды занятий, по своему желанию принимают участие во внеаудиторной работе. По своей структуре внеаудиторные формы работы разделяют на массовые, групповые и индивидуальные. Вовлечение студентов в деятельность в рамках блока «Внеаудиторная деятельность» позволяет актуализировать накопленный опыт в процессе обучения, транслировать его в деятельности различных студенческих объединений, решать комплекс задач направленных на повышение у студентов осознанности в профессиональной деятельности.

Блок «Дополнительное образование».

Организация спецкурсов с получением дополнительной квалификации. Развитие деятельности в рамках данного блока позволяет актуализировать опыт, накопленный в процессе учебной и внеаудиторной деятельности, поиск новых способов, форм, путей, приемов в образовательной деятельности, новых областей применения полученных знаний организуется обучение в рамках спецкурсов по выбору студентов.

Социальная активность студентов в этом блоке реализуется через: спец. курсы, качество, управление качеством, факультативы, коммуникативные компетенции, обучение на высшем уровне, спец. курсы по выбору студентов, самосовершенствование личности подростка.

Блок «Социально значимая деятельность».

Вовлечение студентов в социально значимую деятельность начинается с программы «Адаптация студентов 1 курсов», которая реализуется в начале каждого учебного года преподавателями, классными руководителями и студентами старших курсов специальности «Социальная педагогика». В содержание программы входят разнообразные классные часы, игры, социально-психологические тренинги. Целью программы являются создание условий, способствующих скорейшей адаптации первокурсников. В дальнейшем студентов – первокурсников вовлекают в работу органов студенческого самоуправления. Включение студентов в работу органов студенческого самоуправления создает благоприятные условия для развития социальной активности личности студентов колледжа, эффективного сотрудничества педагогов, родителей, студентов и социальных партнеров, способствует самореализации студентов; приобщает к продолжению и развитию традиций учебного заведения.

Блок «Социально значимая деятельность это: самоуправление, лекции, кружки, студии, музей, соц. проекты, профильные смены, волонтерство, традиционные мероприятия колледжа.

Об эффективности организованной деятельности судят по состоянию активности студентов. С этой целью в конце каждого семестра по специально разработанной методике, коллектив каждой группы определяет участие каждого в различных видах деятельности в колледже, социуме, на практике. Данные по каждой группе передаются совету по руководству социально профессиональной деятельности. Они отражаются в специально разработанной ведомости, в которой каждому студенту выставляется «общественный зачет», отражающий уровень социальной активности студента. Полученные результаты анализируются и обсуждаются на собрании актива, на семинарах классных руководителей и педагогическом совете.

Результат определяет, в каких видах деятельности наблюдается снижение активности студентов, какие необходимо принять меры для совершенствования системы работы, которая содействовала бы повышению социальной активности студентов (будущих учителей) в том или ином направлении. Мониторинг позволяет управлять процессом участия студентов в различных видах деятельности и вносить коррективы в ее организацию. Учет проделанной работы студент ведет в дневнике педагогической практики, в «портфолио» (процессфолио) на основе созданного положения в различных направлениях.

Формы организации социально значимой деятельности направлены на развитие социальной и гражданской активности, посредством в вовлечения студентов в педагогическую практику. Активное участие в различных формах социально значимой деятельности способствует:

- Повышению интереса и к социальной деятельности, формированию потребности в личной и профессиональной самореализации .

- Развитию творческого мышления, самостоятельности в принятии решений, способности ориентироваться в нестандартной ситуации, использовать разнообразные стратегии решения в социально значимой деятельности.

- Овладению способами самопознания, саморегуляции, самоактуализации, саморазвития, самосовершенствования в целом, развитию способности управлять собственной активностью.

- Приобретению различных знаний: политических, нравственных, социальных, профессиональных, связанных с планированием и организацией личной, профессиональной и общественной деятельности. Молодежь – социальный, экономический и политический ресурс развития России, поэтому в подготовке поколения высоконравственных, творчески развитых профессионалов – граждан нашей страны – состоит важная миссия образования. Развивающемуся обществу нужны образованные, нравственные, компетентные люди, которые смогут

самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозировать их возможные последствия, которые способны к сотрудничеству и, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью и другими личностными качествами. Формирование успешной личности, способной к реализации своих возможностей, социально устойчивой и одновременно мобильной, адаптирующейся в быстро меняющемся информационном обществе, воспитание будущих руководителей с развитыми организаторскими и коммуникативными способностями – задача учебного заведения сегодняшнего дня.

Литература

1. Анисимова, П. Ф. Управление качеством среднего профессионального образования [Текст] / П. Ф. Анисимова, В. Е. Сосонко. – Казань: Институт СПО РАО, 2001. – 256 с.
2. Боденко, Б. Н. Активизация в тренинге образовательной деятельности студентов [Текст] : методическое пособие / Б. Н. Боденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 29 с.
3. Аветовой, Т. Ю. Инновационные педагогические технологии [Текст] : модульное пособие для преподавателей профессиональной школы / Т. Ю. Аветовой, Е. В. Иванова, Л. И. Косовой. – СПб. : изд-во ООО «Полиграф-С», 2004. – 160 с.
4. Нисман, О. Ю. Теоретические основы обеспечения качества образования [Текст] : методическое пособие для преподавателей колледжа / О. Ю. Нисман. – Самара : СГППК, 2005. – 26 с.
5. Прудникова, В. А. Воспитание – антропологический подход [Текст] / В. А. Прудникова, В. В. Комаров, Н. С. Искрин. – Самара: Агний. 2001. – 188 с.
6. Рыжаков, М. В. Образование как сложная открытая нелинейная самоорганизующаяся система [Текст] / М. В. Рыжаков // Стандарт и мониторинг в образовании. – 2002. – № 1. – С. 48.
7. Тихомирова, Е. И. Лидерство в молодежной среде [Текст] / Е. И. Тихомирова. – Оренбург : изд-во ОГУ, 2000. – 150 с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

МАРФУТЕНКО Т. А.

г. Железноводск Ставропольского кр., филиал Ставропольского
государственного педагогического института

Перед российской системой педагогического образования сегодня поставлена задача – сформировать современную личность, характеризующуюся следующими качествами: жизненная активность, нравственность, предприимчивость, мобильность, ответственность, коммуникативность, способность к постоянному саморазвитию, владение информационными и коммуникационными технологиями, умение сотрудничать, самостоятельно добывать и интерпретировать знания, адаптивность, гибкость, толерантность, способность к самопрезентации, решение которой видится во внедрении эвристического обучения в образовательный процесс высшей школы. Целесообразность применения эвристического обучения при изучении дисциплин всех ступеней была доказана А. В. Хуторским и не вызывает сомнения [2].

С нашей точки зрения эвристическое обучение ближе по своей сущности отражает специфику подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности и направлено на формирование творческих, знающих специалистов, способных самостоятельно, творчески решать сложные профессиональные задачи. Поэтому в качестве дидактического условия формирования творческого потенциала студента педагогического вуза при изучении информатики мы принимаем эвристическое обучение.

Эвристика в узком смысле – это наука, изучающая закономерности построения действий в новой ситуации. Понятие «эвристика» в широком смысле используется в различных отраслях научного знания – от естественнонаучного до гуманитарного. Данное понятие, происходящее от греческого слова («*heuresko*» – отыскиваю, открываю или обнаружение, открытие, отыскивание), в справочной литературе обозначается, во-первых, как организация процесса продуктивного творческого мышления (эвристическая деятельность), во-вторых, как специальный метод обучения (сократические беседы) или коллективного решения проблем (мозговой штурм) [1; с. 73].

В качестве наиболее структурированной и содержательно богатой, с нашей точки зрения, является разработанная концепция «эвристического обучения» А. В. Хуторского. Ученый опирается в разрабо-

танной им системе на известные концепции развивающего обучения, использует проблемный подход, выделяет эвристические методы, формы обучения, компьютерные средства. Он стремится расширить рамки развивающего и проблемного обучения. Основная идея эвристического обучения состоит в том, что ученик в процессе образования должен сам конструировать систему своих знаний на основе имеющегося опыта, личного образовательного потенциала и эвристической технологии деятельности. Только после этого он под руководством учителя сравнивает свою систему представлений (знания, идеи, предположения и так далее) с известными культурно-историческими аналогами. В результате учебной деятельности система представлений ученика переосмысливается, достраивается или драматизируется на необходимость новой деятельности. Данная технология апробирована в Школе свободного развития (г. Ногинск), Школе индивидуального развития «Мыслитель» (Москва), экспериментальной школе РАО № 82 (п. Черноголовка Московской обл.) и других [2].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме применения эвристического обучения для формирования творческого потенциала студентов позволил сформулировать следующие выводы.

Эвристическое обучение рассматривается нами как совокупность эвристических форм, методов, приемов, средств, которые делают возможным, действительным, реально выполнимым формирование творческого потенциала будущего педагога посредством совокупности условий.

Эвристический метод обучения – это способ организации поисковой, творческой деятельности, направленный на формирование творческого потенциала личности. Эвристический прием – это обусловленное эвристическим методом обучения действие педагога или учеников, направленное на достижение конкретной учебной цели. Отдельные приемы эвристического обучения могут входить в состав различных методов обучения.

Эвристическое средство обучения – это орудия учебной деятельности, необходимые для реализации эвристического метода обучения. К ним относятся материальные средства и идеальные деятельностные средства.

В качестве основных форм эвристического обучения выделены: индивидуальная, коллективно-групповая, индивидуально-коллективная. Формы, методы, приемы и средства применяются в сочетании.

Ключевую роль в организации эвристического обучения играют эвристические задания – такие задания, которые вовлекают студентов-

педагогов в мотивированную деятельность по созданию и изучению образовательного продукта и направлены на формирование и развитие творческого потенциала личности учащихся. Эвристические задания подразделяют на три типа: когнитивные, креативные, оргдеятельностные.

В настоящее время не сложилась общепринятая классификация методов эвристического обучения. Ученые пытаются выстроить логически обоснованную классификацию эвристических методов. В своем исследовании придерживаемся классификации А. В. Хуторского и расширяем ее за счет методов, описанных В. Н. Соколовым, Е. Э. Муляковой, В. И. Андреевым. Выделены следующие группы методов: 1) когнитивные: вживания, смыслового видения, образного видения, символического видения, эвристических вопросов, сравнения, эвристического наблюдения, фактов, эвристического исследования, конструирования понятий, конструирования правил, метод гипотез, прогнозирования, ошибок, конструирования теорий; 2) креативные: придумывания, метод «если бы...», образной картины, гиперболизации, агглютинации, «мозговой штурм», синектики, морфологического ящика, инверсии; 3) оргдеятельностные: методы ученического целеполагания, ученического планирования, создания образовательных программ учеников, нормотворчества, самоорганизации обучения, взаимообучения, рецензий, контроля, рефлексии, самооценки, проектов [3; с. 329].

На основе описанных дидактических условий формирования творческого потенциала студентов педагогического вуза, в качестве которых выступает эвристическое обучение, можно составить условную модель описанного процесса.

В данной модели познавательная, творческая и организационно-деятельностная компоненты представлены в качестве базиса, на котором строится творческий потенциал личности. Формирование творческого потенциала понимается как движение от исходного качественного состояния по восходящей линии к рождению нового, это процесс актуализации, развития и становления познавательных, творческих и организационно-деятельностных качеств и способностей личности на основе педагогического взаимодействия. В качестве дидактических условий, реализующих педагогическое взаимодействие, мы выделяем эвристическое обучение, несущими компонентами которого являются формы, методы, приемы и средства. Воздействуя через открытые задания, данные дидактические условия стимулируют познавательную, творческую, организационно-деятельностную активность.

Литература

1. Мартыновская, С. Н. Актуализация творческого потенциала будущего инженера в процессе эвристического обучения [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 / С. Н. Мартыновская. – Красноярск, 2006. – 211 с.
2. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст] / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
3. Хуторской, А. В. Современная дидактика [Текст] : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ САМОСОХРАНИТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ БРАТСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

МЯНОВСКАЯ Л. А.

г. Братск Иркутской обл., Братский педагогический колледж № 1

В настоящее время, во времена перемен и развития, реформации экономики нашей страны, перед обществом ставятся актуальные задачи развития, одной из важнейших является – формирования и развитие у молодого поколения, устойчивого стремления к сохранению и укреплению своего здоровья.

Проблема формирования самосохранительного поведения или формирования культуры здоровья российской молодежи – это важнейшая задача государства и общества.

Большие требования выдвигаются современному молодому человеку в социально-экономических условиях, в условиях постоянного эмоционального напряжения, высоких энергетических затрат в течение учебного дня, а так же наличие вредных привычек (курение, пристрастие к алкогольным напиткам, наркомания), наличие инфекционных заболеваний и др., всё перечисленные условия факторы пагубно влияют на состояние здоровья молодёжи. Важнейшей задачей перед профессиональным образованием является, воспитание гармонично развитого, здорового и конкурентоспособного специалиста. Здоровье – это наивысшая ценность личности современного человека.

Здоровье – это, безусловно, важный фактор, характеризующий развитие личности студента, его осознанное отношение к собственному здоровью, психофизиологических и социально-культурных сторон личности. Проблема становления культуры здоровья или самосохра-

нительного поведения личности человека, формирования потребности в здоровом образе жизни, исторически решали и решают до сих пор философы (К. Гельвеций, Дж. Локк, М. В. Ломоносов, К. Маркс, А. Смит и другие), психологи, такие как В. М. Бехтерев, Л. С. Выговский и другие, учёные: В. П. Казначеев, Н. В. Анушкевич, Ю. П. Лисицын, педагоги: В. К. Зайцев, С. В. Попов, Л. Г. Татарникова, Э.И. Борисов и многие другие учёные освещали в своих многочисленных трудах различные методы и способы сохранения здоровья, продления жизненного потенциала и долголетия.

Наряду с медициной, важным средством современного человека в защите своего здоровья становится культура самосохранения. Она ставит здоровье на высочайший уровень в личностной структуре жизненных ценностей, определяет активность в отношении к здоровью; исключает из жизни факторы риска заболеваний через грамотность и информированность, позволяет нейтрализовать генетическую предрасположенность к заболеваниям, снабжает человека навыками поддержания здоровья и максимальной продолжительности жизни.

Понятие «отношение к здоровью» или поведение индивида в сфере здоровья (health behavior) было названо самосохранительным (синонимы: витальное, здоровьесохранительное) впервые сотрудниками Института социологии Российской Академии наук и определено как система действий и отношений, опосредующих здоровье и продолжительность жизни индивида.

Определение отражает комплексный подход в сохранение здоровья человека, отображая три основных компонента его составляющего, психическое, социальное и физическое. Физической точки зрения к структуре и нормальному функционированию организма, а с психической и социальной точки зрения – к модели поведения личности в обществе.

В работах Н. М. Федоровой и Э. А. Фомина в качестве показателей уровня ответственного отношения людей к своему здоровью были избраны следующие индикаторы: 1) соблюдение режима питания, 2) занятия физическими упражнениями, 3) забота о режиме сна и отдыха, 4) отказ от вредных привычек.

В рамках работы проблемной лаборатории, нами была проведена анкета у студентов колледжа. Выделили основные критерии 1.ценностно-смысловой, 2. деятельностный, 3. когнитивный, Результаты анкетирования показали что, – проявление в осознании субъектами высшей ценности своего здоровья, убежденности в необходимости вести здоровый образ жизни, который позволяет наиболее полно

осуществить намеченные цели – сформировано всего у 13,7 % опрошенных, здоровье как личностную ценность ставят на первое место.

– проявления в формировании системы гигиенических навыков и умений, необходимых для нормального функционирования организма, а также в овладении системой упражнений, направленных на совершенствование навыков и умений по уходу за самим собой, одеждой, местом проживания, окружающей средой, соблюдение режима дня, режима питания, чередования труда и отдыха, овладение способами деятельности, направленных на повышение двигательной активности, наличие или отсутствие вредных привычек – в данной группе вопросов положительные ответы отмечались только у 47,9 %,

– приобретённые знания и умения, познанием себя, своих потенциальных способностей и возможностей, интерес к вопросам собственного здоровья, к изучению литературы по данному вопросу, знание методик по оздоровлению и укреплению организма – положительные ответы у 43,7 % опрошенных.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы что, 1) у студентов есть начальные представления о собственном здоровье, но не достаточны личные знания и опыт в сохранении и укреплении его; 2) малоподвижный образ жизни, не сформированные навыки самоорганизации собственной учебной деятельности, не соблюдение режима дня и режима питания, что в последствии может привести к дизадаптации, снижению психофизиологического, соматического и физического состояния организма студента; 3) наличие вредных привычек примерно у студентов, частые обращения за медицинской помощью, результаты анкетирования говорит, о не сформированности культуры здоровья студента. И требует создания программы по формированию самосохранительного поведения.

Литература

1. Аковбян, В. А. Характеристика эпидемиологических закономерностей, определяющих распространение заболеваний, передаваемых половым путем в России [Текст] / В. А. Аковбян, А. В. Резайкина, Л. И. Тихонова // Вестник дерматологии и венерологии. – 1998. – № 1. – С. 4-6.

2. Байер, К. Здоровый образ жизни: научное издание: пер. с англ. М. Д. Гроздовой и др. [Текст] / Байер, Л. Шейнберг. – М. : Мир, 1997. – 368 с.

3. Бобков, А. Ф., Как и когда это могло случиться: происхождение и эволюция ВИЧ [Текст] / А. Ф. Бобков // Вестник РФФИ. – 2002. – X21(27). – С. 45-50.

4. Брызгалова, С. И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика: научное издание [Текст] / С. И. Брызгалова. – Калининград: изд-во КГУ, 2004. – 344 с.

5. Быков, С. А. Наркомания среди молодежи как показатель дезадаптивности [Текст] / С. А. Быков // СОЦИС: Социол. исслед. – 2000. – №4. – С. 48-53.

6. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

7. Димов, В. М. Здоровье как социальные проблемы [Текст] / В. М. Димов // Социально-гуманитарные знания. – 1999. – к 6. – С 170-185.

8. Журавлева, И. В. Здоровье подростков: Социологический анализ [Текст] / И. В. Журавлева. – М.: Институт социологии РАН, 2002. – 238 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОБУЧЕНИЕ ИГРЕ НА МУЗЫКАЛЬНОМ ИНСТРУМЕНТЕ»

НАГОРНОВА И. Е.

г. Астрахань, Астраханский социально-педагогический колледж

Учебная дисциплина «обучение игре на музыкальном инструменте» в колледже воспринимается большинством студентов и преподавателей как один из общеразвивающих, поэтому не всегда побуждает и тех и других к демонстрации способностей студентов к творческой и мыслительной деятельности. Кроме осовременивания репертуара для исполнения, слушания, пения (эстрадные, фольклорные, бытовые и другие элементы, необходимые для адаптации в современном обществе), сохранения исторического экскурса, значимости роли великих композиторов, а также понимания важности дисциплины для будущей профессии в АСПК большое внимание уделяется творческой, научно-исследовательской деятельности студентов.

К творческой деятельности необходимо отнести само исполнительство (в семиотическом разрезе исполнительство выступает как перевод духовного художественного содержания из нехудожественной материальной системы – нотный текст – в художественную), которое, как известно, не является механической репродукцией. Сюда же относятся:

1. Подбор подголоска или аккомпанемента к мелодиям, фортепианные обработки и аранжировки несложных однострочных песен для детей разных возрастов, что не только расширяет репертуар, но и способствует самоорганизации студентов;

2. Публичные выступления на зачете, экзамене в колледже и внеаудиторное время (в детских садах, школах и т. п.), в двух ипостасях – в роли солиста и ансамблиста (умение играть самому и аккомпанировать другим вокальные несложные пьесы жанрового характера, с изобразительными деталями в сопровождении; игра с партнером – студентом или преподавателем в четыре руки, согласовывая свою партию с общим звучанием ансамбля;

3. Чтение с листа, транспортирование, эскизное изучение произведений как осуществление на уроке принципов развивающей педагогики.

Как видно из этого перечня, структура педагогической деятельности достаточно сложна, поскольку педагогика в искусстве отличается как особым универсализмом своих связей с действительностью, так и особой сложностью взаимоотношений компонентов своей внутренней структуры.

Ощутимое воздействие на студента оказывает собственная увлеченность преподавателя музыки своим предметом, искренняя заинтересованность в общении со студентами, а также постоянная информация личностно-психологического характера: обобщение собственного опыта и опыта коллег, изучение методической литературы и новой музыки, введение рейтинговой системы подготовки студентов и их участие в научно-практической деятельности.

В связи с тем, что данная дисциплина выполняет не только специфические задачи обучения, формирования и овладения комплексом технологических навыков (музыкально-образовательный аспект), но и развитие общей музыкальной культуры и вкуса (музыкально-культурный, социально-практический аспект), именно вопросами ориентации студентов на условия их будущей профессиональной деятельности вызвано активное развитие творческих способностей, не связанных с исполнительством. Это оформление кабинета, где проходят занятия по предмету: периодичность презентаций композиторов, игрушки – поделки, имитирующие музыкальные инструменты, фотоальбомы по темам, участие в коллективных проектах, КВН, лекториях, музыкальных гостиных: посещение концертов с последующим диспутом по тематике определяемой преподавателем.

Творческая деятельность в период прохождения практики: написание сценариев для детсадовских утренников, музыкальных

праздников, игр, спортивных мероприятий и т. д.; создание мини-хрестоматий для занятий, например, по рисованию, где фрагменты сочинений с одинаковыми названиями рисунка и музыки помогают передать характерные особенности образа, обогащая впечатления (дождик, осень, кукла танцует, клоуны, зима...), для государственных праздников: День защитника Отечества, праздник Победы, 8 Марта и т. д. (лирические песни о маме, бабушке, пограничнике, солдате...), в процессе урока в разделе «слушание музыки» (сказочные образы, образы животных в фортепианной музыке для детей, танцевальные ритмы, русская народная песня в системе дошкольного музыкального воспитания...); подготовка музыкальных кроссвордов, альбомов иллюстраций и т. д.

Научно-исследовательская работа студентов может включать сбор материалов для презентаций, рефератов, выпускных квалификационных работ, работу с первоисточниками и периодической печатью; умение составлять план, конспект выступления на открытом уроке, конференции, навыки КТ; участие в конкурсе на лучший студенческий реферат по отраслевым знаниям.

Любое публичное выступление студентов должно быть памятным. Как театр начинается с театральной афиши (а не с вешалки) проектная деятельность под общим названием «Мы любим музыку» включает оформление: портреты композиторов и его современников, цитаты из музыковедческой и художественной литературы, карта стран, в которых побывал композитор, виды европейских городов с красочными памятниками архитектуры, фрагменты писем, рецензии на концертные выступления. Это в идеале, но даже студент, прочитав вслух подготовленный им напечатанный текст, это уже будет польза, если приготовил текст самостоятельно, обращаясь к книгам, журналам – еще лучше, поскольку такая форма работы приучает систематизировать прочитанный материал, соблюдать регламент, отвечать на непредвиденные вопросы.

Для решения задач стоящих перед современным преподавателем – музыкантом высокопродуктивного уровня (объяснить, рассказать, проанализировать, вызвать эмоциональный отклик, сформировать определенные навыки) необходимо постоянно искать новые пути, нетрадиционные формы урока, поскольку студент обеспечен множеством технических средств, у него есть доступ в интернет, по информированности в некоторых вопросах он порой превосходит преподавателя, хотя знания и круг интересов весьма далек от учебной программы.

Не надо бояться фантазий, оригинальности в поиске новых решений активизации творческой и научно – исследовательской деятельности студентов ССУЗа (по стандартам XXI века всем студентам вменяется писать выпускные квалификационные работы, исследования – рефераты, курсовые работы и др.). Эта деятельность способствует более интенсивному усвоению материала, расширению кругозора и художественных впечатлений, увеличению объема получаемой информации, а главное, повышает интерес к избранной специальности.

К ВОПРОСУ О ЗДОРОВЬЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ОЗНОБИХИНА Е. В.

г. Братск Иркутской обл., Братский педагогический колледж № 1

Известно, что жизнь – это постоянный источник изменений, а значит больших и маленьких стрессов. Ни для кого не секрет, что стресс оказывает разрушающее действие на наш организм, здоровье. В большей степени в напряжённой ситуации находятся педагоги – субъекты образовательного процесса.

По данным НИИ медицины труда, к неврозам, связанным с профессиональной деятельностью, склонны 60 % учителей.

Деятельность педагога связана с целым рядом напряжённых ситуаций: нарушение дисциплины и конфликты среди учащихся, профессиональное общение с коллегами и администрацией, перегруженность различными поручениями, общение с родителями учащихся. Поэтому многие педагоги испытывают постоянный стресс, связанный с необходимостью быстро принять ответственное решение.

Такие субъекты образовательного процесса, как студенты и школьники также испытывают напряжённые ситуации. Здоровье поколений становится всё хуже и хуже, наши отцы и деды не имеют тех «букетов» заболеваний, что имеют наши ученики. Одной из причин такого положения является отсутствие в обществе ценностной ориентации на здоровье, его укрепление и поддержание.

А вместе с тем избежать стрессов, напряжённых ситуаций практически невозможно. Давайте научимся их снимать.

Предлагаемые упражнения «Stress out» (в переводе «выведение из стресса») способствуют полному физическому и психическому восстановлению. «Stress out» учат современного человека правильно расслабляться, избавляют от телесных зажимов и внутренних блоков.

В результате человек становится более свободным, целостным и открытым.

По мнению специалистов, трёх упражнений достаточно, чтобы эмоционально успокоиться, избавиться от хаотичных или навязчивых мыслей, ненужного контроля, сбалансировать деятельность полушарий головного мозга.

I. Упражнения для снятия напряжения перед возможной стрессовой ситуацией.

1. Концентрация.

Если вы напряжены перед выступлением, постарайтесь сконцентрироваться на ощущении движения мышц ваших ног. Даже недолгая концентрация такого рода помогает порой полностью избавиться от скованности, пока вы дойдете до публики.

2. Подарок.

Если вы стремитесь к успешному взаимодействию с человеком, с которым у вас в прошлый раз был конфликт, или конфликт назревает прямо сейчас, то подумайте о человеке, с которым вам сейчас нужно договориться, следующим образом: Я дарю тебе, (например, педагог Иванова), – и в этом месте прислушиваетесь к своей интуиции. Для одного человека представится пара красивых туфель, для другого гоночный автомобиль, для третьего тихое озеро звёздной ночью. И далее, представив как можно более ярко и подробно свой воображаемый подарок, торжественно (мысленно) вручите, с пожеланиями всего наилучшего, его адресату.

И, сделав человеку что-нибудь хорошее, мы начинаем к нему лучше относиться. А раз мы лучше относимся, то и человек отвечает нам тем же.

II. Упражнения в момент стресса.

1. Балансировка дыхания

Упражнение займет несколько минут. Устройтесь удобно, прислушайтесь к своему дыханию и вместе со вздохом начинайте произносить слово «вдох» так, чтобы начало слова совпадало с началом вдоха, а завершение вдоха – с последней буквой. Уже через несколько циклов дыхания вы почувствуете, как погружаетесь в тишину и успокаиваетесь. Это объясняется тем, что дыхание – это связующее звено между телом и разумом. Каждое состояние сознания, всякое эмоциональное переживание, любая внутренняя реальность связаны с качеством дыхания.

2. Колокол.

В ситуации, когда кто-то проявляет агрессию по отношению к вам, а вы вынуждены молча выслушать обращённые к вам претензии,

вообразите вокруг себя защитный колокол выше человеческого роста. И пусть он медленно вращается вокруг, и стенки его, прозрачные для вас, будут непроницаемыми для всего того, что посылает вам недоброжелательный собеседник.

3. Обратите внимание на то, какие группы мышц у вас напряжены.

Заметив напряжение в определённых группах мышц, рекомендуется усилить его, довести до абсурда, и вслед за этим наступает момент, когда расслабиться, сбросить напряжение легче.

Если ваши кулаки сжимаются от злости, то можно сделать так: на вдохе сжать кулаки крепче и на выдохе резко их отпустить, разжать пальцы. При необходимости можно повторить это несколько раз.

III. Упражнения для снятия последствий после стресса.

1. Возьмите себя в руки. Этот метод разработал врач-психиатр Хасай Алиев. Метод состоит из трёх этапов.

Подготовительный. Сначала делаем настройку (с закрытыми глазами): спокойные движения головой, плечами, тазом, коленями – очень медленно, с минимальным усилием и максимальным удовольствием. Теперь обнимите себя двумя руками, голову чуть склоните набок, раскачивайтесь вперёд-назад.

Основной. Поднимите руки вперёд. Ничего специально не делая, прикажите рукам разойтись. Представьте, как пространство, расширяясь, расталкивает руки в разные стороны, а за запястья, как за ниточки, кто-то тянет. Сбросьте руки и повторите ещё.

Релаксационно-стабилизирующий. На последнем этапе важно просто сесть и минут десять молча посидеть с закрытыми глазами. В этот момент вы можете наконец-то почувствовать эффект «пустой головы» – когда нет мыслей и постоянного диалога. Именно в это время, возможно, к вам придёт решение какой-либо сложной проблемы, интересная идея.

Этот метод давно используют в своей работе врачи, психологи, спортсмены, артисты и другие творческие работники.

2. Победитель.

В данном упражнении нужно поработать над тремя вещами: походкой, осанкой и улыбкой. Создать картину преуспевающего человека, победителя. Походка должна быть быстрая, уверенная, чёткая, широкий летящий шаг. Осанка – прямой позвоночник, никакого намёка на сутулость, грудь расправлена, лопатки пристёгнуты. На лице улыбка. Без уверенности нельзя победить. А задача перед нами – быть именно победителем во всех перипетиях, предоставленных нам жизнью.

3. Шиатсу (точечный массаж).

По 30 секунд массируйте точки, находящиеся под носом, между бровями, под нижней губой, в центре ладони (её ещё называют точкой отчаяния). Массаж поможет стряхнуть апатию и собрать мысли.

4. В результате неприятного общения скушайте что-нибудь сладенькое.

Предпочтительнее любимые фрукты, особенно бананы. Их называют фруктами счастья, т. к. в них содержится крахмал, потенциальный сахар и какие-то таинственные микроэлементы, повышающие тонус и настроение.

А ещё купите себе цветы. Цветы с детства ассоциируются у нас с праздником и предвкушением удовольствия.

Уважаемые педагоги, студенты, будьте здоровы! Берегите себя! Заранее будем благодарны всем, кто примет участие в апробации предлагаемых упражнений «Stress out» и в подборе материала для их пополнения.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ЗАНЯТИЯХ БИОЛОГИИ

ПЕТРОВА Е. В.

г. Братск Иркутской обл., Братский педагогический колледж № 1

Индивидуализация обучения является в настоящее время одним из ключевых направлений обновления образования. На этом этапе важно создать условия для того, чтобы каждый учащийся мог полностью реализовать себя, стал подлинным субъектом учения, желающим и умеющим учиться. Обучение должно быть «вариативным к индивидуальным особенностям учащегося». Одним из средств реализации индивидуального подхода является дифференциация обучения. Дифференцированным считается такой учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных различий учащихся.

Организация педагогом дифференциации обучения на занятии включает несколько этапов.

1. Определение критерия, на основе которого выделяются группы учащихся для дифференцированной работы.

2. Проведение диагностики по выбранному критерию.

3. Распределение учащихся по группам с учетом результатов диагностики.

4. Выбор способов дифференциации, разработка разноуровневых заданий для созданных групп учащихся.

5. Реализация дифференцированного подхода к учащимся на различных этапах занятия.

6. Диагностический контроль за результатами работы учащихся, в соответствии с которым может изменяться состав групп и характер дифференцированных заданий.

В работе со студентами базы 9 классов целесообразно использовать два основных критерия дифференциации: обученность и обучаемость. По мнению психологов, обученность – это определенный итог предыдущего обучения, т. е. характеристики развития учащегося, которые сложились у него к сегодняшнему дню. Показателями обученности могут служить достигнутый учащимся уровень усвоения знаний, уровень усвоения навыков и умений, качества знаний и навыков (например, осознанность, обобщенность), способы и приемы их приобретения. Если обученность является характеристикой актуального развития, т. е. того, чем уже располагает учащийся, то обучаемость – характеристика его потенциального развития. С этой точки зрения понятие обучаемость близко к понятию зона ближайшего развития, предложенного Л. С. Выготским. Важными показателями высокого уровня обучаемости являются восприимчивость к помощи другого человека, способность к самообучению, работоспособность и др.

Рассмотрим некоторые способы дифференциации, которые могут быть использованы на уроке биологии, на этапе закрепления изученного материала. Они предполагают дифференциацию содержания учебных заданий по уровню творчества, трудности, объему.

Используя разные способы организации деятельности обучающихся и единые задания, педагог дифференцирует процесс обучения по:

- а) степени самостоятельности учащихся;
- б) характеру помощи учащимся;
- в) форме учебных действий.

Способы дифференциации могут сочетаться друг с другом, а задания могут предлагаться учащимся на выбор.

1. Дифференциация учебных заданий по уровню творчества.

Такой способ предполагает различия в характере познавательной деятельности студентов, которая может быть репродуктивной или продуктивной (творческой). К репродуктивным заданиям относятся, например, ответ на вопросы хорошо изученных тем. От учащихся требуется при этом воспроизведение знаний и их применение в привычной ситуации, работа по образцу, выполнение тренировочных упражнений. К продуктивным заданиям относятся упражнения, отлич-

чающиеся от стандартных. Студентам приходится применять знания в измененной или новой, незнакомой ситуации, осуществлять более сложные мыслительные действия (например, решение задач по генетике, составление тестов), создавать новый продукт (составление цепочек питания, пищевых пирамид). В процессе работы над продуктивными заданиями студенты приобретают опыт творческой деятельности. На уроках биологии используются различные виды продуктивных заданий, например:

- поиск закономерностей в процессе развития микроорганизмов разных видов;
- разработка и обсуждение путей решения различных экологических проблем;
- нестандартные и исследовательские задания и т. д.

Дифференцированная работа организуется различным образом. Чаще всего учащимся с низким уровнем обучаемости (1-я группа) предлагаются репродуктивные задания, а учащимся со средним (2-я группа) и высоким (3-я группа) уровнем обучаемости – творческие задания. Можно предложить продуктивные задания всем студентам. Но при этом студентам с низким уровнем обучаемости даются задания с элементами творчества, в которых нужно применить знания в измененной ситуации, а остальным – творческие задания на применение знаний в новой ситуации. Приведем примеры дифференцированных заданий.

Пример. Дана задача: Каков был генотип родителей, если во втором поколении расщепление по двум признакам шло в соотношении 2:4:4:6

Задание для 1-й группы. Решите задачу.

Задание для 2-й группы. Решите задачу. Определите фенотипы родителей и полученных гибридов 1-го поколения.

Задание для 3-й группы. Выполнить задание для 2-й группы. Определите фенотипы и генотипы родителей и 2-х поколений гибридов.

2. Дифференциация учебных заданий по уровню трудности.

Такой способ дифференциации предполагает следующие виды усложнения заданий для наиболее подготовленных учащихся:

- усложнение материала (например, в задании для 1-й и 2-й групп используются задачи на моногибридное скрещивание, а для 3-й – на дигибридное, и перекомбинацию генетического материала);
- увеличение объема изучаемого материала (увеличение количества пунктов заданий, самостоятельная работа по углубленному изучению).

– выполнение операции сравнения в дополнение к основному заданию.

3. Дифференциация заданий по объему учебного материала.

Такой способ дифференциации предполагает, что учащиеся 2-й и 3-й групп выполняют кроме основного еще и дополнительное задание, аналогичное основному, однотипное с ним. Необходимость дифференциации заданий по объему обусловлена разным темпом работы учащихся. Медлительные студенты, а также студенты с низким уровнем обучаемости обычно не успевают выполнить самостоятельную работу к моменту ее фронтальной проверки, им требуется на это дополнительное время. Остальные затрачивают это время на выполнение дополнительного задания, которое не является обязательным для всех учащихся.

Как правило, дифференциация по объему сочетается с другими способами дифференциации. В качестве дополнительных предлагаются творческие или более трудные задания, а также задания, не связанные по содержанию с основным, например, из других разделов программы.

Таким образом, дифференцированное обучение студентов каждой индивидуально-типологической группы позволяет достигать более высокого уровня развития внимания, восприятия, памяти и мышления обучающихся.

Литература

1. Калягин, Ю. М. Профильная дифференциация обучения биологии [Текст] / Ю. М. Калягин // Биология в школе. – 1990. – № 4.
2. Капустин, Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы [Текст] / Н. П. Капустин. – М. : Академия, 2002.
3. Монахов, В. М. Проблема дифференциации обучения в средней школе [Текст] / В. М. Монахов, В. А. Орлов, В. В. Фирсов. – М., 1990.
4. Муртазин, Г. М. Задачи и упражнения по общей биологии [Текст] / Муртазин Г. М. – М. : Просвещение, 2000.
5. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М., 1996.
6. Журнал «Профильное обучение». – 2003. – № 1.

АКТУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

СЕЛЕДКИНА Е. В.

г. Череповец Вологодской обл., Череповецкий государственный
университет

В современной начальной школе одним из основных направлений обучения школьников русскому языку является функционально-семантический аспект. Исходя из основных функций языка (коммуникативной, когнитивной, эмоциональной), конечной целью обучения становится формирование у учащихся умений пользоваться средствами языка и речи для выражения своих мыслей и чувств. Именно на принципах функционально-семантического аспекта обучения русского языка построен учебно-методический комплект учебников и методических пособий Т. Г. Рамзаевой. Она убеждена: «Изучение лингвистического материала без выхода в речевую деятельность – это и есть нарушение функционально-семантического подхода» [3; с. 26]. Так, уже в I классе функции слова, предложения и текста как единиц языка и речи представлены во взаимосвязи.

В связи с содержанием обучения русскому языку учащихся начальных классов необходимо привести в соответствие профессиональную лингвистическую подготовку студента специальности «начальное образование» его будущей учебной деятельности. Многие ученые-методисты считают, что наряду с введением новых учебных спецкурсов, как например, психолингвистика, следует серьезно и глубоко изучать место текста в системе языка, структурные элементы текста, функционально-смысловые типы речи; текстовую деятельность и её особенности, синтаксис текста. Все это студенты должны освоить практически, ведь главная задача изучения лингвистической теории – помочь студентам квалифицированно обучать младших школьников речеведческим дисциплинам. Становление профессионально-педагогической готовности к работе над развитием речи школьников будет реальностью, если, во-первых, будет приоритетна самостоятельная деятельность студентов в усвоении содержания материала, во-вторых, если студент сам владеет всеми видами речевой деятельности [1; с. 54].

На сегодняшний день актуальными стратегиями в лингвистической подготовке будущего учителя начальных классов являются:

- 1) текстоцентрическая система обучения: использовать текст в качестве дидактической единицы учебного материала;
- 2) система упражнений по действиям с лингвистической теорией;
- 3) установка на развитие студента как языковую личность.

Остановимся на некоторых результатах работы по реализации 1 стратегии.

Изучение курса «Русский язык» на специальности «педагогика и методика начального образования» завершается в соответствии с Государственным образовательным стандартом темой «Синтаксис текста».

Актуальность обращения к данной теме определяется общими тенденциями развития современной лингвистики, в частности, текстоцентрической и функционально-речевой парадигмами изучения языка. Человек как языковая личность реализует себя прежде всего в текстовой деятельности. Как отмечает Ю. Н. Караулов, «за каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка» [2; с. 27]. Значит, за каждой языковой личностью стоит множество текстов, которые она порождает. Умение не только порождать текст, но и адекватно воспринимать его является одним из важнейших показателей коммуникативной компетентности языковой личности. Таким образом, нет необходимости убеждать в том, насколько важна тема «Синтаксис текста» в процессе подготовки будущего учителя начальных классов.

Но, к сожалению, в базовом учебнике по русскому языку под ред. Л. Л. Касаткина теме «текст» отведено всего 4 страницы, где дается краткое определение диалогического единства, сложного синтаксического целого и периода. Очевидно, что такой объем информации недостаточен в плане теоретической подготовки будущего учителя начальных классов. Ведь в программах по развитию речи упор делается на работу с текстом, позволяющую сформировать умения определять тему, идею текста, давать свой заголовок текста и, наконец, продуцировать текст на заданную тему [3]. Таким образом, исходя из прагматических соображений на изучение темы «Текст» нами было выделено 30 часов. Достаточно подробно были рассмотрены вопросы об определении понятия «текст», о признаках текста, его функциях, видах информации в тексте, средствах связи между предложениями в тексте, функционально-смысловых типах текстов и тропах и фигурах речи.

Каковы же первые, предварительные выводы, которые можно сделать на основании проделанной работы?

Прежде всего, необходимо, на наш взгляд, работу по формированию дискурсивного мышления проводить в течение всего периода

изучения курса «Русский язык» через систематическое включение в планы практических занятий упражнений типа: озаглавить текст, определить главную мысль (идею), указать ключевые слова, по ключевым словам восстановить текст. Оказалось, что именно эти задания представляли для студентов-пятикурсников наибольшую сложность. Так, при определении темы текста можно было прочесть: «Тема текста выражается в описании автором, пришедшим в лес, красоты опушки березовой рощи, красоты леса в солнечный сентябрьский день в целом». Не смогли определить, широкой или узкой являются темы «Прекрасные мгновения жизни», «Устарело ли понятие долга?», «Современно ли милосердие?», «Вечные ценности» 10 человек из 31, т. е. около 32 %. Практически все студенты затруднялись при определении идеи (основной мысли) текста, их формулировки отражали поверхностность восприятия текста, особенно описательного, были весьма тяжеловесны. К примеру: «Идея текста выражается в мыслях по поводу невечности красоты и в то же время ее бесценности, о бескорыстной щедрости природы. В последнем предложении автор намекает на появление равнодушия, незамечания того, что некогда было настоящим волшебным творением, но сникло, растворилось, потеряв последние силы на заполнение всего окружения недавней красотой». Для анализа был предложен следующий текст:

Долго стою на опушке рядом с елью. Трогаю её блестящие ветки, которые слегка влажные от ночного тумана. Смотрю, как просыпается небо. Солнце лениво ощупывает макушки берез, что высоко стоят над лесом. Паутинка серебрится узорным пятном. Не желая разрушать волшебное творение, обхожу его стороной, но все-таки волшебные паутинки садятся на лицо, прилипают к одежде. Надо мне выбраться к току на вырубке, возле опушки березовой рощи. Там ловлю я птиц, смотрю, как живет лес, пишу свои заметки. На светло-голубом сентябрьском небе березы пленяют светлой и солнечной окраской вершин. Даже отсюда видно как сухо, тепло в березовой роще, словно горит она спокойным жёлтым пламенем, и жаль, что скоро под студенными ветрами сникнут, потухнут костры берез, угаснет игра теплых тонов. Ведь облетев, березы растворяются в лесу, будто говорят: «Вот, мы всё отдали» (По Н. Никонову).

О поверхностном восприятии текста говорит следующий пример, являющийся весьма типичным. Анализировался текст:

Волшебная осень парков. Тихо. Чуть-чуть сыровато. Листья нехотя отрываются и словно повисают на невидимых паутинках. Долго-долго падают кленовые листья. Как они хороши! Хотелось сказать садовнику, чтобы не подметал. Пусть бы ходили люди по золотому ков-

ру. Как же снять? Как поймать это дыхание осени? Кажется, что листья падают не беззвучно. Кажется, полет сопровождается какая-то музыка. Бом-бом. Один лист, другой, третий. Стройная музыка в парке. Один ли я её слышу? Нет. Вот девочка подняла голову, блестящими глазами провожает листья. Рядом женщина под зонтиком. Книга. Но она не читает. Она слушает золотой хоровод. Вспоминаю! Скорее, скорее снимать! Поймать хоть отрывок музыки листопада!

Студентка так определяет идею текста: «Волшебство листопада. Желание запечатлеть в памяти этот момент осени». За пределами восприятия осталась очень важная мысль об единении людей перед чудом музыки листопада.

Следующая тема, которая оказалась достаточно сложной в практическом плане, это «функционально-смысловой тип текста». Студенты затруднялись прежде всего в разграничении описания и повествования, продуцировать же оказалось сложнее тексты рассуждения: объяснение, доказательство, размышление. Так, текст «Долго стою я на опушке рядом с елью» был отнесен к повествованию на том основании, что «проявляется последовательность действий автора: сначала стоял рядом с елью → смотрел на небо → обошёл стороной → ловил птиц → писал заметки». Как видим, не учтены самые главные отличительные признаки данного смыслового типа речи, а именно: динамизм ситуации, развитие героя во времени, «цепочка» событий.

При продуцировании также оказалось сложнее составить текст-описание, причем по предложенному началу с составлением текст-повествования справились все студенты, а по окончанию («Миша подружился со щенком, так что про них можно было сказать – водой не разольешь») – не справились 8 человек из 26. Основная ошибка: логика развития сюжета не мотивирована психологией действующих лиц.

При составлении текстов-рассуждений главное затруднение заключалось в логическом расположении аргументов доказательства с учетом их значимости, важности. Часто на первый план выдвигались вторичные, несущественные аргументы, признаки, необходимые для доказательства тезиса или для создания рассуждения-описания. И, как уже было отмечено, создание текста рассуждения-размышления по предложенному тезису «Фокус современности в детях» /М. Пришвин/, «Людские души – души разные» /В. Тушнова/, «Любовь тщеславна и себялюбива от начала и до конца» /Дж. Г. Байрон/ в соответствии с особенностями этого типа рассуждения удалось только 10 студентам из 27.

Таким образом, работа над темой «Текст» выявила, на наш взгляд, «слабые места» в преподавании русского языка в качестве дисциплины предметной подготовки, а именно: недостаточную работу

над текстом с точки зрения его организации; недостаточную работу по закреплению навыков и умений продуцирования различных типов текстов. Необходимо это учитывать при составлении рабочих программ, так как в конечном итоге изучение курса «русский язык» призвано формировать коммуникативную компетенцию будущего учителя начальных классов.

Литература

1. Иванкина, Н. К. О лингвометодической подготовке учителя к работе над развитием речи младших школьников [Текст] / Н. К. Иванкина // Начальная школа. – 2003. – № 10. – С. 54-57.
2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987.
3. Рамзаева, Т. Г. Русский язык: тетрадь № 1 для упражнений по русскому языку и речи: 3 кл. – 4-е изд., стереотип [Текст] / Т. Г. Рамзаева, Л. П. Савинкина. – М. : Дрофа, 2007.
4. Рамзаева, Т. Г. Функционально-семантический аспект обучения русскому (родному) языку в современной начальной школе и его реализация в авторских учебниках «Русский язык» (I-IV кл.) [Текст] / Т. Г. Рамзаева. // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 25-31.

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК ФОРМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В КОЛЛЕДЖЕ

УШАКОВА И. Н.

г. Чита Забайкальского кр., Читинский педагогический колледж

Сложный и противоречивый процесс реформирования социальной системы общества, смена идеологических постулатов повлекли за собой необходимость переосмысления проблем воспитания молодежи. Доминирующую роль в процессе социализации молодежи стали играть стихийные факторы: мода, эстрада, неформальные объединения, а также средства массовой информации. В молодежной среде наблюдается разобщенность, инфантилизм. Существующие молодежные организации еще не обеспечивают в полной мере своего влияния на молодое поколение. Существенные изменения происходят в системе ценностных ориентаций личности. На передний план выдвигаются такие ценности, как здоровье и безопасность жизни, материальное благополучие. В то же время налицо социальная пассивность, несформированность позиции гражданина-патриота в обществе. В этой связи,

исходя из современного понимания места и назначения личности в обществе, одной из главных следует считать проблему активизации воспитательной работы среди учащейся молодежи. В деятельности учебных заведений при становлении целостной системы воспитания очень важную роль играет развитие самоуправления студентов.

Студенческое самоуправление – одна из форм воспитательной работы учебного заведения, осуществляемая в рамках «концепции непрерывного образования», направленная на формирование разносторонне развитой творческой личности, с активной жизненной позицией, подготовку современных специалистов, конкурентоспособных на рынке труд. Цель студенческого самоуправления: создание условий, способствующих самореализации студентов и решению вопросов в различных сферах студенческой жизни. Задачи самоуправления заключаются: в осознанном отношении к самореализации в общественной жизни коллектива; ответственности перед коллективом за свои действия; умении высказать свое мнение по решаемым проблемам; умении слушать других и принимать серьезные решения; проявлении личностью своей индивидуальности. В системе воспитательного процесса учебного заведения самоуправление студентов должно выполнять ряд важнейших функций. К их числу можно отнести: ценностно-мотивационные, коллективообразующие, организационно-управленческие.

Ценностно-мотивационные функции самоуправления предполагают формирование у студентов нравственных основ деятельности, чувства личной сознательности и ответственности за порученное дело, целеустремленности, четкой гражданской позиции вследствие накопления опыта нравственных традиций. Не менее важную роль играет создание условий для формирования у каждого студента нравственных основ самосознания, рефлексивной логики, смысл которой заключается во внутренней оценке личностью своих поступков и действий, их анализе и принятии на этой основе соответствующих решений. Нравственное поведение личности является нормой.

Коллективообразующие функции проявляются в процессе внутренней самоорганизации. При этом четко определяется место каждого члена сообщества. Органам самоуправления отводится важная роль и требует от них значимых целей, задач, организации разнообразной деятельности.

Организационно-управленческие функции, выражаются в умении планировать свою работу, распределять обязанности между собой, координировать действия и анализировать результаты работы. В целом, все функции самоуправления могут быть успешно реализова-

ны при соблюдении следующих условий: создание исполнительных органов самоуправления, определение их наименования и структуры; определение функций и содержания деятельности органов самоуправления, постановка перед ними конкретных организационных, учебно-воспитательных производственных задач; определение форм и методов организационно-методической помощи со стороны администрации учебного заведения; эффективная система поощрений студентов.

В Читинском педагогическом колледже создан общественный орган самоуправления – объединение «Совершенство». На протяжении трех лет работы через его функции решаются многие задачи самоуправления. Главная из них – это совершенствование механизма студенческого самоуправления. Совет избран на отчетной конференции в составе 13 человек. На заседаниях решаются вопросы организации досуга студентов, проживающих в общежитии; подготовка и проведение соревнований, спартакиад в колледже; анализ выступления сборных команд колледжа на соревнованиях разного уровня и т. д. Следуя принципам руководства, члены совета придерживаются условий организации работы по направлениям. Спортивно-оздоровительному, организационно-просветительскому, экологическому и антикризисному.

По каждому направлению созданы группы актива из 3 человек. При подготовке судей для проведения соревнований, проводятся семинары по правилам судейства студентами специальности «Физическая культура». Под руководством специалистов по физическому воспитанию разбираются системы организации соревнований, правила судейства, обязанности судей и секретарей, оформление документации. Проведенные соревнования показывают, что такая форма подготовки общественных кадров доступна и дает положительные результаты. Студенты, подготовленные к судейству, очень ответственно выполняют свои обязанности. При анализе работы студенты сами оценивают свои недостатки и положительные стороны судейства.

Новое направление в работе антикризисное накладывает особый отпечаток в работе объединения. Возглавляет эту работу преподаватель физической культуры и ОБЖ. Актив составляют студенты 2 курса – юноши и девушки. В основном работа сосредоточена в общежитии. В настоящее время опасность возникновения нестандартных ситуаций в местах проживания особая. Поэтому вся работа проводится на базе общежития. На каждом этаже пятиэтажного здания ответственные за противопожарную безопасность и других ситуаций проводят учения по правилам эвакуации, применению оборудования и средств защиты и эвакуации. В комнатах, где расположены спаса-

тельные лестницы, студенты знают правила их применения. Пробные учения, по эвакуации проживающих в общежитии, показывают, что студенты активисты быстро реагируют на сигналы тревоги и выполняют надлежащие действия. На первых учениях эвакуация длилась довольно долго, порядка 15 мин. В дальнейшем, время сократилось до 7-8 мин. Подобная ситуация наблюдается в подобных учения в учебном корпусе.

Анализируя работу общественного студенческого объединения «Совершенство», можно сделать вывод, что функции, способствующие формированию навыков самоуправления должны соблюдаться в полной мере. В таком случае, созданные условия для самоуправления помогут проявить студентам свои возможности и способности в полной мере.

Литература

1. Студенческое самоуправление в России: социологический анализ. – М., 2007. – 132 с.
2. Уланова, Т. М. Советы по организации детского самоуправления [Текст] / Т. М. Уланова // Классный руководитель. – М., 2009. – № 6.

ОСОБЕННОСТИ ПЕСЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СЕМЕЙСКИХ

ЧАВКИНА И. И.

г. Братск Иркутской обл., Братский педагогический колледж № 1

В 2001 году ЮНЕСКО включила культуру семейских в список 19-ти нематериальных мировых шедевров, требующих особого внимания, изучения и сохранения.

Песенное творчество семейских Забайкалья привлекает внимание ученых различных направлений. Работа начата сибирским этнографом Н. П. Протасовым, была продолжена в исследованиях Л. И. Элиасова, Р. П. Потаниной, Н. И. Дорофеевой, В. М. Щурова и др. Почти все эти исследования относятся к песенной традиционной культуре семейских, проживающих на территории Бурятии и Иркутской области (с. Большой Куналей, с. Куйтун, с. Новая Брянь, с. Бичура, с. Михайловка и др.) Публикацией песенного материала в Читинской области занимались Л. В. Аверьянов, В. Н. Волков и Н. Лисин. Диссертационные исследования О. И. Иванчиковой, посвящены анализу духовного мира, систематизации общих ценностей семейских.

Историко-культурологический анализ народной культуры семейских Восточного Забайкалья дает в своей работе Т. М. Зенкова.

Таким образом, даже не самый полный перечень трудов по изучению культуры семейских Забайкалья позволяет утверждать, что созданы научные предпосылки для дальнейшего изучения песенной народной культуры в контексте художественной культуры.

Песня в исторической судьбе семейских всегда занимала перво-степенное место, будь то духовный стих или протяжная многоголосная лирическая песня. Она в исполнении фольклорных ансамблей звучит особенно завораживающе. Ее отличает сохранение самобытных архаических черт, проявляющихся в своеобразном строе, в многоголосном сплетении голосов, в текстовой полифонии.

Как известно, до своего переселения в Сибирь часть семейских жила в конце XVII и начале XVIII века на территории Белоруссии, находившейся в то время под властью Польши. Культура и быт семейских носят следы влияния этих родственных славянских культур.

В народном творчестве об этом свидетельствуют бытующие в семейских селах украинские и белорусские песни. На это указывал профессор Л. Е. Элиасов, говоря о песенном репертуаре семейских. Но еще важнее отметить элементы белорусского языка, встречающиеся в речи семейских, в особенностях их произношения: например, наличие мягкого «г», частая замена «а» и «е» на «я» (ня пыль, няйдет, ня слышно). В окончаниях слов на согласную «т» часто встречается замена на «ть» (вместо водит – водить, ходит – ходить), замена согласной «в» на гласную (девка – деука, в островах – у астравах); вместо «щи» – скажут «шти», вместо « по дорожке» – «по дорошти», «в роще» – «в рошти» или «в рошши», вместо «бежит» – «бягеть», «побежить» – «побегить». В семейском распеве дополнительными гласными обрастают согласные звуки, отчего неузнаваемо меняется звучание текста. Создается впечатление, что песня звучит на незнакомом языке.

Обилие дополнительных слоговых вставок едва ли не главный стилевой признак народно-песенной традиции семейских.

Словесный текст песни – лишь канва, на которой искусные мастера «вышивают» ее настоящий «текст» – музыкальный. Образное держание песни, ее настроение и смысл создаются музыкальными средствами. Значительное влияние на песенное творчество семейских оказала и песенная культура казаков, это объясняется территориальной близостью семейских поселений к Забайкальскому казачьему войску, располагавшемуся на границе с Монголией и Китаем, и казачьим станицам, расположенным в Бурятии.

Общение с казаками на протяжении нескольких веков сказалось у семейских не только в заимствовании песенного репертуара, но также в схожести некоторых приемов подачи звука. Например, семейским, как и казакам, не свойственно широко раскрывать рот во время пения. Фактически при пении рот раскрыт не более чем при разговорной речи. При этом верхнее небо плоское, и у тех и у других сохраняется близкий, летучий, звонкий звук. Известный фольклорист В. М. Щуров сравнивает семейский стиль распева с южнорусскими традициями народного пения, отмечая общие признаки:

- во-первых, это многоголосное, ансамблевое пение;
- как правило, запекает средний голос, но после запева мелодическая линия среднего голоса перестает быть ведущей; мелодическая мысль развивается, свободно переходя от одного голоса к другому;
- высокие мужские голоса звучат выше низких женских, tessitura распева у мужских и женских голосов совпадает (в певческих ансамблях смешанного состава велика роль низких женских голосов);
- наличие в хоровой фактуре жестких диссонирующих вертикалей.

По образному выражению одного из первых собирателей песен семейских Н. И. Дорофеева распев песни уподобляется ручью, впадающему в реку с весьма изменчивым руслом. Течение напева напоминает течение реки. Подобно реке он, то сужается, то разливается необъятной ширью, и затем находит свое спокойное завершение в едином октавном унисоне, чтобы в последующих куплетах повториться новыми мелодическими разливами, заиграть новыми красками многоголосного распева.

Рассматривая песенную культуру потомков старообрядцев, следует отметить ее ценностную значимость в наше время. Она имеет огромное воспитательное значение в отношении уважения к наследию прошлого, к старшим поколениям, к самобытности локальной культуры и через нее – к мировому культурному достоянию.

Литература

1. Белокрыс, М. А. Народные песни семейских Забайкалья. Русский фольклор Сибири. Исследования и материалы [Текст] / М. А. Белокрыс. – Новосибирск, 1981.
2. Дорофеев, Н. И. Русские народные песни Забайкалья. Семейский распев [Текст] / Н. И. Дорофеев. – М., 1989.
3. Зенкова, Т. М. Народная традиционная культура семейских Восточного Забайкалья. История и современность [Текст] / Т. М. Зенкова. – Чита, 2010.

4. Руднева, А. Русская народная песня в многомикрофонной записи [Текст] / А. Руднева, В. Щуров, С. Пушкина. – М.: 1979.

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗКУЛЬТУРЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ

ЧЕРЕПАНОВ В. П.

г. Братск Иркутской обл., Братский педагогический колледж № 1

Физическая активность – одно из важнейших условий жизни и развития человека. Ее следует рассматривать как биологический раздражитель, стимулирующий процессы роста, развития и формирования организма. Воспитание здорового человека – одна из основных задач и при подготовке специалистов в ГОУ СПО «Братский педагогический колледж № 1».

Однако, в последние годы, среди студентов колледжа, увеличилось число отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе. Обеспокоенные этим фактом, преподаватели кафедры физического воспитания предлагают проводить занятия по физической культуре для таких студентов, основываясь на инновационной форме организации учебного процесса. Такая форма организации предлагает пять разделов данной программы.

Студенты, поступившие в колледж, в зависимости от физического развития, состояния здоровья и функциональной подготовки, с учетом медицинских справок определяются в три медицинские группы: основную, подготовительную и специальную. В основной и подготовительной группах занимаются студенты без отклонений или с незначительными отклонениями в состоянии здоровья при достаточном физическом развитии. В специальной медицинской группе – студенты с хроническими заболеваниями или после травм опорно-двигательного аппарата.

Комплектованием этих групп занимается врач. Студенты в таких группах характеризуются слабым физическим здоровьем и низким функциональным состоянием. Как правило, они были освобождены от уроков физкультуры в школе.

Занятия проводятся по расписанию, два раза в неделю по 80 мин., согласно программе для средних профессиональных образовательных учреждений. Однако с физиологической точки зрения, лучше проводить занятия четыре – пять раз в неделю по 35–40 мин. Сложность в дозировании нагрузок заключается в том, что группы студен-

тов неоднородны по характеру заболеваний, а также многие считают свои заболевания «комплексом неполноценности». Поэтому необходимо проводить в основном индивидуальные занятия. Лекционные занятия использовать для объяснения нового материала, где не акцентируются индивидуальные отклонения студентов.

Основные задачи, которые приходится решать в процессе обучения: улучшение функционального состояния и предупреждение прогрессирования заболевания; повышение физической и умственной работоспособности, адаптация к внешним факторам; снятие утомления и повышение адаптационных возможностей; воспитание потребности в закаливании, занятиях оздоровительной физкультурой.

Основные принципы, которые обеспечат высокую результативность занятий: систематичность, регулярность, длительность, дозирование нагрузок, индивидуализация.

Темы лекций и практических занятий соответствуют образовательным стандартам специальностей. Каждая лекция независима, но в то же время невозможна без знания материала, рассмотренного или изученного в предыдущей лекции или на практическом занятии. Последовательность приводит к постепенному познанию собственного заболевания. От одного занятия до другого, изучая новое и вспоминая старое, студент проходит все этапы познания себя, сопоставляя требования выбранной специальности со своими физическими способностями.

Первый раздел рабочей программы – «Физиологические особенности организма» научит студентов познавать свой организм. Именно свой, объясняя, что нет одинаковых людей, нет одинаковых процессов. Студенты познают природу своего заболевания (знание основ патологии), выясняют, какие у них происходят физиологические процессы, что произошло с ними в результате перенесенного или врожденного заболевания. Учатся вычислять свои биологические ритмы, находить собственные показатели самочувствия, определять средний пульс для оценки самочувствия в конкретный промежуток времени. В результате многие научились по пульсу давать адекватную оценку самочувствия.

Объясняя себе, что человек может выучить любое стихотворение, прочитать любую книгу, если что непонятно – спросить, но никто не может прочитать книгу природы, написанную самим человеком о себе. Не зная себя, не умея собой руководить, нельзя ничего достичь. Это тяжело здоровому человеку, а заболевшему – еще тяжелее. На рынке труда этим людям придется конкурировать со здоровыми. Изучение себя – процесс непростой и долгий, чтобы чего-нибудь не про-

пустить, студенты учатся записывать свои чувства, «самочувствие» (с помощью тестов, пульса и т. д.). На протяжении всего периода обучения они должны вести дневники самоконтроля, проводить антропометрические исследования своего организма. Чем точнее они записывают свои результаты, тем быстрее учатся выходить из трудных ситуаций (большой поток информации на уроке, эмоциональная перегрузка и т. п.).

Второй раздел – «Взаимосвязь физической и умственной работы» несет на себе тяжесть сопоставления двух видов деятельности. Например, разминка, представленная в физической деятельности, – не что иное, как упражнения, направленные на разогрев организма, а в умственной деятельности – быстрое просматривание текста перед ответом или подготовка на экзамене. Разбирая все предстартовые состояния, какие встречаются в физической деятельности, находим все эти элементы в умственной. Давая оценку утомлению, очень быстро находим точки соприкосновения обоих видов деятельности. Для студентов станет просто определить (уже по пульсу), какой объем информации они смогут изучить, что будет с ними при высокой концентрации умственной деятельности. Они сами пытаются методом проб и ошибок находить вариант выхода из создавшейся ситуации. Изучив этот раздел, студенты сумеют составить свой индивидуальный режим дня, учитывая собственные возможности и биологические ритмы. А затем подстроят его под расписание учебных занятий, которые, увы, не могут изменяться под каждого. Студенты уже в стенах учебного заведения развивают умение адаптироваться к работе, правильно распределять отдых и трудовую деятельность.

Третий раздел – «Лечебная физическая культура» рассматривается как возможность применения физических упражнений для регулирования самочувствия, снятия усталости, как физической, так и умственной. Студенты учатся составлять индивидуальные комплексы упражнений разных форм физической культуры для нормализации функционального состояния и профилактики заболеваний. Здесь они применяют все, что было изучено ранее, – и биологические ритмы, и виды деятельности, и возможности собственного организма.

Требования к комплексам очень строгие, так как эти комплексы может использовать только один человек, сам создатель. Каждое упражнение имеет собственную дозировку. Количество упражнений может варьироваться в зависимости от цели комплекса, а сами упражнения – от их назначения и места выполнения. Проверка величины нагрузок и приспособляемости организма к тем или иным упражнениям осуществляется путем подсчета пульса в процессе занятий.

Четвертый раздел – «Массаж и гигиена в трудовой деятельности» помогает изучить основные элементы массажа и самомассажа. Правильное применение приемов тоже оказывает помощь в улучшении самочувствия человека. Если массаж рассматривается как основа индивидуального лечения, то изучаются все его приемы и основные методы. Практические занятия у студентов вызывают некоторое стеснение из-за чувства неловкости, что они не такие, как все. Поэтому самомассаж продуктивнее преподавать малыми группами. Ну, а чувство «для себя» уже приведет студентов в «полную боевую готовность» для достижения цели.

На занятиях СМГ будут даваться знания не только как правильно надевать обувь и одежду, но и как исправить многие физиологические и анатомические дефекты тела.

Пятый раздел – «Я Сам» подводит итог всем полученным знаниям и умениям. Анализируя эти данные, студенты пишут итоговую квалификационную работу. В ней они дают полный анализ своего состояния, причины заболевания, возможности устранения кризисов и главное – каким характеристикам они соответствуют согласно выбранной профессии, а какие станут им доступны благодаря их желанию жить и трудиться, согласуя всю деятельность с индивидуальными возможностями собственного организма.

Итогом всего курса обучения станет защита реферата по комплексу профилактических мероприятий с доказательствами полученных результатов.

Литература

1. Баевский, Р. М. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний [Текст] / Р. М. Баевский, А. П. Берсенева. – М. : Медицина, 1997.
2. Безруких, М. М. Как помочь ребенку с ослабленным здоровьем преодолеть школьные трудности [Текст] / М. М. Безруких. – М., 1994.
3. Булич, Э. Г. Физическое воспитание в специальных медицинских группах [Текст] / Э. Г. Булич. – М., 1999.
4. Велитченко, В. К. Организация занятий с детьми специальной медицинской группы [Текст] / В. К. Велитченко. – М.: Медицина, 1990.
5. Велитченко, В. К. Физическая культура для ослабленных детей [Текст] . Методическое пособие / В. К. Велитченко. – М. : Терра-Сифт, 2000.
6. Епифанов, В. А. Лечебная физкультура и врачебный контроль [Текст] / В. А. Епифанов. – М., 1995.

**НЕ БУДИТЕ СПЯЩУЮ СОБАКУ
(К ВОПРОСУ О ДУХОВНОСТИ МОЛОДЁЖИ И ВВЕДЕНИИ
КУРСА «ОСНОВЫ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ»)****БАРОНЕНКО А. С.**

г. Копейск Челябинской обл., Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1

1. Актуальность проблемы.

Те большие социально-экономические и политические изменения, которые произошли в нашей стране за последнюю четверть века, привели к тому, что называется «духовным кризисом», причём этот кризис охватил все слои населения, но сильнее всего он затронул молодёжь. Глубокая имущественная дифференциация ввергает молодых людей в состояние апатии. Не находя выхода из сложившейся ситуации, некоторые из них ищут забвения в наркотиках, сексе, страстях потребительского характера.

Автор данной статьи в течение 50-ти лет работает с ученической и студенческой молодёжью в качестве учителя истории и обществознания (из них 44 года работает директором школы) и может с уверенностью утверждать, что такой тяжёлой ситуации, как сейчас, ещё никогда не было. Идеология либерализма и воздействие массовой и популярной культур через средства массовой информации сделали своё чёрное дело. Какие мысли и желания могут появиться в душах и головах молодых людей, если телевидение призывает их «выбрать пепси», «оторваться по – полной», «брать от жизни всё» и т. д. Идеология дикого капитализма с её культом денег никаких благородных чувств сформировать не может. Было время, когда наши носители либеральной идеологии сделали слово «патриотизм» чуть ли не бранным сло-

вом. Пропаганда потребительской идеологии разрушила всю ту систему ценностей, которая досталась нынешним поколениям от дореволюционной и советской эпох. Если в дореволюционное время вместо слов «до свидания», а иногда и вместо слова «здравствуйте» говорили слова «Честь имею!», то сейчас о чести никто не говорит и мало кто думает. Некоторые молодые люди вместо библейских слов «Полюби ближнего, как самого себя» цинично говорят: «Обманув дальнего, обмани ближнего, ибо он обманет тебя и возрадуется».

В системе ценностей современной молодёжи доминирует потребление. Молодые люди хотят получить от жизни всё и сразу, они теряют интерес к тому, что всегда представляло интерес для учащихся предыдущих поколений. Если раньше, когда на уроках рассматривалась какая-то проблема и имели место элементы дискуссии, учащиеся активно включались в познавательный процесс, то сейчас дискуссии их практически не интересуют. Когда я, например, преподавая историю и обществознание, попытался включить в формат своих уроков видеозаписи исторической программы петербургского телевизионного канала «Суд времени», где компетентные умные люди ведут споры по актуальнейшим проблемам нашей отечественной истории, то был вынужден с сожалением заметить, что большинство старшеклассников к этим дискуссиям осталось равнодушным. Казалось бы, перед глазами проходит живая история – это должно у любого нормального человека, даже 17-летнего возраста, вызвать интерес. Но увы...

Зато их равнодушие исчезало, когда в программу вклинивалась очередная пошлая реклама губной помады, марок пива, моделей мобильных телефонов. Причём это наблюдается даже среди лучших учеников. И дело даже не в том, что они по возрасту ещё «не доросли» до интереса к восприятию разных точек зрения, а в том, что, в отличие от предыдущих поколений, у молодёжи изменилась система ценностей. Если К. Маркс в своё время указывал, что традиции прошлых поколений тяготеют над умами живых, то сейчас, к сожалению, мы вынуждены констатировать разрыв культурных ценностей прошлых и нынешних поколений. Потребительская психология настолько заразителна, что она меняет ментальность народа. Кроме потребительских страстей за душой у молодёжи ничего нет. У неё нет того, что называется духовностью. Ещё в большей степени это характерно для студенческой молодёжи. В итоге мы получили то, что должно ужаснуть не только людей старшего поколения, для которых понятия «Родина», «Общественный интерес», «Коллектив», «Счастье людей» что-то значили, но и тех властимущих, которые были прорабами всех непродуманных реформ. «Таким образом, современное состояние общества,

характеризующееся все нарастающими явлениями бездуховности, связанными с гипертрофией таких личностных черт, как жестокость, нетерпимость, равнодушие, стяжательство и т. д., указывает на необходимость всестороннего анализа духовности современного человека с учетом ее противоречивого характера, вызванного, в первую очередь, изменением ценностных ориентаций личности в условиях современной глобализации и обострения глобальных проблем человечества» [6; с.7].

2. О духовности.

Итак, нет у нынешнего поколения того, что называется духовностью. Что же такое «духовность»? По этому поводу стало появляться очень много научных и околонучных статей. Анализируются взгляды античных философов, китайских и индийских мыслителей, средневековых мистиков, эмпириков и рационалистов, материалистов и идеалистов нового времени. Много пишут о духовности как связи духа с «высшими мирами», с космосом и т. д. При этом анализ этих взглядов показывает, что общее понимание духовно-нравственного воспитания в научно-педагогическом сообществе ещё не сложилось. «Определить духовность чрезвычайно трудно, потому что это понятие относится к числу так называемых рамочных категорий, которые, чем больше их пытаются определить, тем вернее ускользают от определённости» [2; с. 49].

Деятели разных конфессий пытаются монополизировать понятие духовности и связать его с верой в божественный идеал. Даже такой учёный как Д. В. Григорьев пишет: «Духовность не вытекает из нашего естества, она сверхъестественна» [3; с. 131]. Если принять точку зрения служителей и идеологов различных культов, то надо будет признать, что духовность может быть только религиозная. Но это далеко не так. Это ведёт к тому, что атеисты отлучаются от понятия духовности. Разве можно отрицать тот факт, что в годы Великой Отечественной войны коммунисты и беспартийные патриоты – атеисты по своим убеждениям, отдавшие жизнь за Родину, являлись людьми, обладающими высокой духовностью? Значит, кроме религиозной духовности, есть духовность светская. Тогда каковы же её критерии? На наш взгляд, таким критерием является высокая нравственность, которая выражается:

- в способности подняться над обычными, будничными, обывательскими интересами и желаниями;
- в стремлении не отделять свою жизнь от жизни коллектива, народа;
- в любви к Родине;

- в любви к другим людям;
- в наличии хотя бы каких-то элементов альтруизма;
- в умении чувствовать чужую боль как свою собственную и даже сильнее.

В области познавательной деятельности духовность проявляется в стремлении усвоить не только какие-то конкретные научные положения, но и понять суть мироздания, сформировать общее мировоззрение. «Нравственности не существует без мировоззренческого основания, той или иной картины мира. Нравственное воспитание выступает средством практической реализации определенного мировоззрения, обеспечивает единство мысли и чувства, слова и дела, убеждений и поведения, деятельности человека. Духовно-нравственное воспитание включает формирование взглядов, убеждений и соответствующих нравственных установок. Именно тех установок, которые соответствуют данному мировоззрению. Поэтому никакого духовно-нравственного воспитания на немировоззренческой или размытой мировоззренческой основе быть не может» [1; с. 39].

Духовность предполагает выработку в себе культуры мысли, чувства и поведения. Характерным признаком наличия культуры является не только наличие знаний в различных сферах деятельности, но и соответствие убеждений этим знаниям и, наконец, соответствие поведения человека своим убеждениям. Праксеологический аспект является важнейшим в методологии любой культуры. «Согласно культурологическому подходу, духовность – это эквивалент духовной культуры, которая, в свою очередь, состоит из многих областей. К их числу относят религию, все науки о природе и обществе, литературу и поэзию, все виды искусства (живопись, музыка, скульптура, кино, театр и т. д.), а также право и мораль, традиции и обычаи, церемонии и обряды, язык и символы, этикет и др.» [6; с. 4]. «Под духовностью современные ученые понимают также определенный уровень развития мышления, уровень образования и способы приобретения знаний, наличие определенных познавательных и культурных потребностей, присущих человеку. В целом же, поскольку понятие духовности сегодня часто используется как в научных исследованиях, так и в обыденной жизни, оно характеризуется семантической неоднозначностью и не имеет четкого, внятного определения». [6; с. 4]. Таким образом, мы признаём духовность как религиозную, так и светскую.

Вопросам духовно-нравственного воспитания уделяют достаточное внимание и Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения. «Стандарт раскрывает содержание приведенного в Законе «Об образовании» понятия «духовно-

нравственное развитие обучающегося». Оно понимается как педагогически организованный процесс последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности обучающегося, развития его способности сознательно выстраивать отношения к себе, своей семье, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом на основе принятых моральных норм и нравственных идеалов» [4; с. 60].

3. А надо ли это?

Перед системой образования и всеми другими субъектами воспитательного процесса в качестве важнейшей сейчас стоит задача возрождения того, что мы своими скоропалительными реформами так бездумно разрушили. Ведь потеря духовности у молодого поколения привела к расцвету безнравственности. Автор этой статьи, будучи в 1990-1993 г.г. народным депутатом РСФСР (с 1991 года – народным депутатом РФ) наблюдал, как депутаты из числа священнослужителей убеждали руководителей законодательной и исполнительной власти в том, что возрождение духовности страны возможно только на религиозных началах. Такой же позиции придерживался и Александр Солженицин. Церковь все эти годы в прямой или в завуалированной форме методично била в одну точку – ввести в школах Закон божий и тем самым приобщить школу к религии. И, наконец, Патриархату русской православной церкви удалось уговорить правительственные структуры на введение в школах курса основ православной культуры. А надо ли это делать? Это далеко не лучшее решение проблемы формирования духовности у молодёжи. Во-первых, это противоречит Конституции РФ, в соответствии с которой церковь отделена от государства, а школа – от церкви. Во-вторых, нет соответствующих кадров. В-третьих, нет соответствующего финансирования. А оплата этих уроков за счёт вариативной части (т. е. за счёт тех средств, которые могли бы быть направлены на оплату уроков математики, физики, химии, истории, биологии и т. д.) нежелательна. В-четвёртых, весь уклад школьной жизни никак не сопрягается с преподаванием в той или иной форме религиозных учений. В школе должен быть культ знаний, культ разума. Любая теоретическая концепция должна выдержать проверку разумом и в конечном счёте подтверждаться эмпирическими исследованиями и общественно-исторической практикой. Религия же ставит фидеизм, т. е. слепую веру, на место знания. Это противоречие между культом знаний и фидеизмом без конфликта неразрешимо. Оно приведёт либо к психической неустойчивости детей, либо к сдаче позиций науки тому, что уже в XIX веке называли мракобесием. В XXI веке впасть в средневековье – значит потерять ориентацию во времени.

Но есть ещё одна очень важная проблема, специфическая для нашей страны. Российская Федерация является не только многонациональной, но и многоконфессиональной страной. Ведь тот процесс распада империи, которая существовала в форме Советского Союза, далеко ещё не закончился. Он продолжается, и мы это чувствуем по сводкам из северокавказских республик. Как можно было христианские праздники в православном их варианте делать официальными государственными праздниками? Как можно было делать рождественские каникулы и для мусульман, и для буддистов, и для иудеев, и для некоторых народов Севера и Дальнего Востока, духовными наставниками которых являются шаманы? Это что, подчёркивание господства одной религиозной конфессии? Нам мало боёв, взрывов, поножовщины на национальной почве? У нас на Урале и русские, и татары, и башкиры, и представители других национальностей живут мирно. Дети в школе могут группироваться по имущественному признаку (у кого какой марки мобильный телефон), могут группироваться по признаку поддержки той или иной школьной «звезды» (успешного спортсмена, например). Но будет ли хорошо, если уже в детской среде водораздел пройдёт по религиозному, а вместе с ним обязательно и по национальному признаку (одни будут изучать православную культуру, а другим – мусульманам, иудеям, например, возможности изучать культуру своих религий практически нет). Тем родителям, которые хотят, чтобы их дети изучали данный курс, можно предложить занятия их детей в уже существующих воскресных церковных школах. Я считаю, что руководители, принявшие решение о введении в школах Основ православной культуры не учли исторический опыт. У всех на слуху название спектакля по пьесе известного английского драматурга Джона Пристли «Не будите спящую собаку». Это мудрый совет. Если разбудить «собаку», т. е. национально-конфессиональные различия, то она постепенно станет бешеной. Различие превратится в противоречие и может дойти до антагонистической по своему характеру противоположности.

Давайте задумаемся над этим и не будем спешить рапортовать о выполнении данного мероприятия. Национальная проблема – это страшная проблема. И она становится ещё более страшной, когда сливается с религиозной. Давайте будем действовать в соответствии со старой русской пословицей «Семь раз отмерь, один раз отрежь».

Литература

1. Галицкая, И. А. Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике [Текст] / И. А. Галицкая, И. В. Метлик // Педагогика. – 2009. – №10. – С. 36-46.
2. Григорьев, Д. В. Духовное и социальное в воспитании человека [Текст] / Д. В. Григорьев // Народное образование. – 2010. – №1. – С. 47-51.
3. Григорьев, Д. В. Сложные вопросы воспитания духовности [Текст] / Д. В. Григорьев // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. – 2005. – №3. – С. 129-131.
4. Данилюк, А. Я. Духовно-нравственное воспитание российских школьников [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков // Педагогика. – 2009. – №4. – С. 55-64.
5. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
6. Дьяченко, Н. В. Проблема духовности современной молодёжи [Текст] / Н. В. Дьяченко // Образование в современной школе. – 2009. – №10. – С. 3-8.
7. Курцева, З. И. Духовно-нравственное развитие учащихся в свете Стандартов второго поколения [Текст] / З. И. Курцева // Начальная школа. – 2010. – № 9. – С. 6-9.
8. Никандров, Н. Д. Духовно-нравственная культура и российская школа [Текст] / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 3-8.
9. Нотин, А. Духовная беспризорность: православие и молодёжь [Текст] / А. Нотин // Народное образование. – 2009. – №6. – С. 272-278.
10. Парошина, Р. А. Духовность и её развитие в свете синтеза науки, философии и религии [Текст] / Р. А. Парошина // Пути развития цивилизации. Взгляд из XXI века: Сборник научных статей. – Красноярск, 2003. – С. 235-251.

Н. А. ДОБРОЛЮБОВ О ПРИОРИТЕТАХ В МЕТОДАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА

МИТРОПОЛЬСКИЙ А. С.

г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный
лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова

В журнале «Современник» (№ 5, отд. II) в 1857 году была опубликована статья Добролюбова «О значении авторитета в воспитании» [1; с. 493-514]. В. В. Жданов в комментарии к указанной статье в соб-

рании сочинений сообщает, что «поводом к написанию статьи явилась серия педагогических работ, опубликованная журналом «Морской сборник» в 1856 году Почин положил К. Е. Бем, выступивший в № 1 журнала («Журнал для воспитания», редактор Чумиков) со статьей «О воспитании». Редакция предложила после этого всем желающим принять участие в дискуссии по проблемам воспитания, и вслед за Бемом опубликовали свои мнения В. И. Даль, И. И. Давыдов, Н. И. Греч, А. Е. Разин и др. Большим событием явилась статья Н. И. Пирогова «Вопросы жизни» (№ 9). В ней критиковалась существующая система образования Добролюбов высоко оценил ее. Однако он уже теперь пошел дальше Пирогова: он (Добролюбов. – А. М.) задался целью показать, в чем заключаются теоретические основы того уродующего душу ребенка воспитания, о котором говорил публицист, хотя рассуждения молодого критика иногда носят абстрактный характер (см. комментарий В. Данилова – ГИХЛ, III, стр. 595. Статья ценна в первую очередь острой критикой системы воспитания, готовившей послушных рабов самодержавия. В 1860 году Добролюбов выступит против некоторых фактов педагогической деятельности Пирогова в статье «Всероссийские иллюзии, разрушенные розгами» [8; с. 88,589]. Комментарий В. В. Жданова, написанный в стиле 50-60-х годов, подчеркивает абстрактный характер отдельных положений педагогической концепции Добролюбова. Однако концептуальность добролюбовского стиля, который присутствует и в статье «О значении авторитета в воспитании», присущ и многим другим работам критика и не является абстрактностью. Концептуальность многих положений статьи позволяла Добролюбову решать одновременно ряд задач педагогического характера, включая вопросы методики преподавая, которые он также представляет в концептуальной форме, и не углубляется в детализацию предложенных им методов обучения.

До публикации статьи «О значении авторитета в воспитании» Добролюбов опубликовал несколько статей, в которых высказывал ряд суждений на педагогические темы. В статье «Описание Главного педагогического института в нынешнем состоянии», которая опубликована в 1856 года в журнале «Современник» (№ 8, отд. IV), в иронической манере описывает систему просвещения 50-х годов как устаревшую, не отвечающую потребностям времени. Критически оценивает Добролюбов излишне строгие порядки института и жесткий контроль за поведением студентов. «Чтобы не было упущений во всем этом, «при студентах неотлучно находятся комнатные надзиратели, наблюдающие неусыпно за всеми их действиями»» [1; с. 178].

Опубликованная через год в 1857 году статья «О значении авторитета в воспитании» имела несколько иные цели и задачи, чем отдельные высказывания Добролюбова, рассыпанные в ряде статей и заметок, по проблемам обучения и воспитания. По сути, педагогические идеи, высказанные в статье, с одной стороны, помогли критику оформить в завершённой форме те просветительские идеи гуманистического характера, которые Добролюбов выработал в период предшествующей деятельности; с другой стороны, в статье представлена его просветительская программа в области просвещения, в которой он в тезисной форме представляет свой взгляд на проблемы воспитания и обучения ребенка.

Важными для нашего времени остаются его суждения о роли учителя в воспитании и обучении школьника. Высказал он и ряд идей новых, даже новаторских для своего времени; и основной среди них – постановка вопроса о правах ребенка.

Однако основное место в статье отведено вопросам воспитания и методики обучения детей. И первое, с чего Добролюбов советует начинать в воспитании ребенка, который еще «не умеет действовать» (1; с. 495) и не подготовлен к обучению, формирование в ребенке нравственных основ, которые позволят ему осознать себя личностью, «воспитать в себе внутреннего человека» [1; с. 495], который только в развитии в развитии сможет выработать определенные убеждения. Говорит Добролюбов и о тех негативных последствиях в воспитании и обучении, которые становятся следствием пренебрежения учителя к личности учащегося, и которая находится в состоянии формирования, вызревания, когда так называемый «внутренний человек», т. е. личность не обладает внутренней силой и не способна противостоять «преобладанию внешности в самом воспитании» [1; с. 495]. И как следствие, развития в ребенке внешней стороны, в ущерб «внутреннему человеку», приводит к тому что он остается бессильным, перед жизненными невзгодами. И в основу для формирования «внутреннего человека», личности должен быть положен нравственный закон [1; с. 496].

Как отмечает Добролюбов, формирование личности, или так называемого «внутреннего человека», «сознание своей личности, некоторых прав человеческих начинается в детях весьма рано (если только начинается, а не прямо родится с ними)» [1; с. 502].

И одна из важнейших задач педагога показать ученику, что личная жизнь должна быть сознательной, и он не должен превращаться в автомат, который будет «послушным орудием чужой воли» [1; с. 503], и «становится угрюмым, вялым, безжизненным, высказывает неприязнь к другим и делается жертвою самых низких чувств и расположе-

ний» [1; с. 503]. И тогда этот человек, в котором «внутренний человек» так и не получил своего полного развития, вместо «натуры гордой, сильной, энергической», в которой были задержаны в «своем самобытном развитии, сжатые пошлою рутинною, узкими понятиями какого-нибудь весьма ограниченного наставника, не имея простора для размаха своих крыльев, а принужденные брести тесной тропинкой, которая воспитателю кажется совершенно удобной и приличной, эти люди или впадают в апатичное бездействие, становясь лишними на белом свете, или делаются ярыми, слепыми противниками именно тех начал, по которым их воспитывали [1; с. 506]. Тогда они становятся несчастными сами и страшны для общества, которое принуждено гнать их от себя» [1; с. 506].

Добролюбов подчеркивает, что наставник свою педагогическую деятельность должен начинать не с исправления нравственной природы ребенка, угнетения его «внутреннего человека», т. е. личности, а с воспитания самого себя. И главное, что должно лежать в основе системы воспитания и обучения – «уважение к человеческой природе в дитяти, предоставление ему свободного, нормального развития, старание внушить ему ... правильные понятия о вещах, живые и твердые убеждения, заставить его действовать сознательно, по уважению к добру и правде, а не из страха и не из корыстных видов похвалы и награды» [1; с. 514].

Важным моментом педагогической концепции Добролюбова, намеченной в статье «О значении авторитета в воспитании», являются и его размышления о принципах обучения. Достаточно объективно высказался о них исследователь И. М. Духовный, выделив характерные черты добролюбовской системы обучения, которые заключаются в обеспечении таких важных его условий, как «здоровое питание и правильное упражнение», наглядность и конкретность, которые часто заслоняется абстрактностью понятий (2). Необходимо также более интенсивно «упражнять внешние чувства ребенка, чтобы увеличился запас впечатлений в его мозгу и тогда светлые взгляды и суждения о различных отношениях предметов неизбежно явятся в голове его сами собою» (Н. А. Добролюбов). Органическое развитие человека в связи с его умственной и нравственной деятельностью (3). Другие черты добролюбовской педагогической концепции – это приоритет знания, полученного аналитическим путем, осознанное и осмысленное усвоение материала, воспитание собственных взглядов ребенка, доступность и конкретность усваиваемого материала.

Учащийся должен в процессе обучения «рассуждать и убеждаться» в истинности своих умственных умозаключений [1; с. 497].

При проработке материала учитель должен пробудить в ребенке способность рассуждать, размышлять, анализировать предложенные учителем конкретные факты, или факты, полученные самими учеником в процессе обучения. После того, как полученные учеником факты осмыслены им, он сможет переходить к построению собственных логических конструкций, которые и станут твердой основой для выработки знания и убеждения. Если же педагог выстроит свою методику обучения не на основе «рассуждения и убеждения» [1; с. 497], а на основе заученного материала, полученного с помощью жестких указаний учителя, он приостановит происходящий в сознании ученика творческий процесс «анализа и синтеза», «соображения и заключения, какие могут когда-нибудь составиться в душе ребенка» [1; с. 497]. Однако для умозаключений ученика необходима сумма конкретных данных, которые и позволят ему провести те или иные манипуляции с материалом. Во многих случаях учащийся самостоятельно не может самостоятельно подготовить материал для анализа и обязанность учителя будет состоять в том, «чтобы сообщить дитяти сколько возможно скорее возможно наибольшее количество всякого рода данных, фактов, заботясь при этом особенно о полноте и правильности восприятия их ребенком» [1; с. 510].

Необходимым условием подачи учебного материала, по мнению Добролюбова, является необходимость соблюдать логику, последовательность подачи учебного материала. Учащемуся нередко представляют «общие выводы из частных фактов, которых чистое (детское. – А. М.) мышление никак принять не может» [1; с. 512].

В опубликованной в 1857 в «Журнале для воспитания» рецензии на книгу П. Иордана «Краткое руководство к географии Российской империи, в физическом и политическом отношении» Добролюбов продолжил развивать принципы прогрессивного обучения. Он сопоставил господствующий в то время синтетический метод обучения, который являлся остатком схоластики и прочно утвердился в учебных пособиях по различным дисциплинам, и метод аналитический, который открывает учащемуся в наглядной и доступной форме глубины изучаемой науки. С помощью аналитического метода «ребенок в природе и в жизни приходит в столкновение с отдельными неделимыми (явлениями. – А. М.) и по ним уже составляет понятие об общих свойствах» [1; с. 516].

Другими достоинствами аналитического, или сравнительного метода преподавания предмета, по мнению Добролюбова, является то, что, во-первых, здесь все части науки находятся «в неразрывной связи между собою, потому как при грамматическом разборе повторяются

вдруг все части речи, так и при каждом новом уроке географии возобновляется в памяти учеников всё пройденное прежде, а во-вторых, в том, что географические сведения приобретаются учениками не бессознательно, как материал для памяти, а возбуждают мыслительность и силу соображения» [1; с. 517].

Другой важной особенностью сравнительно-аналитического метода обучения является и строгая, логическая связь в построение материала читаемого предмета. «Поэтому отнюдь не должно преподавать неизвестное и непонятное для учеников как нечто знакомое и понятное ими, но всегда необходимо готовить учеников к тому, чему намерены их учить» [1; с. 517].

Таковы отдельные моменты добролюбовской концепции обучения, которые могут быть построены только на основе «уважения к человеческой природе в дитяти, (при. – А. М.) предоставлении ему свободного нормального развития, старание внушить ему прежде всего и более всего правильные понятия о вещах, живые и твердые убеждения, заставить его действовать сознательно, по уважению к добру и правде, а не из страха и не из корыстных видов похвалы и награды» [1; с. 514].

Литература

1. Добролюбов, Н. А. Известие о некоем новоявленном, великом, неразгаданном существе и его стихотворениях [Текст] / Н. А. Добролюбов Собр. соч.: В 9 т. – М.; Л.: Худож. лит-ра, 1961 – 1964. – Т. 8. – С. 379.

2. Духовный, И. М. Жизнь, деятельность и педагогические взгляды Н. А. Добролюбова [Текст] / Н. А. Добролюбов. Педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз Мин-ва просв. РСФСР, 1949. – С. 9 – 119.

3. Там же. – С. 87 – 88. См. так же: Митропольский А.С. Неизданный Добролюбов // В мире Добролюбова. – М.: Советский писатель, 1989. – С. 466 – 488.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

ОБУХОВСКАЯ А. С., БАТОВА Л. А.

г. Санкт-Петербург, лицей № 179

В 21 веке особое внимание ООН уделяется проблеме качества жизни, неотъемлемой составляющей которого является здоровье человека. В декларации тысячелетия сказано, что развитие и сохранение здоровья населения во многом зависит от общей медицинской грамотности, педагогической компетентности, уровня культуры здоровья.

В концепции развития здравоохранения РФ до 2020 года указано, что важнейшим перспективным направлением является формирование здорового образа жизни и профилактика болезней. В послании федеральному собранию президент России Дмитрий Медведев одним из основных направлений, которое должно войти в новую программу развития общеобразовательной школы, назвал решение всего спектра вопросов, касающихся здоровья школьников, так как именно в школьный период формируется здоровье человека на всю последующую жизнь.

Концепцию новых образовательных стандартов, направленных на модернизацию и развитие общего образования связывают с обеспечением здоровья каждого ученика, индивидуального подхода к обучающимся за счет уменьшения объема учебных программ, применение современных образовательных технологий, создание стимула для здорового образа жизни [1].

«Вопрос заботы о здоровье учащихся требует не только решений, вызванных охранительной позицией по отношению к детскому здоровью. Гораздо важнее пробудить в детях желание заботиться о своем здоровье, основанной на их заинтересованности в учебе, выборе учебных курсов адекватных собственным интересам и склонностям» [2].

Следовательно, формирование общей медицинской грамотности, которая станет устойчивым личностным фактором здорового образа жизни, в системе образования должно начинаться с самого младшего возраста и продолжаться на всем протяжении обучения. Если для дошкольных образовательных учреждений характерно наличие программ формирования гигиенических навыков и ориентиров здорового образа жизни, то в школе зачастую не акцентируется внимание на санитарно-гигиеническом просвещении школьников и родителей.

В этом контексте особого внимания заслуживает повышение профессиональной компетентности учителей, овладении ими медико-

психоло-педагогических форм и методов работы, что в свою очередь позволит создать условия, формирующие общую медицинскую грамотность и культуру здоровья школьников на всех ступенях обучения.

Помочь решить эту проблему могут образовательные учреждения, имеющие статус ресурсного центра.

ГОУ лицей № 179 является ресурсным центром в соответствии с логикой своего развития: с 1992 года заключен договор о творческом сотрудничестве с Санкт-Петербургской медицинской академией им. И. И. Мечникова; естественнонаучное направление – основное в лицее.

Идеи ресурсного центра:

- профилактическая направленность образования является основой для сохранения и развития здоровья учеников и учителей, формирования ценностно-мотивационных действий и поступков;

- развитие здоровьесберегающего пространства, соответствующего требованиям педагогике здоровья.

Цель ресурсного центра: оказание помощи образовательным учреждениям в формировании образовательного пространства культуры здоровья всех участников образовательного процесса с использованием потенциала образовательной среды лицея и возможностей сетевого взаимодействия.

Задачи:

1. Для учителей в рамках курсов «Образование и здоровье», проводимых в лицее в соответствии с планом деятельности ресурсного центра:

- организовать повышение квалификации педагогических кадров по внедрению в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий;

- организовать семинарские занятия по проблеме здоровьесбережения;

- оказать помощь по внедрению в практику ОУ современных образовательных, психологических, медицинских (неспецифических) технологий, обеспечивающих сохранение здоровья школьников и учителей;

- создать систему распространения инновационного педагогического опыта, используя школьный WEB-сайт, другие возможности публикации материалов в Интернет;

- оказывать консультативную помощь в проведении работ по здоровьесбережению и здоровьесозиданию;

2. Для учителей, не посещающих курсы:

– организовать повышение квалификации педагогических кадров по внедрению в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий через семинары, конференции, открытые мероприятия;

3. Для учеников организовать практические занятия:

– по формированию у учащихся устойчивых навыков безопасной жизнедеятельности как важного условия самореализации личности;

– по профилактике нездорового образа жизни;

– по повышению санитарно-гигиенической культуры учащихся.

4. Для родителей:

– организация санитарно-гигиенического просвещения через подготовку материалов для родительских собраний на тему здоровьесбережения и здоровьесозидания;

– консультации специалистов (психологи, врачи) для родителей посредством Гостевой книги школьного web-сайта.

Направление деятельности ресурсного центра: стимулирование формирования медико-психолого-педагогической компетентности учителей; использование инновационных, в том числе здоровьесберегающих технологий; создание паспорта здоровья; оптимизация качества образования; соблюдение гигиенических критериев рациональной организации урока, норм САНПИНа, социальное партнерство.

Стимулирование педагогической деятельности учителей мы рассматриваем как один из ресурсов управления образовательным процессом.

Основные способы вовлечения учителей в процесс повышения квалификации: педагогическое проектирование, решение педагогических ситуаций; активно-игровые методы, практикумы и тренинги; индивидуальное и микрогрупповое исследование; профессиональные конкурсы; документальный анализ; написание творческих работ; ведение аналитического дневника; дискуссии; интернет-поиск под определённое задание; часы заинтересованного информационного обмена; посещение уроков и мероприятий, проводимых коллегами, с последующим анализом; совместная с заместителем директора работа по подготовке уроков и педагогических мероприятий; разработка и реализация профессиональных проектов; участие в конкурсах.

Основные источники определения успешности учителей: результаты контрольных работ, ЕГЭ; активное использование технологий, в т. ч. и ИКТ; количество поступивших в ВУЗы; научно-исследовательская деятельность на уроке, во внеурочное время; успешно проведённые педагогом уроки, открытые мероприятия; успешность участия в олимпиадах, конкурсах, конференциях; посещение школы выпускниками; мониторинговая деятельность, результаты ат-

тестации педагога, сотрудничество с родителями; обобщение передового педагогического опыта, демонстрируемого педагогом на педсовете, заседаниях творческих групп, предметных кафедрах, конкурсах, в печати.

Определению качественной и количественной стороны инновационной, общественно-педагогической деятельности поможет:

- накопительный «Лист педагогической успешности учителя», включающий графы: деятельность, полученный балл, возможный максимальный балл, кто оценивает;

- деятельностно-ориентированный портфолио, представляющий диагностику запросов, интересов, успешности обучения учеников; результаты совместной с учениками, родителями деятельности по разработке индивидуального образовательного маршрута, представление наград, дипломов;

- интерактивный банк предложений и пожеланий родителей по повышению качества обучения и воспитания учеников на сайте ресурсного центра.

Важным является включение родителей в процесс управления образовательным учреждением на всех этапах образовательного процесса. Родители вносят предложение в рамках продуктивной, созидательной критики и эти предложения должны быть связаны с определенными ресурсами. Став субъектами образовательной деятельности школы они смогут объективно оценить её и в случае необходимости принять участие в корректировке деятельности, например, по выполнению ОУ социального заказа. Формы работы с родителями: родительские собрания, общественные советы, участие родителей в различных мероприятиях класса, школы; анкетирование, заполнение таблиц с предложениями и пожеланиями по повышению качества обучения и воспитания учеников.

Разработана дорожная карта, обеспечивающая управление системой повышения профессиональной компетентности учителей.

Дорожная карта.

Задача. Создание организационного обеспечения развития здоровьесберегающего образовательного пространства.

Действия. Формирование тактической группы по внедрению инноваций в образовательный процесс.

Результаты. Протоколы совещаний. Проект постановления.

Задача. Обеспечение кадровым ресурсом.

Действия. Проведение конкурсов, анализ педагогической деятельности учителей.

Результаты. Программа повышения квалификации учителей.

Задача. Организационно-деятельное обеспечение.

Действия. Участие социальных партнеров в планировании и деятельности: научно-исследовательской (учеников и учителей); школы для родителей; подготовке к публикациям научно-исследовательских работ; экспертиза деятельности совместно с социальными партнерами; проведение семинаров, конференций, круглых столов по темам «Здоровьесбережения и здоровьесозидания», «Гигиенические критерии рациональной организации урока», «Психофизиологические особенности детей разных возрастных групп» и др., с участием социальных партнеров.

Результаты. Анализ, выводы, прогноз, рекомендации, схема договора с социальными партнерами.

Критерии оценки деятельности ресурсного центра: востребованность, сформированность общей медицинской грамотности: результаты анкетирования и тестирования; динамика заболеваемости учащихся; наличие навыков оказания первой медицинской помощи; отсутствие вредных привычек (наблюдения учителей и классных руководителей); активное использование учителями инновационных технологий (в том числе здоровьесберегающих и информационных): процент использования; уровень овладения; удовлетворенность потребителей образовательных услуг их качеством

Поступление в ВУЗы на специальности естественнонаучной, медицинской, экологической направленности.

Литература

1. Послание Президента РФ Медведева Д. А. Федеральному собранию Российской Федерации. 5 ноября 2008 года, Москва.
2. Национальная образовательная инициатива «НАША НОВАЯ ШКОЛА».

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ВОРФОЛОМЕЕВА И. В.

г. Белгород, Белгородский государственный университет

Основной задачей дошкольных учреждений на современном этапе развития системы образования является оптимизация оздоровительной деятельности. В свою очередь, оптимизация любого процесса неразрывно связана с обеспечением его управляемости. Управление же должно строиться с позиций системного подхода, призванного в комплексе решать как медико-социальные, так и психолого-педагогические проблемы детей дошкольного возраста. Это требует объединения общих усилий большого круга специалистов разного профиля, концентрации их интеллектуального потенциала, его рационального использования, а также разрешение возможных противоречий, возникающих между специалистами внутри учреждения, педагогическим коллективом и родителями, дошкольным учреждением и органами управления.

Для улучшения состояния оздоровительной работы в ДОО необходима грамотная высокоэффективная организация здоровьесберегающего педагогического процесса, то есть соответствующего возрастным и индивидуальным возможностям использующего адекватные технологии развития и воспитания и способствующего усвоению детьми ценностей здоровья и здорового образа жизни.

Процесс сопровождения рассматриваем как совокупность последовательных действий, обеспечивающий развитие здоровой личности ребенка. Организация психолого-педагогического сопровождения оздоровительной деятельности субъектов образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения рассматривается как процесс формирования и регулирования организационных взаимодействий посредством совокупности способов, средств, необходимых для эффективного достижения целей, делающий работу по здоровьесбережению целенаправленной, плановой, системной. Основной целью является сохранение и обогащение здоровья субъектов педагогического процесса в детском саду: детей, педагогов и родителей.

Одним из главных условий успешности работы в этом направлении является грамотная организация оздоровительной деятельности в детском саду, обеспечение его управляемости. Управление целесообразно строить на основе выстраивания алгоритмов на всех уровнях:

индивидуальном, групповом, на уровне ДООУ и образовательного социума, которые позволят своевременно разрабатывать систему мер, способных влиять на состояние здоровья ребенка в условиях конкретного ДООУ.

При разработке психолого-педагогического сопровождения оздоровительной деятельности субъектов образовательного процесса ДООУ в основу могут быть взяты положения П. И. Третьякова, К. Ю. Белой, – создание управления по результатам. Где понятие «управление по результатам» авторы определяют как систему управления и развития, с помощью которой достигаются результаты, которые определены и согласованы всеми членами организации [1]. В данном случае в качестве результатов рассматривается состояние здоровья воспитанников, их индивидуальные особенности и возможности и на основе этого строится процесс оздоровления. Здесь предусматривается реализация всех управленческих функций:

1. Информационно-аналитическая (создание службы мониторинга; формирование информационного банка данных по здоровому образу жизни, состоянию здоровья детей);

2. Мотивационно-целевая (разработка методов стимулирования новшеств – участие в экспериментальной работе стимулируется денежными надбавками к заработной плате);

3. Планово-прогностическая: (участие членов коллектива в планировании оздоровительной работы; выделение показателей достижения целей);

4. Организационно-исполнительская (создание координационного совета, медико-психолого-педагогической службы, организация работы по здоровьесбережению);

5. Контрольно-диагностическая: (нацеленность системы контроля на конечный результат; использование различных форм общественного контроля: творческие отчеты, презентации, выступления);

6. Регулятивно-коррекционная деятельность: (создание проблемной группы по внедрению программ, технологий);

Оздоровительная деятельность отдельно взятого детского сада осуществляется в конкретных условиях, которые определяются множеством фактов: социокультурной средой микрорайона, уровнем культуры здоровья данного педагогического коллектива, характером взаимоотношений «дети-взрослые», «дети-дети», «педагоги-родители», связи с другими образовательными, культурными учреждениями и организациями, медицинским обслуживанием, предметно-развивающей средой и т. д. Это далеко не полный перечень факторов,

определяющих самобытность здоровьесберегающего образовательного пространства каждого дошкольного учреждения.

В основу психолого-педагогического сопровождения оздоровительной деятельности субъектов образовательного процесса ДООУ положены общеметодические принципы, определяющие основные положения, содержание, организационные формы и методы воспитательно-образовательного процесса в соответствии с общими целями здоровьесберегающих технологий.

1. Это принцип активности и сознательности – успех в работе определяется через участие всего коллектива педагогов и родителей в поиске новых, эффективных методов и целенаправленной деятельности по оздоровлению себя и детей. Обеспечение высокой степени инициативы и творчества всех субъектов образовательного процесса.

2. Систематичности и последовательности в организации здоровьесберегающего и здоровьесобогащающего процесса. Принцип предполагает систематическую работу по оздоровлению и воспитанию валеологической культуры дошкольников, постепенное усложнение содержания и приемов работы с детьми на разных этапах педагогической технологии, сквозную связь предлагаемого содержания, форм, средств и методов работы.

3. «Не навреди» – этот принцип является первоосновой в выборе оздоровительных технологий в детском саду, все виды педагогических и оздоровительных воздействий выбираются с учетом их безопасности для здоровья и развития ребенка.

4. Доступности и индивидуализации – оздоровительная работа в детском саду строится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Создаются индивидуальные оздоровительные программы, учитывающие особенности здоровья и развития ребенка. Процесс же сопровождения рассматривается как совокупность последовательных действий, обеспечивающий развитие здоровой личности.

5. Системного подхода – оздоровительная направленность образовательного процесса достигается через комплекс избирательно вовлеченных компонентов взаимодействия и взаимоотношений, которые направлены на полезный результат – оздоровление субъектов образовательного процесса.

6. Оздоровительной направленности – нацелен на укрепление здоровья в процессе воспитания и обучения. Стремимся к тому, чтобы оздоровительную направленность имели не только физкультурные мероприятия, но и в целом вся организация образовательного процесса в детском саду.

7. Комплексного междисциплинарного подхода. Работа учитывает тесную связь между медицинским персоналом ДООУ и педагогическим коллективом, а также отсутствие строгой предметности.

Управление оздоровительной деятельностью в детском саду выстраивается на принципах:

- личностно-ориентированной направленности педагогического подхода к оздоровлению определяется в том, что ребенок одновременно субъект и объект деятельности по здоровьесбережению, то же самое можно сказать и о других субъектах образовательного процесса;

- профессионального сотрудничества и сотворчества, обеспечивается обязательное профессиональное взаимодействие воспитателя и специалистов в процессе организации здоровьесберегающего и здоровьеобогащающего педагогического процесса, а также тесное сотрудничество с семьей ребенка в контексте здоровьесбережения и здоровьеобогащения;

- синкретичности – объединение разнообразных методов здоровьесбережения и здоровьеобогащения в условиях педагогической технологии, а также объединение различных способов детской деятельности, позволяющих ребенку наиболее полно и самостоятельно проявлять себя, получая удовлетворение от познания и реализации своих возможностей, испытывая эмоциональный комфорт.

Для эффективного педагогического управления процессами здоровьесбережения дошкольников необходима объективная оценка физического и психологического здоровья ребенка. Поэтому в мониторинговом исследовании должна проводиться оценка физического развития ребенка, сформированности двигательных качеств, основ гигиенической культуры, оценка компетентности здоровьесбережения педагогов, родителей, детей, определено состояние общей произвольной моторики дошкольников, произведена оценка психоэмоционального комфорта ребенка.

Таким образом, организация психолого-педагогического сопровождения оздоровительной деятельности субъектов образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения определяется повышением эффективности здоровьесберегающей деятельности посредством создания системы управления процессами здоровьесбережения на основе выстраивания алгоритмов деятельности всех субъектов образовательного процесса ДООУ, обеспечивающей сохранение и укрепление физического и психического здоровья ребенка, формирование индивидуального стиля здорового поведения.

Литература

1. Третьяков, П. И. Дошкольное образовательное учреждение: Управление по результатам [Текст] / П. И. Третьяков, К. Ю. Белая. – М. : Новая школа, 2001. – 304 с.

КЕЙС-МЕТОД КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

ГУММЕТОВА А. Ю., СТУПИНА Е. В.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 61

Любое усвоение знаний строится на усвоении учеником учебных действий, овладев которыми, ученик смог бы усваивать знания самостоятельно, пользуясь различными источниками информации. Научить учиться, а именно усваивать и должным образом перерабатывать информацию – главный тезис деятельностного подхода к обучению.

Одной из новых форм эффективных технологий обучения является проблемно-ситуативное обучение с использованием кейсов. Внедрение учебных кейсов в практику российского образования в настоящее время является весьма актуальной задачей.

Кейсовая технология (метод) обучения – это обучение действием. Суть кейс-метода состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений есть результат активной самостоятельной деятельности учащихся по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Кейс представляет собой описание конкретной реальной ситуации, подготовленное по определенному формату и предназначенное для обучения учащихся анализу разных видов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработки возможных вариантов ее решения в соответствии с установленными критериями.

Ситуативная методика в последние годы становится одной из эффективных методик преподавания социальных наук не только в высших учебных заведениях и семинарах по повышению квалификации работников разных сфер, но и в общеобразовательных учреждениях. Использование ситуативной методики позволяет учащимся школы проявлять и совершенствовать навыки учебной работы, применять на практике теоретический материал, кроме того, данный ме-

тод позволяет увидеть неоднозначность решения проблем в реальной жизни. Ситуационную методику обучения часто называют кейс-методом.

Отличительными особенностями кейс-метода являются:

- описание реальной проблемной ситуации;
- альтернативность решения проблемной ситуации;
- единая цель и коллективная работа по выработке решения;
- функционирование системы группового оценивания принятых решений;
- эмоциональное напряжение учащихся.

Сложной задачей для учителя, требующей эрудиции, педагогического мастерства и времени, является разработка кейса, т. е. подбор соответствующего реального материала, в котором моделируется проблемная ситуация и отражается комплекс знаний, умений и навыков, которыми учащимся нужно овладеть. Кейсы, обычно подготовленные в письменной форме, читаются, изучаются и обсуждаются. Эти кейсы составляют основы беседы класса под руководством учителя. Метод кейсов включает одновременно и особый вид учебного материала, и особые способы использования этого материала в учебном процессе.

Учащиеся должны разрешить поставленную проблему и получить реакцию окружающих (других учащихся и учителя) на свои действия. При этом они должны понимать, что возможны различные решения проблемы. Поэтому преподаватель должен помочь учащимся рассуждать, спорить, а не навязывать им свое мнение. Учащиеся должны понимать с самого начала, что риск принятия решений лежит на них, преподаватель только поясняет последствия принятия необдуманных решений.

Роль преподавателя состоит в направлении беседы или дискуссии с помощью проблемных вопросов, в контроле времени работы, в побуждении учащихся отказаться от поверхностного мышления, в вовлечении всех учащихся группы в процесс анализа кейса.

Ситуационная методика опирается и включает в себя многочисленные методы преподавания, но предпочтение отдается методам стимулирования и мотивации учебно-воспитательной деятельности. Таким образом, кейс-метод можно представить как сложную систему, в которую интегрированы другие, более простые методы познания. В него входят моделирование, системный анализ, проблемный метод, игровые методы, ТРИЗ и другие формы и методы преподавания.

Кейс-метод можно представить как сложную систему, в которую интегрированы другие, более простые методы познания. В него

входят моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания, классификации, игровые методы, которые выполняют в кейс-методе свои роли.

Таблица 1

Система кейс-метода

Метод, интегрированный в кейс-метод	Характеристика его роли в кейс - методе
Моделирование	Построение модели ситуации
Системный анализ	Системное представление и анализ ситуации
Мысленный эксперимент	Способ получения знания о ситуации посредством её мыслительного преобразования
Методы описания	Создание описание ситуации
Проблемный метод	Представление проблемы, лежащей в основе ситуации
Метод классификации	Создание упорядоченных перечней, свойств, сторон, составляющих ситуации
Игровые методы	Представление вариантов поведения героев ситуации
«Мозговая атака»	Генерирование идей относительно ситуации
Дискуссия	Обмен взглядов по поводу проблемы и пути её решения

При использовании кейс–метода в практической деятельности следует помнить об основных идеях (принципах) данного метода:

- как указывалось выше, кейс–метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, темам, истина в которых неоднозначна;
- в процессе сотрудничества учителя и учащегося, усилия последнего направлены не на овладение готовым знанием, а на его выработку;
- результатом такой деятельности является не только получение знаний, но и формирование навыков учебной работы. Несомненно, такие навыки будут востребованы и в будущей профессиональной деятельности обучающихся;
- важным достоинством кейс–метода является и формирование ценностей, жизненных установок учащихся.

Занятия по анализу конкретной ситуации ориентированы на использование и практическое применение знаний, полученных в период теоретической подготовки, а также умений, опирающихся на предыдущий опыт практической деятельности слушателей. Можно выделить следующие цели и области применения метода анализа конкретной ситуации:

- закрепление знаний, полученных на предыдущих занятиях (после теоретического курса);
- отработка навыков практического использования концептуальных схем и ознакомление учащихся со схемами анализа практических ситуаций (в ходе семинарских занятий, в процессе основного курса подготовки);
- отработка навыков группового анализа проблем и принятия решений (в рамках тренинговых процедур);
- экспертиза знаний, полученных учащимися в ходе теоретического курса (в конце программы обучения).

Конкретная ситуация (или кейс) – это письменно представленное описание определенных условий из жизни организации, группы людей или отдельных индивидов, ориентирующее слушателей на формулирование проблемы и поиск вариантов ее решения.

Под методом кейсов понимается изучение дисциплины путем рассмотрения большого количества ситуаций или задач в определенных комбинациях. Такое обучение развивает, зачастую бессознательно, понимание и способность мыслить на языке основных проблем, с которыми сталкиваются специалисты в профессиональной деятельности.

Результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности. Его суть также состоит в том, что учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений, а обучение становится как бы необходимым условием выживания.

Преимуществом кейсов является возможность оптимально сочетать теорию и практику, что представляется достаточно важным при подготовке специалиста.

Метод кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и планировать его осуществление. И если в течение учебного цикла такой подход применяется многократно, то у обучающегося вырабатывается устойчивый навык решения практических задач.

Чем отличается кейс от проблемной ситуации? Отличительной особенностью кейс-метода является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. Кейс не предлагает обучающимся проблему в открытом виде, а участникам образовательного процесса предстоит вычленить ее из той информации, которая содержится в описании кейса.

Содержащаяся в кейсе проблема не имеет однозначного решения; суть метода в том и состоит, чтобы из множества альтернативных вариантов в соответствии с выработанными ранее критериями выбрать наиболее целесообразное решение и разработать практическую модель его реализации.

Технология работы с кейсом в учебном процессе сравнительно проста и включает в себя следующие этапы:

- индивидуальная самостоятельная работы обучаемых с материалами кейса (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия);
- работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений;
- презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках учебной группы).

Практически любой преподаватель, который захочет внедрять кейс-метод, сможет это сделать вполне профессионально, изучив специальную литературу, пройдя тренинг и имея на руках учебные ситуации. Однако выбор в пользу применения интерактивных технологий обучения не должен стать самоцелью: ведь каждая из технологий ситуационного анализа должна быть внедрена с учётом учебных целей и задач, особенностей учебной группы, их интересов и потребностей, уровня компетентности, регламента и многих других факторов, определяющих возможности внедрения кейс-метод, их подготовки и проведения.

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЙ В ЭКОЛОГИЧЕСКИ НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ УСЛОВИЯХ НА ПРИМЕРЕ Г. БРАТСКА

КРЫЖНЕВА Н. В.

г. Братск Иркутской обл., Братский педагогический колледж № 1

Высокий уровень индустриализации превратил город Братск, по заключению Государственной экологической экспертизы, в зону чрезвычайной экологической ситуации. Неблагополучие здоровья населения города Братска обуславливается в первую очередь болезнями органов дыхания, кожи, эндокринной системы, опорно-двигательного аппарата и сердечнососудистой системы. Промышленные выбросы, загрязняя атмосферный воздух, попадая с пищей в организм, существенно влияют на состояние здоровья и физическую работоспособ-

ность населения. Промышленными объектами и автотранспортом в атмосферу города ежедневно выбрасывается более 150 тысяч тонн вредных веществ. Выбросы передвижных источников составляют 20 %. Наиболее крупными загрязнителями внешней среды являются: АО "БрАЗ", Братский лесопромышленный комплекс – "Илим Палл Энтерпрайз", предприятия теплоэнергетики.

Уровень загрязнения воздушного бассейна очень высокий. Экологическая обстановка усугубляется крайне неблагоприятными условиями самоочищения атмосферы, почвы и воды, связанными с климатическими особенностями района. Вокруг города образовалась техногенная зона площадью несколько десятков квадратных километров.

Наличие в Братском водохранилище более 350 органических веществ, обеззараживаемых хлором на водозаборных очистных сооружениях, способствует образованию в питьевой воде опасных для здоровья населения соединений.

Город проектировали и строили с учетом направления существующих ветров: западных и северо-западных, но не учли влияния будущего моря. Когда заполнилось Братское водохранилище, ветра сменились на юго-западные и город оказался под промышленными выбросами.

По данным Департамента здравоохранения города Братска за последние пять лет резко увеличилось число заболеваний, связанных с экологической обстановкой в городе. К примеру, в учебных и дошкольных заведениях города наблюдается высокий процент травматизма опорно-двигательного аппарата и мышечной системы.

Из всего вышесказанного мы видим, как негативно влияют выбросы промышленных предприятий на здоровье населения. Как же уменьшить этот неблагоприятный фактор?

В городе практикуется оздоровление населения в санаториях, профилакториях, домах отдыха, детских здравницах, на территории которых имеются стадионы, спортивные площадки, бассейны, где отдыхающие активно занимаются физической культурой. Физическая культура является одним из основных средств профилактики неблагоприятного воздействия экологической обстановки на здоровье населения.

Теперь остановимся на особенностях проведения физкультурных занятий. Во-первых, для территорий, имеющих постоянно повышенный уровень загрязнения атмосферного воздуха, необходимы навесы над игровыми спортивными площадками. Во время выбросов рекомендуется избегать проведения занятий на открытом воздухе. Поэтому в эти дни занятия в учебных заведениях, детских спортивных школах, спортивных секциях проводятся в крытых спортивных со-

оружениях: залах и бассейнах. Наиболее эффективным является чередование занятий в спортивном зале и бассейне.

Во-вторых, к основным видам спорта добавляют нетрадиционные виды гимнастики. Это дыхательные гимнастики, ритмические гимнастики, упражнения йоги. Использование нетрадиционных видов упражнений для оздоровления способствует регуляции жизненного тонуса, поднятию настроения, улучшению работы всех органов и систем. Ведь лучший оздоровительный и тонизирующий эффект достигается при комплексном использовании упражнений, желательны разнообразные, что мы и предлагаем.

Так как во время выполнения специальных упражнений происходит смена кратковременных мышечных напряжений и расслаблений, переход от напряжения мышц к расслаблению и снова к напряжению является своеобразной гимнастикой нервных центров.

При отрицательном воздействии фтористых соединений на кости, и позвоночник кости становятся хрупкими, а в позвоночнике толщина хрящевых дисков уменьшается, утрачивается эластичность связок, нарушаются обменные процессы в составляющих его тканях. Для профилактики заболеваний позвоночника, чтобы укрепить его связочный аппарат, выполняются физические упражнения с разнообразными движениями позвоночника, а также упражнения, укрепляющие мышцы спины, так как они поддерживают позвоночник и несколько уменьшают нагрузку на межпозвоночные диски.

Особо хотелось остановиться на значении плавания для нашего региона. Как уже сказано выше, выбросы промышленных предприятий негативно влияют на опорно-двигательный аппарат и дыхательную систему. А что у нас является благоприятным фактором профилактики этих заболеваний? Прежде всего, плавание. Вода очищает и укрепляет кожу, оказывает положительное влияние на нервную систему, активизирует обмен веществ. Пребывание в воде совершенствует теплорегуляцию, закаливает организм. Давление воды на грудную клетку вызывает усиленную деятельность мускулатуры. Ритмическое и глубокое дыхание при плавании способствует подвижности грудной клетки и увеличению жизненной ёмкости легких. При плавании происходит естественная разгрузка позвоночника, укрепляются его мышцы. Ведь не даром, наши заводы-гиганты «БрАЗ» и Братский лесопромышленный комплекс, где как раз много профессиональных заболеваний опорно-двигательного аппарата и дыхательной системы, практикуют занятия плаванием своих сотрудников 3-4 раза в неделю. В учебных и дошкольных учреждениях города также проводятся регулярные занятия плаванием.

Кроме вышперечисленных особенностей следующим важным фактором противодействия неблагоприятной экологической обстановке, является правильное построение физкультурных занятий. При этом следует соблюдать ниже перечисленные основные положения:

1. Необходимо выполнять более продолжительную по времени разминку, которая обеспечивает быструю вработываемость и настройку организма на предстоящую работу. Это необходимо делать для профилактики травматизма и как средство противодействия повреждению суставов и связок, хрупкость и потеря эластичности которых вызваны вредными выбросами;

2. Выполнять упражнения для активного отдыха между нагрузками;

3. Использовать пассивный отдых в состоянии полного расслабления;

4. Выполнять упражнения в расслаблении после занятий;

5. Применять упражнения и специальные средства с целью создания положительного эмоционального фона;

6. Выполнять индивидуально подобранные упражнения в заключительной части занятия, так называемой «заминки», которая способствует быстрейшему восстановлению организма и уменьшает травматизм.

Нельзя обойти стороной и такой важный фактор профилактики заболеваний как гигиенические средства, а это гидропроцедуры, самомассаж и т. д., которые оказывают наиболее благоприятное воздействие на различные органы и системы организма и тем самым, в значительной мере, снижают вредное воздействие выбросов на организм.

Также для профилактики различных заболеваний в учебных и дошкольных учреждениях города имеются фитобары, где учащиеся принимают коктейли, травяные сборы, снижающее вредное воздействие экологических факторов.

В заключении мы можем сказать, что все указанные выше рекомендации и системы оздоровления целенаправленно воздействуют на воспитание физических качеств человека, что естественно улучшает его физическое развитие и физическую подготовленность, а это, в свою очередь, отражается положительно на показателях здоровья. И все это, в комплексе, помогает человеку противодействовать неблагоприятным экологическим условиям города Братска.

Литература

1. Азернах, Т. Д., Тыртышников И. М. Психическое здоровье (вопросы валеологии) [Текст] / Т. Д. Азернах, И. М. Тыртышников. – М.-Воронеж: НПО «Модэк», 1999. – 111 с.
2. Марков, В. В. Основы ЗОЖ и профилактика болезней [Текст] / В. В. Марков. – М. : Академия, 2001. – 316 с.
3. Шумейко, Ю. В. Коррекция психологического здоровья педагога как элемент программы повышения квалификации работников образования [Текст] / Ю. В.Шумейко // Образование в современной школе. – 2003. – № 11. – с. 3-6.

ВОЗРАСТАЮЩАЯ РОЛЬ ИНТЕГРИРОВАННЫХ КУРСОВ

КУЛИКОВА Л. Г.

г. Санкт-Петербург, Государственный университет
сервиса и экономики

Мировоззрение – это сложное явление в духовной жизни человека и общества, включает в себя совокупность взглядов, мыслей, идей, чувств, переживаний, оценок и принципов, благодаря которым человеческая деятельность приобретает организованный и упорядоченный характер. Его жизненные позиции становятся осмысленными, а сама деятельность – целенаправленной. Мировоззрение – это далеко не все взгляды и представления об окружающем мире, а только их предельное обобщение.

Вторая половина XX века может быть охарактеризована тем, что впервые за время своего существования человечество столкнулось с рядом проблем, имеющих глобальный характер. Условно эти проблемы можно разделить на демографические, экономические, экологические и политические (в частности проблема возникновения глобальных войн). Условность разделения глобальных проблем на перечисленные составляющие обусловлена тем, что все эти проблемы тесно взаимосвязаны и не могут быть решены по отдельности. Научная постановка и попытка решения этих проблем (если, конечно, человечество захочет выбрать путь, основанный на научных знаниях) требует объединения гуманитарных наук, изучающих проблемы общества и личности, с естественными науками, изучающими проблемы экологии, технологии производства и развития человека как биологического вида.

Социальные изменения, произошедшие в последнее десятилетие в России, существенным образом изменили требования к выпускнику общеобразовательной школы. Личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать: формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики. Именно мировоззрение, а не объем знаний человека определяет его поведение и поступки. Предметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны обеспечивать успешное обучение и отражать: создание условий для формирования способностей учащихся приобретать знания и навыки, применения их для принятия решений и достижения поставленной цели. В основе требования Стандарта до 2010 года к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования лежит системно-деятельностный подход, который предполагает: признание существенной роли активной учебно-познавательной деятельности обучающихся на основе универсальных способов познания и преобразования мира; разнообразие организационных форм, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов. Но, от выпускника сегодня требуется не только владение определенным комплексом знаний, умений, навыков, позволяющим эффективно включать его в систему социальных отношений, но и в значимой степени на их основе принимать квалифицированные решения. Налицо социально значимая проблема построения такой системы обучения, которая обеспечила бы выпускника этими качествами. Осмысление такого заказа в рамках педагогической науки привело к разработке компетентностной парадигмы образования. Общие положения компетентностного подхода были зафиксированы в документах «Стратегия модернизации содержания общего образования» (2001) и «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года». Но, в данном случае, мировоззрение может находиться на житейском (обыденном) уровне, порождаемом непосредственными условиями жизни и передающимся из поколения в поколение опытом людей. Этот уровень мировоззрения существует в форме здравого смысла, стихийных, несистематизированных, традиционных представлений о мире, что не вполне соответствует принципу научности. Главной и непосредственной функцией науки, определяющей всю ее структуру и организацию, было и остается раскрытие объективной истины. Истин, это знание, содержание которого не зависит от познающего субъекта и обусловлено объектами познания, его свойствами и закономерностями. Более точную меру, степень и границы объ-

ективности истины удастся выразить с помощью понятий абсолютной и относительной истины. Абсолютная истина складывается из суммы относительных истин. В. И. Вернадский отмечал, что отличительной особенностью науки является не только истинность знания, так как абсолютной истины нет, все изменчиво и движется вперед и вперед, а использование специальных, особых приемов или методов, позволяющих перейти от того, что уже известно, к новому знанию.

Стандарт нового поколения ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, активно и заинтересованно познающего мир, осознающего ценность труда, науки и творчества; умеющего учиться, осознающего важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способного применять полученные знания на практике. Но, в связи с принятием нового стандарта образования, уменьшением учебного времени на предметные курсы и сокращением обязательных предметных курсов в два раза, огромная роль по формированию научного мировоззрения учащихся ложится на интегрированные курсы, на основе которых учащиеся получают метапредметные знания. Стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся по метапредметным знаниям, включающим освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметные понятия. Метапредметные результаты должны отражать:

1) сформированность целеполагания в учебной деятельности как умение самостоятельно ставить новые учебные и познавательные цели и задачи, преобразовывать практическую задачу в теоретическую, устанавливать целевые приоритеты;

2) умение планировать пути достижения целей на основе самостоятельного анализа условий и средств их достижения, выделять альтернативные способы достижения цели и выбирать наиболее эффективный способ, осуществлять познавательную рефлекссию в отношении действий по решению учебных и познавательных задач;

3) умение осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату;

4) формирование осознанной адекватной и критичной оценки в учебной деятельности;

5) осознанное владение логическими действиями определения и ограничения понятий, установления причинно-следственных связей и обобщения на различном предметном материале;

6) умение создавать, применять и преобразовывать знаково-символические средства, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;

7) овладение системой операций, обеспечивающих понимание текста;

8) умение организовывать и планировать учебное сотрудничество.

Определение Фундаментального ядра содержания общего образования – важная составная часть новой концепции стандартов общего образования, исходящей, в частности, из тезиса о необходимости разделения проблемы обобщенных требований к результатам образования и проблемы конкретного содержания общего среднего образования. Фундаментальное ядро содержания общего образования – базовый документ, необходимый для создания базисных учебных планов, программ, учебно-методических материалов и пособий. Его основное назначение в системе нормативного сопровождения стандартов – определить:

1) систему ведущих идей, теорий, основных понятий, относящихся к областям знаний, представленным в средней школе;

2) состав ключевых задач, обеспечивающих формирование универсальных видов учебных действий, адекватных требованиям стандарта к результатам образования.

Для реализации этих функций в Фундаментальном ядре содержания общего образования фиксируются:

– основополагающие элементы научного знания методологического, системообразующего и мировоззренческого характера, предназначенные для обязательного изучения в общеобразовательной школе: ключевые теории, идеи, понятия, факты, методы, как универсального свойства, так и относящиеся к отдельным отраслям знания и культуры;

– универсальные учебные действия, на формирование которых направлен образовательный процесс. К ним относятся личностные универсальные учебные действия; регулятивные действия; познавательные действия; коммуникативные универсальные учебные действия.

Естествознание – один из интегрированных курсов, понимаемый ни как совокупность учебных предметов естественнонаучного цикла, а как целенаправленно разработанный курс. В таком курсе естественнонаучный и гуманитарный компоненты знаний должны органически сливаться, интегрироваться, переходить в убеждения учащихся. Основная педагогическая цель заключалась в том, чтобы компенсировать редуцированную естественнонаучную подготовку учащихся высоким уровнем обобщенности тех сведений, которые могли бы послужить

осознанию единства и целостности мира. На этой основе взаимодействие человека и природы может быть понято системно и, следовательно, многоаспектно, что на современном этапе развития общества, является очень актуальным.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

МАЙСТРЕНКО О. И.

п. Ишалино Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Краснооктябрьская средняя общеобразовательная школа

Проблема формирования людей, способных существовать и эффективно работать в нынешних экономических и социальных условиях, назрела давно.

Человек с новым инновационным типом сознания и мышления, способный реализовывать социальные и культурно-технологические программы будущего, формируется, прежде всего, в рамках системы образования.

Поэтому одним из средств формирования и развития инновационного мышления может стать введение в педагогическую практику организации научно-исследовательской деятельности учащихся.

Главное направление моей работы с детьми – это организация научно-исследовательской деятельности школьников по истории и обществознанию.

В процессе обучения в школе возможно формирование следующих компонентов исследовательской культуры школьника выделенных Г. Д. Файн мыслительные умения и навыки (анализ и выделение главного; сравнение; обобщение и систематизация; определение и объяснение понятий; конкретизация, доказательства и опровержение, умение видеть противоречия);

– умения и навыки работы с книгой и другими источниками информации;

– умения и навыки, связанные с культурой устной и письменной речи;

– специальные исследовательские умения и навыки (в старших классах) [1].

Учащиеся получают возможность самореализации через исследовательскую деятельность, приобретают знания об особенностях ра-

боты с историческими источниками, о структуре творческой, реферативной и исследовательской работы, умение анализировать различную информацию и создавать собственную работу, включая постановку целей и задач, их реализацию, редактирование, рецензирование и защиту.

Закономерным итогом подобной работы становится приобретение и развитие новых знаний, умений, навыков, а также формирование опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к происходившим в мире (стране, крае, городе) историческим событиям.

Одним из этапов развития научно-исследовательской деятельности детей является развитие творческих способностей на уроках. Я пытаюсь создать условия для полноценного формирования исследовательских умений и навыков. А создание исследовательской атмосферы урока позволяет развивать творческие способности личности.

Отбор методов обучения на уроке соответствует поставленным задачам и предполагает активную позицию ученика. Но самым важным в развитии способностей учащихся считаю необходимость научить ставить и решать учебно-исследовательские задачи. В этом случае ученик делает на уроке маленькое открытие путем исследования не только готовых исторических сведений, но главным образом, собранного или фактического материала (воспоминания, письма, фотографии, интервью). Важно так организовать учебную работу, чтобы учащиеся ненавязчиво усваивали процедуру исследования: предложить неожиданно сформулированное учебное задание, которое при дальнейшей работе оказывается не сложным, но интересным.

Особое внимание уделяю краеведческому исследованию, которое наиболее значимо, так как оно позволяет ребенку познакомиться с важнейшими событиями Российской и всемирной истории через историю своей малой Родины, через историю своей семьи и биографические данные своих земляков.

Историческое краеведение имеет особое значение так как, изучая историю родного края, ребёнок эмоционально сопереживает исследуемые события, как бы становясь их соучастником. Занимаясь краеведением, мы преследуем не только образовательные и развивающие цели, но и воспитательные. Краеведение стало важным средством повышения качества знаний, способствующим формированию у учащихся научного мировоззрения, нравственного воспитания личности.

Для занятий краеведением не нужно больших затрат, не нужно длительных поездок и дорогостоящего оборудования. Достаточно внимательнее присмотреться к людям, живущим вокруг тебя, поко-

паться в подшивках старых газет, пообщаться с односельчанами. И тогда малая родина откроет тебе массу своих тайн, массу таких факторов, которые вызовут любовь и уважение к родной земле, гордость за ее историю и культуру. И тогда станет ясно, что без твоей малой родины история России была бы не полной, что вся великая держава состоит из множества таких маленьких неповторимых уголков. Тогда изменится само отношение к своему посёлку, возникнет необходимость бережного обращения с ним, как с уникальным местом, без которого Россия была бы, несомненно, беднее.

Учащиеся с увлечением осваивают простейшие способы научной деятельности: наблюдение, опрос, тестирование, обработка полученных данных, подведение итогов, планирование дальнейшей работы. Когда проблема есть, когда принято решение о том, что нужно делать, чтобы её решить, ребята действительно увлекаются. Они принимают активное участие в планировании работы научного общества учащихся, которое создано в нашей школе с 2005 года.

Работа состоит из нескольких этапов.

1. Выбор актуальной темы.
2. Обсуждение выбранной темы, постановка цели, задачи и основные направления работы.
3. Поисковый этап: сбор информации.
4. Обработка полученной информации.
5. Оформление работы.
6. Защита исследовательской работы

Исследовательская одарённость детей проявляется на поисковом этапе. Во время сбора информации школьники учатся сами ставить перед собой цель, проблему, видеть конечный результат. Ребята более успешно осваивают опыт социального взаимодействия, учатся соотносить собственные возможности с личностными интересами и, конечно, на основе этого строить более смелые планы на будущее.

Когда материал собран, ребята обрабатывают информацию и оформляют научную работу. Структура исследовательской работы стандартна.

На основе собранного юными исследователями материала в школе проводятся внеклассные мероприятия: Уроки Мужества, серия мероприятий о наших земляках – афганцах, участниках Великой Отечественной войны, встречи с жителями исчезнувшей деревни Крутогорка.

Результативность работы по развитию исследовательской деятельности учеников Краснооктябрьской школы прослеживается в ходе участия и побед в областных и всероссийских конкурсах научно-

исследовательских работ учащихся: «Отечество», Всероссийские чтения имени Вернадского, «Человек в истории», «От старины до современности».

И, конечно, основным организатором научно-исследовательской деятельности учащихся является педагог-новатор, основная роль которого не просто представить некую сумму знаний, а управлять познавательной деятельностью учащихся, создавать условия для развития инновационной образовательной среды и, в том числе, исследовательской деятельности учащихся.

Регулярная работа педагога в научно-исследовательской деятельности способствует и совершенствованию его профессиональных навыков «Главный результат выполнения исследовательской задачи учащимися – образовательный, т. е. реализация методики, получение численного результата – это лишь способ глубокого освоения учащимися проблематики той области, в которой выполняется исследование. Просто зафиксировать и предоставить результат недостаточно – необходимо, чтобы учащийся, возможно, разносторонне осознал этот результат и выработал к нему собственное, личностное отношение» [2].

Итак, многоплановая работа по развитию не имеет не только обучающее, но и большое воспитательное значение и является обязательным условием развития всех потенциальных дарований учащихся, ведь от природы все дети талантливы. Чем будет наполнен сосуд их души, зависит и от нас, педагогов. Ведь не зря в переводе наша профессия называется детоводитель. Вести детей в мир гармонии и красоты, духовных ценностей – ответственная миссия педагога. И каждый истинный педагог – подвижник. Пусть же никогда не иссякает педагогическая мысль, наполненная большой любовью к детям и огромной ответственностью за свой нелегкий труд.

РАЗДЕЛ 8

Психолого-педагогические факторы повышения качества образования в учреждениях общего и дополнительного образования детей

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ В ГОУ ЛИЦЕЕ № 190 ЦЕНТРАЛЬНОГО РАЙОНА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

РЫВКИС Р. Б.

г. Санкт-Петербург, Государственное общеобразовательное
учреждение лицей № 190

Одной из ведущих тенденций современного образования становится переход от «парадигмы обучения к парадигме учения». Это означает смену позиции обучающегося, его активную роль в образовательной деятельности и ответственность за выбор своего образовательного маршрута. Формирование творчески активной, инициативной личности, способной к самостоятельной созидательной деятельности, готовой к выработке оптимальных решений постоянно возникающих нестандартных задач является актуальной задачей современного образования.

В силу этого проблема поиска путей и средств творческого развития и саморазвития личности, готовой и способной к продуктивной жизнедеятельности в постоянно обновляющемся обществе, рассматривается сегодня как комплексная проблема, охватывающая различные направления междисциплинарных исследований.

В 2010-2011 учебном году коллективом государственного общеобразовательного учреждения лицея № 190 начата опытно-экспериментальная работа по теме «Современные педагогические технологии как средство творческого саморазвития учащихся в образовательном учреждении», актуальность которой обусловлена целым рядом противоречий между:

– социальным заказом на личность учащегося, способного к творческой созидательной деятельности и недостатками реальной образовательной практики;

– между существующими разработками современных педагогических технологий и их недостаточной сориентированностью на творческое саморазвитие обучающихся.

Проблема исследования заключается в поиске адекватного педагогического обеспечения процесса творческого саморазвития учащихся средствами современных педагогических технологий.

Опытно-экспериментальная работа лицея направлена на научно методическое обоснование, разработку и определение эффективности реализации современных педагогических технологий как средства творческого саморазвития учащихся основной и средней школы (8-11 класс).

Реализация эксперимента предполагает решение следующих задач:

1. Проанализировать сущность процесса творческого саморазвития учащихся 8-11 классов и охарактеризовать его структуру;

2. Выявить влияние современных педагогических технологий на творческое саморазвитие личности;

3. Обобщить, апробировать и внедрить банк педагогических технологий, позволяющих осуществлять педагогическую деятельность, направленную на переход от интуитивной практики к алгоритмической на научной основе;

4. Теоретически обосновать и проверить в ходе эксперимента эффективность творческого саморазвития учащихся основной и средней школы посредством современных педагогических технологий.

Программа эксперимента включает внедрение в образовательную практику лицея современных педагогических технологий, направленных на творческое саморазвитие учащихся.

Особую значимость приобретает внедрение таких социальных технологий, которые основаны на практическом использовании знаний о человеке в целях создания условий для свободного и всестороннего развития личности.

На первом, подготовительном этапе, опытно-экспериментальной работы в образовательном учреждении осуществлен констатирующий эксперимент уровня творческого саморазвития учащихся основной и средней школы, в рамках которого разработан диагностический инструментарий по теме эксперимента и проведено анкетирование педагогов и учащихся.

Констатирующий эксперимент проведен среди учащихся двух восьмых классов (экспериментальная группа) и двух десятых классов (контрольная группа) по двум критериям.

Первый критерий, по которому был определен уровень творческого саморазвития учащихся – мотивационный – объединяющий систему внешних и внутренних мотивов, выражающих осознанное отношение учащегося к самостоятельной творческой деятельности, выражающегося как наличие потребности выполнять творческие задания.

Диагностика по этому критерию осуществлялась методом педагогического наблюдения за выполнением учащимися в урочной и внеурочной деятельности творческих заданий.

Учителям русского языка и литературы, математики, мировой художественной культуры, художественных дисциплин было предложено отметить в оценочном листе, какому из нижеперечисленных уровней соответствует уровень творческого саморазвития каждого учащегося:

- нулевой (потребность выполнять творческие задания отсутствует) выравнять первую сноску;
- низкий (крайне редко учащийся склонен к выполнению творческих заданий, предпочитает их выполнять в команде, где его роль не является ведущей);
- средний (потребность выполнять творческие задания присутствует, но не всегда);
- высокий (потребность выполнять творческие задания ярко выражена).

Уровень мотивации к выполнению творческих заданий определен педагогами как нулевой у 20 % десятиклассников и у 4 % восьмиклассников, низкий у 17 % учащихся средней школы и у 24 % более младших школьников, средний у 33 % среди контрольной группы и у 38 % среди экспериментальной, высокий соответственно у 30 % и 34 % учащихся.

Таким образом, высокий и средний уровень мотивации к выполнению творческих заданий наблюдается у 72 % восьмиклассников и 63 % десятиклассников.

Учителя русского языка и литературы отметили ярко выраженную потребность выполнять творческие задания у 54 % восьмиклассников и лишь у 30 % десятиклассников, в то время как полное отсутствие потребности выполнять творческие задания по мнению педагогов – словесников свойственно 20 % учащихся 10 класса и лишь 4 % учащихся основной школы.

По мнению учителей математики, большинству учащихся как восьмых, так и десятых классов (41 % и 38 % соответственно) свойственен средний уровень мотивации к выполнению творческих заданий по этому предмету.

При изучении теории изобразительного искусства высокий уровень творческой мотивации свойственен 13 % старшеклассников, средний – 46 %. У учащихся основной школы высокий уровень наблюдается у 34 %, средний у – 38 %.

На уроках живописи и рисунка готовность выполнять творческие задания ярко выражена у 44 % восьмиклассников и лишь у 17 % десятиклассников, а 30 % учащихся средней школы выполняют творческие задания только под руководством учителя.

Таким образом, можно сделать вывод о более высоком уровне мотивации к выполнению творческих заданий у учащихся экспериментальной группы (8 класс), чем у старшеклассников (контрольная группа), что наиболее ярко выражается при изучении гуманитарных и художественных дисциплин.

Второй критерий определения уровня творческого саморазвития учащихся – рефлексивный, основанный на развитии рефлексивных механизмов мышления как одного из важнейших условий познания и, предполагающий определение уровня адекватности оценки себя как субъекта творческого саморазвития.

Для определения учащимися восьмых и десятых классов уровня своей готовности к саморазвитию был предложен тест.

Готовность к саморазвитию диагностировалась по двум критериям:

- 1) Готовность знать себя.
- 2) Готовность менять себя.

В рамках тестирования выявлено, что подавляющее большинство учащихся – 83 % восьмиклассников и 86 % десятиклассников хотят знать себя и готовы измениться. Интерес к самопознанию при отсутствии готовности меняться проявили 11 % десятиклассников и 6 % учащихся основной школы, готовность к совершенствованию при нежелании изучать свои особенности – 11 % восьмиклассников и 4 % учащихся средней школы.

Результаты диагностики говорят о высоком творческом потенциале учащихся основной школы, При этом уровень готовности к саморазвитию у учащихся экспериментальной группы не превосходит значение этого же показателя у десятиклассников. Перед учителями стоит задача формирования у учащихся способности к творческому саморазвитию как интегративному качеству, характеризующемуся изменениями, происходящими под целенаправленным воздействием

учащегося на самого себя в личностно-мотивационной, а также интеллектуальной и познавательной сферах.

В настоящее время педагоги лицея приступают к разработке диагностических заданий творческого характера для учащихся основной и средней школы, направленных на определение уровня их творческого саморазвития по интеллектуальному критерию, отражающему степень сформированности теоретических знаний и практических навыков учащегося, необходимых для самостоятельного выполнения творческих заданий.

На этапе внедрения эксперимента в практику (2011-2012 учебный год) предполагается проектирование и апробация в реальную образовательную практику уроков с использованием современных педагогических технологий и отдельных педагогических приемов, способствующих творческому саморазвитию учащихся, проведение методического семинара по теме эксперимента, методической недели по теме «Современный урок как ведущая организационная форма саморазвития учащихся» и психологических тренингов для учащихся экспериментальной группы.

На третьем, завершающем этапе работы, после внедрения в практику системы современных образовательных технологий, планируется проведение формирующего эксперимента (диагностика уровня творческого саморазвития учащихся десятых классов по тем же критериям, что и в рамках констатирующего эксперимента).

Положительная динамика уровня творческого саморазвития учащихся послужит подтверждением экспериментальной гипотезы об эффективности применения образовательных технологий как средства творческого саморазвития учащихся в образовательном учреждении.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

ПАРАНЬЯН М. А.

г. Новый Уренгой ЯНАО, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 3

Кто знает, в какую гавань он плывет,
для того нет попутного ветра.
Сенека

Развитие – это процесс физического и психического изменения во времени, предполагающий совершенствование, переход в любых его свойствах и параметрах от меньшего к большему, от простого к сложному, от низшего к высшему.

1. Под развивающим обучением следует понимать новый, субъективно-деятельностный тип обучения, приходящий на смену традиционному объектно-трансляционному типу и основывающийся на новом представлении об онтогенезе психики человека.

2. Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспособливает к уровню и особенностям индивидуума.

3. В развивающем обучении педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности.

4. В развивающем обучении ребенок – полноценный субъект деятельности.

5. Под развивающим обучением понимается новый активно – деятельностный способ обучения, который отличается от традиционного способа тем, что в нем:

- учитываются и используются закономерности, уровень и особенности развития индивида;
- обучение опережает развитие, происходит в зоне ближайшего развития ребенка;
- ребенок является субъектом педагогического взаимодействия, а не объектом воздействия со стороны педагогических средств;
- целью обучения становится не столько усвоение и накопление информации (ЗУН), сколько формирование способностей распоряжаться и добывать её (СУД + СУМ).

Современная (интегративная) позиция представляет компромисс между биологизаторской и социологизаторской позициями. Научно установлено, что всякий акт психического развития связан с отраже-

нием действительности, он есть присвоение, приобретение опыта познания и деятельности, и в это смысле является обучением.

Обучение – это форма психического развития человека, необходимый элемент развития. Обучение и развитие не могут выступать как отдельные процессы, они соотносятся как форма и содержание, внешнее и внутреннее в едином процессе развития личности. Концепция развивающего обучения утверждает: психическое развитие осуществляется посредством обучения и воспитания, которые выступают в качестве его необходимых и обязательных форм.

Образование высших психических функций происходит в различных видах стихийного и специально организованного общения ребенка со взрослым, одного человека с другими людьми – общения, в котором человек присваивает достижения исторически сложившейся культуры. Такое присвоение играет определяющую роль в его развитии и является, по сути, обучением. При этом дидактические средства весьма существенно влияют на развитие ребенка. Достижения человеческой культуры индивид усваивает в своей деятельности. Так происходит социальное наследование – передача от поколения к поколению социального опыта.

Для того чтобы достичь за минимальное время максимальных результатов развития, обучение должно идти впереди развития, максимально используя генетические возрастные предпосылки и внося в них существенные коррективы. Это обеспечивается развивающими педагогическими технологиями.

Ребенок – субъект своего развития.

В технологии развивающего обучения ребёнку отводится роль самостоятельного субъекта, взаимодействующего с окружающей средой. Это взаимодействие включает все этапы деятельности: целеполагания, планирование и организацию, реализацию целей и анализ результатов деятельности. Каждый из этапов вносит свой специфический вклад в развитие личности (СУД – способы умственной деятельности, СУМ – самоуправляющийся механизм личности, ЗУН – сфера знаний, умений, навыков; СЭН – сфера эстетических и нравственных качеств).

В деятельности целеполагания воспитываются: свобода, целеустремленность, достоинство, честь, гордость, самостоятельность.

При планировании – самостоятельность, воля, творчество, создание, инициатива, организованность.

На этапе реализации целей – трудолюбие, воля, мастерство, исполнительность, дисциплинированность, активность.

На этапе анализа формируются: отношения, честность, критерии оценки, совесть, ответственность, долг.

Классификационная характеристика

Уровень и характер применения: общепедагогический.

Философская основа: антропологическая.

Методологический подход: развивающий, системный, исследовательский, культурно – исторический.

Ведущие факторы развития: социогенные + психогенные.

Научная концепция освоения опыта: развивающая + ассоциативно – рефлексорная.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп.

Методы: проблемные, дедуктивные.

Преобладающие средства: вербальные, знаковые + компьютерные.

Подход к ребенку и характер воспитательных взаимодействий: дидактоцентрический + субъект-субъектный (педагогика сотрудничества).

Особенности методики

Центральное понятие методики РО – деятельность ребенка: игровая, учебная, трудовая и общение.

Главная методическая задача – вовлечение детей во все усложняющиеся ситуации, игровые по форме и учебные по содержанию. Игра и обучение одновременно.

Целенаправленная (полноценная) учебная деятельность – особая форма активности ребенка, направленная на самого себя как субъекта учения, имеет следующие отличительные качества:

1. Наличие у ребенка внутренних познавательных мотивов, идущих от познавательных потребностей.

2. Наличие цели сознательного самоизменения («Я узнаю, пойму, решу»), понимание и принятие ребенком учебной задачи.

3. Позиция ребенка как полноценного субъекта деятельности, осуществляющего самостоятельно все этапы: целеполагание, планирование, реализацию цели и анализ (оценку) результата.

4. Направленность на усвоение теоретических ЗУН, СУД.

5. Ученик ставится в положение исследователя – творца.

6. Рефлексивный характер рассмотрения оснований собственных действий.

Проблематизация.

Проблемное изложение знаний. Учитель не только сообщает детям выводы науки, но и по возможности ведет их к открытию, заставляет следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их соучастником научного поиска.

Метод учебных задач – в широком понимании – это то, что дается ученику для выполнения в процессе учения в познавательных целях. Это столкновение с чем-то неизвестным, но решение учебной задачи состоит не в нахождении конкретного выхода, а в отыскании общего способа действия, принципа решения целого класса аналогичных задач.

Моделирование. Учебной моделью можно назвать такое изображение, которое фиксирует всеобщее отношение некоторого целостного объекта и обеспечивает его дальнейший анализ.

Оценивание, контроль, самоконтроль.

Качество и объем выполненной работы оценивается с точки зрения субъективных возможностей ученика. Оценка отражает персональное развитие ученика, совершенство его учебной деятельности. Поэтому, если ученик работает на пределе своих возможностей, он непременно заслуживает высшей оценки.

Позиция учителя: «к классу не с ответом, а с вопросом».

Позиция ученика: субъект познания; за ним закрепляется роль познающего мир (в специально организованных для этого условиях).

Технология развивающего обучения – это коллективная мыслительная деятельность, диалог-полилог, деловое общение детей.

План урока с элементами технологии развивающего обучения.

Тема: Среда обитания живых организмов, приспособленность к ней.

Цель: познакомить учащихся с особенностями среды обитания живых организмов; определить роль среды обитания в жизни животных; отметить распространение животных в различных средах обитания.

Задачи.

Образовательные:

1. Закрепить понятия «среда обитания», «экология», «связь организма со средой обитания»;
2. Развить понятие «приспособленность организмов»;
3. Показать связь организмов со средой обитания.

Развивающие:

1. Развивать мышление, умение определять характерные признаки животных, в связи со средой обитания;
2. Развивать творческие способности учащихся;
3. Продолжить формирование понятие многообразия жизни на Земле;
4. Продолжить формировать умение делать выводы на основании полученной информации.

Воспитательные:

1. Продолжить воспитывать чувства коллективизма, умение работать в группе;

2. Воспитывать познавательный интерес к предмету.

Оборудование: цветная бумага, ножницы, клей, пластилин, компьютер, интерактивная доска, вэб-камера, дополнительная литература о приспособленности организмов к среде обитания.

План урока.

I. Проверка усвоенного материала об основных свойствах живого и факторах, влияющих на живой организм;

II. Изучение нового материала:

– постановка образовательной задачи

– презентация о средах обитания живых организмов и определение цели урока;

III. Работа в группах:

– постановка цели и задач каждой группе;

– представление творческого продукта групповой работы;

IV. Выводы. Рефлексия.

V. Д/З.

Ход урока.

Проверим знания о свойствах живых организмов и среде обитания.

Тест:

1. Свойства живых организмов называют –

2. Процесс потребления кислорода и выделения углекислого газа –

3. Поступление веществ, необходимых для роста, развития организмов и их жизнедеятельности –

4. Увеличение массы организма –

5. Свойство живых организмов производить потомство –

6. Условия среды обитания организмов, с которыми он находится в определенных взаимоотношениях, называют –

Изучение нового материала.

Постановка познавательной задачи (5 минут).

Итак, мы переносимся с вами в знойную Африку, в Высокий Велд. Начинается работа с фрагментом сказки Р. Киплинга «Откуда у Леопарда пятна».

Среди книг, написанных Редъярдом Киплингом, в его сказке «Откуда у Леопарда пятна», откуда взят этот отрывок, отдается должное важности маскировки у животных, но объяснение, как она возникла, разумеется, только прелестная фантазия.

Какие чувства у вас вызвал этот отрывок? Что произошло с зеброй и жирафом (они изменили среду обитания)? Почему они приобрели совершенно иную окраску (они приспособились к среде обитания)?

Догадались, какова же тема нашего урока сегодня?

Ответ: о среде обитания животных и приспособленности к ней (записать тему на доске).

Презентация о различных средах обитания.

Природа нашей планеты необыкновенна и разнообразна. Безжизненные на первый взгляд арктические пустыни, буйство красок тундры, поражающие красотой зеркальные озера и реки лесотундры, гордые и неприступные горные вершины, влажные тропические леса, водные просторы с причудливыми формами жизни, казалось бы безжизненная, но такая щедрая и благодатная почва. Все это наша планета, наша Земля.

Итак, приступим.

На доске вы видите различного цвета фон и геометрические фигуры. Расположите их на различном цветовом фоне. Как изменяются очертания предмета в зависимости от фона, на котором они расположены. Постарайтесь использовать эти схемы и объяснить их смысл. (С помощью программы интерактивной доски, учащиеся перемещают прямоугольник на фон различного цвета, и следят за тем, как изменяется форма прямоугольника в зависимости от фона).

Вывод: очертания предмета изменяются в зависимости от основного фона, на котором он расположен.

Данный вид работы направлен на развитие пространственного представления о живых объектах в природе. Работая со схемой, ребята развивают абстрактное мышление и приходят сами к мысли о приспособленности организмов в природе.

Работа в группах. Выполните, пожалуйста, ваши задания, и вы узнаете много нового.

Одновременно мы будем заполнять таблицу на ваших отчетных листах. Подпишите их и в конце урока сдайте на проверку.

Задания группам.

Группа 1.

1. Дайте характеристику наземно-воздушной среде.
2. Составьте аппликацию, которая иллюстрирует приспособленность окраски птиц, обеспечивающую защитную маскировку. Используйте предложенный вам текст и составьте схемы рисунков.
3. Какие особенности строения тела помогают животным жить в данной среде обитания?
4. Могут ли живые организмы наземно-воздушной среды обитания иметь сходные приспособления? Вспомните и назовите их.

Группа 2

1. Дать характеристику водной среде.

2. Проанализируйте текст и определите приспособленность организмов к среде обитания.

3. Понаблюдайте за шпорцевой лягушкой. Как она движется? Как дышит?

Группа 3. Ребята работают с незнакомым текстом. В нем представлено описание крота-звездноса, но само животное не называется. Ребята должны изобразить животное так как они его представили, и постараться дать ему свое название.

1. Дать характеристику почвенной среды;

2. О каких приспособлениях живых организмов к почвенной среде вы узнали?

3. Из пластилина, с помощью рисунков, аппликации попробуйте воспроизвести, то, что вы прочитали в тексте о незнакомом животном.

Учащиеся через вэб-камеру представляют свои поделки из пластилина. На доске демонстрируется изображение крота звездноса.

Учитель: так как же появилась окраска у животных в сказке Киплинга?

Группа 4.

1. Схематично изобразить на плакате рисунок об условиях среды обитания.

2. Используйте аппликации, фломастеры.

3. Подпишите факторы живой и неживой природы.

4. Составьте рассказ о влиянии среды обитания на организмы.

Закрепление.

Учитель: итак, сделаем вывод:

1. Какому из представленных животных вы бы отдали пальму первенства за находчивость и оригинальности в приспособлении?

2. Дайте определение «среды обитания».

3. Что можно назвать факторами среды обитания?

4. Что организмам помогает выжить в определенной среде обитания?

Д/З. § 33-35 повторить.

Сегодня мы с вами узнали, как важны для животных условия среды обитания. Но и мы с вами можем помочь живым организмам. Мы поняли, что большую роль в жизни животных имеет человек, т. е. антропогенный фактор. Давайте подумаем, что мы можем сделать, чтобы животные могли комфортно существовать. Напишите творческую работу на тему: «Что я могу сделать для животных и их среды обитания».

ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ ДЛЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

ТЕРЕНТЬЕВА Л. П., ГУСЛЯРОВА Т. Ю.

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

К числу важнейших задач школьного образования следует отнести задачу разностороннего развития детей, их творческих способностей, умений и навыков, самообразования, формирования у молодежи готовности и адаптации к меняющимся социальным условиям жизни общества. Решение данных задач без индивидуализации и дифференциации содержания школьного образования невозможно. Особенно актуально это для учащихся старших классов. Именно поэтому во многих школах предусматривается профильное обучение на старшей ступени общеобразовательной школы.

Среди основных задач профильного обучения выделены такие, как «получение учащимися общедоступного и полноценного образования в соответствии с их индивидуальными интересами и потребностями, установление преемственности между общим и профессиональным образованием» [5]. В данных условиях особо значимым становится обеспечение профессиональной ориентации и профессионального самоопределения старшеклассников в процессе профильного обучения.

Элективные курсы, которые являются обязательными курсами по выбору учащихся, вводятся на старшей ступени общеобразовательной школы для того, чтобы учащиеся могли выбрать индивидуальные образовательные программы, которые позволяют раскрыть их склонности и способности, удовлетворить их профессиональные интересы и потребности. «Элективные курсы за счет вариативности структуры, содержания и организации образовательного процесса обладают большим потенциалом для обеспечения межпредметных связей, дифференциации и индивидуализации обучения, построения индивидуальных образовательных программ, которые должны быть нацелены на профессиональное самоопределение старшеклассников с учетом их потребностей и потребностей общества» [4].

Поскольку в настоящее время возрастает значение подготовки молодежи в области информатики и информационных технологий, элективные курсы по информатике на старшей ступени занимают особо важное место в системе общего образования. И это всё привело к новому пониманию готовности выпускников средней общеобразова-

тельной школы к продолжению образования, отношению к жизни и труду в информационном сообществе. Отсюда и возможно провести деление элективных курсов по информатике для различных профилей на практическую направленность с использованием методов информатики, в процессе применения информационных и телекоммуникационных технологий.

Так, А. А. Кузнецов предлагает следующую классификацию содержания элективных курсов [3]:

1) Профессиональные пробы (позволяют старшекласснику получить опыт деятельности в рамках наиболее общих профессиональных направлений в реальных и или модельных условиях с тем, чтобы он смог примерить на себя профессиональную и социально-профессиональную роль).

2) Социальные практики (позволяют старшекласснику получить опыт реальной деятельности в рамках наиболее общих профессиональных направлений с тем, чтобы он смог примерить на себя социально-профессиональную роль).

3) (Пред)профессиональная подготовка (позволяют получить предпрофессиональную или профессиональную подготовку).

4) Пропедевтика вузовских спецдисциплин (предоставляют старшекласснику возможность оценить степень своей готовности к обучению по данной специальности через опыт изучения специализированных дисциплин в рамках выбранного направления).

5) Расширение (углубление) отдельных тем обязательных предметов федерального компонента и обязательных предметов по выбору (дают возможность удовлетворить в отдельных частях запрос на такое направление изучения предмета, которое не было включено в учебный план, например, из-за малочисленности запросов).

6) Расширение границ дисциплин из числа обязательных предметов федерального компонента и обязательных предметов по выбору, изучаемых по программам, предусматривающим прикладную направленность, академическое расширение и углубление (предназначаются для учащихся со сформировавшимися представлениями о будущей образовательной траектории и планами в области профессионального самоопределения, которые могут достаточно узко формулировать свой образовательный запрос).

7) Общеразвивающие тренинги (позволяют эффективно решать вопросы функциональной готовности учащихся к какой-либо деятельности, формировать ключевые компетентности).

8) Удовлетворение познавательных интересов (курсы, имеющие своей целью реализацию познавательных интересов учащегося, могут

быть направлены на самые разнообразные предметы, далекие как от базового содержания общего образования, так и от социально-профессионального самоопределения).

Таким образом, актуализация элективных курсов заключается в том, что они помогают учащимся осознанно выбрать профиль обучения, т. е. совершить профессиональное первичное самоопределение. От этого зависят и успешное обучение в старших классах и подготовка учащихся к следующей ступени образования.

В настоящее время при изучении элективных курсов наиболее наглядно проявляется тенденция развития современного образования, которая заключается в том, что усвоение предметного материала обучения из цели становится средством такого эмоционального, социального и интеллектуального развития ребёнка, которое обеспечивает переход от обучения к самообразованию.

Оценивая возможность и педагогическую целесообразность введения тех или иных элективных курсов информатики, нельзя забывать о таких важных задачах, как формирование умений и способов деятельности для решения практически важных задач, приобретение образовательных результатов для успешного продвижения на рынке труда, продолжение профориентационной работы, осознание возможностей и способов реализации выбранного жизненного пути.

За счет активного использования современных информационных технологий, методов и средств информатики в тех областях, которые интересуют учащихся, элективные курсы по информатике могут обеспечить функциональную грамотность учащихся старших классов, их социальную адаптацию и социальную мобильность. Учет интересов и склонностей позволит формировать и развивать желание учащихся к продолжению образования и получению современной профессии, направить процесс обучения на профессиональное самоопределение личности.

К примеру ведения элективных курсов в процессе обучения можно отнести опыт работы учителей информатики МОУ «СОШ № 59 г. Чебоксары с углубленным изучением отдельных предметов». Школа заключила договор с Образовательным центром «Школьный Университет» г. Томска, ведущим институтом развивающих технологий. Данная образовательная программа «Школьный Университет» представляет собой совокупность 4 уровней обучения («начального», «основного», «продвинутого», «профессионального»). Для учащихся 8–9 классов разработана образовательная программа «Пользователь ПК», срок освоения программы 2 года. После чего учащиеся, успешно усвоившие программу, получают сертификат «Пользователь ПК». Ос-

новой целью обучения по программе является овладение навыком работы в сети Интернет, работа с основными приложениями операционной системы, создание текстовых документов и мультимедийных презентаций, содержащих графику, видео и анимацию. Дидактический потенциал информационных технологий дает возможность учащимся в интерактивном режиме самостоятельно извлекать информацию об интересующих их вопросах, способствуют интеллектуальному развитию школьника, позволяет учителю обеспечить гибкость управления учебным процессом, расширяют возможность предъявления учебной информации. Активное использование средств интернет-технологий позволяют учащимся осваивать различные способы анализа информации и конструирования сообщения, способы совместной деятельности, навыки решения проблем. Обращение к внешкольным источникам информации дает возможность учащимся развивать критическое мышление, социально адаптироваться к жизни и деятельности в информационном обществе

Ключевой проблемой учеников старших классов является профессиональное самоопределение. Элективные курсы по информатике для различных профилей позволяют учащемуся представить себя субъектом будущей профессиональной деятельности, актуализировать его самосознание, самооценку, саморазвитие, что обеспечит основу стимулирования профессионально важных качеств личности.

Литература

1. Каспржак, А. Г. Элективные курсы в профильном обучении [Текст] / под ред. А. Г. Каспржака. – М. : Вита-Пресс, 2004. – 78 с.
2. Кузнецов, А. А. Профильное обучение: проблемы, перспективы развития [Текст] / А. А. Кузнецов // Народное образование. – 2003. – № 4.
3. Кузнецов, А. А. Элективные курсы в профильном обучении: Образовательная область Информатика [Текст] / А. А. Кузнецов. – М. : Вита-Пресс, 2004. – С. 5-20.
4. Лагашина, Н. В. Разработка элективных курсов по информатике, направленных на формирование профессионального самоопределения учащихся старших классов филологического профиля [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Лагашина. – Москва, 2009. – 19 с.
5. Приказ Минобразования РФ от 11.02.2002 № 393 О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mosedu.ru>.

ПРИЁМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

ТЕРЕНТЬЕВА Л. П., ФЕДОТОВА О. Н.

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

Главная цель школьного образования, которая раньше определялась как формирование основ всесторонне и гармонично развитой личности, воспитание людей, владеющих основами наук, переосмысливается, и видится в том, чтобы сделать акцент на воспитание активной, творческой личности, осознающей глобальные проблемы человечества и готовой посылно участвовать в их решении.

На первый план выходит не просто обучение учащихся предметным знаниям, умениям, навыкам, а личность учащегося как будущего активного деятеля. В условиях информатизации общества в целом и образования, в частности, важную роль в формировании необходимых знаний, умений, навыков, а также качеств личности учащегося играет информатика. Одной из задач школьного курса информатики выступает формирование у учащегося умения работать с информацией, понимания вопросов адекватного выбора средств и методов обработки информации.

Одним из средств решения этой задачи является создание на уроках информатики таких условий, которые формируют мыслительную деятельность учащегося. Педагог стимулирует к саморазвитию, изучает его познавательные способности, создает условия творческой деятельности и тем самым развивает мыслительную деятельность учащихся. Развитие мышления приводит к качественной перестройке восприятия и памяти, превращению их в регулируемые, произвольные процессы. А также обеспечивает мыслительную деятельность, в ходе которой происходит овладение элементами логических действий сравнения, классификации, в частности, операций выделения признаков предметов. Наличие мыслительной активности – психологический фактор, который обеспечивает достижение остальных целей обучения.

Информатика рассматривается как важнейший компонент общего образования современного человека, играющий значимую роль в решении одной из приоритетных задач образования – развития познавательной активности, формирования целостного мировоззрения, системно-информационной картины мира, учебных и коммуникативных навыков и основных психических качеств учащихся.

Преподавание непрерывного курса информатики и информационных технологий начинается в младших классах. Основными целями обучения информатике в начальной школе являются: формирование первоначальных представлений о свойствах информации, способах работы с ней, в частности, с использованием компьютера; формирование и развитие логического и алгоритмического мышления; подготовка к использованию компьютера в дальнейшей учебной деятельности. Необходимые совокупности знаний, умений и навыков формируются при изучении таких направлений, как «Информационные процессы», «Информационное моделирование», «Информационные основы управления», которые должны соответствовать содержательным направлениям изучения предмета в основной школе, но реализовываться на пропедевтическом уровне [3; с. 47].

При рассмотрении целей и задач пропедевтического курса информатики следует обратить внимание на утверждение психологов о том, что основные логические структуры мышления формируются в возрасте от 5 до 11 лет, запоздалое формирование этих структур протекает с большими трудностями и часто остаётся незавершённым. Преподаватели должны понимать, что развитие логического мышления является одной из основных целей пропедевтического курса и знать пути достижения этой цели. Учителям необходимо знакомиться с программными средами, позволяющими формировать логическое мышление – «Логомиры», «Роботландия» и др., научиться создавать задания учащимся для работы в этих средах.

Успешное изучение учащимися учебного материала по информатике в большей степени зависит от умелого использования преподавателем методов и приемов обучения. Согласно современным представлениям, методы обучения – это упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленные на достижение учебно-воспитательных задач, а методический прием – часть метода, его элемент, выражающий лишь отдельные действия преподавателя и учащихся в процессе обучения.

В настоящее время существуют различные классификации методов обучения. Так, например, в основу одной из них положен характер деятельности преподавателя и учащихся, определяющий уровень познавательной самостоятельности последних. В этом случае различают 5 методов обучения: 1) объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный); 2) репродуктивный; 3) метод проблемного изложения; 4) эвристический; 5) исследовательский.

Последние три метода служат основой для реализации идей развивающего обучения. Развивающее обучение предполагает не меха-

ническое запоминание учебного материала, а активную мыслительную деятельность учащихся, направленную на самостоятельное применение ими знаний, осознание изученного и развитие познавательных способностей в процессе применения этих знаний. Педагогическое руководство должно заключаться в четком определении задач мыслительной деятельности, постановке проблемных заданий или эвристических вопросов, создании проблемных ситуаций, вооружении учащихся соответствующими приемами мыслительных операций.

Основной формой организации учебно-воспитательной работы с учащимися по всем предметам является урок. Преподавание информатики по организации ничем не отличается от преподавания другим предметам. Применяют урочную систему, домашние задания, лабораторную форму занятий, проверочные и контрольные работы и т. п.

Различные формы проведения урока не только разнообразят учебный процесс, но и вызывают у учащихся удовлетворение от самого процесса труда. Не может быть интересным урок, если ученик постоянно включается в однообразную по структуре и методике деятельность. Рамки традиционного урока становятся тесными, поэтому рождаются новые формы организации обучения. Отход от жесткого построения урока раскрепощает учителя, дает ему возможность разнообразить методику и технику проведения урока, позволяет в зависимости от дидактической цели, специфики учебного предмета, содержания образования, уровня обученности, потребностей и интересов учащихся строить урок.

По определению И. П. Подласого, нетрадиционный (нестандартный) урок – это «импровизированное» учебное занятие, имеющее нетрадиционную (неустановленную) структуру.

По мнению З. А. Абасова, нетрадиционные уроки следует рассматривать как новый тип уроков, имеющий гибкую структуру, в комплексе решающий обучающие, развивающие и воспитательные задачи, характеризующийся особой, доверительной атмосферой между участниками учебного процесса, сотворчеством, соучастием учителя и учащихся в планировании, проведении и анализе урока, создающим максимально благоприятные условия для превращения учащихся в активных субъектов учебного процесса.

Подготовка и проведение нетрадиционных уроков предполагает выход из рамки школьного учебника и привлечение дополнительных и самых разнообразных по жанру источников знаний. Поиск нужной литературы, отбор и систематизация материала формируют у учащихся библиографические умения, умение критически анализировать информацию из разных источников [2; с. 36].

Ситуация поиска и обработки информации из разных источников, предполагающая активную позицию школьника, имеет важное значение для повышения эффективности его учебной деятельности. Если в рамках традиционного урока учитель транслирует систематизированные знания «номер в готовом виде», а учащиеся их усваивают, то в момент поиска самими учащимися новой информации эта технология усвоения знаний нарушается. Традиционную функцию учителя по систематизации знаний выполняют уже сами учащиеся, становясь, таким образом, субъектами собственного образования.

Нетрадиционные уроки содержат в себе большой воспитательный потенциал. Особая форма проведения этих уроков, порой напоминающая игровую, приподнятая атмосфера, доверительное, уважительное отношение учителя к учащимся, раскованность и непринужденность учащихся, практическая направленность содержания учебного материала, осознание его ценности для личностного развития, использование большего количества методов и средств обучения – все это сближает нетрадиционные уроки с воспитательным мероприятием.

Используя различные виды нетрадиционных уроков при прохождении педагогической практики, убедились в том, что нетрадиционные уроки действительно являются эффективным средством развития познавательной активности, повышают при этом интерес к урокам информатики.

Литература

1. Абасов, З. А. Нетрадиционные уроки как педагогическая инновация [Текст] / З. А. Абасов // Инновации в образовании. – 2004. – № 3. – С. 34-38.
2. Королева, О. В. Из опыта проведения самостоятельных работ на уроках информатики в нестандартной форме (Использование кроссвордов, головоломок) [Текст] / О. В. Королева // Информатика в школе.–2003. – № 3. – С. 12–15.
3. Софронова, Н. В. Теория и методика обучения информатике: уч. пособие / Н. В. Софронова. – М. : Высш. шк., 2004. – 223 с.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТ В ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

ЯЩЕНКО М. А.

г. Череповец Вологодской обл., Череповецкий государственный университет

Наряду с задачами экономического и социального развития общества встает не менее важная проблема духовного совершенствования человека и изменения его внутреннего пространства.

Одной из стратегий современного образования является изучение языка через призму культуры. Взаимодействие языка и культуры, языка и общества отмечалось многими отечественными лингвистами и методистами (И. А. Бодуэн де Куртенэ, А. Х. Востоков, М. В. Ломоносов, И. И. Срезневский, А. А. Шахматов, Л. В. Щерба).

В развитии языковой личности, которое продолжается на протяжении всей жизни, школьному периоду принадлежит определяющая роль как периоду «врастания личности в культуру» (М. М. Бахтин, Н. И. Жинкин и др.).

Среди высших ценностей, чтимых русским народом, особое место занимает духовность. Для русского человека духовность – это самосознание, напряженный процесс «делания» собственной души. А душа выражается прежде всего в слове. Через родное слово, как отмечал К. Д. Ушинский, отражается вся история духовной жизни народа. Таким образом, слово является одним из главных «носителей» национальной культуры [4].

Изменение общественных отношений в нашей стране повлекло за собой сложные духовные проблемы, которые выразились в обесценивании многих жизненных идеалов и образовании идеологической пустоты.

В последнее время произошло снижение воспитательной роли школьного образования. В своей работе мы пытаемся определить, как при изучении русского языка реализовать духовно-нравственное воспитание школьников; выявить, в какой мере учебный (языковой) материал способствует духовно-нравственному становлению учащихся.

Проблема взаимодействия языка, духовности, культуры в школьном образовании имеет давние традиции, идущие от Ф. И. Буслаева, К. Д. Ушинского. Отечественные ученые и методисты сформулировали определенный подход к задачам преподавания родного русского языка в школе. «Родной язык так сросся с личностью каждого, –

писал Ф. И. Буслаев, – что учить оному значит вместе и развивать духовные способности учащихся» [1].

Жизнь и опыт последних десятилетий показали, что духовность и нравственность в обществе взаимосвязаны: там, где нет духовности, падает нравственность.

Вопрос духовно-нравственного воспитания учащихся является актуальной проблемой нашего времени.

Исследования в различных регионах страны обнаруживают неоднозначность мнений учительства относительно воспитательных приоритетов школьного образования.

Только 52 % из опрошенных 30-ти вологодских учителей определили воспитательную цель образования в качестве приоритетной, но каждый второй из них наполнил эту цель прагматическим смыслом социальной адаптации, и лишь каждый третий связал её с нравственным воспитанием, каждый десятый – с воспитанием любви к Отечеству.

Проявление духовного кризиса в обществе возвращает понимание того, что «образование без воспитания – дело ложное» [3].

Культурологический подход к воспитанию и признание менталеобразующей функции образования позволяет нам обратиться к религиозной культуре и её нравственным ценностям.

Для реализации данного подхода применительно к учебному предмету «русский язык» необходим соответствующий языковой материал. С этой целью мы проанализировали учебники по русскому языку для 5 класса. Для сравнения мы взяли три учебника:

1) Русский язык. Учебник для 5 класса средней школы. М., 1988.

2) Русский язык. Учебное пособие для 5 класса общеобразовательных учреждений. Под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. М., 1995.

3) Русский язык. Учебник для 5 класса основной школы. Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, Л. Ю. Комиссарова, И. В. Текучева, М., 2002. (Далее при анализе будем указывать год издания или одного из авторов учебника).

Языковой материал с духовно-нравственным содержанием условно мы разделили на 4 группы: 1) тексты с религиозно-нравственным содержанием; 2) тексты историко-культурологического содержания; 3) фразеология, устойчивые выражения с православной тематикой; 4) тексты с патриотическим содержанием.

Тщательный анализ текстов, упражнений позволил отметить, что широко представлены тексты патриотической направленности, имеются тексты исторического характера. В учебнике под ред.

М. М. Разумовской в системе даются сведения о русских филологах, о русском языке. Текстов с религиозно-нравственным содержанием не находим. Однако есть упражнения, где употребляется лексика на религиозную тематику, например, Бог, церковные святцы, святой, а также встречаются фразеологизмы, устойчивые выражения с православной тематикой (После дождика даст Бог солнышко, хлеб святей).

В учебнике Р. Н. Бунеева представлены все четыре группы, которые мы условно выделили ранее. Тексты с духовно-нравственным содержанием в основном содержатся в разделах «Материалы для наблюдения», «Письменные творческие работы», «Упражнения для домашней работы». Мы находим церковные термины, христианские понятия, например, пост, покаяние, непрерывная молитва, подвижник, непостижимый Бог, Троица, Воскресение Христово. В текстах историко-культурологических упоминаются христианские праздники, название церквей: Успенский собор, Благовещенский, Архангельский.

Темы, где рассматриваются возможности языковых средств, значение русского языка в нашей стране, способствует повышению интереса к предмету.

Воспитание патриотизма, нравственного долга прекрасно раскрывается в образах Сергия Радонежского, Александра Невского, Дмитрия Донского, Федора Ушакова. Они не только достойные сыны Отечества, но и достойные христиане.

Главное значение педагогического привлечения Библии, христианских мотивов к нравственному воспитанию школьников видится в следующем:

- 1) в приращении к понятию «человек» – биологическое существо «плюс» понятие нравственный смысл духа, души;
- 2) в раскрытии учащимся христианских «заповедей блаженства» в качестве сердцевины общечеловеческой нравственности и вместе с тем духа русского народа: мирности, совестливости, милосердия;
- 3) почитание родителей, рода, старших;
- 4) обогащение понятий Отечество, Родина смыслом нравственной общности в вере.

Итак, мы можем отметить, что определилась некоторая тенденция в культурологических рамках использование учебного материала духовно-нравственного содержания. Однако в учебниках по русскому языку (5 класс) для массовых школ текстов с духовно-нравственным содержанием недостаточно. Реализация данного материала необходима для развития нравственного смысла образования. Мы считаем, что духовно-нравственное воспитание средствами русского языка как

учебного предмета в начальной, средней школе окажет существенное влияние на развитие личности школьника.

Литература

1. Буслаев, Ф. И. О преподавании отечественного языка [Текст] / Ф. И. Буслаев. – М., 1941. – С.32.
2. Жинкин, Н. И. Язык – речь – творчество [Текст] / Н. И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998.
3. Ильин, И. А. Основы христианской культуры [Текст] / И. А. Ильин. – Мюнхен, 1990.
4. Ушинский, К. Д. Родное слово. Книга для учащихся. Собрание сочинений. Т. 6 [Текст] / К. Д. Ушинский. – М.-Л., изд. АПИ РСФСР, 1949.

СКАЗКОТЕРАПИЯ, КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, НЕ ГОТОВЫМИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

ЦАПЛИНА А. А.

г. Астрахань, Областной социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних

Проблема организации помощи детям, не готовым к обучению в школе, имеет важное практическое значение. От ее решения зависит успешность обучения в школе значительной части детей. Школьная успеваемость – одна из острых и до сих пор не решенных педагогических задач, несмотря на многократные попытки реформирования системы образования, разработку развивающих образовательных программ, внедрение в педагогическую практику инновационных технологий, появление разных типов образовательных учреждений (государственных и негосударственных). Данный вопрос обсуждается уже на протяжении многих лет, но до сих пор перед психологами и педагогами стоит задача выявления причин школьной неуспеваемости и оказание своевременной помощи ребенку, который испытывает трудности в процессе обучения.

Теоретические и экспериментальные исследования выявили зависимость школьной успеваемости от уровня готовности детей к обучению в школе. Практически в каждом классе есть два-три «трудных» ученика, доставляющие учителю, родителям и школьному психологу массу проблем. Эти дети с большим трудом усваивают материал

школьной программы, они медлительны, рассеянны, быстро отвлекаются на любые, даже самые слабые раздражители. [6].

Готовность детей к обучению в школе – предмет многочисленных исследований (Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, Л. А. Венгера, М. И. Лисиной, Н. И. Гуткиной, А. Керна, Я. Йирасека и др.), до сих пор не сложилось единого мнения в определении содержания этого понятия, что существенно затрудняет диагностико-коррекционную работу с детьми, нуждающимися в ней.

Сказкотерапия переживает настоящий бум популярности. Привлекательность сказкотерапии можно объяснить, прежде всего, ее универсальностью: информативна, экологична, безгранична, эмоциональна, мудра. Использование сказкотерапевтических технологий дает возможность помочь клиенту справиться со своими проблемами, восстановить его эмоциональное равновесие или устранить имеющиеся у него нарушения поведения, преодолеть дезадаптацию, способствовать интеллектуальному развитию, является стимулом готовности детей из неблагополучных семей к школе [4].

Сказкотерапия является самым древним психологическим и педагогическим методом. Испокон веку знания о мире передавались из уст в уста или переписывались. Сегодня под сказкотерапией мы понимаем способы передачи знаний о духовном пути и социальной реализации человека. Именно поэтому мы называем сказкотерапию воспитательной системой, которая созвучна духовной природе человека [1].

Сказки... Волшебство... Вы прочитали сейчас эти слова. Попробуйте на минуту закрыть глаза и прислушаться, как откликнулась на них Ваша душа? Может быть, Вам стало теплее, или вспомнились приятные минуты детства, перед глазами встал самый счастливый миг жизни, появилось удивительное ощущение надежды.

Часто слово «сказка» оживляет приятные воспоминания. Что же такое сказки? Кто-то скажет, что сказка – это зашифрованный в форме метафоры жизненный опыт многих предшествующих поколений. Другие определяют сказку как проекцию нашей бессознательной жизни. Романтически настроенные назовут сказку мечтой о прекрасном. Наверное, в каждом из нас живет вера в чудо. И, быть может, именно она дает многим людям силы жить и творить [2].

Ребенок обожает сказки в период своего самого интенсивного развития, в дошкольном возрасте. Наши малыши запоминают их, требуют повторять, переделывают, сочиняют сами, отождествляют себя с различными персонажами.

Сказки просто не могут не влиять на их внутренний мир. Метафоры и образы – это способ воздействия на подсознание. Через них

малыш получает больше информации, чем при обычном разговоре. Сказки на детей действуют по-разному, в зависимости от жизненного опыта и индивидуальных особенностей.

Наиболее распространены народные сказки, которые несут в себе жизненно важные для жизни идеи:

- Мир, в котором мы живем – живой. Животные, птицы, растения, даже рукотворные вещи могут говорить с нами. Такое представление формирует бережное отношение ко всему, что нас окружает;

- Существует добро и зло. Добро, в конце концов, побеждает. Это положение вещей способствует развитию бодрости духа, стремления к лучшему;

- Самое ценное дается через испытание, а то, что далось даром, может быстро уйти. Эта идея учит добиваться намеченных целей, прилагать усилия и иметь терпение;

- Существуют дополнительные, волшебные ресурсы. Но они приходят на помощь, когда мы сами не можем справиться с ситуацией. Эта идея дает чувство защищенности и стимулирует развитие самостоятельности.

Сказки достаточно разнообразны, как и наша жизнь. Для обучения используются дидактические (обучающие) сказки. Вы сами можете придумать сказку, которая поможет ребенку усвоить буквы, узнать о явлениях природы или научиться правильно вести себя в гостях [5].

В настоящее время разработано огромное количество программ по сказкотерапии, где решаются множество задач. Учитывая, что для дошкольников ведущая деятельность игровая, поэтому при проведении занятий – это обязательно учитывается. В игре развиваются: воображение и фантазия; коммуникативные способности; способность к символизации и преобразованию; функция обобщения; произвольность поведения (сила воли); идеальный план; умение думать и др. В игре удовлетворяются основные потребности ребенка: в движении; в общении; в познании; в самореализации, свободе, самостоятельности; в радости, удовольствии; потребность быть «как взрослый».

В каждой сказке, присутствуют специальные упражнения на тренировку дыхания, расслабление с фиксацией внимания на дыхании. Дети учатся дышать ритмично, глубоко и спокойно.

«Проживая сказку», дети учатся преодолевать барьеры в общении, чувствовать друг друга, находить адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям.

Используемые этюды в сказках на выражение и проявление различных эмоций дают детям возможность улучшить и активизировать выразительные средства общения: пластику, мимику, речь.

Путешествия по сказкам пробуждают фантазию и образное мышление, освобождают от стереотипов и шаблонов, дают простор творчеству.

Эмоционально разряжаясь, сбрасывая зажимы, «отыгрывая» глубоко спрятанные в подсознании страх, беспокойство, агрессию, чувство вины, дети становятся мягче, добрее, увереннее в себе, восприимчивее к людям и окружающему миру. У них формируется положительный образ своего тела и принятие себя таким, какой есть [3].

Сказкотерапия имеет огромное значение для детей не готовых к обучению в школе. Контингент таких детей характеризуется крайней степенью социальной запущенности, отставанием в психосоциальном развитии, посттравматическими синдромами. Это «дети улицы», дети-бродяжки, либо дети – социальные сироты, отобранные из семьи, где условия их содержания угрожали их жизни и здоровью. При работе с такими детьми необходимы воспитание, возмещение дефицита тепла, навыков, знаний, которые они недополучили от своего окружения (родителей, родственников и т. д.). Контингент, с которым мне приходится работать, практически весь входит в группу риска, поэтому требует особой заботы, повышенного внимания.

Сказкотерапия – эффективный метод для детей, имеющими различные эмоциональные и поведенческие нарушения, нарушения физического развития, страдающими соматическими заболеваниями, не готовыми к школьному обучению [3].

Литература

1. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Основы сказкотерапии [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – М. : Речь, 1998.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Златоуст, 1998.
3. Погосова, Н. М. Погружение в сказку. Коррекционно – развивающая программа для детей [Текст] / Н. М. Погосова. – СПб. : Речь; М. : Сфера, 2008.
4. Практика сказкотерапии [Текст] / Под ред. Н. А. Сакович. – СПб. : Речь, 2004.
5. Радина, Н. К. История и сказки в психологической практике [Текст] / Н. К. Радина. – СПб. : Речь, 2006.
6. Ховрина, Г. Б. Психологические особенности коррекционной работы с детьми, не готовыми к обучению в школе. Лекции 1-4 [Текст] / Г. Б. Ховрина – Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2006.

ВЛИЯНИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

СМИРНОВА И. В.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад второй квалификационной категории № 403

В настоящее время проблемы речевого развития детей дошкольного возраста стали более актуальны и значимы. На 2010 – 2011 учебный год дошкольным образовательным учреждением поставлена цель по совершенствованию системы работы, направленной на развитие связной речи детей. Связная речь выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать коммуникативные связи с окружающими людьми, определяет и регулирует норму поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности. Данная тема находит свое отражение в литературных источниках. Еще в 1928 году В. М. Бехтерев указал на стимулирующее влияние движений рук, на развитие речи. Ученые-физиологи подтвердили практическое наблюдение, установив, что центры головного мозга, отвечающие за движение пальцев и за речь, расположены близко друг к другу. Стимуляция центра, отвечающего за движение пальцев, приводит к активизации процессов в речевом центре (Бехтерев В. М. Объективная психология, вып. 1 – СПб., 1978.).

Идея развития мелкой моторики и совершенствование речи ребенка возникла не случайно. Беседуя с учителями начальных классов, было отмечено, что многие первоклассники в начальный период обучения в школе сталкиваются с трудностями при овладении навыками письма: детям тяжело писать, появляется боль, дрожь в кистях рук, они плачут, нервничают. Они также испытывают затруднения при пересказе художественных произведений, речь детей бедная, предложения неполные, грамматический строй нарушен. Все это подвело к тому, что необходимо систематизировать работу, направленную на развитие связной речи детей на основе средств развития мелкой моторики. Исходя из этого, возникла необходимость создания программы по развитию мелкой моторики с детьми дошкольного возраста.

Цель работы с детьми младшего дошкольного возраста: систематизировать работу, направленную на развитие связной речи детей на основе средств развития мелкой моторики.

Программа разделена на 4 блока.

1. Работа с воспитателями.
2. Занятия с детьми.

3. Создание благоприятной речевой среды.

4. Работа с родителями.

1 блок – Работа с воспитателями.

Данный блок включает в себя семинар – практикум для педагогов «Влияние мелкой моторики на развитие речи младших дошкольников».

Цель:

Повышение психолого-педагогической компетентности педагогов в вопросах развития речи младших дошкольников посредством различных координированных манипуляций рук.

Задачи:

1) Формировать у педагогов представление о влиянии мелкой моторики на развитие речи ребёнка;

2) Обучение формам взаимодействия с семьёй по развитию речи ребёнка;

3) Обеспечение педагогов практическими материалами, по развитию мелкой моторики;

4) Ознакомление с игрушками, влияющими на развитие мелкой моторики;

5) Разработать проект изготовления игрушки влияющей на развитие тонких движений пальцев рук;

2 блок – Занятия с детьми.

В этот блок входят занятия по теме: «Чтобы четко говорить, надо с пальцами дружить».

Цель:

Развитие речевой деятельности младших дошкольников путём проведения специальных занятий, включающих в себя задания по развитию мелкой моторики.

Задачи:

1) Развитие мелкой моторики рук;

2) Развитие точности и координации движений, ритмичности и гибкости рук;

3) Развивать умение действовать по словесным инструкциям педагога, соразмеряя индивидуальный темп выполнения с заданным, и умение самостоятельно продолжать выполнение поставленной задачи.

4) Совершенствование движений рук;

5) Развитие психических процессов.

Занятия имеют многофункциональный характер: формирует фонетико-фонематическую базу; развивает фразовую и связную речь, речевую моторику, общую и тонкую моторику пальцев; способствует

сенсорному развитию; активизирует развитие высших психических функций, познавательной деятельности.

Каждое упражнение – это продуктивный речевой тренинг, успешно развивающий речевую деятельность детей в условиях высокого эмоционального комфорта.

Форма работы может быть разная: с целой группой детей, с небольшими подгруппами (3-4 ребенка) и индивидуально с каждым ребенком. Перед проведением занятий с детьми проводится диагностика по выявлению уровня развития мелкой моторики (автор И. Светлова), с целью эффективности работы.

Занятия целесообразны лишь при системном и систематическом проведении рекомендуется проводить их один раз в неделю по 20 мин. в течение всего учебного года.

3 блок – Создание благоприятной речевой среды.

Задачи:

1) Расширить игровые пространства, располагая материал так, чтобы дети могли свободно по интересам выбирать игрушки;

2) Стимулировать разнообразную самостоятельную творческую деятельность:

– Игровая зона – игрушки, пазлы, пирамидки, мозаика и др.

– Художественно-продуктивная зона – пластилин, карандаши, раскраски, кисти, трафареты и др.

– Театральная зона – разные виды театра.

– Уголок экспериментально-исследовательской деятельности – мелкие игрушки, пуговицы, камешки, счетные палочки, крупы и т. д.

С учетом основных требований по организации образовательного процесса в дошкольном учреждении была преобразована среда. Среда обеспечила безопасность детей, в соответствии возрастным особенностям, а также их интересам. Имеющийся материал расположен таким образом, чтобы дети могли свободно, по интересам себе выбрать игрушки, при желании не только воспроизводить, продолжать то, что они делали на занятиях, но и проявить свое творчество, а так же закончить начатую игру.

4 блок – Работа с родителями.

Цель: Формирование у родителей знаний в вопросах развития речи ребёнка.

Задачи:

1) Привлечь родителей к участию в развитии связной речи.

2) Обучить родителей основным упражнениям на развитие связной речи.

3) Помочь в создании домашней игротеки.

Основные формы работы с родителями: консультации «Спрашивали – отвечаем», «Круглый стол», «Домашняя игротека», открытые индивидуальные и групповые занятия с детьми, наглядная агитация, выставки «Как умелые ручки язычку помогли», речевые праздники.

Таким образом, разные виды деятельности, используемые в работе, при целенаправленном их применении способствуют развитию мелкой моторики, координации движений пальцев рук, мыслительных процессов, а главное развивают речь ребенка.

Замечательный педагог В. А. Сухомлинский писал, что «...истоки способностей и дарования детей – на кончиках их пальцев, от них образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Чем больше уверенности в движениях детской руки, тем ярче речь, чем больше мастерства в детской руке, тем ребенок умнее».

Литература

1. Бехтерев, В. М. Объективная психология, вып. 1-3 [Текст] / В. М. Бехтерев. – СПб., 1978.
2. Белая, А. Е. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников : пособие для родителей и педагогов / А. Е. Белая. – М. : АСТ Астрель: профиздат, 2006. – 46 с.
3. Борисенко, М. Г. Наши пальчики играют (Развитие мелкой моторики) [Текст] / М. Г. Борисенко, Н. А. Лукина. – СПб. : «Паритет», 2003. – 144 с.
4. Галкина, Г. Г. Пальцы помогают говорить [Текст] / Г. Г. Галкина, Т. И. Дубинина. – М. : Изд-во Гном и Д, 2006. – 40 с.
5. Миронова, С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях [Текст] / С. А. Миронова. – М. : 1991. – 205 с.
6. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям [Текст] / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1983. – 318 с.
7. Соковых, С. В. Использование нетрадиционных приемов развития мелкой моторики [Текст] / С. В. Соковых // Логопед. Научно-методический журнал. – 2009. – № 3. – С. 63-67.
8. Романов, А. А. Игры с указательным пальцем для детей. Карточки с игровыми задачами [Текст] : пособие для детских психологов, педагогов, дефектологов, родителей / А. А Романов. – М. : Плэйт, 2005. – 48 с.
9. Цвынтарный, В. В. Играем пальчиками и развиваем речь [Текст] / В. В. Цвынтарный. – СПб. : Лань, 1996. – 32 с.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Агеенко Н. В. 128
Амосёнок Е. А. 177

Б

Багапова Д. Ф. 51
Банцов И. Г. 191
Бароненко А. С. 234
Батова Л. А. 246
Белова Н. Г. 183
Бережная Е. А. 194
Бударина А. О. 18

В

Везиров Т. Г. 156
Власова Т. А. 71
Ворфоломеева И. В. 250

Г

Гавриленко Е. Р. 24
Годовникова Г. А. 136
Годунова В.И. 139
Гумметова А. Ю. 255
Гуслярова Т. Ю. 283

Д

Дворниченко Н. Ю. 197
Демидова В. Г. 177

Е

Ескина Н. В. 164

З

Зорихин Д. А. 167

И

Исаева О. Н. 95

К

Карминская Т. Д. 80
Корзенникова О. Г. 177
Костенкова Ю. А. 27
Кравченко И. П. 44
Краева И. В. 149
Крыжнева Н. В. 259
Куликова Л. Г. 263

Л

Лопанова Е. В. 3

М

Мазанова С. Е. 187
Майстренко О. И. 267
Марфутенко Т. А. 204
Маслова Л. В. 54
Мешкова Л. Ф. 99
Митропольский А. С. 240
Мяновская Л. А. 207

Н

Нагорнова И. Е. 210
Никитина Г. В. 171

О

Обуховская А. С. 246
Ознобихина Е. В. 213

П

Параньян М. А. 276
Петрова Е. В. 216

Р

Растегай Е. Н. 136
Ризванова П. Г. 156
Русанов М. А. 80
Русанова Л. М. 80
Рывкис Р. Б. 271

С

Самылкина Н. В. 143
Саралиева Т. Р. 61
Селедкина Е. В. 220
Сельдемирова Р. А. 132
Симухина В. П. 88
Сисина Е. А. 104
Смирнова И. В. 298
Солопанова О. Ю. 117
Ступина Е. В. 255

Т

Тамбиев С. Г. 152
Татьянкин В. М. 80
Тей Д. О. 80
Терентьева Л. П. 283,287
Трофимова В. В. 145
Тушева Е. С. 11, 27
Тюшева Т. В. 149

У

Ушакова И. Н. 224

Ф

Федотова О. Н. 287

Х

Хан О. Н. 109
Хованская Т. В. 57

Ц

Цаплина А. А. 294
Целковников Б. М. 117

Ч

Чавкина И. И. 227
Чеботарева С. В. 47
Черепанов В. П. 230

Ш

Шалашова М. М. 67
Шлома С. Д. 92

Я

Ясинских Л. В. 36, 160
Яценко М. А. 291

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АГЕЕНКО Н. В., канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов Самарского государственного университета, г. Самара

АМОСЕНКО Е. А., преподаватель художественного труда Киренского профессионально-педагогического колледжа, г. Киренск Иркутской обл.

БАГАПОВА Д. Ф., преподаватель иностранных языков Профессионального лицея № 120, г. Снежинск.

БАНЦОВ И. Г., зав. кафедрой физического воспитания Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской обл.

БАРОНЕНКО А. С., докт. пед. наук, член-корр. Международной академии общественных наук, директор Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1 Копейского городского округа, г. Копейск Челябинской обл.

БАТОВА Л. А., директор Государственного общеобразовательного учреждения лицей № 179, г. Санкт-Петербург.

БЕЛОВА Н. Г., канд. пед. наук, зам. директора колледжа по экспериментальной работе Педагогического колледжа № 18 «Митино», г. Москва.

БЕРЕЖНАЯ Е. А., преподаватель физической культуры Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской обл.

БУДАРИНА А. О., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики преподавания иностранного языка факультета лингвистики и межкультурной коммуникации Балтийского федерального университета им. И. Канта, г. Калининград.

ВЕЗИРОВ Т. Г., докт. пед. наук, профессор, Академик международной академии информатизации, член-корр. Российской Академии Естествознания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала.

ВЛАСОВА Т. А., канд. пед. наук, доцент, Почетный работник ВПО РФ, доцент кафедры общей педагогики и педагогической психологии Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут Тюменской обл.

ВОРФОЛОМЕЕВА И. В., студентка магистратуры Управления системой дошкольного образования Белгородского государственного университета, г. Белгород.

ГАВРИЛЕНКО Е. Р., канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, директор Константиновского педагогического колледжа, г. Константиновск Ростовской обл.

ГОДОВНИКОВА Г. А., учитель Муниципального общеобразовательного учреждения № 40, г. Старый Оскол Белгородской обл.

ГОДУНОВА В. И., преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской обл.

ГУММЕТОВА А. Ю., зам. директора по учебной работе Муниципального общеобразовательного учреждения № 61, г. Челябинск.

ГУСЛЯРОВА Т. Ю., студентка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары Чувашской респ.

ДВОРНИЧЕНКО Н. Ю., преподаватель частных методик Читинского педагогического колледжа, г. Чита Забайкальского кр.

ДЕМИДОВА В. Г., преподаватель английского языка Киренского профессионально-педагогического колледжа, г. Киренск Иркутской обл.

ЕСКИНА Н. В., зам. директора по учебно-воспитательной работе Государственного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 280 им. М. Ю. Лермонтова, г. Санкт-Петербург.

ЗОРИХИН Д. А., преподаватель иностранных языков Котласского педагогического колледжа, г. Котлас Архангельской обл.

ИСАЕВА О. Н., ст. преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов Самарского государственного университета, г. Самара.

КАРМИНСКАЯ Т. Д., канд. техн. наук, ректор Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск.

КОРЗЕННИКОВА О. Г., аспирант, преподаватель английского языка Киренского профессионально-педагогического колледжа, г. Киренск Иркутской обл.

КОСТЕНКОВА Ю. А., канд. пед. наук, доцент кафедры олигофренопедагогики, зам. декана дефектологического факультета Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

КРАВЧЕНКО И. П., канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, доцент кафедры иностранных языков факультета лингвистики и межкультурной коммуникации Балтийского федерального университета им. И. Канта, г. Калининград.

КРАЕВА И. В., преподаватель русского языка и литературы, г. Котлас Архангельской обл.

КРЫЖНЕВА Н. В., преподаватель физической культуры Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской обл.

КУЛИКОВА Л. Г., ассистент Государственного университета сервиса и экономики, г. Санкт-Петербург.

ЛОПАНОВА Е. В., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Омской государственной медицинской академии Минздравсоцразвития РФ, г. Омск.

МАЗАНОВА С. Е., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры иностранных языков факультета лингвистики и межкультурной коммуникации Балтийского федерального университета, г. Калининград.

МАЙСТРЕНКО О. И., учитель истории, педагог-организатор Муниципального общеобразовательного учреждения Краснооктябрьская средняя общеобразовательная школа, п. Ишалино Челябинской обл.

МАРФУТЕНКО Т. А., начальник отдела информатизации филиала Ставропольского государственного педагогического института, г. Железноводск Ставропольского кр.

МАСЛОВА Л. В., учитель истории, обществознания и права Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 2, г. Ленинск-Кузнецкий Кемеровской обл.

МЕШКОВА Л. Ф., Отличник народного просвещения, зам. директора по учебно-воспитательной работе Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской обл.

МИТРОПОЛЬСКИЙ А. С., канд. филол. наук, методист Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород.

МЯНОВСКАЯ Л. А., преподаватель физической культуры Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской обл.

НАГОРНОВА И. Е., Почетный работник СПО, преподаватель Астраханского социально-педагогического колледжа, г. Астрахань.

НИКИТИНА Г. В., Заслуженный учитель РФ, канд. пед. наук, зам. директора по научно-методической работе Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской обл.

ОБУХОВСКАЯ А. С., канд. биол. наук, зам. директора Государственного общеобразовательного учреждения лицей № 179, г. Санкт-Петербург.

ОЗНОБИХИНА Е. В., преподаватель психологии Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской обл.

ПАРАНЬЯН М. А., Почетный работник общего образования, учитель биологии Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 3, г. Новый Уренгой ЯНАО.

ПЕТРОВА Е. В., преподаватель естественнонаучных дисциплин Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской обл.

РАСТЕГАЙ Е. Н., учитель Муниципального общеобразовательного учреждения № 40, г. Старый Оскол Белгородской обл.

РУСАНОВ М. А., инженер отдела статистики и аналитики, аспирант кафедры компьютерного моделирования и информационных технологий Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск.

РУСАНОВА Л. М., ведущий инженер отдела лицензирования и аккредитации, аспирант кафедры компьютерного моделирования и информационных технологий Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск.

РЫВКИС Р. Б., методист Государственного общеобразовательного учреждения лицей № 190 Центрального района, г. Санкт-Петербург.

САМЫЛКИНА Н. В., преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской обл.

САРАЛИЕВА Т. Р., ст. преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Чеченского института повышения квалификации работников образования, г. Грозный Чеченской респ.

СЕЛЕДКИНА Е. В., доцент кафедры начального образования Череповецкого государственного университета, г. Череповец Вологодской обл.

СЕЛЬДЕМИРОВА Р. А., канд. пед. наук, зам. директора по научно-методической работе Новокузнецкого педагогического колледжа № 2, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

СИМУХИНА В. П., канд. пед. наук, Почетный работник СПО, зав. кафедрой общей психологии, психологии физического воспитания и спорта Стерлитамакского института физической культуры (филиал) Уральского государственного университета физической культуры, г. Стерлитамак Респ. Башкортостан.

СИСИНА Е. А., директор школы, учитель английского языка Муниципального общеобразовательного учреждения Агаповская средняя общеобразовательная школа № 1 им. П.А. Скачкова, с. Агаповка Челябинской обл.

СМИРНОВА И. В., педагог-психолог Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад второй квалификационной категории № 403, г. Челябинск.

СОЛОПАНОВА О. Ю., канд. пед. наук, доцент, Заслуженный работник культуры Кубани, доцент Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

СТУПИНА Е. В., учитель английского языка Муниципального общеобразовательного учреждения № 61, г. Челябинск.

ТАМБИЕВ С. Г., канд. пед. наук, докторант кафедры управления персоналом Южно-Уральского Государственного университета, г. Челябинск.

ТАТЬЯНКИН В. М., инженер отдела статистики и аналитики, аспирант кафедры компьютерного моделирования и информационных технологий Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск.

ТЕЙ Д. О., канд. техн. наук, доцент Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск.

ТЕРЕНТЬЕВА Л. П., канд. пед. наук, доцент Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары Чувашской респ.

ТРОФИМОВА В. В., Почетный работник СПО, методист Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской обл.

ТУШЕВА Е. С., канд. пед. наук, доцент кафедры олигофренопедагогики, зам. декана факультета переподготовки специалистов по дефектологии Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

ТЮШЕВА Т. В., преподаватель общественных наук, г. Котлас Архангельской обл.

ФЕДОТОВА О. Н., студентка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары Чувашской респ.

ХАН О. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры Управления в социальных и экономических системах Уральского государственного университета путей сообщения, г. Екатеринбург.

ХОВАНСКАЯ Т. В., ст. преподаватель естественнонаучных дисциплин и информационных технологий Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.

ЦАПЛИНА А. О., аспирант, учитель-дефектолог Областного социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних, г. Астрахань.

ЦЕЛКОВНИКОВ Б. М., докт. пед. наук, профессор Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

ЧАВКИНА И. И., преподаватель методики музыкального развития Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской обл.

ЧЕБОТАРЕВА С. В., канд. психол. наук, ст. преподаватель кафедры психологии Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, г. Нижний Новгород.

ЧЕРЕПАНОВ В. П., Отличник народного просвещения, преподаватель физической культуры Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской обл.

ШАЛАШОВА М. М., докт. пед. наук, доцент, декан факультета дополнительного образования Арзамасского государственного педагогического института им. А.П. Гайдара, г. Арзамас Нижегородской обл.

ШЛОМА С. Д., канд. пед. наук, руководитель по научно-методической работе и контролю качества Челябинского колледжа промышленной автоматике, г. Челябинск.

ЯСИНСКИХ Л. В., канд. пед. наук, доцент кафедры эстетического воспитания Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

ЯЩЕНКО М. А., канд. филол. наук, доцент кафедры теории и истории культуры Череповецкого государственного университета, г. Череповец Вологодской обл.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное образование человека как тенденция развития современного общества	
Лопанова Е. В.	
Факторы развития профессиональной компетентности педагогов в системе повышения квалификации.....	3
Тушева Е. С.	
Расширение сферы дополнительных образовательных услуг переподготовки педагогов в системе специального (дефектологического) образования.....	11
Бударина А. О.	
Социальный компонент профессиональной деятельности лингвистов в универсальной профессиональной среде.....	18
Гавриленко Е. Р.	
Специфика дополнительного профессионального образования...	24
Костенкова Ю. А., Тушева Е. С.	
Обоснование необходимости индивидуального подхода к научному руководству аттестационными работами в системе переподготовки дефектологических кадров.....	27
РАЗДЕЛ 2. Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста	
Ясинских Л. В.	
Педагогическое творчество как неотъемлемый компонент формирования профессиональной компетенции учителя.....	36
Кравченко И. П.	
К вопросу о формировании межкультурной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе.....	44
Чеботарева С. В.	
Принципы разработки структурно-функциональной модели развития профессиональной компетентности студентов ВУЗа.....	47
Багапова Д. Ф.	
Формирование коммуникативных качеств учащихся профессионального лица.....	51
Маслова Л. В.	
Компетентностный подход к формированию профессионального самоопределения учащихся.....	54

Хованская Т. В.	
Содержание системы спортивно-информационных компетенций тренера по видам спорта.....	57
Саралиева Т. Р.	
Конфликтологическая компетентность в структуре профессионально важных качеств учителя общеобразовательной школы....	61
РАЗДЕЛ 3. Управление качеством подготовки и переподготовки специалистов. Создание системы менеджмента качества в образовании	
Шалашова М. М.	
Компетентностный подход в оценивании качества подготовленности выпускника ВУЗа.....	67
Власова Т. А.	
Система мониторинга качества обучения: лакуны и достижения..	71
Карминская Т. Д., Тей Д. О., Татьянкин В. М., Русанов М. А., Русанова Л. М.	
Способ повышения качества образовательных услуг посредством привлечения работодателя к управлению образовательным процессом.....	80
Симухина В. П.	
Совершенствование качества профессионального физкультурного образования в системе «колледж-вуз».....	88
Шлома С. Д.	
Основные направления мониторинговых исследований в колледже..	92
Исаева О. Н.	
Психологические особенности взрослых в процессе обучения иностранному языку.....	95
Мешкова Л. Ф.	
Формирование и поддержание имиджа образовательной организации.....	99
Сисина Е. А.	
Программа «разработка и внедрение системы менеджмента качества».....	104

РАЗДЕЛ 4. Инновации как атрибут современного образования. Многообразие форм обобщения и распространения инновационного опыта

Хан О. Н.

Технология встречных усилий как инновационный метод организации учебных взаимодействий..... 109

Солопанова О. Ю., Целковников Б. М.

Интонарование образовательного процесса: сущность и механизмы реализации..... 117

Агеенко Н. В.

Инновационные методы обучения иностранному языку на неязыковых факультетах..... 128

Сельдемирова Р. А.

Преодоление инертности образовательной среды в педагогическом колледже..... 132

Годовникова Г. А., Растегай Е. Н.

Организация инновационной здоровьесберегающей деятельности в современном общеобразовательном учреждении..... 136

Годунова В.И.

Современные направления взаимодействия преподавателей и студентов в системе формирования личностного знания..... 139

Самылкина Н. В.

Реализация личностно ориентированных подходов в современном образовательном процессе..... 143

Трофимова В. В.

Управление исследовательской работой студентов колледжа как одно из условий обеспечения качества подготовки будущего учителя..... 145

Тюшева Т. В., Краева И. В.

Интеграция уроков литературы и истории: к вопросу о межпредметных связях..... 149

Тамбиев С. Г.

Инновационная направленность мышления как движущая сила развития инновационного потенциала менеджера..... 152

РАЗДЕЛ 5. Опыт и результаты использования информационных и коммуникационных технологий в сфере образования

Везиров Т. Г., Ризванова П. Г.

Применение интерактивных средств обучения в развитии познавательной самостоятельности студентов бакалавриата..... 156

Ясинских Л. В.

Информационные компьютерные технологии в музыкальном образовании..... 160

Ескина Н. В.

Современные педагогические технологии – от теории к практике 164

Зорихин Д. А.

Использование блогов в процессе регуляции мыслительной деятельности студентов..... 167

РАЗДЕЛ 6. Психолого-педагогические факторы повышения эффективности образовательного процесса в учреждениях профессионального образования

Никитина Г. В.

Организация сопровождения научно-методической деятельности педагогов колледжа..... 171

Амосёнок Е. А., Демидова В. Г., Корзенникова О. Г.

Возможности интегрированного электронного учебного пособия «английский язык и художественный труд» для формирования навыков самостоятельной работы студентов профессионально-педагогического колледжа..... 177

Белова Н. Г.

Организация проектной деятельности студентов в педагогическом колледже..... 183

Мазанова С. Е.

Внедрение модульной технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза с учетом геополитического положения Калининградской области..... 187

Банцов И. Г.

Значение трудовой мотивации в эффективности деятельности структурного подразделения «Братского педагогического колледжа № 1». На примере кафедры физического воспитания..... 191

Бережная Е. А.	
Педагогическая мастерская как средство формирования творческого потенциала будущего учителя физической культуры.....	194
Дворниченко Н. Ю.	
Социальная активность студента педагогического колледжа в профессиональной деятельности.....	197
Марфутенко Т. А.	
Некоторые аспекты эвристического обучения для формирования творческого потенциала будущего педагога.....	204
Мяновская Л. А.	
Анализ сформированности самосохранительного поведения студентов Братского педагогического колледжа.....	207
Нагорнова И. Е.	
Организация творческой и научно-исследовательской деятельности студентов социально-педагогического колледжа по дисциплине «обучение игре на музыкальном инструменте».....	210
Ознобихина Е. В.	
К вопросу о здоровье субъектов образовательного процесса.....	213
Петрова Е. В.	
Индивидуализация учебного процесса на занятиях биологии.....	216
Селедкина Е. В.	
Актуальные стратегии в преподавании русского языка студентам специальности «начального образования».....	220
Ушакова И. Н.	
Студенческое самоуправление как форма воспитательной работы в колледже.....	224
Чавкина И. И.	
Особенности песенной культуры семейских.....	227
Черепанов В. П.	
Формы организации учебного процесса по физкультуре для студентов специальной медицинской группы.....	230
РАЗДЕЛ 7. Проекты совершенствования методического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования детей	
Бароненко А. С.	
Не будите спящую собаку (к вопросу о духовности молодёжи и введении курса «основы православной культуры»).....	234
Митропольский А. С.	
Н. А. Добролюбов о приоритетах в методах преподавания предмета	240

Обуховская А. С., Батова Л. А. Создание условий для формирования медико-педагогической компетентности.....	246
Ворфоломеева И. В. Психолого-педагогическое сопровождение оздоровительной деятельности субъектов образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения.....	250
Гумметова А. Ю., Ступина Е. В. Кейс-метод как современная технология личностно-ориентированного обучения.....	255
Крыжнева Н. В. Особенности проведения физкультурных занятий в экологически неблагоприятных условиях на примере г. Братска.....	259
Куликова Л. Г. Возрастающая роль интегрированных курсов.....	263
Майстренко О. И. Педагогическая поддержка научно-исследовательской активности обучающихся.....	267

РАЗДЕЛ 8. Психолого-педагогические факторы повышения качества образования в учреждениях общего и дополнительного образования детей

Рывкис Р. Б. Диагностика уровня творческого саморазвития учащихся в ГОУ лицее № 190 центрального района Санкт-Петербурга.....	271
Параньян М. А. Использование технологии развивающего обучения на уроках биологии.....	276
Терентьева Л. П., Гусярова Т. Ю. Элективные курсы для профильного обучения информатике.....	283
Терентьева Л. П., Федотова О. Н. Приёмы и методы обучения информатике, способствующие активизации мыслительной деятельности учащихся младших классов...	287
Яценко М. А. Духовно-нравственный аспект в воспитании учащихся на уроках русского языка.....	291
Цаплина А. А. Сказкотерапия как один из методов работы с детьми не готовыми к обучению в школе.....	294

Смирнова И. В.

Влияние мелкой моторики на развитие речи младших дошколь- ников.....	298
Алфавитный указатель.....	301
Сведения об авторах.....	304

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

Материалы XII Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 2

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: А. М. Обжорин, Л. А. Нижегородова,
А. А. Севрюкова, В. В. Кудинов, Т. Н. Балабанова
Технические редакторы: А. М. Обжорин, Т. Н. Балабанова
Дизайн обложки П. В. Федоров

Сдано в набор 31.03.11. Подписано в печать 08.04.11.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 19,81. Тираж 250 экз. Заказ № 798.

ГОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки
и повышения квалификации работников образования»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
тел.: (8-351) 263-89-35