

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ

821651873213
825181
6321687462184
821632148614784987
82134678768412
210324168476213
143854638563462
82213546354
8251654
41654653654
8216++84
8216846
4165416546546
821654684987498
821203541
21242452
8513548
821354546+54
6516512
1654654654
6546546546
816846
8211+541+65
681846321
4516685416
416532131354354
165416516353
6546546546
654+654+654165



**Материалы
V Всероссийской
научно-практической
конференции**

ЧАСТЬ VI

14 ноября 2006 г.

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

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

Материалы V Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 6

14 ноября 2006 г.

Челябинск

УДК 371
ББК 74.5
М 86

М 86 Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы V Всероссийской научно-практической конференции : в 6 ч. Ч. 6 / Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. раб. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : Изд-во «Образование», 2006. – 264 с.
ISBN 5–98314–197–Х.

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

В. Н. Кеспилов, И. Г. Николаев, М. И. Солодкова, А. Г. Обоскалов,
И. Б. Едакова, А. В. Кисляков, В. М. Кузнецов, Г. А. Гребнева,
Л. Г. Махмутова, С. И. Мильковская

УДК 371
ББК 74.5

ISBN 5–98314–197–Х

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования.
© Информационно-издательский учебно-методический центр «Образование».

РАЗДЕЛ 1

Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Эволюционный характер выстраивания системы непрерывного профессионального образования

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАЗВИТИИ ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

БЕЛОУСОВА С. А., ОРЕЛ А. Е., СОЛОДКОВА М. И.

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

Институт переподготовки и повышения квалификации работников образования ставит перед собой цель – обеспечить руководителей образовательных учреждений теоретическими основами и практическими умениями в области проектирования и реализации организационно-управленческих, экономических, психологических, правовых механизмов, обеспечивающих перевод системы образования от традиционного единообразия применяемых средств и методов образования подрастающего поколения, форм организации образовательных процессов и видов образовательных учреждений к их разнообразию в условиях разграничения полномочий между всеми субъектами образования. Задачами программы повышения квалификации «Управление образовательным учреждением» являются: создание условий для усвоения слушателями социального заказа к управлению образовательными системами в условиях модернизации образования; элементов теории управления образованием, построенной на основе системного и синергетического подходов; способов достижения цели возглавляемых ими образовательных организаций при минимальных затратах имеющихся ресурсов; механизмов разработки психологически

выверенного управленческого решения, стратегий и методов эффективного управления людьми. Важнейшей задачей программы является содействие формированию готовности у руководителей к перманентному профессиональному самоопределению на всех этапах профессиональной жизни.

Однако курсовая подготовка один раз в пять лет не способна решить проблему стабильности профессионального развития руководителя. Должна осуществляться постоянная доподготовка руководителей к осуществлению управленческих функций. Особую задачу мы видим в организации и осуществлении систематического повышения квалификации руководителей образовательных учреждений применительно к тем задачам, которые им приходится решать на данном этапе профессиональной деятельности и профессионального становления. Причем содержание дополнительных образовательных программ должно предполагать создание условий для развития профессиональной компетентности в направлении перехода с репродуктивного уровня выполнения действий и операций на творческий, в направлении гармонизации и усложнения деятельностных и коммуникативных компонентов профессионально-управленческой деятельности.

Одной из форм оперативного повышения квалификации считаем семинар с элементами тренинга. Организация работы в небольшой по численности группе позволяет определить с каждым участником семинара цели этапа образовательного процесса, обусловленные содержанием стадии развития его личности; проанализировать ведущее противоречие, характерное для данного этапа и стадии развития, обосновать и актуализировать условия его разрешения. Большое внимание уделяем выявлению уровня развития мотивационно-ценностного отношения участника семинара к профессионально-управленческой деятельности, а также общего и профессионального развития личности. Все перечисленное, а также определение доминирующего вида управленческой деятельности по проблеме семинара, выявление ее (деятельности) содержания и способов осуществления позволяют обосновать логику организации образовательного процесса, определить в этой связи специфику задач и способов деятельности обучающегося.

В данном докладе представлен опыт проведения семинара-тренинга по освоению руководителями образовательных учреждений основных механизмов организационной деятельности.

В исследованиях [2] выяснено, что высокоразвитые организационные способности встречаются в двадцать раз реже, чем математические. Это обусловлено, помимо всего прочего, тем, что освоение

субъектами управления организационной деятельности проходит стихийно, путем проб и зачастую ошибок, деформирующих дальнейшее профессиональные стратегии и поведение. Специально организованная профессиональная коммуникация по поводу организационной деятельности должна быть реальностью на протяжении всего профессионального пути руководителя.

Предметным содержанием семинара являются организационные механизмы, а главное свойство осваиваемой нормы – оптимальность структуры управления; эффективность разграничения полномочий между структурными подразделениями и должностными лицами; конструктивность локальных актов; мотивированное создание локальных актов. Показателями освоения материала являются: развитие у каждого участника индивидуальной программы деятельности (за счет присвоенных алгоритмов реализации механизмов), развитие способов профессиональной деятельности (осознание значимости организационных механизмов, их природы, последовательности (этапности) реализации); актуализация ответственности за конечный результат, профессиональное освоение; возросшая самостоятельность, творчество в решении ситуационных задач; развитие индивидуальной рефлексии профессиональной деятельности (осознание внутренних целей организационной деятельности, общественной значимости конечного результата собственной организационной деятельности, выявление ошибок, установление их причин, нахождение путей исправления).

Кроме того, специально уделяем внимание отбору содержания по отработке у руководителей навыков конструктивного взаимодействия с разными участниками образования. Для этого в группе создаются условия для оптимального развития социальной активности каждого участника семинара в групповом взаимодействии. Это позволяет обучающимся осваивать навык развития коллективных программ деятельности (при постановке целей, при принятии решений подгруппами и группой в целом), развивать способы ситуативной и профессиональной деятельности в группе, повышать ответственность группы за конечный результат, обеспечивать самостоятельность групп в решении проблемных ситуаций. Результатом работы становится развитие коллективной рефлексии – осознание общих целей деятельности, коллективных способов деятельности, осознание общественной значимости конечного результата коллективной организационной деятельности, выявление ошибок, установление их причин, нахождение путей исправления.

Известно, что степень усвоения материала обучаемыми повышается до 90 % при его использовании. В связи с этим отбираем формы и методы обучения. Акцент сделан на использовании анализа конкретных ситуаций: обучаемым предъявляется организационная ситуация, связанная с некоторым моментом функционирования конкретной образовательной системы, задачей является на основе параметров системы по состоянию на данный момент времени принять коллективное (индивидуальное) управленческое решение в указанной ситуации.

В тренинговых частях программы представлены четыре вида ситуаций: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки, ситуации-проблемы. Предпочтение отдается ситуациям-проблемам. Решение ситуационной задачи приводит участников взаимодействия от частного случая к определенным обобщениям. Благодаря серии задач-ситуаций обучаемые осваивают навык анализа информации, содержащей симптомы проблемы, выявления проблемы, формирования цели, уточнения задач, определения требований к решению и критериев для оценки его эффективности. Групповое обсуждение различных вариантов решения одной и той же задачи углубляет общий и индивидуальный опыт.

Важнейшей дидактической особенностью семинара-тренинга становится формирование рефлексивного отношения к способу действия. Этому также способствует групповое обсуждение, когда каждый участник активно вовлекается в размышление над вопросами: «как я действую обычно в решении организационной проблемы?», «почему я так действую?». Предметом групповой дискуссии, таким образом, становятся не содержание данной ситуации и не способы действия обучаемых в ней, а основания способа действий в данной ситуации и ей подобных.

Итак, организационные способности развиваются через раскрытие значений свойств и отношений, передачу правил, типовых способов действий в ситуациях, требующих организационных решений, через формирование обобщенных средств мышления движением от общего к частному, через формирование потребности в освоении частных средств.

Пройдя краткосрочное, но интенсивное обучение, руководители, по их отзывам, разрешают трудности в моделировании оптимальной для образовательного учреждения структуры управления; приобретают умение правильно разграничивать полномочия между структурными подразделениями и должностными лицами; осваивают технологию мотивированного создания локальных актов, регулирующих работу образовательного учреждения.

Это позволяет отрефлексировать достигнутый профессиональный уровень и поставить задачи дальнейшего профессионально-управленческого развития.

Литература

1. Ильясов, Д. Ф. Повышение квалификации руководителей образовательных учреждений: объективные и субъективные факторы в управлении [Текст] / Д. Ф. Ильясов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 304 с.

2. Кабаченко, Т. С. Психология управления [Текст] / Т. С. Кабаченко. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 384 с.

Приложение

Рабочая программа семинара

Этап, время	Цели	Индивидуальная (коллективная) деятельность	Результаты индивидуальной (коллективной) деятельности (усвоенные смыслы)	Развитие профессиональной рефлексии
1 10 мин.	Создание настроения на активную работу	Озвучивание персональных целей участия в работе семинара, формирование вывода об общих и частных ожиданиях Исследование собственной личности: потребностей, зоны познавательных интересов, способностей, чувств, воли. Определение уровня профессионального развития. Постановка целей и составление программы саморазвития (на семинаре). Определение общих целей, зафиксированных в ожиданиях участников	Актуализация индивидуальных смыслов на работу в семинаре	Осознание значения сближения индивидуальных и общих смыслов для эффективности совместной деятельности по освоению профессиональных навыков в соответствии с темой семинара
2	Ввод в те-	Групповое обсуж-	Ревизия собст-	Выявление

5 мин.	му. Предъявление организаторами концепции семинара относительно способов обеспечения управляемости школы: – профессиональная рефлексия институциональной деятельности руководителя; – освоение им организационных механизмов; – основные организационные механизмы; – активность в освоении механизмов каждым участником семинара	дение способов обеспечения управляемости школы	венной компетентности в обсуждаемых вопросах, присвоение новой информации	перечня условий, необходимых для эффективного взаимодействия участников
1. Разграничение полномочий в области образования как требование государственной образовательной политики				
3 5 мин. 10 мин.	Актуализация проблем в управляемости образования	Организация подгруппового обсуждения проблемных ситуаций № 1, 2, 3 (с позиций разных участников). Зада-	1. Формулировка вопросов (проблем) по механизмам определения и разграничения полно-	1. Общая постановка проблемы – необходимость проектирования

20 мин. 10 мин.	<p>тельного учреждения</p> <p>Ввод в проблемную ситуацию</p> <p>Работа в творческих группах</p> <p>Общее обсуждение и постановка новой проблемы</p>	<p>ния:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Почему возник именно этот конфликт в образовательном учреждении; – Сильные и слабые стороны позиции одного из участников конфликтной ситуации; – Предложения к руководителю по урегулированию (выходу из) конфликтной ситуации со «своей» позиции 	<p>мочий (по четырем уровням управления образованием).</p> <p>2. Освоение ролей в организации групповой работы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – лидер-организатор (выбирается группой); – оппозиционеры; – функционеры; – исследователи 	<p>поисковой деятельности от опыта к научной норме.</p> <p>2. Диагностика общественных отношений в группах, выделение в них деформаций, обсуждение их со слушателями, определение способов исправления</p>
4 60 мин.	<p>Ознакомление участников с современным состоянием разграничения полномочий; историей вопроса</p>	<p>Лекция.</p> <p>Анализ таблицы «Компетенция различных уровней власти и органов местного самоуправления в области образования»</p>	<p>Ревизия собственной компетентности в обсуждаемых вопросах, присвоение новой информации.</p> <p>Выявление механизмов организационной деятельности в аспекте разграничения полномочий</p>	<p>Общая постановка проблемы – необходимость проектирования поисковой деятельности от научной нормы к практике</p>
Кофе-брейк				
2. Управление реализацией компетенций образовательного учреждения				
5 60 мин.	<p>Типы и виды организационных структур управления.</p> <p>Правила делегирования полномочий на различные уровни управления</p>	<p>Лекция.</p> <p>Анализ слайдов</p>	<p>Ревизия собственной компетентности в обсуждаемых вопросах, присвоение новой информации.</p> <p>Выявление механизмов организационной деятельности в аспекте видологии организаци-</p>	<p>Общая постановка проблемы – необходимость постоянной ревизии складывающихся в практике норм, поиска алгоритмов преоб-</p>

			онных структур и делегирования полномочий	разования ситуации
6 45 мин.	Построение структуры разграничения компетенций в реальном образовательном учреждении	1. Самостоятельная работа по построению (отражению реального состояния) организационной структуры управления своей школой. 2. Работа с таблицей	Навык схематического отражения организационной структуры с учетом основных свойств и связей объектов и субъектов управления. Навык анализа структурных схем	Осознание собственных трудностей и индивидуальных способов работы в данном направлении деятельности
Обед				
10 мин.	Выявление недостатков построенной структуры	Диагностика структуры управления ОУ по методике	Усвоение инструмента для анализа недостатков организационной структуры. Формулировка недостатков организационной структуры	Осознание собственных трудностей и индивидуальных способов работы в данном направлении деятельности, постановка задач по развитию навыка
30 мин.	Презентация построенных структур. Обоснование выявленных недостатков построенной структуры	Подгрупповой анализ разработанных структур с точки зрения достоинств и недостатков. Выявление прямой зависимости между выявленными недостатками и типом (видом) организационной структуры. Выбор выступающего от группы. Общее обсуждение	Осознание того, что недостатки управления зависят как от эффективности структуры, так и распределения полномочий между должностными лицами. Коррекция личных, групповых норм по содержанию: уточняется, углубляется, систематизируется научная аргу-	1. Сопоставление социокультурных способов деятельности со способами, которыми реально владеет участник. 2. Общественная оценка деятельности каждого и коллектива в целом. 3. Дальней-

			ментация позиций по построению организационных структур	шая диагностика общественных отношений в группах, выделение в них деформаций, обсуждение их со слушателями и исправление
3. Локальные акты как основа деятельности управленческих структур				
6 20 мин.	Виды локальных актов, структура локального акта, закрепление локальных актов в уставе образовательного учреждения	Лекция. Анализ слайдов	Ревизия собственной компетентности в обсуждаемых вопросах, присвоение новой информации. Выявление механизмов организационной деятельности в аспекте разработки локальных актов	1. Сопоставление социокультурных способов деятельности со способами, которыми реально владеет участник. 2. Общая постановка проблемы – необходимость поиска алгоритма разработки локальных актов
40 мин.	Разработка локальных актов, закрепляющих организационную структуру	Практическая работа в подгруппах. Задания: в локальном акте указать состав органа, функции и полномочия, при выполнении работы учесть права всех участников образовательного учреждения (работа с законом «Об образовании»)	Навык мотивированной разработки локальных актов. Присвоение алгоритма разработки локального акта	1. Общественная оценка деятельности каждого и коллектива в целом. 2. Дальнейшая диагностика общественных отношений в группах, выделение в

				них деформаций, обсуждение их со слушателями и исправление
20 мин.	Должностная инструкция. Правила оформления должностных инструкций	Лекция. Анализ слайдов	Ревизия собственной компетентности в обсуждаемых вопросах, присвоение новой информации. Выявление механизмов организационной деятельности в аспекте разработки должностных инструкций работников управления	1. Сопоставление социокультурных способов деятельности со способами, которыми реально владеет участник. 2. Общая постановка проблемы – необходимость поиска алгоритма работы с должностными инструкциями работников управления для оптимизации управленческой деятельности
Кофе-брейк				
20 мин.	Составление должностных инструкций	Практическая работа в подгруппах. Задание: разработать должностную инструкцию для одного из структурных подразделений	Навык разработки должностных инструкций. Присвоение алгоритма разработки данного вида документа	1. Общественная оценка деятельности каждого и коллектива в целом. 2. Дальнейшая диагностика общественных отношений в группах,

				выделение в них деформаций, обсуждение их со слушателями и исправление
7 20 мин.	Органы общественного управления	Лекция. Анализ слайдов	Ревизия собственной компетентности в обсуждаемых вопросах, присвоение новой информации. Выявление механизмов организационной деятельности в аспекте разработки должностных инструкций работников управления	Общая постановка проблемы – необходимость поиска алгоритма работы с должностными инструкциями работников управления для оптимизации управленческой деятельности
Завершение работы семинара				
8 15 мин.	Подведение итогов семинара	Групповая дискуссия «Что я получил на семинаре». Исследование собственной личности: уточнение потребностей, зоны познавательных интересов, способностей, чувств, воли. Уточнение уровня профессионального развития. Постановка целей, составление программы дальнейшего саморазвития (на семинаре)	Актуализация индивидуальных смыслов на практическую реализацию приобретенных на семинаре навыков, а также на отработку дальнейшую профессиональную подготовку	Осознание значения профессионального становления руководителя для развития управляемости школы

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

МИНЕЕВА О. П.

*г. Екатеринбург, Уральский государственный университет
им. А. М. Горького*

Проблемы вхождения России в европейское образовательное пространство связаны с приоритетами национальной стратегии успешного развития, модернизацией системы образования, в том числе и профессионального. В настоящее время с уверенностью можно говорить о том, что образование в современной России, несмотря на кризис и значительные трудности его преодоления, развивается, имеет много позитивных результатов, однако далеко не всегда измеряемых экзистенциальным подходом к личности обучающегося. Остановимся более подробно на его характеристике.

Экзистенциализм (от лат. *existentia* – существование) в качестве идейных истоков имеет философию жизни, феноменологию Э. Гуссерля и религиозное учение датского философа середины XX века С. Кьеркегора. Данное философское направление акцентирует внимание на духовной выдержке человека перед враждебным ему социумом. Представители экзистенциализма считают человека активным субъектом познания или производства, свободным, самостоятельным. Нельзя не согласиться с А. А. Радугиным, что первый призыв этой философии: «Человек, пробудись!», займи творческую жизненную позицию, действуй в окружающем мире. Несмотря на различия философских взглядов экзистенциалистов, всех их объединяет акцент на понимании человеком самого себя и влиянии этого понимания на формирование личностных качеств и развитие индивидуальности.

Главные положения экзистенциализма, на первый взгляд, мало совместимы с теорией и практикой воспитания, тем не менее, это философское направление является методологической основой экзистенциальной педагогики. Согласно экзистенциализму, бытие человека определяется как экзистенция – способ личного существования человека, процесс внутреннего преодоления косности бытия и обретения собственного «Я». Познание бытия, экзистенции возможно только через познание себя, «обреченность человека на свободу» (Г. Сартр), которая неизменно предполагает большую ответственность. Только так может воссоздать человек себя и все человечество. Поэтому мы вправе говорить об экзистенциальном подходе как этическом, истинночеловеческом, имеющем гуманистические основания.

С экзистенциальным подходом к личности связан процесс обновления понятийно-категориального аппарата педагогики, имеющего новые понятия, к которым мы относим экзистенциальную педагогику, свободу, личностно-развивающее обучение, самовоспитание, совесть, добро, веру, мудрость, свободосообразность и др.

Экзистенциальный подход к личности имел множество предпосылок в трудах философов и психологов, социологов. Практически все ученые, разрабатывавшие идеи экзистенциальной философии или психологии, экстраполировали их на проблемы воспитания и образования человека.

Имплицитно идеи экзистенциального подхода отражаются в трудах многих педагогов прошлого и современности. Так, Мишель Монтень подчеркивал важность личного опыта ребенка в процессе познания окружающего мира. Ж.-Ж. Руссо указывал на важность и необходимость актуализации свободы личности в процессе воспитания. Идеи экзистенциализма нашли отражение в работах М. Монтессори, Д. Дьюи. Отечественная педагогика XX века практически не решала задачу развития уникальности, самосценности, индивидуальности личности. Несмотря на это, педагоги стремились к реализации личностного подхода в обучении и воспитании. Среди них можно назвать П. Ф. Каптерева, В. А. Сухомлинского, С. Т. Шацкого и др. В настоящее время идеи экзистенциальной педагогики в нашей стране только начинают активно разрабатываться.

Что касается проблемы модернизации образования, то необходимо сразу же сказать о проблеме разработки ее актуальных направлений, с позиций современных социокультурных изменений в обществе, критериев и показателей качества ее реализации, созвучных новой образовательной парадигме: идеям экзистенциальной педагогики.

Образовательный процесс, реализующий принципы экзистенциальной парадигмы, предполагает приобретение студентами опыта творческой деятельности, навыков самостоятельности, умений обоснованно осуществлять выбор, развивать коммуникативные навыки, умения определять проблему, объяснять ее сущность, выявлять причинно-следственные связи, намечать пути решения.

Только на таких основаниях должна, на наш взгляд, осуществляться модернизация образовательной системы.

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УПРАВЛЯЕМЫЙ ПРОЦЕСС

МИЛЯЕВ О. Н.

г. Санкт-Петербург, Национальный открытый институт России

Производственные системы машиностроения изготавливают основную долю продукции единичными и мелкими партиями с общей загрузкой основного оборудования (технологическое время) до 30 % рабочего времени с частой сменяемостью изделий. Для обеспечения специалистами требуется новый подход в образовании, а также в подготовке и переподготовке кадров. Основная цель – это подготовка специалистов, владеющих новыми методами в управлении.

Новым в производственных системах являются работники предприятия и их деятельность в рыночных условиях, которая определяется и решается «гибкостью» производства и интеграцией организационной, технологической и социальной деятельности. Сложность решения управления заключается в новых формах подготовки специалистов, с использованием инноваций и блочно-модульного планирования учебного процесса, включая создание «команды единомышленников».

Эффективная работа предприятий на основе новых экономико-социальных форм предполагает обязательное совместное решение организационных, управленческих и технологических задач на базе широкого использования нововведений, качества процесса деятельности «команды» и применения информационных технологий. Деятельность предприятий выражается сложной кибернетической системой, обладающей специфическими свойствами в организации и управлении. Свойство меняющейся организации и особенностей управления реализуются путем создания динамических систем управления, обладающих адаптацией к изменению состояния производства и «определяющих» алгоритмов принятия решений в реальном масштабе времени.

Проблема создания систем управления дискретным объектом строится на основе сложного динамического процесса производственно-экономической деятельности. В составе систем управления важную роль играют задачи оперативного управления дискретным объектом, представляющим нижний уровень организационной структуры с использованием имитационного моделирования, принятия решения и оценкой его эффективности. Эффективность системы оперативного управления дискретным объектом определяется алгоритмом принятия

решения, структурными схемами организации производства, имитационным моделированием, оценкой качества функционирования системы, реализующих решения задач оперативного управления, которые решаются на основе теории множеств, теории управления и теории моделирования сложных систем.

Система оперативного управления производством представляет собой совокупность целенаправленных воздействий, обеспечивающих разработку и выполнение производственных заданий в запланированные сроки с наименьшими затратами материальных, трудовых и финансовых ресурсов. Основой эффективности системы оперативного управления является строгое и ритмичное выполнение плана выпуска продукции при минимальном объеме незавершенного производства и максимальном использовании производственных мощностей с большей концентрацией единиц оборудования.

Система оперативного управления обеспечивает планирование и выполнение производственных заданий в конкретные сроки с наименьшими затратами материальных, трудовых и финансовых ресурсов. Критерием эффективности системы оперативного управления служит коэффициент отклонений от соответствия выполнения плана, ритмичность выпуска продукции, при обеспечении конкурентного качества и преимуществ показателей и аналогов.

Текущая цель, сформулированная для планирования и выполнения производственного процесса, может меняться от воздействия внешней среды, от этапов планирования, быстрого реагирования на внутренние воздействия, методологии управления и состава управляемых объектов. Основная цель системы оперативного управления – это выполнение производственной программы. Пути достижения этой цели при частых изменениях номенклатуры и объема выпуска продукции определяются этими изменениями, а также модернизацией структуры производства. Перечисленные изменения влекут за собой управления целенаправленными изменениями производственной структуры, в соответствии с меняющимися целями производственного процесса. Достижение сформулированных целей систем управления осуществляется решением задач оперативного планирования и измененным планам оперативного управления, с регулированием воздействия на производственный процесс.

Оперативное планирование включает разработку календарно-плановых нормативов, которые служат расчетной основой для эффективной регламентации движения элементов производства. Нормативы используются для формирования календарных планов запуска-выпуска продукции (всей номенклатуры), организации полного и эф-

фективного использования материальных и трудовых ресурсов, минимизации незавершенного производства, при наибольшей загрузке оборудования.

Планирование – это процесс заблаговременного принятия и оценки взаимосвязанной совокупности решений и соответствующих мер для обеспечения вероятности благоприятного исхода в будущем. Планирование направлено на достижение целей системы, устанавливает количественные и объемные показатели деятельности предприятия и его подразделений на достаточно длительные сроки.

Задачами оперативного планирования определяется набор видов и методов переработки исходного материала в продукцию на основе календарно-плановых нормативов, предшествующих созданию информированного обеспечения производственной системы. Построение системы оперативного управления на базе имитационного моделирования позволяет учитывать динамику движения предметов в производственном процессе, определять систему приоритетов выбора решений, основанной на дискретно-логической модели функционирования объекта управления. В этой системе необходимо разрабатывать подетальные календарно-плановые нормативы, которые вносятся в базу данных с постоянной их корректировкой на основе изменяющихся условий и событий производства с учетом перестройки структуры, в случае необходимости.

Оперативное управление становится основным «узлом» производства, а структура системы управления, её функции, это способность реагировать на изменяющиеся условия среды, которые существенно зависят от способа и состава производственного процесса.

Для построения системы оперативного управления необходимо выявить входные и выходные параметры процесса и управляющие воздействия. При этом следует выбрать точки контроля, шаг контроля и способ идентификации состояния объекта управления. Затем определить методы оценки производственной ситуации и критерии сравнения ситуаций с целью прогноза их развития, разработки и принятия управленческого решения в условиях неопределенности.

Анализ различных видов деятельности позволяет утверждать, что в этом процессе происходит преобразование ресурсов для обеспечения цели производственной деятельности с изменением входов в выход готовой продукции. В производственном процессе и в системе управления объектом выделяют в качестве управляемых параметров объем $N(t)$ и темп выпуска $\dot{N}(t) = dN/dt$ продукции. Управляющие воздействия – изменение характеристик ресурсов: уровень, темп, расхода ресурсов, перераспределение ресурсов в пространстве. Управление

производственным процессом заключается в регулировании ресурсов с целью своевременного выпуска продукции заданного вида и объема. Система оперативного управления отслеживает изменения производственной ситуации, обусловленные отклонениями в объемах и расходе ресурсов, вследствие действия на производственный процесс возмущающих сил и компенсация управляющих воздействий в реальном масштабе времени, возникающих в ходе производственного процесса (различные сбои и отклонения). Гибкость управления при использовании ресурсов определяется оптимальным и своевременным перераспределением располагаемых ресурсов в пространстве и времени или в привлечении новых ресурсов. В системе оперативного управления решающее значение на динамику производственного процесса оказывают в заданных пропорциях три вида ресурсов: материальные, основные средства (в том числе оборудование), трудовые. Коэффициенты определяют доленое участие каждого вида ресурсов в выпуске продукции, и их значение зависит от вида изделий (товара) или услуг.

На процесс обучения действуют возмущающие силы $f(t)$, приводящие к изменению заданных пропорций; выпуск продукции или услуг (1) $N(t)$ и темп выпуска (2) $\dot{N}(t)$, которые являются функциями многих переменных.

Определяем:

$$N(t) = F(R_1(t), \dots, R_n(t), U_1(t), \dots, U_m(t), f_1(t), \dots, f_k(t), t); \quad (1)$$

$$\dot{N}(t) = \varphi(\dot{R}_1(t), \dots, \dot{R}_n(t), U_1(t), \dots, U_m(t), f_1(t), \dots, f_k(t), t), \quad (2)$$

где $R_i(t)$ – объем ресурса i -го вида $i = 1, 2, \dots, n$, $\dot{R}_i(t)$ – расход ресурса i -го вида $i = 1, 2, \dots, n$, $U_j(t)$ – управляющие воздействия $j = 1, 2, \dots, m$, n – количество ресурсов, m – количество возможных управлений, $f_k(t)$ – возмущения, действующие на производственный процесс.

Управляющее воздействие U_j – это функция, определяемая рядом переменных: действием возмущающих сил $J_j(t)$, $E_n(t)$ в объемах выпуска продукции:

$$U(t) = U[E_n(t), f_i(t)],$$

где $E_n(t) = N^0(t) - N(t)$,

где $N^0(t)$ – заданные значения управляемого параметра.

Возмущающие силы, действующие на процесс производства, вызывает различные отклонения в ресурсах, которые можно объединить в две группы. Первая группа – это отклонения, связанные с изменением структуры объекта управления вследствие выхода из строя одной из её составляющих. Структура производственного процесса – это взаимосвязанная совокупность оборудования, материальных и

трудовых ресурсов. Другими отклонениями объекта уравнения первой группы являются отклонения характеристик ресурсов от заданных значений без изменения структуры объекта управления, например, вызванное действием работы транспорта, несвоевременная поставка требуемых материалов, в том числе замена материала-заменителя, размера сортамента, требующее увеличение времени обработки, а следовательно, изменение темпа выпуска продукции. Отклонения могут быть положительные или отрицательные. Первый тип возмущений обусловлен изменением свойств внешней среды и вызывает отрицательные отклонения в ресурсах.

Вторую группу возмущающих сил составляют отклонения, связанные с появлением новых перспектив развития производственной системы, а значит, перспективное и эффективное использование производственных ресурсов. Инновационные саморазвивающиеся системы выявляют новые возможности, новые стимулы использования и функционирования ресурсов. Эти ресурсные изменения рассматриваются как положительные изменения и обеспечивают увеличение темпов выпуска $N(t)$ продукции. Важное явление в производственном процессе – это согласование групп и единиц оборудования по их производительности и способов функционирования системы для новых возможностей с целью регулирования объемов незавершенного производства и снижения простоя оборудования.

Отклонения в ресурсах из-за действия возмущающих сил требуют принятия решений по управлению отклонениями и рассмотрению всей совокупности взаимосвязанных ресурсов. Возмущения вызываются отклонениями в материальных, трудовых ресурсах и основных средствах по обеим группам возмущающих сил и учитываются оперативным управлением в динамическом режиме. Учет оперативных изменений может происходить автоматически или с участием человека с целью компенсации действия возмущения на производственный процесс и обеспечения достижения требуемых значений параметров управления. Динамика системы оперативного управления определяется имитационным моделированием с выработкой требуемого управления в реальном масштабе времени с выпуском продукции с учетом ресурсных и динамических характеристик элементов производства.

Любое воздействие предполагает взаимодействие объекта и управляющей части системы управления с целью перевода производственного процесса в новое требуемое состояние.

Создание математической модели сложных динамических объектов управления производственного процесса – это трудоемкая рабо-

та, связанная с постоянно меняющимися количественными соотношениями, связей между величинами: входа и выхода по каждому элементу системы. В зависимости от характера и особенностей производственного процесса разрабатываются дискретные динамические модели. Сложный производственный процесс в машиностроении по своей природе является дискретной и динамической системой, описывается детерминированным или вероятностным методами в виде аналитической или эмпирической модели с параметрами, отражающими в аналитическом виде все основные закономерности процесса производства. Любая модель будет иметь погрешности из-за отсутствия закономерностей материального производства. Для принятия точного решения требуются его эффективные алгоритмы принятия решения с элементами искусственного интеллекта, при их отсутствии этот блок также имеет неточности. Для вычисления процедур в реальном масштабе времени предлагаются дискретно-логические алгоритмы управления. Дискретно-логические модели представляют собой способ формализованного описания функционирования управляемого объекта с использованием «игровых» или конечно-автоматных моделей.

Конечно-автоматные дискретные модели применяются при описании объектов, находящихся в конечном множестве состояний, способ функционирования которых известен и может быть формализован. Конечно-автоматные модели обладают преимуществом, позволяющим описывать способ функционирования объекта. Эти модели пригодны для описания конкретных производственных ситуаций и используются для ситуационного управления и выработки алгоритмов принятия решений. Применение моделей производственного процесса обосновывается свойствами самих моделей и особенностями организации работ и технологического процесса, а также спецификой моделируемого состояния системы. В рассматриваемом производственном процессе система управления является изменяющейся во времени и в пространстве из-за изменения движения составных элементов продукции по технологическим маршрутам с выполнением основных и вспомогательных операций. Имитационным методом решается задача анализа различных вариантов управления, что позволяет повысить точность и объективность принимаемых решений и уменьшить величину погрешностей.

На основании анализа существующих видов математических моделей для управляемого процесса формируется система, обеспечивающая учет особенностей новой организации и адекватное описание процесса дискретными моделями с учетом видов и воздействия ресур-

сов, в том числе действующих возмущений на структурные, и на параметрические параметры системы. В общей направленности образовательных программ блочно-модульное планирование связано с заказом промышленности и системно-методологическими подходами к организации учебной деятельности, позволяющими усвоить сумму знаний и навыков. Приоритетной сферой является управление знаниями и информацией для решения конкретных ситуаций.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ТРАДИЦИЯХ РУССКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

ИЗМАЙЛОВА А. Б.

г. Владимир, Владимирский государственный педагогический университет

Непрерывное образование – философско-педагогическая концепция, согласно которой образование рассматривается как процесс, охватывающий всю жизнь человека [1]. В традициях русской народной педагогики наряду со многими положительными моментами процесса непрерывного образования и самообразования наиболее важным мы считаем духовно-нравственный аспект этого явления.

На первый взгляд, кажется очевидным, что человек, в силу ограниченности своих возможностей, должен постоянно учиться, однако сам процесс непрерывного образования нередко наталкивается на активное противодействие со стороны многих людей, как в настоящем, так и в прошлом. Не секрет, что некоторые школьники мечтают о наступлении того счастливого времени, когда им больше не надо будет ходить в школу, т.е. не только непрерывное образование, а и обычное обязательное образование внушает им глубокое отвращение.

Этому негативному явлению много объяснений, одно из них состоит в том, что учение не является в родительской семье значимой ценностью, а сам культурный и интеллектуальный уровень родительской семьи слишком низок. Обычно родители нерадивого ученика сами плохо учились в школе. Вместо того чтобы осознать ошибку, состоящую в пренебрежительном отношении к учению, они всячески дают понять ребенку, что учение – не главное в жизни. Излюбленная фраза в их устах: «Мы академиев не кончали, а в люди выбились».

Получается замкнутый круг: родители не осознают ценности учения и внушают такой же подход детям. Со временем подростки дети повторяют это отношение к учению уже в собственной семье.

Иногда родители понимают, что их негативное отношение к учебе в молодости привело к печальным результатам, и поэтому стараются скрыть от детей свои «подвиги» [2] в этом направлении, надеясь, что дети будут учиться хорошо. Однако часто эти их надежды не осуществляются, поскольку, не имея опыта непрерывного образования, они не могут «заразить» этим видом деятельности своих детей.

Родители, как первые учителя ребенка, только тогда могут эффективно заниматься его воспитанием, когда они сами вовлечены в процесс собственного непрерывного образования. Наблюдая постоянные усилия родителей в области непрерывного образования, ребенок привыкнет воспринимать учение как наиболее значимую ценность.

В этой связи можно привести в качестве положительного примера воспитание в еврейских семьях, где учение на протяжении тысячелетий было главной ценностью. В России (а ранее – в СССР) около 100 % евреев имеют высшее образование, несмотря на ограничения на получение высшего образования по «пятому пункту», существовавшие в советские времена. Восприятие образования как ценности идет от иудейской традиции, когда каждая еврейская мать после утренней молитвы говорила своему ребенку: «Учись, учись и учись» [3].

Воспитание у детей отношения к образованию как к самой значимой ценности достойно всяческого одобрения и подражания. Когда каждая русская мать будет ежедневно говорить ребенку: «Учись, учись и учись», Россия значительно продвинется в своем развитии.

Ценностное отношение к учению прослеживается в отечественной культуре и в ее православной традиции. Так, на Первых Свято-Афанасьевских чтениях (г. Владимир, 2004 г.), посвященных святителю Афанасию Ковровскому, прозвучал рассказ о православной матери, у которой трое детей закончили школу с медалями, а трое младших также учатся на «отлично». На вопрос, почему все ее дети хорошо учатся, она ответила: «Мои дети знают, что плохо учиться – это грех».

Тем самым мать выделила нравственный аспект как определяющий в отношении детей к учению. Православная традиция воспитания в русской народной педагогике предполагает избегание греха. На примере положительного отношения к учению кратко перечислим, какими именно добродетелями обладает каждый человек, сознательно относящийся к учению как непрерывному процессу всей своей жизни.

Так, можно отметить у любящего учиться человека следующие добродетели: аккуратность, благородство, бережливость, верность, внимательность, воодушевленность, добротолюбие, достоинство, заботливость, исполнительность, любознательность, надежность, обяза-

тельность, подчиняемость, послушание, постепенность, прилежание, серьезность, собранность, сосредоточенность, старательность, трудолюбие, тщательность, усердие, целеустремленность и др. [4].

Следовательно, уже само стремление ребенка к добросовестному учению воспитывает у него целую группу добродетелей, которые в совокупности позволяют приблизиться к ключевому в русской народной педагогике понятию «идеал совершенного человека» [5].

С другой стороны, уточняя, какие именно пороки (или грехи) проявляются в отрицательном отношении детей (да и взрослых) к учению, можно отметить следующие: беззаботность, беспечность, забывчивость, лень, лживость, мятежность, небрежность, нерадение, ограниченность, празднoлюбие, распущенность, рассеянность, сомнение, самооправдание, самоуверенность, самоупокоение, своеволие, торопливость, увлекаемость, упрямство, хитрость и др. [6].

Таким образом, мы видим, что детское (а тем более взрослое) нежелание учиться совсем небезобидно, оно признак нравственного повреждения человеческой сущности, что должно насторожить доброго воспитателя. Лень как мать всех пороков не дает не желающему учиться человеку достичь успеха в жизни, поскольку нежелание учиться порождает множество пороков, искажает нравственное развитие человека и, в конечном итоге, приводит к разрушению личности.

Кроме того, к учению у человека должны быть определенные способности, что также подчеркивается в таких народных изречениях: «Наука учит только умного» [7], «Не всякому все дается» [8], «Не дала ему эта наука», «Иной охоч, да не горазд, иной и горазд, да не охоч» [9, с. 333] и др. Впрочем, отсутствие больших способностей к учению в русской народной педагогике всегда считалось менее значимым, чем терпение и усердие. Способности – дар Божий человеку, тогда как проявление нравственного подхода к существенной деятельности гораздо более важно для совершенствования и развития личности.

В этой связи целесообразно привести старинную историю, относящуюся к рубежу XIX–XX вв. В Московском университете отмечали юбилей известного профессора. Почти все гости в своих речах и поздравлениях до небес превозносили таланты и ум юбиляра. Когда он поднялся, чтобы произнести ответное слово, то без обиняков высказался в том смысле, что выступающие хвалили его светлую голову, а он хочет поблагодарить совсем другое место в своем организме, благодаря усидчивости которого он и достиг всех своих успехов. С этими словами юбиляр выразительно похлопал себя пониже спины [10]. Таким образом, юбиляр подчеркнул, что достиг своих успехов на про-

фессиональном поприще через такие добродетели, как исполнительность, любознательность, старательность, трудолюбие, усердие и т.д.

Впрочем, учение связано с умственными способностями, что и подчеркивает русская народная педагогика: «Умный любит учиться, а дурак учить» [11], «Нет роженого (ума), не дашь и ученого», «Тупо сковано – не наточишь, глупо рожено – не научишь» [12] и т.д.

Чем умнее [13] человек, тем больше удовольствия он получает от приобретения знаний. Чем больше человек знает, тем более ценными становятся новые знания. Познание человеком бесконечности Божьего замысла невозможно, но какое-то приближение к пониманию Прекрасного Божьего мира для человека, любящего учение, достижимо и доставляет ни с чем не сравнимые чувства радости и творческого удовлетворения [14]. Картина мира предстает в виде огромной мозаики, а процесс поиска нового знания превращается в заполнение в ней пробелов и осознанием связей между ее элементами [15].

В фольклоре многих народов мы встречаем хвалебные отзывы об учении, побуждающие человека к постоянной реализации непрерывного образования. Например, в русской народной педагогике, где пословицы и поговорки являются важнейшим средством стимулирующей группы методов воспитания, находим: «Ученье – красота, неученье – простота», «Ученье – свет, а неученье – тьма», «Красна птица перьем, а человек ученьем», «Божьей волей свет стоит, наукой люди живут», «Ученье лучше богатства», «Наука верней золотой поруки» [16, с. 335], «Всем добро, да не всякому на пользу (ученье)» [17, с. 330] и др.

Учение в русской народной педагогике рассматривается как необходимое условие осуществления триады, на которой строится воспитание: Истина, Добро, Красота. Учение ведет к Истине, оно способствует Добру и Красоте, так как украшает и просвещает человека. Следовательно, учение в соответствии с традициями русской народной педагогики является наиболее значимым делом в жизни человека.

Но в русском фольклоре существуют и кажущиеся противоположными по смыслу замечания: «Век живи – век учись (а умри дураком)» [18]. Эта поговорка, часто произносящаяся насмешливо, словно осуждает попытки человека учиться. На самом деле приведенный афоризм, подчеркивая необходимость непрерывного учения для человека, в то же время предупреждает об ограниченности человеческих возможностей для обретения Истины во всей ее полноте. Об этом же говорит и известное латинское изречение: «Ars longa, vita brevis» [19, с. 46–47].

В чем же тогда смысл самого процесса непрерывного образования? Ведь многочисленные пословицы и поговорки констатируют, что учение не так легко дается человеку: «Корень учения горек, да плод его сладок», «Наука не пиво, в рот не вольешь», «Повторенье – мать ученья», «Идти в науку – терпеть муку», «Без муки нет и науки», «Кто хочет много знать, тому надо мало спать» [20] и др.

Эти пословицы и поговорки напоминают о необходимости жесткого самоограничения и неизбежного отказа учащегося человека от многого ради приобретения знаний. Учиться необходимо, поскольку это – нравственный долг человека. В той или иной форме это ощущалось человечеством на протяжении тысячелетий, но только в последнее время были получены уникальные подтверждения необходимости и даже обязательности для человека непрерывного образования.

В своей знаменитой книге «Жизнь после жизни» (1975 г.) автор (врач по образованию) Р. Моуди собрал множество сообщений людей, переживших клиническую смерть и возвращенных к жизни благодаря усилиям реаниматоров. В описаниях их опыта существования души вне тела значимой нам представляется встреча со светящимся Существом, которое воспринимается по-разному в зависимости от религиозного опыта каждого человека. Однако никто из информантов не сомневался, что это Существо любит их и желает им добра. Так вот, это Существо «подчеркивало, что в жизни самыми важными являются две вещи: научиться любить других людей и приобретать знания» [21]. Там же уточняется: «Он (светящееся Существо. – А. И.), казалось, был также очень заинтересован в вопросах, касающихся знаний. Каждый раз отмечал события, связанные с учением, и сказал, что я должна продолжать учиться, и что, когда он придет за мной опять (к тому времени он уже сказал мне, что я вернусь обратно), стремление к знаниям останется. Он сказал, что это постоянный процесс, и у меня было чувство, что он будет продолжаться и после смерти» [22].

Таким образом, непрерывное пожизненное (а как следует из приведенной выше цитаты, и посмертное [23]) учение оказывается главной целью существования. Эта мысль рассматривается многовековой мудростью человечества как руководство к действию и зафиксирована в фольклоре разных народов. Важно отметить приведенную формулировку: «Любить учиться», т.е. процесс добывания знаний должен стать источником наслаждения.

Интересна в плане нравственной значимости процесса учения и такая пословица: «Не хочу учиться, хочу жениться» [24], которую воспитатель зачастую произносит иронически, подчеркивая, что нерадение в учебе связано с тем, что ученик размышляет о более приятных

вещах, в частности, о женитьбе. Эта пословица неразрывно соединилась в сознании русского человека с невежественным Недорослем из одноименной комедии Д. И. Фонвизина. В XVIII веке учению традиционно отводился период отрочества и юношества, который рассматривался как подготовка к взрослой, «настоящей» жизни. Считалось, что не следует смешивать одно с другим, по такой русской пословице: «За двумя зайцами погонишься, и одного не поймаешь» [25].

Однако такая последовательность деятельности (сначала учение, затем – вступление в брак) имеет и нравственное содержание. Дело в том, что супружество сопряжено с рождением детей, которых родители желают видеть наилучшими. Если родители не приобрели еще определенного уровня образованности, то души воплотившихся через них детей окажутся не лучшими. Кроме того, малообразованные родители не могут хорошо воспитать детей, так как не освоили хотя бы того минимума, которым в наши дни становится высшее образование.

Если же рассматривать непрерывное образование как условие реализации личностью смысла жизни [26], то неизбежно возникает вопрос о путях этой реализации. Образование не может ограничиваться получением нескольких дипломов. В наши дни стало модно иметь два или три высших образования. Конечно, можно объяснить эту тенденцию изменением социально-экономической ситуации, появлением новых привлекательных профессий, тем, что за плату можно получить такое образование, которое прежде было недоступно [27], и т.д.

Может оказаться, что обладатель нескольких дипломов так и не нашел своего истинного призвания, применительно к которому и следует осуществлять непрерывное образование в течение всей жизни. Ситуация с личной образовательной траекторией может сложиться еще прискорбнее: в погоне за дипломами человек может самообманываться, думая, что осуществляет непрерывное образование, участвуя в нем только формально. Мы полагаем, что одного высшего образования достаточно как фундамента для непрерывного самообразования.

Необходимым условием непрерывного образования должна быть конкретная цель, ради которой человек им занимается. Простое накопление знаний (своего рода их коллекционирование) нецелесообразно. Некоторые люди всю жизнь собирают знания, читают книги [28], ведут дневники, но никак не соберутся извлечь из собранных знаний реальную пользу [29]. Полученные в процессе непрерывного образования знания должны давать результат: написание книг, решение научных проблем, применение в практической деятельности и т.п.

Подведем некоторые итоги нашего рассмотрения. Воспитание у ребенка любви к непрерывному образованию должно начинаться в

семье и как можно раньше. Затем усилия человека в непрерывном образовании должна поддерживать школа. Непрерывное образование должно иметь конкретную цель, а добытые знания должны способствовать ее достижению. Непрерывное образование – важнейший компонент нравственного саморазвития и самосовершенствования.

Примечания

1. Кларин, М. В. Непрерывное образование [Текст] / М. В. Кларин // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. – М., 1999. – Т. 2. – С. 41.

2. На эту тему существует анекдот: плачущего школьника спрашивают о причине его слез. Мальчик отвечает, что отец его дважды побил. Первый раз, когда сын показал дневник с «двойками», а второй раз, – когда отец обнаружил, что это – его старый дневник.

3. Не отсюда ли идет знаменитая фраза В. И. Ленина «Учиться, учиться и учиться» (Ленин В. И. «Лучше меньше, да лучше» (1923))? Ведь, как известно, его мать выросла в еврейской семье, и, видимо, эта фраза звучала в доме Ульяновых достаточно часто.

4. Гурьев, Н. Д. Страсти и их воплощение в болезнях [Текст] / Н. Д. Гурьев. – М., 2000. – С. 169–189.

5. Подробнее см.: Волков, Г. Н. Идея совершенного человека в народном воспитании [Текст] / Г. Н. Волков // Сов. педагогика. – 1971. – № 10; Измайлова, А. Б. Русская народная педагогика: воспитание ребенка младенческого возраста [Текст] / А. Б. Измайлова. – Владимир, 2001. – С. 6–7; Измайлова, А. Б. Православный идеал русской народной педагогики [Текст] / А. Б. Измайлова // Подготовка учителей к духовно-нравственному образованию и воспитанию учащихся : тезисы докладов Всерос. науч.-практ. конф. – Рязань, 1996. – С. 46–50; Измайлова, А. Б. Традиции духовно-нравственного воспитания девушки в русской народной педагогике [Текст] / А. Б. Измайлова // Духовно-нравственное становление специалиста в региональном колледже и вузе : материалы Межд. науч.-практ. конф. – Старый Оскол, 2006 (в печати).

6. Гурьев, Н. Д. Страсти и их воплощение в болезнях [Текст] / Н. Д. Гурьев. – М., 2000. – С. 92–168.

7. Или: «Умные учатся на чужих ошибках, а все остальные – на своих». К сожалению, автора этого афоризма отыскать не удалось.

8. Даль, В. И. Пословицы русского народа [Текст]: в 2 т. / В. И. Даль. – М., 1984. – Т. 1. – С. 330.

9. Там же. – С. 333.

10. Записано от Информанта № 2 (Список Информантов см.: Измайлова, А. Б. Русская народная педагогика: воспитание ребенка младенческого возраста [Текст] / А. Б. Измайлова : монография. – Владимир, 2001. – С. 533–541).

11. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] : в 4 т. / В. И. Даль. – М., 1980. – Т. 4. – С. 528.

12. Даль, В. И. Пословицы русского народа [Текст] / В. И. Даль. – Т. 1. – С. 336.

13. Если рассматривать интеллект (главное орудие познания) как дар Божий человеку, данный «во временное пользование, на время» и за который придется «отчитаться, как пользовался этим» (Гурьев, Н. Д. Страсти и их воплощение в болезнях. – С. 180), или, обращаясь к евангельской мудрости: «И от всякого, кому дано много, много и потребуется» (Лк.: 12, 48), то становится понятной ответственность человека за свой высокий интеллект. С другой стороны, очевидно, что не все могут достичь высоких результатов в непрерывном образовании. У большинства людей коэффициент интеллекта (IQ) около 100 единиц, тогда как гениальность начинается со 155, имея пределом 200. Тем не менее участвовать в непрерывном образовании должны все.

14. Не случайно в советские времена бытовала шутка: «Научная деятельность – это удовлетворение своей любознательности за государственный счет». Правда, к чести многих современных российских ученых можно отметить, что и теперь, когда за публикацию результатов своих исследований приходится платить, научные работники это делают, не взирая на мизерность своих зарплат.

15. Автор может засвидетельствовать, что часто ответ на поставленный вопрос приходит неожиданно и оттуда, откуда не ждешь, словно источник всякого знания (Бог или, как любят теперь говорить, единое информационное поле) откликается на запрос исследователя.

16. Даль, В. И. Пословицы русского народа [Текст] / В. И. Даль. – Т. 1. – С. 330.

17. Там же. – С. 335.

18. Там же. – С. 330.

19. «Искусство велико – жизнь коротка. Искусство (или наука) велико по своим целям и задачам, а жизнь человека коротка – всего сделать нельзя» / Бабкин, А. М. Словарь иноязычных выражений и слов [Текст] : в 2 т. / А. М. Бабкин, В. В. Шендецов. – М., 1981. – Т. 1. – С. 108.

20. Даль, В. И. Пословицы русского народа [Текст] / В. И. Даль. – Т. 1. – С. 329.

21. Моуди, Р. Жизнь после жизни [Текст] / Р. Моуди. – М., 1990. – С. 44.
22. Там же. – С. 46–47.
23. Эзотерические учения полагают, что души воплощаются для учения, а на Небеса возвращаются отдохнуть, как на каникулы.
24. Даль, В. И. Пословицы русского народа [Текст] / В. И. Даль. – Т. 1. – С. 329.
25. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В. И. Даль. – Т. 1. – С. 670.
26. Для православного человека смыслом жизни является спасение души, и непрерывное образование, направленное на познание Прекрасного Божьего мира, может помочь достижению этой цели.
27. Например, в прежние времена психологов готовил только МГУ (одна группа набора ежегодно), трудно было поступить и на факультет журналистики. Теперь практически в каждом областном центре готовят и психологов, и журналистов, да еще и не в одном вузе.
28. Можно ли считать чтение художественной литературы непрерывным образованием? Как заметил один студент филологического факультета нашего университета (вскоре его оставивший): «Зачем читать художественную литературу, если в Библии всё сказано?». Видимо, следует согласиться, что художественная литература – вторична по своей сути и пытается адаптировать сложные понятия для обывателя. Для большинства людей чтение художественной литературы – просто способ убить свободное время. Сейчас многие малозанятые люди переключились на просмотр телесериалов, но они хотя бы не обольщаются тем, что занимаются непрерывным образованием.
29. Такие собиратели знаний очень напоминают пушкинского Скупого Рыцаря, деньги которого не приносили никакой пользы.

КАКАЯ ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НАМ НУЖНА?

ПУЗАНОВ О. П.

г. Санкт-Петербург, Национальный открытый институт России

Тема гуманизации и гуманитаризации высшего образования основательно проработана отечественными исследователями. Сегодня, видимо, можно говорить о направлении, которое в некоторых работах удачно обозначено словами «гуманитаризм», «гуманитаристика».

Под гуманизацией понимают возвышение духовно-нравственных ценностей. О гуманитаризации преимущественно говорят, когда речь заходит об усилении роли общественных дисциплин и художественно-эстетических ценностей. Гуманитаризация образования рассматривается как средство гуманизации.

И «гуманизация», и «гуманитаризация» – термины производные от понятия «гуманизм», который «прозрачен» для понимания каждого человека и давно обрел статус общепризнанного положительного идеала. Однако «прозрачность» понятия «гуманизм» мнимая. Не существует гуманизма вообще. Он проявляется в модификациях, каждая из которых базируется на самых разнообразных мировоззренческих системах. Формы гуманизма чрезвычайно разнообразны, поэтому необходимо определиться, какую из разновидностей гуманизма можно положить в основу гуманизации и гуманитаризации высшего образования, – от этого зависит его вектор развития.

Индивидуалистический и коммунальный гуманизм. Историческое развитие общества можно рассматривать как процесс перехода от стадной особи, духовно не отличимой от своих собратьев, – к человеческой индивидуальности, отчетливо проявившейся в эпоху Возрождения и Нового Времени.

Индивидуализм представляет собой абсолютизацию интересов отдельного человека, который, вследствие этого, понимается как автономное от общества существо. Имея подобный признак, гуманизм западноевропейского толка, преодолев в Средние века сопротивление христианства, предопределил колоссальный рост свободы человека, его автономизацию и лег в основу либерально-демократической доктрины. Индивидуалистический гуманизм уже в эпоху Возрождения проявил свои изъяны. А. Ф. Лосев выделяет так называемую «обратную сторону титанизма» эпохи Возрождения, напомнив, что негативные стороны индивидуалистического гуманизма с огромной художественной силой были отражены в трагедиях Шекспира «Гамлет», «Отелло», «Макбет» и др. «Всякий титан хочет владеть всем существованием, – подчеркивал Лосев, – но в этом стремлении он наталкивается на других титанов, каждый из которых тоже хочет владеть всем. А так как все титаны, вообще говоря, равны по своей силе, то и получается, что каждый из них может убить другого». Впоследствии подобная «обратная сторона титанизма» получила свое последовательное развитие в европейской культуре и наиболее отчетливо проявилась, например, в ницшеанской идее «сверхчеловека», которому позволено все.

Коммунальные инстинкты из сознания людей не изгоняются окончательно: история, в конце концов, может быть представлена как диалектическое взаимодействие индивидуального и коммунального.

Коммунальной формой гуманизма, основанной преимущественно на материалистических, а следовательно, атеистических подходах, можно считать, например, утопические учения Т. Мора, Т. Кампанеллы, а в дальнейшем – социалистические теории А. де Сен-Симона, Ш. Фурье, Р. Оуэна. Традиции последних были продолжены Н. Г. Чернышевским, К. Марксом, Ф. Энгельсом, В. И. Лениным, их последователями, которые полагали, что, только растворившись в интересах и потребностях общества, человек сможет наиболее полно реализовать личные способности. За основу была взята формула: «Свободное развитие каждого возможно при условии свободного развития всех». Утопический коммунальный гуманизм выражал несовершенство существовавшей социальной реальности и разрабатывал проекты окончательного разрешения всех проблем путем разумной совместной деятельности людей. Подобная коммунальность, принимала облик идеальной сельской общины, города, государства, республики ученых и т.д. Чрезвычайно важно отметить, что утопический коммунальный гуманизм, начиная с эпохи Возрождения, заменил сферу сакрального, божественного на социальное, коллективное начало.

Если индивидуалистический гуманизм на первый план выдвигал приоритеты личности, то гуманизм коммунального типа отдавал предпочтение социуму. К. Маркс и Ф. Энгельс, а впоследствии и В. И. Ленин в своих работах неустанно подчеркивали общественную сущность человека. Могочисленные последователи не только теоретизировали, но и воплощали марксистскую теорию гуманизма на практике, тотально и последовательно внедряя ее в систему образования.

Рационалистический гуманизм. Существенным свойством европейского гуманизма является его научно-рационалистический характер, абсолютизация разумного, логического начала в человеческом существовании. «Знание – сила» – этот афоризм Фрэнсиса Бэкона надолго стал одним из принципов личной и общественной жизни. Конечной целью познания было объявлено удовлетворение потребностей человека, являющегося центром природы, которая представлялась «не храмом, а мастерской».

Культ «мыслящего рассудка» в сочетании с автономизацией человека, утвержденный Возрождением, зашел настолько далеко, что распространил в качестве критерия принцип удовлетворения потребностей человека, полезности на нравственную сферу и нашел выражение в этике утилитаризма. Изъян рационалистического гуманизма за-

ключается не в раскрытии силы разума, а в его абсолютизации, что выразилось в распространении суверинитета формально-логического дискурсивного мышления на ценностные основы человеческой жизни.

Был выдвинут принцип рациональной этики – органическое единство разума и высокой нравственности, предприняты попытки логического, рационалистического объяснения природы этических ценностей. Логико-практический критерий морали и сегодня в обществе остается господствующим.

Мерилом нравственно-психологических достоинств становятся достигаемые полезные, утилитарные результаты: социальные, хозяйственные, научные и т.п. Между тем нравственность покоится не на разумных аргументах и практических соображениях, а на предельных основаниях человеческого бытия, трансцендентальных началах, постигаемых, прежде всего, не логикой, а верой.

Парадокс рационального гуманизма заключается в том, что его идеологи из самых благих стремлений – укрепить нравственность людей путем ее рационализации – в конечном счете, создавали условия для вытеснения и разрушения моральных принципов. Следуя правилам нравственности, достичь практической выгоды можно не всегда. Как доказал И. Кант, верность нравственным предписаниям – это акт веры, а не логически непротиворечивого знания.

Абсолютизация рационалистического подхода к человеку сегодня как в капле воды отражается в такой проблеме как эвтаназия. В некоторых странах ее правомерность закреплена законом. На первый план выдвигается логическая обоснованность гуманности подобной акции, основанной на утверждении о том, что «смерть не является в данном случае большим злом, чем продолжающееся существование пациента». Между тем существует «логика» морали, которая исходит из самоценности человеческой жизни, побуждает бороться за нее вопреки доводам рассудка и очевидной бессмысленности такой борьбы в безнадежных ситуациях. Доводами науки заменять нравственные нормы и предписания неправомерно.

Коммунально-религиозный гуманизм. Коммунальный гуманизм может основываться на религиозных постулатах, как, например, концепция «соборности», играющая громадную роль в русской православной религиозной философии (С. Булгаков, П. А. Флоренский, С. Л. Франк, Л. П. Карсавин). Соборность понимается здесь, прежде всего, как духовное единение людей на основе общих идеалов и ценностей, носящих сверхличностный надындивидуальный характер. Подобное единение ведет к безграничному совершенствованию человека, вплоть до превращения его в сверхчеловека, который, в отличие от

нищезанского сверхчеловека, действует в союзе с Богом, а не является одиноким героем. Идея соборности предполагает коллективное спасение людей от несовершенства, противоречий и бед земного существования.

Религиозный гуманизм коммунального типа в качестве главного принципа отстаивает идею о том, что ни человек, ни общество в целом сами по себе не могут быть самодостаточными. Для осуществления своей гармоничной, правильной нравственной деятельности они нуждаются в трансцендентной опоре – в Боге.

Идея Бога есть результат сложнейшего осмысления людьми окружающего их мира и самих себя. Это процесс гуманистический по своей сути. В этом смысле богоискательство, неоднократно объявленное несостоятельным и реакционным в трудах марксистско-ленинских философов, является закономерностью развития человеческого духа. В свое время М. Горький говорил, что идея Бога помогла человеку преодолеть его первобытный зоологический эгоизм, т.е. обрести нравственные ценности. Ленин вступил с пролетарским писателем в ожесточенную полемику, утверждая, что первобытный зоологический эгоизм смирила не идея Бога, а совместная жизнь людей в первобытном стаде. «Бог есть исторически и житейски прежде всего комплекс идей, порожденных тупой придавленностью человека и классовым гнетом, – идей, закрепляющих эту придавленность, усыпляющих классовую борьбу», – утверждал Ленин в «Письме А. М. Горькому» в ноябре 1913 года.

В настоящее время идеологи почти единогласно говорят о необходимости «использовать нравственный потенциал религии». Преобладает утилитарно-прагматический подход к ней. На наш взгляд, нужно не «использовать нравственно-гуманистический потенциал религии», а сверять по ее нравственным предписаниям все общественные преобразования.

Религиозно-индивидуалистический гуманизм. Данная форма гуманизма нашла своеобразное выражение в таком мощном религиозно-идейном движении в Европе, как протестантизм, во многом определившим облик капитализма (М. Вебер). В ходе Реформации происходило освобождение социальной жизни, институтов и личности от власти церкви. Религия становится частным делом для индивида, который сознательно выбирает религиозную веру без принуждения со стороны церковной организации. Успех человека в земных делах стал считаться знаком расположения к нему со стороны Бога. Протестантизм как бы реализовал на практике формулу раннехристианского философа Августина Блаженного – «полюби Бога и делай, что хочешь».

Протестантизм расчищал в сознании верующих место для рационалистического, «трезвого» отношения к жизни в условиях товарно-рыночных отношений. Уже в главном принципе протестантизма «*solo fide*» (спасение только личной верой), провозглашенном Мартином Лютером, можно увидеть основу религиозного индивидуализма, не совместимого с коммунальными концепциями, отстаивающими идею коллективного спасения. Поскольку религия в протестантизме, в целом, рассматривается как сугубо частное дело и, говоря образно, «приватизируется» отдельными личностями, то и секуляризация здесь понимается как эволюция самой религии, ее изменение, а не утрата.

Атеистический гуманизм. Проблема гуманизма так или иначе сопрягается с вопросом отношения к религии. Существует стойкое, идущее от Нового времени определение гуманизма через противопоставление его религиозному мировосприятию и отождествление со светской, секулярной установкой. Действительно, противостояние всему религиозному, сакральному для гуманизма, ставящего во главу угла научно-рациональные основы человеческого бытия, должно было стать необходимостью. Культ разума был призван вытеснить и заменить все, что по своей природе принадлежало вере.

Начиная с Нового времени до середины XX столетия десакрализация сопровождалась формированием представлений о человеке как самодостаточном существе, его независимости от авторитетов вообще и от религии в особенности. Любая религиозная система базируется на сакральных основаниях. Сакральное, священное – это то, что относится к особо ценным идеям, которым люди поклоняются безусловно. Сакральное всячески сохраняется и принимается человеком не путем осознания, усилиями разума, а с помощью веры. Ценность сакрального для верующих является абсолютной, она не обосновывается никакими логическими доводами.

Формула одного из первых христианских философов Тертуллиана «*Credo, quia absurdum*» («верую потому, что абсурдно») есть, пожалуй, самое последовательное выражение отношения к сакральному. Человек верует во что-то даже когда это противоречит здравому смыслу, логике, разуму. Сакральное выводится за пределы сферы рационального.

Традиционная европейская парадигма гуманизма исходила в целом из того, что для блага человека и общества необходимо либо во все преодолеть влияние религии, либо свести подобное влияние к минимуму.

Подчеркнем, что коммунальный гуманизм марксистского типа был неразрывно связан с крайностями рационализма, причем после-

довательно материалистического плана, и просто не мог не вступить в тотальный конфликт с религиозным мировоззрением. И здесь можно наблюдать не просто стремление к секуляризации, которая, ограничивая религию, все-таки оставляет ей место в обществе и сознании людей, а последовательный атеизм как отрицание каких бы то ни было сверхъестественных существ. Отсюда и утверждение абсолютной самодостаточности человека.

К. Маркс утверждал, что его атеизм не сводится к вопросу о наличии или отсутствии Бога, – он состоит в проблеме утверждения самоценности человека: «Атеизм в качестве снятия Бога означает становление теоретического гуманизма. Критика религии завершается учением, что человек – высшее существо для человека».

Правозащитный гуманизм. Одним из достижений гуманизма в XX веке стало не только теретическое обоснование, но и юридическое закрепление достоинства и прав личности во «Всеобщей Декларации прав человека» 1948 г. Презумция достоинства человека – основа гуманизма, который должен базироваться на предположении о том, что все люди – члены одной человеческой семьи, и они наделены не только разумом, но и нравственными принципами и должны поступать в отношении друг друга в духе братства, уважения прав и свобод другого человека. В Декларации закреплены естественные – неотъемлемые права человека, принадлежащие ему по праву рождения.

Идея равенства людей в их естественном состоянии нашла в XX веке свое относительное завершение в более чем 70 международных правовых документах в области прав человека, принятых международным сообществом в лице ООН. Все эти документы в их совокупности сегодня выполняют роль критерия справедливости и гуманности того или иного политического устройства страны, подсистем и институтов общества. На весь без исключения современный мир экстраполировано европейское рационалистическое, десакрализованное понимание справедливости, поскольку в качестве основы заложен принцип самодостаточности человека, который «не обязан никакой высшей сакральной (божественной) или светской (государственной) власти за свои права, неотчуждаемые и принадлежащие ему по праву рождения».

Нисколько не умаляя громадного значения международных документов о правах человека и признавая их нравственно-гуманистический потенциал, тем не менее, можно отметить значительную долю их абстрактности и схематизма, не отличимого от незамысловатого силлогизма: «человек произошел от обезьяны, поэтому все люди братья».

Международным документам по правам человека недостает замотивированности на выработанные человечеством нравственные ценности, без которых закон может быть превращен в сухую логическую схему, способную в некоторых случаях вступить даже в противоречие с интересами населения целых цивилизационных регионов.

Права и свободы, разработанные в русле европейской рационалистической традиции, не могут в одинаковой степени обеспечиваться в государствах, принадлежащих иным цивилизационным системам.

Представляется, что отстранение религии от гуманизма, противопоставление ее последнему – совершенно неправомерно, поскольку именно религия на протяжении тысячелетий не занималась ничем иным, как определением сущности и назначения человека и первые гуманистические импульсы были получены именно от религии.

Классификацию гуманистических воззрений можно продолжать по самым различным основаниям. Повторим вопрос, поставленный в начале нашего изложения: Какая именно из мировоззренческих систем должна быть положена в основу гуманизации системы высшего образования в России?

Если исходить из конституционного принципа мировоззренческого плюрализма, тогда каждый преподаватель может по своему усмотрению, в соответствии со своей позицией «гуманизировать» преподавание своей дисциплины. Подобные идеологические установки могут идти в разрез с общенациональными и государственными интересами.

С нашей точки зрения, системообразующей основой гуманизации высшего образования в России должна выступать единая государственная идеология, контуры которой стали намечаться в последнее время. Возможно, подобной основой станет имеющая прочный нравственный фундамент идеология суверенной демократии.

О ВОЗМОЖНОСТЯХ СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ (АСПЕКТ САМОАКТУАЛИЗЦИИ)

УВАРИНА Н. В.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

Современная методология как наука, определяющая принципы создания теории, синтезирует гносеологические подходы к научным

знаниям. Такая интеграция дает возможность осознать тенденции, уточнить и технологически выработать пути к поиску ключевых проблем. «Само понимание методологии стало тесно связываться не с исходными теоретическими основаниями какой-либо области знания, не с суммой методов и их анализом по содержанию, не с предельно абстрактными знаниями о мире в целом (метафизика), не с суммой правил и форм мышления как таковыми и т.д., а с разработкой средств организации рефлексии деятельности и мышления», – пишет О. С. Анисимов [1, с. 198].

Методология основана на научной логике построения концептуальных технологических моделей, а их внедрение – на эмпирической верификации в практике. Это подтверждается высказыванием Н. В. Кузьминой: «В наше время уже ни одна область науки не может обойтись без системных представлений как общего, так и специального порядка» [9, с. 66].

Под методологией мы понимаем учение о принципах построения, формах и способах научного познания. Мы исходим из членения методологии, основанного на различных уровнях методологического анализа, на философскую и специально-научную методологию. В специально-научной методологии, в свою очередь, выделяется несколько уровней: общенаучная основа, теоретико-методологическая стратегия, практико-ориентированная тактика.

Рассматривая проблему творчества и самоактуализации, мы разделяем позицию Д. Б. Богоявленской: «Вся история психологии показывает, что каждый раз понимание психологического процесса определяется философской позицией исследователя. Именно от нее и зависит тот или иной подход в понимании психологии творчества, выделение тех или иных сторон творческого процесса, выбор соответствующих методов и средств его изучения» [5, с. 89]. В связи с этим мы придерживаемся следующей позиции и понимаем методологический подход как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [4, с. 74].

Таким образом, подход выступает как особая форма познавательной и практической деятельности, позволяющая рассмотреть педагогические явления под определённым углом зрения, как стратегия исследования изучаемого процесса и базовая ценностная ориентация, определяющая позицию педагога.

В качестве общенаучного уровня специально-научной методологии выбран системно-синергетический подход. Рассмотрим суще-

ность, особенности данного подхода применительно к проблеме развития творческой личности в процессе самоактуализации.

Возможности использования системного подхода в педагогическом исследовании рассмотрены в работах В. П. Беспалько, Б. С. Гершунского, Ю. А. Конаржевского, Н. В. Кузьминой, М. Н. Скаткина и др. «Системный подход, – разъясняет В. И. Загвязинский, – основан на положении о том, что специфика сложного системного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих её элементов, а связана, прежде всего, с характером взаимодействий между элементами. На первый план поэтому выдвигается задача познания характера и механизма этих связей и отношений» [6, с. 37]. По Ю. А. Конаржевскому, системный подход – это методологическая ориентация в научном познании объективной действительности и практике управления сложными системами [8].

Н. М. Яковлевой дано такое определение: «Системный подход – это общенаучный метод аналога всех факторов, влияющих на изучаемое педагогическое явление, которые необходимо учитывать перед принятием того или иного решения» [13, с. 126]. Положительной стороной системного подхода, утверждает Н. М. Яковлева, является то, что система рассматривается с учетом всех факторов, действующих на педагогическое явление [13]. Отрицательной стороной системного подхода исследователи считают его ограниченные возможности, его недостаточность для целостного осмысления человека, ибо «в системной и рациональной форме можно лишь обозначить структуру цельного опыта и любого его предмета (в том числе и человека), но не исчерпать их содержание» [4, с. 56].

На ограниченность системного подхода указывает Э. Г. Юдин: «...роль системного подхода в решении уже поставленных, хотя бы и с системной точки зрения, проблем значительно скромнее, чем в их постановке, – системный подход до сих пор не разработал универсальной и вместе с тем достаточно эффективной совокупности специфических средств и методов решения проблем» [12, с. 141]. По мнению исследователя, из того факта, что системный подход представляет собой методологическое направление научного познания, вытекает довольно прозрачный, но часто, к сожалению, упускаемый из виду вывод: сам по себе системный подход не решает и не может решать содержательных научных задач [12].

Системный подход требует рассматривать все явления и процессы в их взаимной связи, что ориентирует исследователя на рассмотрение педагогических явлений с точки зрения таких категорий, как «система», «отношение», «связь», «взаимодействие».

«Система – множество элементов, находившихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство» [10, с. 211]. Выделяют материальные и абстрактные системы; особый класс материальных, живых систем – социальные системы (от простейших социальных соединений до социально-экономической структуры общества). Абстрактные системы – понятия, гипотезы, теории, научные знания о системе и т.д.

Определяя систему как «комплекс элементов, находящихся во взаимодействии», Л. фон Берталанфи ставил перед общей теорией систем следующие задачи [3, с. 80]:

- формулирование общих принципов и законов систем независимо от их специального вида, природы составляющих их элементов и отношений между ними;

- установление точных и строгих законов в нефизических областях знания путем анализа биологических, социальных и бихевиоральных объектов как систем особого типа;

- создание основы для синтеза современного научного знания в результате выявления изоморфизма законов, относящихся к различным сферам реальности.

Основной акцент Л. фон Берталанфи делает на анализе сложных динамических систем. Он пишет: «Общую теорию систем интересует динамическое взаимодействие внутри систем со многими переменными» [3, с. 41].

С превращением человека в одну из важнейших проблем современной науки системный подход как методологический принцип стал широко использоваться в разработке проблем человековедения. Поскольку уникальность феномена человека как объекта научного исследования состоит в неразрывном единстве законов природы и общества, его характеризующих, очевидно, что именно в этой области смыкаются интересы разных наук. В связи с этим задача синтеза знаний, накапливаемых в разных науках, становится важнейшей.

Современная наука рассматривает человека как открытую систему, обладающую определенным внутренним содержанием и обменивающуюся энергией, веществом и информацией с окружающей средой. Жизнь человека рассматривается и описывается как траектория движения подсистемы «человек» в пространстве и времени системы «мир». Открытость системы «человек» по отношению к миру, которому он принадлежит, подсистемой которого он является, определяет необходимость рассматривать динамику развития человека как процесс приобретения им качественно новых, эмерджентных свойств, как процесс роста его самосознания и разнообразия форм и сфер ак-

тивности, как его сознательную деятельность по овладению социальными и индивидуальными компетентностями, как его попытки реализовать свой потенциал, осуществить самоактуализацию.

Поэтому сегодня концепция самоактуализации – это концепция развития человека и общества, основывающаяся на идее максимально возможной опоры на саморазвитие и самоорганизацию, предполагающая максимально эффективное использование человеком всей совокупности своих сил, способностей, навыков и иных ресурсов (самости) в своей индивидуально неповторимой ситуации с целью достижения внешней и внутренней синергии.

Синергетика как теория самоорганизации «описывает поведение саморазвивающейся личности, изучает системы открытого типа, а ведущим принципом существования является самоорганизация, саморазвитие, осуществляемые на основе постоянного и активного взаимодействия этих систем с внешней средой» [10, с. 210]. При этом синергетика, не будучи жестко ориентированной совокупностью методологических принципов и понятий, скорее играет роль системной рефлексии и исходит не из однозначного общепринятого определения понятия «система», а из присущего ей набора свойств. Среди них – нелинейность, целостность, устойчивость структуры, процессы ее становления и самоорганизации, системный «эффект сложения», приводящий к тому, что входящие в систему элементы определяются в зависимости от целого, от координации с другими ее элементами и ведут себя совершенно иначе, нежели в случае их независимости.

Проблема открытости человека, как психологической системы, рассматривается представителями гуманистической психологии (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и др.), синергетики (В. И. Аршинов, Н. Д. Казаков, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов и др.), а также о теории самоактуализации (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Н. Ф. Вишнякова). Самоактуализация предполагает открытость, поэтому, если человек открывает для себя новые возможности, создавая (созидая) свой жизненный путь, ломаются сложившиеся жизненные стереотипы.

Подвижность как гибкость и вариативность в постоянно изменяющихся условиях жизнедеятельности и устойчивость как способность после каких-либо действий возвратиться в равновесное состояние являются важными характеристиками открытости человека как психологической системы. Этими свойствами определяется, с одной стороны, сохранение внутренней целостности, а с другой – способность к детерминации и производству новообразований потому, что

«личность – это система... сочетающая в себе устойчивость и изменчивость» [11, с. 166].

Синергетика как новое мировоззрение связана с самокреативностью на основе самозарождения и самоорганизации. Она базируется на изучении пространственно-временной упорядоченности в науке как самосозидающей функции. Процесс самокреативности как создания личности является подвижной, неустойчивой, непредсказуемой категорией, где поведение системы качественно меняется при малом изменении управляющего параметра. Необходимо осознавать, что устойчивость мира относительна и достигается на определенном этапе развития. Она вырастает из неустойчивости и, наоборот, может обернуться хаосом как следствием быстрых бифуркаций (точка ветвления траектории движения системы, которая обладает неустойчивостью, часто приводящей к смене системы), а хаос вновь превратится в устойчивость. В этом проявляется основной закон природы.

Самоактуализация, как спонтанно, самопроизвольно возникающий процесс в открытых личностных системах, связана с окружающей средой. Она относится к неравновесному состоянию личностной системы, которое может быть нарушено или приведено в активное творческое состояние незначительными внешними воздействиями или самопроизвольными отклонениями от устойчивых стереотипов. Эта внешняя неупорядоченность и непредсказуемость творческого процесса внутренне закономерна и системна. Самоактуализация через хаотичность и случайность прокладывает дорогу к созидательной закономерности.

Процесс обретения человеком «самости» является моментом становления и перехода индивидуума в личность, после чего человек становится саморазвивающейся системой в широкой системе социальных отношений, в которой поведение человека не случайно, но соответствует нормам, выработанным самой личностью на основе собственного опыта, спроектированного на исторический опыт человечества (культуру).

Целенаправленное и организованное «погружение» ребенка в культуру происходит посредством образования.

По мнению В. И. Аршинова, синергетика как новое постнеклассическое направление междисциплинарных исследований процессов самоорганизации и развития, протекающих в открытых нелинейных и далеких от равновесия системах, конечно, могла бы выступить в качестве, или играть роль новой парадигмы образования XXI столетия [2].

Приведенные рассуждения позволяют сделать заключение, что если представления о развитии связываются с продвижением и при-

ближением к какой-то цели развития, то сама общечеловеческая ситуация такова, что средствами науки эту главную цель и промежуточные цели можно обозначить только условно, с определенной долей вероятности. Отсюда с необходимостью вытекает вывод о необходимости развития особой, главной для человека способности, заключающейся в переходе к саморазвитию и самоорганизации своей активности, деятельности, принятию на себя ответственности за свою жизнь и жизнь ближних.

Подведем некоторые итоги вышеизложенного.

1. Синергетика как теория самоорганизации, ориентированная на поиск неких универсальных образцов эволюции и самоорганизации сложноорганизованных систем, имеет, на наш взгляд, эвристическое значение для педагогики. И педагогика, и синергетика в качестве одной из своих целей признает управление процессом развития личности. Поскольку человек обладает спонтанной активностью, способностью самоорганизовываться, креативностью, то идеи синергетики могут быть использованы в педагогической практике.

2. Другой существенной чертой синергетического миропонимания является новая картина роста научно-педагогического знания, в которой особое внимание уделяется полифоничности познаваемых процессов (их альтернативности, вариативности), обнаружению в них нераскрытых или недостаточно раскрытых состояний, признанию большей роли случайности в их развитии.

3. Главная функция методологии синергетики в педагогической теории – комплексное истолкование педагогических знаний и обоснование возможности изменения системных свойств личностной сферы обучения с целью повышения ее восприимчивости к новациям, предоставления возможностей активного, целенаправленного и свободного использования.

4. Проблема актуализации стимулируется извне, а самоактуализации – изнутри. Методы синергетического подхода дают возможность взглянуть на проблему с позиции методологических динамических систем в количественном и качественном измерениях.

Видимо, стремление преодолеть недостатки того или иного подхода и усилить его достоинства привело к необходимости разработки так называемых бинарных подходов, в которых два подхода объединяются. В данном случае мы объединяем системный и синергетический подходы.

Не согласимся с оценкой методологического потенциала системно-синергетического подхода О. Н. Козловой, которая считает, что на современном этапе более предпочтительна ориентация на исполь-

зование идей теории самоорганизации для исследования педагогических проблем тактического характера [7, с. 67]. На наш взгляд, именно системно-синергетический подход дает возможность рассмотреть систему развития творческих способностей учащихся в процессе самоактуализации личности как саморазвивающуюся целостность. Для данной системы не существует однозначной программы развития.

В случае, когда данная система может достигать промежуточных итогов эволюции, то она обладает способностью к осуществлению различных траекторий своего развития. К выбору этих траекторий и построению новых образцов развития самоорганизация системы оказывается целеустремленной. Выбор нового направления изменения структур в соответствии с идеалом ограничивает свободу поведения системы до момента возникновения нового идеала. Следует отметить, что современная наука находится еще только на подступах к осознанию общих законов развития такого рода образований.

Литература

1. Анисимов, О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления [Текст] / О. С. Анисимов. – М. : Экономика, 1991. – 415 с.
2. Аршинов, В. И. Философия образования и синергетика: Как синергетика может содействовать становлению новой модели образования [Электронный ресурс] / В. И. Аршинов. – www.philosophy.ru
3. Берталанфи, Л. фон. Общая теория систем – критический обзор [Текст] // Исследования по общей теории систем / Л. фон Берталанфи. – М. : Прогресс, 1969. – С. 23–82.
4. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 271 с.
5. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей [Текст] / Д. Б. Богоявленская. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 320 с.
6. Загвязинский, В. И. Практическая методология педагогического поиска [Текст] / В. И. Загвязинский. – Тюмень : Изд-во ЗАО «Легион-Групп», 2005. – 74 с.
7. Козлова, О. Н. Изменчивость и поиск устойчивости: синергетика и образование [Текст] / О. Н. Козлова // Лицейское и гимназическое образование. – 1998. – № 2. – С. 66–68.
8. Конаржевский, Ю. А. Педагогический анализ как основа управления школой [Текст] / Ю. А. Конаржевский. – Челябинск : ЧГПИ. – 102 с.

10. Кузьмина, Н. В. Методы системного педагогического исследования [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
11. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / Н. Н. Тулькибаева, Л. В. Трубайчук. – М. : Изд. Дом «Восток», 2003. – 274 с.
12. Роджерс, Н. Творчество как усиление себя [Текст] / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
13. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методические проблемы современной науки [Текст] / Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.
14. Яковлева, Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Н. М. Яковлева – Челябинск, 1992. – 403 с.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

БУДЕЙКИНА Т. Б.

г. Санкт-Петербург, Национальный открытый институт России

В настоящее время в условиях развития демократических преобразований в России проблема модернизации высшего образования приобретает большое значение.

Рассмотрим некоторые шаги, предпринятые в отношении высшей школы за последнее время. Прежде всего, это введение системы бакалавриата и магистратуры как последовательных ступеней завершения четырех- и шестилетних курсов обучения соответственно. Целью данной реформы было получение специалистов двух видов: бакалавра – как специалиста более практического склада, нацеленного на решение задач, стоящих перед народно-хозяйственным и производственным комплексом, и специалиста с более углубленной подготовкой, способного решать не только инженерные задачи, но и заниматься аналитической работой, прогнозами, ставить перед бакалавром задачи, требующие высококвалифицированного исполнения на уровне инженерной подготовки.

В некоторых вузах оставался прежний пятилетний учебный цикл обучения, в результате которого выпускающемуся специалисту присваивалась квалификация инженера. По своему статусу уровень специалиста расценивался как промежуточный между бакалаврским и магистерским. Специалист имел право и соответствующий уровень знаний для поступления после окончания обучения по своей специ-

альности в аспирантуру при наличии склонности и желания. Магистрант также имел такое право, более того в процессе обучения в магистратуре он мог даже сдать экзамены по иностранному языку и философии (так называемый кандидатский минимум) и получить рекомендацию для дальнейшего обучения в аспирантуре, хотя все магистранты изначально были ориентированы на обучение в аспирантуре. Бакалавр таким правом не обладал.

Но, как показал практический опыт, эта реформа не была проведена гладко и безболезненно. Учебные планы по специальностям, имеющиеся в вузах только для специалистов, требовали глубокой всесторонней переработки, что не везде было соблюдено. Зачастую учебный план для бакалавров был получен путем урезания учебного плана специалиста, что не могло не отразиться на качестве учебного процесса подготовки бакалавра.

Учебные планы, по которым ведётся обучение в магистратуре, должны составляться не только при помощи корректировки предыдущих учебных планов специалистов, но также рассматривать специфику образования магистрантов, учитывая энциклопедичность, широту и глубину охвата получаемых знаний, умение анализировать и систематизировать изучаемый материал. Наполнение учебных программ должно быть принципиально иным, закладывать фундамент для будущего научного творчества и преподавания. Должна выстраиваться чёткая логическая последовательность изучаемых дисциплин с учётом современных научных представлений и наукоёмких технологий.

Internet должен стать инструментом повседневного использования для получения обзорных материалов и ознакомления с последними научными разработками. Всемирная сеть Internet должна стать и уже постепенно становится местом проведения научных конференций и публикаций статей по различным научным направлениям, а также опубликования литературного материала. В настоящее время уже появился литературоведческий термин «сетература» для обозначения литературы, опубликованной в сети Internet.

На практике дело обстоит далеко не так. Учебные планы для магистров продумываются не настолько глубоко, как хотелось бы. Некоторые дисциплины попадают туда по случайному признаку и не представляют интереса для магистранта, который уже примерно знает своё научное направление. Магистрант не может выбрать самостоятельно интересующие его предметы для изучения по разрабатываемой теме, он должен следовать утверждённому учебному плану.

Приведём конкретный пример. В Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена в программу образо-

вания магистров филологического факультета был включён предмет «Internet в работе филолога». Задачей магистрантов было найти нужные сайты и описать их внешний вид. Думается, подобную дисциплину целесообразнее было провести у студентов 1–2 курса, так как магистранты к шестому году обучения в вузе уже владеют навыком поиска той или иной информации в сети Internet, таким образом, этот курс им просто не нужен.

Некоторые из вышеприведённых недостатков пытается преодолеть вводимая повсеместно и уже введённая в некоторых вузах так называемая Болонская кредитно-балльная система. Болонская система рекомендована к применению вследствие приведения дипломов, полученных в России, к Европейскому стандарту с целью оценки и признания за рубежом российских документов о высшем образовании.

Опишем основные принципы кредитно-балльной системы. Для получения диплома студенту необходимо набрать определённое количество кредитов, например 100–120. За прослушанный и зачтённый курс по какой-либо дисциплине студент получает 1–2 кредита, за подготовку и написание текста дипломной работы – примерно 50 кредитов. Балльная часть Болонской системы заключается в том, что за каждый курс преподавателем устанавливается определённое количество баллов, например 50–100. Предлагаются различные виды работ по изучаемому курсу с определённой оценкой каждого задания, например:

- посещения занятия – 1–2 балла;
- подготовка и чтение доклада – 10 баллов;
- конспектирование литературы по изучаемой дисциплине – 15 баллов;
- написание реферата – 20 баллов.

Студенту предоставляется право выбора вида работы с соответствующим количеством баллов для того, чтобы набрать необходимое количество для зачёта по курсу. Например, он может выбрать нерегулярное посещение и составление доклада или посещение всех занятий и конспектирование. Следует отметить, что баллы набираются не одномоментно, а постепенно в процессе работы. Это считается положительным моментом кредитно-балльной системы, так как стимулирует студента к работе над курсом в течение всего семестра.

Далее набранные баллы переводятся в кредиты, в оценки по десятибалльной системе и, одновременно с этим, в наши привычные оценки по пятибалльной системе. Например:

- 2 или 3 балла (по десятибалльной системе) – «не зачтено»;
- 5 баллов – «3»;

- 7 баллов – «4»;
- 9 или 10 баллов – «5».

Таким образом и набирается необходимое количество баллов и кредитов. Экзамены в том виде, в каком они существовали всё время, здесь отсутствуют. Студент по желанию может выбрать сдачу экзамена как привычную форму контроля знаний.

Итак, подводя итог, следует отметить, что система бакалавриата-магистратуры и Болонская кредитно-балльная система более прогрессивные, чёткие, ориентированные на студента системы обучения, но их внедрение требует определённых усилий и подготовки профессорско-преподавательского состава.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ВОЛКОВ Л. Г., БОРИСОВА Е. В.

г. Астрахань, Астраханский социально-педагогический колледж

Наиболее отличительные черты современного образования – динамизм и утверждение нового характера отношений – предъявляют высокие требования к субъектам образовательного процесса: повышение уровня самосознания, инициативность, активность в реализации своих возможностей.

Модернизация системы профессионального образования находит свое отражение в деятельности Астраханского социально-педагогического колледжа. Функционируя в режиме развития, колледж ставит и успешно решает задачу подготовки педагогических кадров, способных к активной творческой деятельности и быстрой адаптации к новым, часто меняющимся условиям на рынке труда.

Разработка модели конкурентоспособной и профессионально мобильной личности выпускника колледжа; реализация принципов компетентностного подхода в профессиональной подготовке; формирование профессиональной позиции педагога через систему мировоззренческих установок и обращение к ценностному потенциалу личности – вот далеко не полный перечень проектов и программ, ориентированных на новый качественный уровень профессиональной подготовки специалиста.

Не секрет, что в современном образовательном пространстве незрело противоречие между быстрым темпом приращения знаний и ог-

раниченными возможностями их усвоения индивидом. Это противоречие обуславливает переход от абсолютного образовательного идеала всесторонне развитой личности к новому идеалу – максимальному развитию способностей человека к саморегуляции и самообразованию.

В исследованиях, посвященных проблеме влияния личности педагога на учащихся (В. А. Кан-Калик, А. В. Мудрик, Н. Ф. Талызина и др.), подчеркивается, что лишь педагог, достигший в своем развитии творческой индивидуальности, способен осуществлять полноценное развитие личности своих воспитанников, оказывать влияние на формирование системы их жизненных смыслов и ценностей, стимулировать развитие их творческих сил и способностей. Ряд исследователей, изучающих развитие личности современного педагога (Л. М. Митина, Е. И. Рогов, В. А. Сластенини и др.), отмечают важность и целесообразность перевода педагога из объективной в субъективную позицию активного профессионального самовоспитания.

В сложившейся ситуации объективно назрела необходимость овладения педагогами не просто основами профессиональной деятельности, но и формирования устойчивой ориентации к достижению вершин профессионального мастерства, своего «акме». Доказано, что наиболее быстро и эффективно личностные качества, входящие в структуру «акме», формируются именно в процессе профессионального обучения, подготовки к осуществлению профессиональной деятельности.

Таким образом, идея акмеологизации профессионального образования становится ведущей в построении траектории развития Астраханского социально-педагогического колледжа. Реализация этой идеи в рамках модели профессиональной подготовки, построенной с учетом акмеологического подхода, опирается на ряд принципов.

В Меморандуме международного симпозиума ЮНЕСКО указывается: «Фундаментальное естественнонаучное и гуманитарное образование должно давать целостное представление о современной картине мира, заложить научный фундамент для оценки последствий профессиональной деятельности, способствовать творческому развитию личности и верному выбору индивидуальной программы жизни на базе познания особенностей, потребностей и возможностей человека». На наш взгляд, новая формула образования «знать о сущности всего, чтобы познать новую сущность», пришедшая на смену известной «знать все о немногом и немного обо всем» позволяет утверждать в качестве наиболее значимого принципа новой образовательной па-

радикалы фундаментальность и целостность знаниевого компонента, его направленность на удовлетворение интересов личности.

В свою очередь, целостность образования невозможна без взаимопроникновения наук. Синтез естественных, гуманитарных и технических наук заключается в одновременном целенаправленном и согласованном воздействии на субъектов образовательного процесса, позволяющем формировать сущностные системные знания с установлением межпредметных связей и целостных представлений о мире и о себе как личности и профессионале. Таким образом, синергичность содержания образования, а также на уровне образовательных систем и управления ими составляет, на наш взгляд, другой не менее значимый принцип современного профессионального образования.

Было бы заблуждением считать, что работать профессионально означает не иметь ошибок и промахов. Профессионал не застрахован от проблем. Однако в силу самой принадлежности к определенному виду деятельности профессионал умеет правильно распознать проблему и знает направление поиска продуктивного решения. Именно поэтому необходимым компонентом профессионализма в любой сфере деятельности, а в педагогической особенно, выступает творчество, вдохновение, индивидуальный стиль деятельности, «почерк» профессионала. Так, еще одним принципом профессиональной подготовки педагога мы утверждаем принцип креативности.

Выстраивание новой системы профессиональных ценностей и отношений, уход от «монологизма» образовательной среды, который характеризуется слабыми связями между участниками образовательного процесса, однозначностью решения проблем, «объектным» подходом к личности (по С. В. Беловой), закладывает базу для построения педагогической ситуации и образовательного пространства в целом на основе коммуникативной компетентности и диалогичности, утверждая их в качестве принципиальных основ.

Для достижения целей, поставленных перед современным образованием, формирование привычки саморазвития, самосовершенствования, самообразования и самоконтроля как основных факторов достижения «акме» должно начинаться в период самоопределения, становления себя как профессионала, еще в период профессиональной подготовки в образовательном учреждении. Однако для того чтобы эти акмеологические факторы «сработали», необходимы сильные побудительные причины, каковыми могут стать мотивы достижения. Следовательно, принцип системности и мотивационной обусловленности является стержневым и одновременно объединяющим все на

правления деятельности по осуществлению качественной профессиональной подготовки педагогов.

Реализация названных принципов находит свое отражение в деятельности социально-педагогического колледжа. Основными направлениями образовательной, воспитательной, научно-методической деятельности колледжа является нормативное и программно-методическое обеспечение образовательного процесса, модернизация системы профессионального образования на уровне образовательного учреждения, формирование компетентности специалиста, включающей общие и профессиональные знания и практическую готовность к осуществлению педагогической деятельности, создание условий для личностной самореализации студентов в ходе профессиональной подготовки, включение инновационных технологий и опыта научно-исследовательской деятельности в образовательный процесс, разработка оценки качества профессиональной педагогической деятельности в системе управления качеством образования, развитие информационной культуры субъектов образовательного процесса.

Профессиональная подготовка будущих педагогов имеет ряд особенностей, наиболее значимой из которых является то обстоятельство, что обучение происходит не только через приобщение к опыту поколений и традициям, сложившимся в профессии, но и, что особенно важно, в непосредственном общении и взаимодействии с носителем этого опыта и традиций. Сам процесс обучения не только является стартовым, помогающим овладеть профессиональным мастерством, но и представляет собой собственно образец этого профессионального мастерства. В связи с этим к преподавателю педагогического образовательного учреждения предъявляются, на наш взгляд, повышенные требования.

Появление новых форм, методов и технологий организации образовательного пространства в рамках учебного заведения отнюдь не дань моде. Объективное повышение уровня профессиональных компетенций педагога неотложно требует создания комплексной системы, включающей в себя как постоянное исследование профессиональной деятельности, ситуации, в которой она протекает, и возникающих в ней проблем, разработку новых методов и способов их решения, так и постоянный поиск и внедрение новых эффективных методов обучения профессионалов. Такова, на наш взгляд, современная идея обновления профессионального образования, и именно эта идея задает общий вектор дальнейшего развития среднего профессионально-педагогического образования в Астраханской области.

ВОСПИТАНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

МАРКОВА Н. Г.

г. Нижнекамск, Нижнекамский муниципальный институт

Современный мир в своем развитии сталкивается с целым рядом сложных социальных, экономических, экологических и политических проблем, требующих разработки и осуществления эффективных международных средств и форм межнационального взаимодействия. Сегодня актуально рассматривать и решать проблему взаимосвязи нравственности и образования. Обществу нужны высоконравственные специалисты с широким образовательным кругозором. Присоединение России к Болонскому процессу актуализировало многие приоритеты, которые заложены в Концепции модернизации российского образования, и поставило перед российским профессиональным образованием задачи интеграции в общеевропейское образовательное пространство.

Без формирования культуры межнационального общения реализация демократической и гуманистической стратегии и тактики образования у любого народа, региона, государства невозможна, будь регион моно- или полинациональным. Несомненно, только при диалоге культур, при взаимодействии и взаимопонимании возможно ослабление и межнациональных конфликтов. Только диалог культур способствует формированию национального самосохранения и эффективно-му развитию традиционных культур. Анализ проблем показывает, что изменяются требования к специалистам-профессионалам, в целом к личности, к ее морали, к ее поведению и поступкам. Необходимо не только максимально совершенствовать свои профессиональные качества, но и быть психологически готовым к изменяющимся условиям, которые требуют от молодых людей способности адаптироваться и умения реализовать свой жизненный потенциал, будущим специалистам важно уметь вести себя, знать, как поступать в той и иной ситуации, сохраняя свое человеческое достоинство и не умаляя достоинства других.

Сегодня неотъемлемой чертой современного мира стала поликультурность пространства жизнедеятельности человека. Поликультурное пространство рассматривается в разных аспектах: как феномен культуры, и механизм передачи социального опыта, и сфера педагогических ценностей, и звено педагогической культуры преподавателя, и новая информационная среда. Проблемы поликультурного образова-

ния чрезвычайно разнообразны и отражены в работах Е. В. Бондаревской, В. П. Борисенкова, О. В. Гукаленко, Ю. С. Давыдова, А. Н. Джуринского, М. Н. Кузьмина, З. А. Мальковой, Л. Л. Супруновой и др. [3, с. 73].

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами демократического и правового государства. Образовательная политика должна отражать общенациональные интересы, учитывать общие тенденции мирового развития. Для России – страны многонациональной, многоконфессиональной и поликультурной – проблема воспитания подрастающего поколения в духе терпимости является актуальной. В законе РФ «Об образовании» записано, что «содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, развитие общества, укрепление и совершенствование правового государства. Содержание образования должно обеспечить адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества, формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества. Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов».

Сближение и взаимодействие национальных культур – диалектический многоаспектный процесс, который не лишен своих «болевых точек». Проблемы, которые возникают в межнациональных отношениях в нашей стране, да и в целом мире, выдвигают необходимость гармонического развития национальных культур и языков на основе их многоцветия. Невозможно движение к мировой культуре в одиночку. Оно должно быть ориентировано на то прогрессивное общее, что уже создано межнациональными культурными связями и является базой доверия между нациями.

Развитие многонациональной культуры должно быть продолжено на новой, творческой основе благодаря прогрессивным изменениям в социальной жизни, создавшимся условиям для решения качественно новых задач в этнонациональных отношениях. Это развитие является полезным, так как многонациональная культура наших народов имеет немало достижений, но для этого необходим более высокий уровень культурного взаимодействия, поскольку нравственный облик дружества государств определяется именно уровнем его отношения к культуре любой нации. Только уважительное отношение к «чужой»

культуре способно создать цивилизованное общество и содружество национальных культур на основе свободы, открытости, честности, гласности, взаимного уважения, что придаст нравственный уровень развитию и становлению у разных народов общих черт цивилизованного облика; порождению нового этического типа межнациональных отношений.

Путь к гармонизации межнациональных отношений не возможен без этики и культуры межнационального общения. Взаимообогащение национальных культур должно носить системный, действенный и эффективный характер в сочетании с разнообразными формами культурного обмена. Сегодня актуально воплощение в практику идеи, что народы, все распри позабыв, в единую семью должны объединиться. В настоящее время при подготовке будущих специалистов необходимо большое внимание уделять изучению этики деловых отношений, формированию основ общей культуры с целью повышения уровня культуры межнациональных отношений.

Этика межнациональных отношений – система нравственных обязанностей, требований к поведению, манере взаимодействующих культур. Ни один из народов не обладает монополией на мораль и не является моральным в высшей степени, чем другой народ. В действительности есть народы большие и малые по численности и находятся на разных уровнях культурно-исторического развития. Поэтому нет народов больших и малых по духовно-нравственному потенциалу, по их способностям и дальнейшему развитию и совершенствованию. Моральной оценке подлежат не народ или нация, а отдельный индивид, независимо от своей национальной принадлежности. Условием такой оценки может быть только личная нравственная автономия индивида, которую он приобрел в рамках существования нации. Великое завоевание народов нашей страны – это продуктивное сотрудничество и взаимопонимание между нациями, сохранение которого полностью зависит от воспитания культуры межнациональных отношений, где многое зависит от каждого человека. Надо руководствоваться основополагающим критерием: каждый человек, к какой бы нации он не относился, должен чувствовать себя в любой части нашей страны равноправным гражданином. Равенство наций и народов неразрывно связано равенством людей, независимо от их национальности. Это – высший принцип гуманизма цивилизации.

Проблема регулирования межнациональных отношений является актуальной не только для России, но и для других многонациональных государств. В основе успеха при взаимодействии людей разных национальностей должно находиться их взаимное стремление –

найти эффективные способы гармонизации реальных отношений; создание дружественной среды межэтнического общения без существенного изменения полиэтничности социума. Воплощение данной цели способствовало бы удовлетворению этнокультурных и этноязыковых интересов всех граждан государства, сохранению его целостности, единства.

Межнациональные отношения требуют как четкого осознания собственных, государственных интересов, так и учета интересов противоположной стороны, при этом применение эффективной техники, ведущей к взаимной выгоде. Важно при решении значимых вопросов партнерами по общению быть порядочным, открытым и дружелюбным человеком, следует каждому знать и учитывать некоторые психологические закономерности общения: помнить о первой заповеди общения – стремиться быть самим собой. Еще Стендаль заметил, что «стараться быть самим собой – единственное средство иметь успех». Поэтому поликультурное воспитание может свести к минимуму культурный шок, увеличить и разнообразить опыт межкультурного общения между странами, народами, которые активно сотрудничают во всех сферах жизни. Приобщаясь к культурному наследию, человек познает жизненный опыт не одного поколения, а всего человечества. На современном этапе перед всеми учебными заведениями стоит задача поликультурного образования подрастающего поколения. Поэтому важным условием является создание поликультурной среды, способствующей признанию культурной самобытности народов и формированию толерантности.

Литература

1. Безюлева, Г. В. Толерантность в пространстве образования [Текст] : учеб. пособие / Г. В. Безюлева, С. К. Бондырева, Г. М. Шеломова. – М. : Моск. псих.-соц. институт, 2005.
2. Образование как интегративный фактор цивилизационного развития [Текст] : материалы Межд. науч.-практ. конф. : в 5 ч. Ч. 5. – Казань : Изд-во «Таглитат» Института экономики, управления и права, 2005.
3. Пафова, М. Ф. Территориальные программы развития поликультурного образования // Педагогика. – 2005. – № 9.

ИНТЕГРАЦИЯ РОССИИ В МЕЖДУНАРОДНУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ

ТАРАСОВА Е. В.

г. Санкт-Петербург, Национальный открытый институт России

«Болонским процессом» принято называть процесс создания странами Европы единого образовательного пространства. Его начало было положено подписанием в 1999 г. в Болонье (Италия) Болонской декларации, в которой были сформулированы основные цели, ведущие к достижению сопоставимости и, в конечном счете, гармонизации национальных образовательных систем высшего образования в странах Европы. Предполагается, что основные цели Болонского процесса должны быть достигнуты к 2010 году. В настоящее время Болонский процесс объединяет большое количество стран, это: Австрия, Албания, Андорра, Бельгия, Болгария, Босния, Ватикан, Великобритания, Венгрия, Германия, Герцеговина, Греция, Дания, Ирландия, Исландия, Испания, Италия, Кипр, Латвия, Литва, Лихтенштейн, Люксембург, Македония, Мальта, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Россия, Румыния, Сербия, Словакия, Словения, Турция, Финляндия, Франция, Хорватия, Черногория, Чехия, Швейцария, Швеция, Эстония. Россия присоединилась к Болонскому процессу в 2003 году.

Создание совместных дипломов способствует развитию системы обеспечения качества, признанию, усилению прозрачности и согласованности систем высшего образования во всей Европе, а также развитию академической мобильности студентов и преподавателей.

В соответствии с приказом Министерства образования Российской Федерации № 40 от 15.02.05. до 2010 года в России должны быть реализованы положения Болонской декларации, в соответствии с которой российское высшее образование должно приобрести понятные европейцам черты. В июне 1999 года в Болонье министры образования 29 стран Европы подписали декларацию, конечной целью является взаимное признание вузами дипломов различных государств.

Предложения, рассматриваемые и исполняемые в рамках Болонской декларации, сводятся к ряду направлений.

Структура обучения будет представлена двумя степенями: первая академическая степень – бакалавр (длительность обучения от трех до четырех лет); вторая академическая степень – магистр (длительность обучения от года до двух).

В большинстве европейских стран двухступенчатая система высшего образования действует уже давно, в России же подготовка специалистов ведется по пятилетним программам. В соответствии с положениями готовящейся реформы в Российской Федерации подготовка в рамках бакалавриата будет осуществляться в большинстве вузов, создание магистратуры – только в ведущих университетах, в основном на платной основе. Нужно подчеркнуть, что бакалавриат дает законченное высшее образование, и выпускник с дипломом бакалавра может претендовать на штатные должности, для которых, согласно существующей нормативно-правовой базе, предусмотрено законченное высшее образование. Выпускнику дается относительно широкая подготовка, а затем на производстве он может уже дополнить свою специализацию практическими знаниями и навыками. Именно такую подготовку должен обеспечить бакалавриат. Впрочем, надо отметить бытующее мнение, что бакалавр – это неполноценный специалист. Работодатель относится с недоверием к диплому бакалавра, предполагая, что данный диплом не дает должной квалификации, которую гарантирует диплом специалиста. Поэтому важно организовать обратную связь вуза с предприятием. Вуз должен получать своевременную информацию о требованиях, которые предъявляет предприятие к молодому специалисту и соответствующим образом корректировать учебные планы и программы.

Предлагается ввести во всех национальных системах образования систему учета трудоемкости учебной работы в кредитах. За основу предлагается принять кредитную систему ECTS (European Credit Transfer System). Суть кредитной системы ECTS – своеобразный рейтинг дисциплин, которым присваивается определенное количество зачетных единиц, «кредитов». Число кредитов, присвоенных предмету, указывает на его значимость в данной специальности. Примерное содержание одной зачетной единицы – 36 (академических) часов, где академический час обычно равен 45 астрономическим минутам занятий. Студент получает соответствующую сумму зачетных единиц только в том случае, если он положительно аттестован по данному курсу, виду занятий, т.е. если он получил балл не ниже заданного. Балльная оценка указывается в документах параллельно с суммой набранных кредитов. Числом кредитов измеряется учебная нагрузка студента – 30 кредитов за семестр, 60 кредитов за год. В конце четырехлетнего бакалавриата студент должен скопить в ведомости 240 зачетных единиц.

На основе выполнения предыдущих пунктов предполагается существенное развитие мобильности учащихся, так как «кредиты» по-

зволяют студенту учиться в совершенно разных вузах. Допускается перезачет курсов, полученных в другом вузе; иначе говоря, необходимую сумму единиц студент может набрать в другом вузе, и его «собственный» вуз должен их студенту перезачесть – без этого условия академическая мобильность невозможна. Таким образом, студент сам определяет свою «образовательную траекторию», получает большую степень свободы. Кроме того, студент может в силу разных причин получать образование «порциями», с разрывом во времени, меняя вузы и т.д. Таким образом, студент делает более осмысленный выбор, активнее участвует в собственном образовании.

Однако свобода выбора курсов достаточно относительна. Вуз устанавливает, какие курсы выступают обязательными и не подлежат, соответственно, выбору. Студент выбирает вузы и дисциплины не в зависимости от собственного вкуса, а руководствуясь требованиями своей специальности, маневрировать можно лишь в рамках предназначенного стандарта. Индивидуальный план студента составляется под руководством куратора и подлежит утверждению.

Кроме того, ставится вопрос о расширении мобильности преподавательского и иного персонала для взаимного обогащения европейским опытом. Значимость такого рода контактов и обменов трудно переоценить, особенно в условиях малой доступности современной литературы, нередко – ограниченности и устарелости лабораторной базы, как это имеет место во многих вузах России. Высокая степень академической мобильности предполагает развитую инфраструктуру (общежития, медицинское страхование и т.п.) и доступность источников финансирования (грантов на поездки и т.п.), что, к сожалению, далеко не всегда возможно. В настоящее время в России даже внутри страны мобильность достаточно ограничена. Тем более не приходится говорить пока о поездках студентов в европейские и иные зарубежные вузы. Если ECTS введут к 2010 году, ее преимущества будут доступны немногим. Не исключено, что в районах, где уровень жизни низок, а вузов немного, существование кредитной системы останется почти незаметным.

Понятие аккредитации в сфере образования неразрывно связано с понятием качества: аккредитация – это официальное признание уполномоченными на то инстанциями, что подготовка по данной образовательной программе, в данном вузе и т.п. отвечает заданным стандартам качества. Предполагается учреждение аккредитационных агентств, независимых от национальных правительств и международных организаций. Оценка будет основываться не на длительности или содержании обучения, а на тех знаниях, умениях и навыках, которые

приобрели выпускники. Одновременно будут установлены стандарты транснационального образования.

Одним из важных положений Болонского процесса является ориентация высших учебных заведений на конечный результат: знания выпускников должны быть применимы и практически использованы на пользу всей Европы. Все академические степени и другие квалификации должны быть востребованы европейским рынком труда, а профессиональное признание квалификаций должно быть урегулировано с правовой точки зрения.

Присоединение России к Болонскому процессу дает новый импульс модернизации высшего профессионального образования, открывает дополнительные возможности для участия российских вузов в проектах, финансируемых Европейской комиссией, а студентам и преподавателям высших учебных заведений – в академических обменах с университетами европейских стран. Вступление России в общеевропейское образовательное пространство, очевидно, способствует интеграции – европейские работодатели будут признавать российский диплом.

РАЗДЕЛ 2

Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К УПРАВЛЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

СИНЕБРЮХОВА В. Л.

г. Сургут, Сургутский государственный педагогический университет

Система современного профессионального педагогического образования в последние годы претерпевает значительные изменения в связи с новыми требованиями к качеству подготовки специалистов. В Концепции модернизации российского образования отмечается, что «основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования» [2, с. 12].

На основании данного утверждения можно заключить, что весь процесс подготовки будущих учителей начальной школы должен быть направлен на реализацию намеченной цели. В связи с новым заказом общества меняется технология подготовки специалиста в вузе.

По-иному приходится подходить к решению данной проблемы в связи с преобразованиями, происходящими, в том числе, и на начальном этапе обучения учащихся в образовательных учреждениях.

Процесс обновления содержания и структуры начального этапа обучения в школе осуществлялся в рамках общей программы модернизации российского образования. Последние годы активизировалась деятельность ученых по созданию учебно-методических комплексов для обучения младших школьников.

Процесс обновления всей системы математического образования в настоящее время достиг значительных результатов. В последние годы широкое распространение получил вариативный подход к обучению математике детей младшего школьного возраста. Это доказывает активным внедрением вариативных программ по математике известных авторов И. И. Аргинской, Э. И. Александровой, Н. Б. Истоминой, Л. Г. Петерсон, В. Н. Рудницкой и др. в массовой школе. Несмотря на то, что все современные программы разработаны в рамках требований государственного стандарта к математической подготовке младших школьников и новейших достижений в области математики, педагогики, психологии, логики и других наук, каждая из них характеризуется определенными теоретико-методическими и математическими подходами. Иными словами, все программы наряду с общими основами имеют авторскую индивидуальность. Все это ставит будущего специалиста перед необходимостью их детального изучения, так как он должен быть готов к работе в условиях вариативности математического образования младших школьников.

Важно обратить внимание на цели начального математического образования, прописанные в государственном стандарте, которые в целом определяют сущность всего процесса обучения математике младших школьников. Согласно данному документу изучение математики в начальной школе направлено на достижение следующих целей:

- развитие образного и логического мышления, воображения, математической речи, формирование предметных умений и навыков, необходимых для успешного решения учебных и практических задач и продолжения образования;

- освоение основ математических знаний, формирование первоначальных представлений о математике как части общечеловеческой культуры;

- воспитание интереса к математике, стремления использовать математические знания в повседневной жизни [6, с. 53].

Руководствуясь указанными в документе целями математического образования на начальном этапе обучения учащихся, можно констатировать, что, обучая детей математике, учитель начальной школы призван решать различные задачи:

- раскрыть роль математики в окружающей жизни и ее практическое применение;
- готовить детей к изучению предмета в старших классах, формировать основы научного мировоззрения;
- развивать логическое мышление и т.д.

Под математическим развитием следует понимать сдвиги и изменения в познавательной деятельности ребенка, которые происходят в результате формирования математических представлений и связанных с ними логических операций.

Одна из основных задач математического развития в современной школе состоит в том, чтобы в процессе изучения математики помочь школьникам в полной мере проявить свои способности, развить инициативу, самостоятельность, творческий потенциал.

Творческая ориентация обучения и воспитания позволяют осуществить личностно ориентированное образование в процессе математического развития.

Современная начальная школа предъявляет следующие требования к математическому развитию младших школьников:

- способность к формализованному восприятию математического материала, схватывание формальной структуры задачи;
- способность к логическому мышлению в сфере количественных и качественных отношений, числовой и знаковой символики, способность мыслить математическими символами;
- способность к совершенствованию процесса математических рассуждений и системы соответствующих действий, способность мыслить свернутыми структурами;
- гибкость мыслительных процессов в математической деятельности;
- стремление к ясности, простоте и свободной перестройке направленности мыслительного процесса, переключение с прямого на обратный ход мысли [1, с. 32].

Одним из приоритетных умений, которым должен владеть учитель начальных классов, является умение осуществлять диагностику математического развития младших школьников.

Педагогическая диагностика в школе рассматривается как практика выявления качества учебно-воспитательной деятельности, причин ее успехов и неудач.

Следовательно, педагогическую диагностику математического развития учащихся следует рассматривать как практику выявления качества учебно-воспитательной деятельности в процессе обучения учащихся математике, причин ее успеха и неудач.

Педагогическая диагностика в целом характеризуется следующими особенностями:

1. Диагностика осуществляется для педагогических целей: она ориентирована на то, чтобы на основе анализа и интерпретации результатов получить новую информацию о том, как улучшить качество образования (обучения, воспитания) и развития личности ученика.

2. Главное то, что она дает принципиально новую содержательную информацию о качестве педагогической работы самого учителя.

3. Она осуществляется при помощи методов, которые органически вписываются в логику педагогической деятельности учителя.

4. С помощью педагогической диагностики усиливаются контрольно-оценочные функции деятельности учителя.

5. Даже некоторые традиционно применяемые средства и методы обучения и воспитания могут быть трансформированы в средства и методы педагогической диагностики.

Учителю начальных классов весьма важно владеть организационно-педагогическими требованиями к проведению диагностических процедур, которые выражаются в следующем:

– Педагогическая диагностика всегда требует особого внимания, особой чуткости к ребенку, обязательного его согласия и предрасположенности.

– Педагогическая диагностика должна быть построена на совместной деятельности и взаимопомощи учителя и учащихся.

– Перед проведением педагогических диагностических процедур все учащиеся должны быть морально и психологически подготовлены к тому, чтобы воспринимать результаты диагностики спокойно, без всяких волнений и переживаний.

– Во время проведения диагностических процедур необходимо исключить всякое постороннее влияние или взаимовлияние учащихся, для чего при тестировании рассаживать их за отдельные парты.

– Работа с тестами и другими материалами должна проводиться в абсолютной тишине.

– Учитель, занимающийся педагогической диагностикой, должен хранить профессиональную тайну. Сведения, полученные в процессе диагностического исследования, могут быть использованы только для совершенствования учебно-воспитательного процесса [4, с. 43, 64–65].

В стандарте начального общего образования определено, что важнейшим приоритетом начального общего образования остается формирование общеучебных умений, навыков и способов познавательной деятельности, уровень освоения которых в значительной сте-

пени предполагает успешность обучения на последующих ступенях непрерывного образования.

В условиях личностно-ориентированного обучения, характеризующегося изменением функций образования, актуальным выступает формирование учебно-организационных умений у младших школьников как личностного, субъектного образования. В связи с этим с позиции субъекта деятельности в организации учения выделяются определенные действия, владение которыми является необходимым в процессе изучения математики младшими школьниками. Результаты диагностики уровня сформированности у младших школьников учебно-организационных умений можно представить в виде технологической карты, что позволит увидеть данный аспект в общем виде.

При составлении технологических карт необходимо в рамках данного аспекта выделить следующие умения: определение цели деятельности; планирование деятельности; выполнение запланированных действий; контролирование хода и результата деятельности; оценивание хода и результата деятельности.

Для выявления сформированности у младших школьников указанных учебно-организационных умений можно провести диагностические беседы или выполнить небольшую самостоятельную работу. Руководствуясь полученными результатами диагностики, важно определить для каждого учащегося, подвергающегося обследованию, уровень обобщенного способа организации деятельности в процессе обучения математике.

Также в процессе математического развития младших школьников усилия учителя должны быть направлены на формирование таких компонентов, как:

- вычислительные способности;
- память на цифры, числа, формулы;
- способность к пространственным отношениям;
- способность наглядно представить абстрактные математические отношения и зависимости в виде схематических и символических моделей и т.д.

В русле общих целей образования новое содержание начального математического образования ориентировано на формирование у младших школьников культуры и самостоятельности мышления средствами и методами математики.

Характеризуя самостоятельность мышления как одно из важнейших качеств ума, Е. И. Рогов отмечал, что оно проявляется в умении человеком видеть новые проблемы, ставить новые задачи и ре-

шать их по-своему. Отсутствие самостоятельности делает мышление традиционным и обыденным [5, с. 87].

На основе этого мы можем прийти к заключению, что в связи с реформой школьного обучения особую актуальность приобрела проблема развития мышления у детей: способность к анализу, синтезу, сравнению, обобщению, умению четко и ясно излагать свои мысли. В связи с этим возникла необходимость отслеживания уровня развития мыслительной деятельности у младших школьников, которая может быть оформлена в виде технологической карты. Диагностика уровня сформированности у младших школьников мыслительной деятельности осуществляется поэтапно. При выборе учебных заданий на данном этапе следует учитывать их мыслительную направленность, направленность на развитие умений: а) анализировать и синтезировать математические объекты; б) сравнивать различные математические объекты и их совокупности; в) классифицировать математические объекты; г) отбирать всевозможные варианты решения математических задач; д) рассматривать математические объекты с различных точек зрения; е) устанавливать ассоциативные связи; ж) обобщать и делать выводы и т.д.

Содержание диагностических заданий для определения уровня сформированности у младших школьников мыслительной деятельности выбирается в зависимости от возраста учащихся; тех математических представлений и понятий, которыми они уже овладели на момент осуществления проверки.

Содержание учебного материала – тот фактический материал и теоретические положения, которые подлежат усвоению учащимися. Оно выступает в качестве своеобразной материальной основы урока, на базе которой осуществляется вся учебная деятельность учеников.

Е. И. Лященко считает, что, учитывая специфику предмета математики (абстрактность понятий и логическая доказательность утверждений), в содержании учебного материала можно вычленить два крупных блока: теоретический материал и математические задачи. Теоретический материал с методологической точки зрения (с точки зрения форм познания) представлен понятиями и их определениями: утверждениями (теоремы, свойства, признаки и т.п.), алгоритмами (правилами, формулами и др.), различными по степени общности и предметному содержанию математическими методами (аксиоматическим – прямое и косвенное доказательство, методом уравнений, методом подобия и др.) [3, с. 147].

Важно на этапе выявления уровня математического развития учащихся иметь информацию о сформированности у них определен-

ных математических знаний и умений. В связи с этим необходимо провести определенную предметную диагностику. Если такая работа проводится на начальном этапе обучения младших школьников математике, то следует использовать задания, направленные на выявление математических знаний и умений, полученных детьми в дошкольном возрасте. Если же идет речь о математической подготовке учащихся на последующих этапах изучения математики, то умения определяются в зависимости от изученных ранее тем. При этом следует помнить, что выбор учебных заданий по своему виду и содержанию определяется в зависимости от целей, содержания и особенностей вариативной программы, по которой осуществляется обучение младших школьников. Результаты диагностики сформированности у младших школьников математических знаний на разных этапах обучения можно представить в виде технологических карт, в которых будут отражены конкретные предметные умения.

Важную роль в процессе обучения младших школьников математике имеют их математические и вычислительные способности.

Вычислительная деятельность учащихся предполагает не только сформированность у них вычислительного навыка, но и использование последнего в различных ситуациях. Разнообразие учебных заданий вычислительного характера можно представить на любом арифметическом материале.

Обязательным компонентом данного вида диагностики является анализ допущенных учащимися ошибок, которые рационально классифицировать в группы. При этом важно определить рейтинговый порядок допущенных учащимися ошибок и установить возможные их причины.

Работа, проведенная по указанным выше аспектам, позволит учителю начальных классов разработать индивидуальную программу коррекции математических знаний, умений и навыков у учащихся.

На основании вышеизложенного следует заключить, что процесс подготовки будущих учителей начальных классов должен быть ориентирован на формирование у студентов профессиональных умений, обеспечивающих грамотную организацию математического развития младших школьников. Формирование профессиональных умений у студентов специальности «Педагогика и методика начального образования» в рамках выделенного аспекта осуществляется, в первую очередь, посредством таких учебных дисциплин, как «Математика», «Математика и информатика», «Методика преподавания математики», «Современные образовательные программы для начальной школы». Выделенные учебные дисциплины связаны между собой и

взаимодополняют друг друга. Руководствуясь указанными выше компонентами математического развития младших школьников, можно выделить группы умений, необходимые для организации названного процесса. Разграничить умения можно на учебные и методические. При этом каждая из указанных групп может быть детализирована.

Литература

1. Груденов, Я. И. Совершенствование методики работы учителя математики [Текст] / Я. И. Груденов. – М. : Просвещение, 1990.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Начальная школа. – 2002. – № 4.
3. Лященко Е. И. Лабораторные и практические работы по методике преподавания математики [Текст] : учеб. пособие / Е. И. Лященко. – М. : Просвещение, 1988.
4. Максимов, В. Г. Педагогическая диагностика в школе [Текст] : учеб. пособие / В. Г. Максимов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002.
5. Рогов, Е. И. Психология познания [Текст] / Е. И. Рогов. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998. – 176 с.
6. Федеральный компонент государственного стандарта начального общего образования [Текст] // Начальное образование. – 2004. – № 1–2. – С. 53–55.

МАРКЕТИНГОВЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

СУРИКОВА Т. В.

г. Чита, Забайкальский институт предпринимательства – филиал Сибирского университета потребительской кооперации

Активное вхождение России во все сферы деятельности мирового сообщества предполагает обеспечение ее конкурентоспособности. Способ реформирования системы науки, с одной стороны, и сферы образования, с другой, будет предопределять мощь создаваемой инновационной системы, а последняя, в свою очередь, будет напрямую влиять на стратегические позиции России в процессах глобальной кооперации и конкуренции.

Современное состояние образования и науки отражает все противоречия, обусловленные изменениями в государственно-политическом и социально-экономическом строе России. Приоритетный национальный проект «Образование» призван решить ряд противоречий, связанных с переходом от административной модели управления образованием к рыночной. Основной задачей становится способность образовательных учреждений к стратегическому планированию содержания и организации процесса обучения и воспитания будущих конкурентоспособных специалистов. Тем не менее в сфере профессионального образования остаются вопросы для дискуссии.

Не секрет, что сегодня отсутствует сформулированный на уровне государства и работодателей заказ на подготовку высшей школой специалистов. Номенклатура специальностей определяется Министерством образования и науки РФ. Заказ на производство и предоставление образовательных услуг формирует вуз, исходя из своих возможностей и спроса со стороны абитуриентов. По мнению ряда исследователей, в настоящее время в России наблюдается общее несоответствие структуры спроса рынка труда на выпускников тех или иных специальностей и предложением структуры специальностей, по которым ведется подготовка в вузах [2].

Кроме этого, работодатели в условиях рыночных отношений справедливо предъявляют повышенные требования к качеству профессиональной подготовки выпускников и личностным характеристикам будущего специалиста. Проблема качественной вузовской подготовки обусловна рядом объективных факторов:

- в условиях сверхразнообразного экономического мира и быстро меняющихся социокультурных условий невозможно предсказать, какие именно знания, умения и навыки потребуются человеку на протяжении его дальнейшей жизни и деятельности;

- начиная с 2008 года система высшего профессионального образования начнет в полной мере ощущать последствия демографического спада. Наряду с устоявшимся мнением общественности, что высшее образование есть необходимый культурный минимум, возникает угроза исчезновения конкурсного отбора в вузы с негативными последствиями для качества образования. Уже сегодня многие региональные образовательные учреждения отмечают наличие данных тенденций.

Очевидно, что в этих обстоятельствах без решительного рывка невозможно выйти на уровень требований единого европейского образовательного пространства, к чему нас обязывает как подписание Болонской декларации, так и вступление России в ВТО. Повышение

качества высшего образования и практические меры, необходимые для ее решения, обсуждаются в самых разных аудиториях. Заключение в рамках VIII съезда Российского Союза ректоров двухсторонних отношений со всеми значимыми общественными объединениями предпринимателей положило начало разработке механизмов взаимодействия субъектов потребителей и производителей образовательных услуг, которые находятся в стадии формирования. Безотлагательный характер совершенствования содержания, организации процесса обучения и воспитания молодых людей инициирует образовательные учреждения России предпринимать самостоятельные шаги в деле улучшения качества подготовки студентов, которые позволяют более четко очертить образовательную траекторию и для студента, и для потенциального работодателя. Многие исследователи решение проблемы совершенствования рынка образовательных услуг видят в применении маркетингового подхода к управлению образовательными учреждениями как инструмента повышения конкурентоспособности выпускника. По мнению С. А. Мамонтова, зам. директора Карагандинского филиала Университета им. Д. А. Кунаева, образовательные услуги – это специфический товар, значение и качество которого проявляются и реально оцениваются уже в послепродажный период – на рынке труда. Но важным моментом является и оценка качества образовательных услуг со стороны выпускников вуза, поскольку именно они являются наиболее эффективным источником информации для потенциальных потребителей [4].

Эффективность использования маркетингового подхода в процессе повышения качества образования С.А. Мамонтов предлагает повысить посредством определения целевых групп потребителей и оптимального выбора технологий удовлетворения их потребностей. Исследователь отмечает многообразие взглядов применительно к рынку образовательных услуг и отсутствие однозначных определений, что связано с многоаспектностью проблемы: «в одних случаях акцент делается на взаимоотношения «вуз-студент», в других – «государство-вуз» или «вуз-рынок труда» и т.д.» [4].

По мнению автора, наиболее полно иллюстрирует взаимосвязь субъектов концептуальная объемно-пространственная модель отношений в системе высшего образования А. Бравермана (рис. 1), где плоскости пирамиды обозначают: 1–2–3 – общественные отношения, характеризующие учебный процесс; 1–2–4 – общественные отношения, связанные с финансированием высшей школы; 1–3–4 – отношения, характеризующие социальное обеспечение студентов; 2–3–4 – рыночные отношения в системе высшего образования [4].

Представленная модель позволяет определить направления изучения рынка образовательных услуг с точки зрения маркетинга. Основными, на взгляд автора, являются взаимоотношения вузов и непосредственных потребителей (студентов и выпускников), так как служат первоосновой для включения в систему маркетинга отношений участников других уровней – фирм, СМИ, общественных и государственных организаций и т.д.

Поступая в высшее учебное заведение, студенты, по сути, покупают право на получение качественной образовательной услуги, приобретение которой позволит найти достойное место на рынке труда.

Сегодня трудоустройство выпускников – задача самих выпускников и их родителей. Деятельность службы рекрутинга в вузе, привлечение ассоциаций выпускников к процессу трудоустройства, работа студенческих бирж труда, помощь городских и районных администраций – явления эпизодические. Корпоративная закрытость большинства бизнес-структур и отсутствие планирования потребностей в кадрах – основная причина неразвитости социального партнерства в вопросах организации производственных практик и последующего трудоустройства.

Механизмы взаимовыгодного сотрудничества на основе глубокого изучения целевых рынков потребителей сегодня активно разрабатываются вузами. Забайкальский институт предпринимательства – филиал Сибирского университета потребительской кооперации (г. Чита) уже 60 лет на рынке образовательных услуг. Все эти годы учебное заведение не имеет государственного финансирования. Данное обстоятельство стимулирует руководство института предпринимать меры для обеспечения повышения конкурентоспособности выпускников.

Институт предпринимательства первым в Забайкалье начал осуществлять обучение по специальностям «Реклама, сервис и туризм», «Товароведение и экспертиза товаров». Проводимый ежегодно анализ результатов трудоустройства выпускников позволяет отслеживать востребованность специалистов, корректировать план набора (рис. 2.).

В вузе по ряду специальностей осуществляется двухступенчатое обучение: окончание первой ступени с присвоением диплома о среднем специальном образовании дает право продолжить обучение на третьем курсе по программе высшего образования и выбрать форму обучения – очную или заочную. В 2006 г. впервые в регионе институт осуществил набор на вторую ступень обучения – «Технология продуктов общественного питания» с присвоением квалификации «Инженер». Практически 90 % выпускников первой ступени продолжают

обучение в институте. Усвоенные знания и первичные профессиональные умения этих студентов служат основой для их эффективного обучения на старших курсах по сравнению со студентами, поступившими из школы.

Практико-ориентированной подготовке будущих специалистов в институте уделяется большое внимание. В 2004 г. введена должность руководителя практики и трудоустройства студентов в подразделении УМУ (учебно-методическое управление), определены основные направления деятельности:

- обеспечение организационных условий прохождения практики студентами очной и заочной формы обучения;
- укрепление существующих и поиск новых форм социального партнерства с представителями бизнеса для расширения базы производственных практик;
- проведение мониторинга качества производственного обучения;
- сбор и обработка информации о потребностях студентов во вторичной занятости и трудоустройстве;
- оценка востребованности выпускников;
- разработка и внедрение системы мероприятий по педагогическому сопровождению профессионального становления студентов.

Активно осуществляется сотрудничество с ГУ «Центр занятости населения города Читы», с Комитетом молодежной политики, науки и образования при Администрации г. Читы с целью содействия трудоустройству выпускников и способствованию вторичной занятости студентов, налаживаются контакты с общественной организацией «Выпускники президентской программы».

Осознание руководством вуза растущей социальной ответственности перед потребителями образовательных услуг привело к необходимости создания системы педагогического сопровождения профессионального становления. Система мероприятий педагогического сопровождения требует дальнейшей разработки в соответствии с маркетингом отношений как базовой маркетинговой концепция сферы образования. В основе системы лежат традиционные для института мероприятия. В начале обучения на всех курсах проводится праздник «Введение в специальность» с обязательным приглашением выпускников и знакомством с наиболее яркими сторонами профессиональной деятельности для формирования осознанного отношения к получению профессиональных знаний. На последующих курсах студенты принимают участие в «Неделе кафедр». Обмен педагогическим, научным опытом, демонстрация достижений успехов студентов в различ-

ных видах учебной, в том числе практической деятельности, – основное содержание этих мероприятий. Регулярно в рамках учебных занятий проводятся встречи с практическими работниками с целью получения информации «из первых рук» и освещения вопросов развития экономики региона. Завершающим циклом мероприятий является проводимый деканатами «День Карьеры». Опыт центральных вузов показывает, что «День Карьеры» в крупных городах России носит прикладной характер и включает в себя «Ярмарку вакантных мест», собеседование, «круглые столы» по проблемам трудоустройства заинтересованных сторон. Подобное мероприятие можно создать только в масштабах области. В институте праздник носит информационный характер, хотя практические итоги встречи руководителей предприятий и организаций города со студентами четвертых и пятых курсов только приветствуются. Основной же целью стала информированность наших студентов о современных требованиях работодателей к молодым специалистам, о характере и условиях труда на ведущих предприятиях города. Опыт выпускников вуза, добившихся успехов в профессиональной деятельности, позволяет расставить приоритеты в деятельности по трудоустройству, обратить внимание на типичные ошибки впервые ищущих работу, получить уверенность в своих силах. В ходе «Дня Карьеры» применяются некоторые технологии трудоустройства: этика беседы с работодателем, написание резюме, самооценка психологической готовности к самостоятельной трудовой деятельности и т.п.

Подход к рассмотрению сферы образования как масштабного и развивающегося рынка продуктов и услуг требует от образовательных учреждений большей гибкости в удовлетворении спроса, причем спроса со стороны студенческой аудитории. Осуществление маркетингового подхода, носящего сегодня единичный характер, становится насущной необходимостью и позволяет выявить области дальнейшего развития системы высшего профессионального образования.

Литература

1. Белоконь, А. В. Безотлагательные проблемы высшего образования: что необходимо сделать для их решения? [Текст] / А. В. Белоконь // Высшее образование в России. – 2006. – № 6.
2. Высшее образование в России // Коллектив авторов под руководством проф. Глазычева В. Л. [Электронный ресурс] : аналитический доклад // СВОИ Сетевой журнал научных, научно-технических, инновационных и гуманитарных элит. (<http://www.smi-svoi.ru>). – 2004.

3. Из документов съезда [Текст] // Высшее образование в России. – 2006. – № 6.

4. Мамонтов, С. А. Сфера образования как многоуровневая маркетинговая система [Текст] / С. А. Мамонтов // Маркетинг в России и за рубежом. – 2001. – № 5.

ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

ШУМАКОВА О. В.

г. Троицк, Троицкий педагогический колледж

Понятие «информационная компетентность» достаточно широкое и определяемое на современном этапе развития педагогики неоднозначно (В. Л. Акуленко, М. Г. Дзугоева, О. Б. Зайцева, А. Л. Семёнов, Н. Ю. Таирова, О. М. Толстых). Так, в исследованиях учёных понятие «информационная компетентность» трактуется как: сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определённого набора личностных качеств (О. Б. Зайцева); новая грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств (А. Л. Семёнов); иметь представление о сущности информации, методах и средствах сбора, обработки, хранения, передачи и накопления информации, реализуемых на ЭВМ, знать и уметь использовать базовые понятия и основные методы информатики, основные этапы решения задач с помощью ЭВМ (А. С. Белкин).

Ключевым основанием, объединяющим исследования по проблеме становления и развития компетентности, является понятие «информация». В философском энциклопедическом словаре понятие «информация» (от лат. *informatio* – ознакомление, разъяснение, представление, понятие) трактуется следующим образом:

- сообщение, осведомление о положении дел, сведения о чём-либо, передаваемые людьми;
- уменьшаемая, снимаемая неопределённость в результате получения сообщений;

– сообщение, неразрывно связанное с управлением, сигналы в единстве синтаксических, семантических и прагматических характеристик;

– передача, отражение разнообразия в любых объектах и процессах (неживой и живой природы) [7, с. 222].

Ведущим основанием исследования информационной компетенции, по мнению С. В. Тришиной, является информационный подход (информационный метод познания), так как любой объект изучения, процесс, явление, действие имеет свое изоморфное информационное отображение. Возникновение информации, эволюция ее ценности, нелинейный характер комплексных процессов самоорганизации, протекающих в сверхсложных системах в материальной и интеллектуальной сферах деятельности человека, предъявляют требования объединенного системного подхода со стороны естественных и гуманитарных наук и искусств.

Информационная компетентность – это интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности.

В структуре категории «информационная компетентность» можно выделить следующие компоненты:

– когнитивный: отражает процессы переработки информации на основе микрокогнитивных актов (анализ поступающей информации, формализация, сравнение, обобщение, синтез с имеющимися базами знаний, разработка вариантов использования информации и прогнозирование последствий реализации решения проблемной ситуации, генерирование и прогнозирование использования новой информации и взаимодействие её с имеющимися базами знаний, организация хранения и восстановления информации в долгосрочной памяти);

– ценностно-мотивационный: заключается в создании условий, которые способствуют вхождению старшеклассника в мир ценностей, оказывающих помощь при выборе важных ценностных ориентаций; характеризует степень мотивационных побуждений человека, влияющих на отношение индивидов к работе и к жизни в целом, выделяются четыре доминирующих типа побуждений – к достижениям, принадлежности к группе, обладанию властью, компетентности;

– технико-технологический: отражает понимание принципов работы, возможностей и ограничений технических устройств, предназначенных для автоматизированного поиска и обработки информации;

знание различий автоматизированного и автоматического выполнения информационных процессов; умение классифицировать задачи по типам с последующим решением и выбором определённого технического средства в зависимости от его основных характеристик; включает: понимание сущности технологического подхода к реализации деятельности; знание особенностей средств информационных технологий по поиску, переработке и хранению информации, а также выявлению, созданию и прогнозированию возможных технологических этапов по переработке информационных потоков; технологические навыки и умения работы с информационными потоками (в частности, с помощью средств информационных технологий);

– коммуникативный: отражает знание, понимание, применение языков (естественных, формальных) и иных видов знаковых систем, технических средств коммуникаций в процессе передачи информации от одного человека к другому с помощью разнообразных форм и способов общения (вербальных, невербальных);

– рефлексивный: заключается в осознании собственного уровня саморегуляции личности, при котором жизненная функция самосознания заключается в самоуправлении поведением личности, а также в расширении самосознания, самореализации.

Свойствами категории «информационная компетентность» являются следующие:

– дуализм – наличие объективной (внешней оценки информационной компетентности) и субъективной (внутренней – самооценки своей информационной компетентности индивидуумом) сторон;

– относительность – знания и базы знаний быстро устаревают и их можно рассматривать как новые только в условно-определённом пространственно-временном отрезке;

– структурированность – каждый человек имеет свои особым образом организованные базы знаний;

– селективность – не вся поступающая информация трансформируется в знания, встраиваемые в имеющиеся организованные базы знаний;

– аккумулятивность – знания и базы знаний с течением времени имеют тенденцию к «накоплению» – аккумуляции, становятся шире, глубже, объёмнее;

– самоорганизованность – процесс самопроизвольного возникновения в неравновесных системах новых структур баз знаний.

– «полифункциональность» – наличие разнообразных предметно-специфических баз знаний (семантическая составляющая баз знаний является полифункциональной).

Функциями категории «информационная компетентность» являются:

- познавательная, направленная на систематизацию знаний, на познание и самопознание человеком самого себя;
- коммуникативная, носителями которой являются семантическая компонента, «бумажные и электронные» носители информации педагогического программного комплекса;
- адаптивная, позволяющая адаптироваться к условиям жизни и деятельности в информационном обществе;
- нормативная, проявляющаяся, прежде всего, как система моральных и юридических норм и требований в информационном обществе;
- оценочная (информативная), активизирующая умения ориентироваться в потоках разнообразной информации, выявлять и отбирать известную и новую, оценивать значимую и второстепенную.
- интерактивная, формирующая активную самостоятельную и творческую работу самого субъекта, которая ведет к саморазвитию, самореализации.

Эти функции тесно взаимодействуют между собой, переходят одна в другую и фактически представляют единый процесс, позволяющий видеть взаимосвязь проблем различных учебных дисциплин в целостной системе знаний учащихся.

Развитие информационной компетенции требует изменения подхода к построению учебно-воспитательного процесса. По мнению Л. Н. Хуторской, этот подход можно назвать информационным. Основное содержание информационного подхода в педагогических исследованиях заключается в выделении и изучении именно информационного аспекта учебно-воспитательного процесса.

Спецификой информационного подхода является интеграция научного знания из разных областей. Эта интеграция идет по нескольким направлениям.

1. Переносятся идеи и представления из одной области знания в другую (например, идеи о свойствах информации, ее переработке, представленные в кибернетике и информатике).

2. Используются понятийно-концептуальный аппарат, методы и иные познавательные средства из разных наук (например, понятия «код», «ключевое слово», «знак», «символ», «массив информации» и др. берутся из кибернетики; некоторые методы преобразования информации – из информатики; такие общенаучные подходы, как моделирование, системные структурные, вероятностные представления и методы поиска, проверки, совершенствования качественно новых пу-

тей и средств обучения и воспитания, – из программированного и компьютерного обучения, философии, социологии).

3. Формируются комплексные межнаучные проблемы и направления исследования (например, в постановке вопросов методологии – роль и место моделирования в обучении, вероятностных методов в педагогической диагностике, методов изучения сложных педагогических систем, соотношения структурного и функционального подходов к изучению видов научных и учебных знаний и др.).

4. Формируются новые научные дисциплины пограничного типа на стыках известных ранее областей знания (например, педагогическая информатика, информационная методика и технология обучения и др.).

Отличительной особенностью информационного подхода является совмещение информационных процессов с учебно-воспитательным процессом. Информационный подход позволяет рассмотреть учебно-воспитательный процесс как сложный процесс обмена информацией между разными педагогическими системами: между воспитателями и воспитуемыми, между учителями и учениками, между всеми участниками системы управления обучением и воспитанием на всех уровнях, всех возрастов.

Можно отметить важную особенность понятия «информация» в педагогике: «информация как результат информационного процесса». Другими словами, информация не существует вне и независимо от процесса информационной связи, ибо результат и процесс – две стороны одного целого, каждая из которых является предпосылкой другой. Информационные процессы можно объединить в три крупных блока: производство информации, передача информации, получение информации, причем процессы передачи и приема не тождественны процессу производства информации. Обучение, воспитание, познание – как информационные виды деятельности в учебно-воспитательном процессе проецируются на них.

Педагогическим явлениям присуща множественность элементарных информационных процессов, их различная сочетаемость между собой для конкретных случаев. Объединить и упорядочить их можно с помощью понятия «информационная ситуация». Ее можно определить как такую педагогическую ситуацию, в которой представлено все поле информационных процессов в конкретной системе информационной взаимосвязи субъекта и объекта.

Например, получение информации – для учителя и ученика будет определяться разными информационными ситуациями, состоящими из разных информационных процессов. Для учителя информаци-

онная ситуация включает: отбор, хранение, переработку информации из программ, учебников, методической литературы и других источников информации. Для ученика – получение учебной информации связано с ее восприятием, осмыслением, запоминанием и другими процессами, которые организует в обучении учитель.

Элементарные информационные процессы могут быть представлены в разных вариантах их сочетаемости. Вариативность информационных ситуаций в обучении и воспитании находит свое воплощение в разном педагогическом опыте организации учения и воспитания учащихся.

Необходимо разграничить понятия «информация» и «знание». Информация трактуется как знание, передаваемое другим. Знание шире, чем информация, поскольку содержит информативные (передаваемые другим) и неинформативные компоненты.

Степень интереса к передаваемой информации определяется тем, в какой мере эта информация удовлетворяет запросы ее конкретного потребителя – ученика. Поэтому одна из основных забот учителя – нахождение оптимального отношения известного и нового в сообщаемой информации.

Потребность ученика в информации зависит от степени развития школьника, от его подготовки к использованию полученной информации в процессе деятельности, от уровня информативности и ценности передаваемых ученику знаний. Анализ функционирования информации в процессе обучения предполагает рассмотрение соотношения между знанием и информацией, изучение проблем информативности – знания.

Учебная информация используется в процессе обучения тем эффективнее, чем больше она скоординирована с познавательной деятельностью ученика, его потребностями, целями, с психологией усвоения информации. Функции такой координации в информационных ситуациях выполняет учитель. Успешное решение педагогических задач невозможно без учета психологических закономерностей и фактов, которые обуславливают ход и результативность учебно-воспитательного процесса.

Процесс передачи учителем информации своим ученикам не есть процесс передачи каких-то предметов, которые можно передавать из рук в руки, или перекладывать из головы в голову. Передача и получение информации связаны с определенными процессами в психике ученика. Они возникают в голове ученика только в результате его собственной психической активности. Если ее нет, то ни какую информацию ученик не усвоит. Исследовать информационные процессы

в педагогических явлениях – значит понять, какие именно качества учебно-познавательной деятельности учеников подвергаются изменениям в результате восприятия и дальнейшей переработки разнообразной информации, как эти изменения влияют на развитие. Психолого-педагогический анализ процесса усвоения учебной информации позволяет выделить в нем следующие основные компоненты: восприятие информации; осознание и осмысление информации; запоминание информации; обобщение и систематизация информации; применение информации.

Усвоение учебной информации – целостный процесс. Все его компоненты тесно взаимосвязаны и взаимопроникают, переплетаются в реальном учебном процессе. Однако на отдельных этапах этого учебного процесса могут преобладать восприятие и осознание, осмысление и запоминание, обобщение, систематизация и применение. Например, обобщение информации сопровождает весь процесс ее усвоения, но преобладающая роль обобщения и систематизации присуща заключительному этапу. Учитывая целостный характер процесса усвоения информации, следует особо отметить, что каждый компонент, каждое звено этого процесса обязательны и требуют выделения специальных, факторов, способствующих его успешной реализации.

Покажем это на примере выделения факторов, способствующих успешному восприятию и пониманию учебной информации (первое и второе звено закона усвоения информации). Восприятие учебной информации учеником в значительной степени зависит от его внимания (произвольного и непроизвольного) к этой информации. Поэтому следует выделить свойства информации, обеспечивающие привлечение внимания ученика, форму представления информации (визуальную, словесную, композиционную, техническую) и структурную организацию информации (обзорная, иллюстрирующая и др.).

Ориентировка учителя на осмысление и первичное обобщение информации учениками значительно уменьшает проявление формализма в учебно-воспитательном процессе. Понимание информации учеником приходит не сразу, а после попытки проникнуть в ее смысл. Для понимания важна информация об одном и том же объекте познания, но уровень понимания информации отличается от другого широтой переноса познанной информации в новые условия, т.е. ее применением. Для этого нужны определенные логические умения (сравнивать, выделять главное, доказывать, опровергать), а также умения работать с информационными источниками (справочной литературой, первоисточниками, научно-популярной и т.д.).

Литература

1. Акуленко, В. Л. Формирование ИКТ-компетентности учителя-предметника в системе повышения квалификации [Текст] / В. Л. Акуленко // Применение новых технологий в образовании : материалы XV Межд. конф. – Троицк : Изд-во «Тривант», 2004. – С. 344–346.
2. Гусинский, Э. Н. Этапы обретения компетентности [Текст] / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова // Развитие и оценка компетентности : тез. докл. конф. / под ред. В. И. Белопольского и И. Н. Трофимовой. – М. : Институт психологии РАН, 1996. – С. 29–31.
3. Дзугоева, М. Г. Постановка и решение задач – основа информационной компетентности студентов [Текст] / М. Г. Дзугоева // Проблемы качества образования : материалы XIII Всерос. совещания. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – Кн. 2. – С. 31–36.
4. Зайцева, О. Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / О. Б. Зайцева. – Брянск, 2002. – 19 с.
5. Семёнов, А. Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании [Текст] / А. Л. Семёнов. – М. : Изд-во МИПКРО, 2000. – 12 с.
6. Таирова, Н. Ю. Развитие информационно-исследовательской компетентности преподавателя педагогического университета [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Ю. Таирова. – Калининград, 2001. – 19 с.
7. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
8. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. [Текст] / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К МУЗЫКАЛЬНО- ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СЕЛА

ЕВСЮГОВА И. А.

*г. Стерлитамак, Стерлитамакская государственная
педагогическая академия*

В выполнении социальных заказов общества особая роль принадлежит школе, которая вынашивает в себе будущее страны. В настоящее время требуются новые теоретико-методологические основания для того, чтобы осмыслить личность и деятельность педагога XXI века, объективно оценить его место в российском обществе на рубеже тысячелетий, выявить степень его готовности к дальнейшему реформированию системы образования. Забота о школе была и будет одной из самых важных и неотложных задач. В особом внимании нуждается, прежде всего, сельская школа.

В административной структуре общества одним из основных и существенных субъектов является село. Все процессы, происходящие в жизни страны, находят свое специфическое отражение в жизнедеятельности села. Сегодня на селе формируется новый общественный уклад, благодаря которому человек начинает осознавать себя хозяином и творцом окружающей его действительности. Такие категории, как развитие села, сельская школа, сельский учитель и будущее страны, тесно связаны и взаимообусловлены. Школа, в том числе и сельская, неотделима от общества.

На современном этапе развития российского общества сельской школе нужны квалифицированные работники, свободно владеющие своей профессией и ориентированные в смежных областях деятельности. Для учителя начальных классов такой смежной областью деятельности является музыкальное воспитание младших школьников. В Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года отмечается, что одним из условий повышения качества общего образования является «более полное использование нравственного потенциала искусства как средства формирования и развития этических принципов и идеалов в целях духовного развития личности».

В связи с этим возрастают и требования к подготовке педагогических кадров, т.е. такого учителя, который готов осуществлять этот образовательный процесс.

Следует отметить, что учитель сельской школы кардинально отличается от городского педагога. Для сельских школ серьезной проблемой является закрепление в них высококвалифицированных педагогов, ведь в сельской школе учитель поставлен в трудные хозяйственно-экономические условия жизни и деятельности, он должен больше рассчитывать на собственные силы, на личную инициативу, интуицию и догадку.

Надо заметить, что большинство сельских школ удалено от научно-методических и культурных центров, нередко в селах с небольшим населением ограничена культурно-досуговая работа клубов, До-

мов культуры, учреждений спорта. Все это ставит сельскую школу в положение фактически единственного центра образовательно-воспитательной и культурно-массовой работы с детьми. И вся эта работа ложится на плечи педагогов.

Деятельность учителя начальных классов в отличие от деятельности учителей других специальностей чрезвычайно многогранна, трудоемка, требует огромной подготовки, так как он является не только учителем, но и в большей степени, чем учителя-предметники, воспитателем своих учеников, он формирует взгляды, потребности, вкусы, идеалы, принимает активное участие в нравственном, духовном, эстетическом воспитании детей, направляет и корректирует этот процесс. Младший школьный возраст наиболее сензитивен для воспитания и развития средствами музыки. Воспитание музыкой – старая традиция культурной жизни России, потребность в ней в настоящее время только возрастает.

Трактовка музыкального воспитания в широком значении – это формирование духовных потребностей человека, его нравственных представлений, интеллекта, эстетической культуры. В таком понимании музыкальное воспитание школьников приобретает высокий просветительский смысл и определяет значимость деятельности учителя, который будет осуществлять эту музыкально-просветительскую миссию. В связи с этим встает вопрос, связанный с музыкальной подготовкой учителя начальных классов и его готовностью заниматься музыкально-просветительской деятельностью. Говоря о готовности к музыкально-просветительской деятельности, важно уточнить, что мы понимаем под этим термином. В «Толковом словаре В. И. Даля «готовность» рассматривается как «состояние или свойство готового» [2]. Ведущие ученые (М. С. Каган, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин и др.) определяют готовность как комплексное явление, составляющие которого подчинены элементам той деятельности, гарантом успешного осуществления которой она выступает.

Существует два понятия: временная и устойчивая готовность. Временная готовность отражает особенности и требования предстоящей ситуации, длительная готовность – это устойчивая система профессионально важных качеств личности. Длительная готовность действует постоянно. Ее не надо каждый раз формировать в связи с поставленной задачей. Будучи сформированной, она является существенной предпосылкой успешной деятельности.

В научной литературе отмечается, что готовность к той или иной деятельности связана с формированием мировоззрения, качеств

личности, практических умений и навыков, позитивной мотивационной направленности.

Многие известные отечественные ученые обращались в своих трудах к проблеме профессиональной подготовки педагога-музыканта (Э. Б. Абдуллин, Л. Г. Арчажникова, Л. А. Рапацкая, Г. М. Цыпин и др.). На большие потенциальные возможности в музыкально-просветительской работе учителя-немузыканта обращали внимание такие видные деятели педагогики и музыкального образования, как Б. В. Асафьев, П. П. Блонский, А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, В. Н. Шацкая, С. Т. Шацкий и др.

Термину «музыкально-просветительская деятельность» предшествовали термины «внешкольное образование» и «культурно-массовая работа». Более прочно термин «музыкально-просветительская работа» или «музыкально-просветительская деятельность» вошел в литературу по проблеме массового музыкального образования в 70-е годы.

Известны различные точки зрения на формы музыкально-просветительской работы. Например, Б. В. Асафьев видел огромные возможности просвещения не только в организации «классов слушания музыки», концертов-лекториев, бесед, но и в деятельности народных хоровых коллективов, оркестров, где ведущее положение занимает творческая активность участников [1]. В то же время В. Н. Шацкая, исследовавшая вопросы внеурочного воспитания школьников, к музыкально-просветительским формам работы с детьми относил музыкальный клуб, лекторий, кружок любителей музыки, т.е. такие формы, где в основном преобладает слово и слушание музыки. Стоит заметить, что просветительская деятельность всегда связывалась с внеурочными формами работы.

Большой вклад в теорию вопроса музыкально-просветительской деятельности учителя внес известный композитор, ученый, педагог Д. Б. Кабалевский. Книга Д. Б. Кабалевского «Как рассказывать детям о музыке» может служить для учителя своеобразным методическим пособием в решении задач музыкального просветительства.

Главными средствами воздействия в музыкальном просвещении является музыка и слово учителя. В основе музыкально-просветительской деятельности лежат знания о музыкальном искусстве, музыкальные навыки, а также общепедагогическая информативная умелость. Следовательно, музыкально-просветительская работа в начальной школе не противостоит информационно-массовым формам музыкального воспитания детей, таким, как беседы о музыке, музыкально-тематические праздники, лекции, концерты и т.п. Но она не исключает и присутствия элементов музыкального просветительства в

других видах музыкального воспитания школьников: создание хоро-вых коллективов, детских оркестров, музыкальных театров и т.д. Учи-тель начальных классов сельской школы, в которой часто отсутствует учитель музыки, может вводить элементы музыкального просвещения в интегрированные уроки (музыка и рисование, музыка и чтение и т.д.).

Подготовка будущих учителей начальных классов к музыкаль-но-просветительской деятельности может осуществляться по трем на-правлениям: 1) в процессе преподавания курса «Методика музыкаль-ного воспитания»; 2) на занятиях спецкурса или курсов по выбору; 3) в процессе научно-исследовательской работы студентов.

Ввиду того что на музыкально-педагогическую подготовку бу-дущих учителей начальных классов отведено малое количество часов, большие надежды возлагаются на научный студенческий кружок. По-степенное введение студентов в исследовательскую работу, поэтапное разрешение посильных заданий порождает у студентов веру в свои силы и развивает интерес как к изучаемому предмету, так и к иссле-довательской деятельности.

Для того чтобы воспитать детей средствами музыки, сформиро-вать чувство любви к музыке, приобщить ребенка через искусство к общечеловеческим духовно-нравственным ценностям, необходим пе-дагог с высокой профессиональной подготовкой. А нашей задачей – задачей преподавателей педагогических вузов – является осуществле-ние процесса формирования профессиональной готовности учителей начальных классов к музыкально-просветительской деятельности на высоком методическом уровне.

Литература

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании [Текст] / Б. В. Асафьев. – М.–Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великого русского язы-ка [Текст] : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : Русский язык, 1989–91.

РОЛЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ В РАЗВИТИИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

ЗАВАДСКАЯ И. Е.

г. Советский, Профессиональное училище № 11

Социально-экономические изменения, характеризующие современный этап развития общества, определяют изменения социального заказа профессиональному образованию. Эти изменения подразумевают подготовку современных специалистов, умеющих не только качественно выполнять или решать задачи, для которых он был подготовлен, но и проявлять самостоятельность, инициативу, творчество, быстро ориентироваться в возникающих проблемах, самостоятельно принимать решения, планировать свою деятельность, при этом максимально реализуя свой профессионально-личностный потенциал.

Обновление целей профессионального образования связано с использованием компетентного подхода, в котором уделяется особое внимание качеству профессиональной подготовки, а точнее к практической ее стороне. При этом в научных исследованиях рассматриваются интегративные конструкты в русле компетентного подхода, которые должны стать ориентирами профессионального образования: ключевые компетентности, ключевые компетенции, ключевые квалификации (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Л. А. Петровская, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов).

В нашем исследовании мы акцентируем внимание на развитии ключевых компетенций современного рабочего. Анализ психолого-педагогической литературы (Э. Ф. Зеер, В. А. Кальней, А. В. Хуторской, С. В. Шишов) позволяет рассматривать данный интегративный конструкт как общую способность, которая проявляется и формируется в деятельности, основана на знаниях, ценностях и позволяет человеку установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить систему действий для успешного решения проблемы [2, с. 14].

Основной проблемой развития ключевых компетенций является поиск эффективных технологий, которые можно реализовать в учебно-воспитательном процессе в условиях начального профессионального образования.

Мы считаем, что эффективное развитие ключевых компетенций будет осуществляться на основе саморегуляции активной деятельности учащегося.

В своем теоретическом исследовании «Психическая саморегуляция произвольной активности человека» О. А. Конопкин отмечает, что место и роль психической саморегуляции в жизни человека достаточно очевидны, так как практически вся его жизнь есть бесконечное множество форм деятельности, поступков, актов общения и других видов целенаправленной активности. «Именно целенаправленная произвольная активность, реализующая все множество дей-

ственных отношений с реальным миром вещей, людей, средовых условий, социальных явлений и т.д., является основным модусом субъектного бытия человека. От степени совершенства процессов саморегуляции зависит успешность, продуктивность, конечный исход любого акта произвольной активности» [3, с. 7].

Рассматривая исследование К. А. Абульхановой-Славской, мы определили, что развитие ключевых компетенций следует рассматривать в рамках, следующих аспектах процесса саморегуляции:

- регуляция осуществляется с учетом предельности природных (в том числе и психических) особенностей человека, их изменчивости, устойчивости, динамичности;

- регуляция происходит с учетом состояния субъекта деятельности (включая психофизиологическое, психическое и личностное), а также его общей позиции на каждом этапе деятельности;

- регуляция осуществляется в зависимости от отношения человека к поставленным задачам, событиям, деятельности и т.д. Под отношением подразумевается весь спектр мотивации, установок, готовности;

- регуляция происходит в зависимости от возможностей субъекта, под которыми в данном случае подразумеваются его способности, навыки, особенности реакции на неожиданность и т.д.;

- регуляция означает создание специфических режимов деятельности в зависимости от стратегии и тактики ее осуществления субъектом;

- принцип принятия решения означает личностно и психически узловые, поворотные моменты в осуществлении деятельности – это и своевременность мобилизации максимальной активности, и нахождение выхода из трудной ситуации, и преодоление психологического барьера [1, с. 16].

Основываясь на мнении К. А. Абульхановой-Славской, мы пришли к выводу, что принцип саморегуляции для развития ключевых компетенций личности обладает следующими возможностями:

- раскрывает личностные способы организации управления психикой в соотношении с объективными и субъективными условиями деятельности;

- выявляет психологическую «цену» деятельности, систему внутренних подкреплений в ее процессе, а также индивидуально-психологический почерк деятельности;

- позволяет понять способы связей разных уровней деятельности (психофизиологического, психического, сознательного);

– воплощает системный подход к способу связи субъекта деятельности и ее условий;

– позволяет понять, как субъект, обобщая свои психические способы действий, может совершенствовать их, находить новые побуждения и мотивацию [1, с. 15].

Структурно-функциональная модель саморегуляции выделялась исследователями О. А. Конопкиным, В. И. Моросановой, Г. С. Прыгиным на основе анализа различных видов деятельности – учебной, производственно-трудовой, спортивной (в школе, ПТУ, вузе), а также лабораторных исследований. Данные исследования послужили основой построения «нормативной» концептуальной модели, отражающей наиболее общие структурно-функциональные моменты. Такowymi являются:

– Принятие субъектом цели деятельности – это звено выполняет общую системообразующую функцию, весь процесс саморегуляции формируется для достижения принятой цели в том ее виде, как она осознана субъектом.

– Построение субъективной модели значимых условий – отражает комплекс тех внешних и внутренних условий активности, учет которых сам субъект считает необходимым для успешной исполнительской деятельности, Данная модель несет функцию источника информации о динамике условий в процессе деятельности.

– Построение программы исполнительских действий – осуществляется построение конкретной программы исполнительских действий, Такая программа является информационным образованием, определяющим характер, последовательность, способы и другие динамические характеристики действий, направленных на достижение цели.

– Определение системы субъективных критериев достижения цели (критериев успешности) – несет функцию конкретизации и уточнения исходной формы и содержания цели.

– Контроль и оценка реальных результатов – обеспечивает получение информации о степени соответствия (или рассогласования) между запрограммированным ходом деятельности, ее этапами, конечными результатами и реальным ходом достижения.

– Принятие решения о коррекции системы саморегулирования – состоит во внесении изменений по ходу деятельности в любое звено регуляторного процесса, коррекции модели значимых условий, уточнении критериев успешности и др.

Все звенья регуляторного процесса системно взаимосвязаны и получают свою содержательную и функциональную определенность лишь в структуре целостного процесса саморегуляции [3, с. 9].

Таким образом, нам представляется, что развитие ключевых компетенций будет осуществляться при возможности учащихся: самостоятельно осуществлять выбор, осознанно планировать свою деятельность, выделять значимые условия достижения целей, продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, развивать адекватную самооценку, перестраиваться в связи с изменением внешних и внутренних условий деятельности, анализировать свои действия, проявлять самостоятельность, организованность, активность и т.д.

К таким технологиям, основанным на саморегуляции, мы относим метод проектов. Мы считаем, что метод проектов – эффективная технология, направленная на развитие ключевых компетенций. В учебно-воспитательном процессе мы используем как персональные (индивидуальные), так и групповые проекты. Результатом выполнения индивидуального проекта является развитие у учащихся личностных, персональных компетенций за счет самостоятельной деятельности на всех этапах выполнения проекта – от рождения замысла до итоговой рефлексии, умений самостоятельно планировать деятельность, время, ресурсы, индивидуально принимать решения, самостоятельно делать выбор. Результатом групповых (коллективных проектов) является развитие социальных компетенций – формирование навыков сотрудничества, умение решать проблемные ситуации, регулировать уровень активности и включенности на определенном этапе групповой работы, в зависимости от своих личных возможностей, умение взаимодействовать с разными партнерами, умение вести диалог, находить компромисс.

На основе вышесказанного мы делаем вывод, что процесс развития ключевых компетенций можно представить как живую, насыщенную деятельность, основанную на психической активности субъекта со всеми ее особенностями, содержательным и личностным смыслом целей, отношением к способу их достижений, условиями деятельности, палитрой индивидуальных особенностей, интересах, склонностей, ценностных ориентаций.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991.

2. Зеер, Э. Ф. Психолого-педагогические конструкты качества профессионального образования [Текст] / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2002. – № 14.

3. Конопкин, О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) [Текст] / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

КОРНИЛОВА М. В., МАЛКИНА Е. А.

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

Быстрое возрастание объема научной информации, интеграция наук и другие особенности развития информационного общества все больше актуализируют проблему непрерывного образования человека, роли информационной культуры в этом процессе как способа и средства «образования через всю жизнь».

В качестве ведущего организационно-педагогического условия формирования информационной культуры руководителя образовательного учреждения в системе повышения квалификации мы рассматриваем реализацию учебной программы, в основу которой положены подходы Н. И. Гендиной, Н. И. Колковой, И. Л. Скипор, Г. А. Стародубовой при разработке курса «Основы информационной культуры личности».

Ведущая цель курса «Основы информационной культуры руководителя образовательного учреждения» – это специальная подготовка управленческих кадров в плане их информационного образования, подготовка к продуктивному осуществлению управленческой деятельности, самореализации в условиях информационного общества.

Безусловно, для руководителя образовательного учреждения большое значение имеет освоение основ профессиональной работы с информацией различного рода, знание основных законов движения документальных потоков информации в обществе; применение эффективных приемов и методов переработки информации.

Основными задачами курса являются:

– формирование информационного мировоззрения руководителя образовательного учреждения, что предполагает овладение сис-

темой обобщенных взглядов на информацию (ее ресурсы, системы и технологии), на его отношение к информационной среде;

- приобретение знаний и умений по информационному саморазвитию в управленческой деятельности, что предполагает овладение рациональными приемами самостоятельного осуществления поиска профессиональной информации традиционными и автоматизированными способами;

- овладение методами переработки информации по управленческой деятельности;

- использование информационных технологий для подготовки и оформления результатов управленческой деятельности.

Курс «Основы информационной культуры руководителя образовательного учреждения» предполагает его построение на общедидактических принципах: связи теории с практикой, научности, доступности, систематичности, преемственности, сознательности, активности, наглядности, дифференцированности, индивидуализации, прочности обучения.

Вместе с тем курс имеет и специфические особенности, связанные с использованием информационного потенциала различных наук, прежде всего науки управления.

К числу особенностей учебной программы «Основы информационной культуры руководителя образовательного учреждения» можно отнести: прагматическую направленность повышения квалификации, полидисциплинарный характер программы, синтезирующий достижения ряда научных дисциплин, в том числе и науки управления; компьютеризацию процесса обучения; блочно-модульный способ построения курса; применение интерактивных технологий обучения взрослых; использование андрагогического и компетентностного подходов в повышении квалификации руководителей образовательных учреждений.

Как следует из целевой установки, спецкурс призван стать основой рациональной организации информационного самообеспечения профессиональной деятельности, содействовать росту управленческой квалификации, усилению роли руководителя в повышении информационной культуры педагогического коллектива и учащихся.

Достижению поставленных цели и задач подчинена структура курса, состоящего из четырех основных модулей.

Модуль 1. Информационная культура руководителя образовательного учреждения (ОУ) как основа эффективности его управленческой деятельности.

Планируемые результаты модуля:

- знание типов и видов документов, обеспечивающих профессиональную деятельность руководителя ОУ и педагога;
- владение алгоритмом выбора информационных изданий, соответствующих профилю работы руководителя ОУ и характеру решаемых им информационных задач;
- умение строить групповое взаимодействие по решению практических задач;
- умение выполнять роли в группе, исходя из личных и профессиональных особенностей.

Модуль 2. Аналитико-синтетическая переработка информации в профессиональной деятельности руководителя ОУ.

Планируемые результаты модуля:

- навыки подготовки аннотаций, рефератов и других видов вторичных документов, выполненных на основе формализованных методов;
- умение составлять любой вид плана, выписки, конспекты;
- оформление цитат, различных библиографических ссылок и списка использованной литературы;
- умение определять и согласовывать приоритетные ценности совместной деятельности в группе.

Модуль 3. Информационные и телекоммуникационные технологии в управлении образовательным учреждением.

Планируемые результаты модуля:

- свободное владение технологией и алгоритмами информационного самообеспечения;
- детальное знание возможностей библиотеки как информационно-поисковой системы;
- умение формулировать информационную профессиональную потребность, адекватно отражать ее в информационном запросе, вводить запрос в автоматизированную информационно-поисковую систему;
- умение проводить поиск информации как в локальных, так и в удаленных базах данных;
- умение осуществлять стратегию поиска по результатам выдачи информации;
- навыки индивидуальной рефлексивной деятельности.

Модуль 4. Технология информационного обеспечения управленческой деятельности руководителя ОУ.

Планируемые результаты модуля:

- умения разработки и оформления некоторых видов нормативных, учебных и научных текстов;
- умения критериальной оценки результатов деятельности;
- умения публичной защиты разработанных проектов;
- умение конструктивно критиковать выступления коллег;
- умение групповой рефлексии.

Специфика данных курсов повышения квалификации заключается в том, что он подчинен задачам практической управленческой деятельности руководителя ОУ и использует достижения информатики, прикладной лингвистики, библиотековедения, теории текста и др.

Учебная программа «Основы формирования информационной культуры руководителя образовательного учреждения» рассчитана на 72 часа и завершается защитой проектов материалов нормативной, учебно-методической или научно-исследовательской деятельности руководителей образовательных учреждений.

Совокупность знаний и умений по курсу «Основы информационной культуры руководителя образовательного учреждения», представлена нами как ключевые компетентности, которыми должны овладеть слушатели повышения квалификации. К ним мы отнесли: умение толковать понятия по курсу; уметь классифицировать, представлять системно знания; отличать, определять признаки отличия понятий, знаний; знать состав, знать назначение понятий, знаний; уметь объяснять причины, порядок и последовательность действия.

Мы пришли к выводу в процессе исследования, что информационная культура руководителя образовательного учреждения не может быть сформирована в результате лишь механического сложения знаний и умений по данному курсу, необходима постоянная систематическая деятельность по сохранению, формированию и развитию основ информационной культуры после повышения квалификации на семинарах в образовательных учреждениях и в процессе самообразования руководителей образовательных учреждений.

Кроме того, экспериментальная проверка использования разработанной учебной программы продемонстрировала улучшение системных знаний руководителей в области информационной культуры, овладение ими современными информационными технологиями, что положительно влияет на эффективность их собственной управленческой деятельности.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

МАЛКИНА Е. А.

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

Современное российское образование вступило в фазу активного информационного развития, характеризующегося увеличением роли знаний и информации во всех сферах общественной жизни. Становление общества нового типа – информационного – рассматривается в философии, социологии, культурологии (Б. С. Гершунский, В. П. Зинченко, Ю. С. Зубов, Л. Ф. Кузнецова, Э. Ласло, Н. Н. Моисеев, И. Р. Пригожин, А. И. Ракилов, В. С. Степин, А. Д. Урсул и др.).

Для успешной самореализации человеку необходимо овладеть новой системой умений и навыков работы с информацией, информационной грамотностью, информационной культурой.

К числу ведущих авторов, внесших существенный вклад в разработку методологических оснований проблем информационной культуры, на наш взгляд, относятся А. А. Гречихин, Н. Б. Зиновьева, Ю. С. Зубов, И. К. Кирпичева, В. А. Минкина, И. Т. Моргенштерн, В. М. Петров, А. И. Ракилов, Б. А. Семеновкер, Н. А. Сляднева, Э. П. Семенюк, В. А. Фокеев, Ю. А. Шрейдер и др.

В публикациях философов А. А. Виноградова, А. И. Ракилова, Э. П. Семенюка, А. Д. Урсула и ряда других специалистов поднимаются проблемы информационной культуры как важнейшего компонента в целом духовной культуры человека, определенных социальных групп и личности.

Интересным является вклад в развитие информационной культуры специалистов А. П. Ершова и В. М. Монахова, которые рассматривают этот феномен как синтез компьютерной грамотности, компьютерной культуры, умения квалифицированного пользования информационными системами и др.

В 90-х гг. XX века в рамках научной дисциплины «информационная культурология» были сделаны глубокие и содержательные разработки, которые свидетельствовали о становлении информационной культуры (Н. Б. Зиновьева, Ю. С. Зубов, В. А. Фокеев и др.).

Информационная культурология активно развивается, разрабатываются ее теоретические, исторические, организационно-методические, технологические аспекты. В них определенное место

отводится исследованиям понятийных сторон проблемы. Так, например, Е. А. Медведева считает, что «информационная культура» – это «уровень знаний, позволяющий человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании и способствовать информационному взаимодействию».

По мнению И. Т. Хангельдиева, «информационная культура – это качественная характеристика жизнедеятельности человека в области получения, передачи, хранения и использования информации, где приоритетными являются общечеловеческие духовные ценности».

В психологических исследованиях также имеются различные толкования понятия «информационная культура». А. Г. Асмолов и Д. А. Леонтьев значимым считают ценностно-смысловой компонент информационной культуры личности, который представляет собой систему личностно значимых и личностно ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, верований в области информационных процессов.

В ряде представленных трактовок явно прослеживается сложность и многозначность понятия «информационная культура», что сохраняется и в области педагогических знаний.

Например, И. Ф. Исаев в модели педагогической культуры выделяет аксиологический компонент – как совокупность педагогических ценностей; технологический – как способы и приемы педагогической деятельности; творческий – как сферу приложения и реализацию способностей учителей; культурологический – продуктивную включенность в культуру общества.

Фундаментальными, на наш взгляд, исследованиями по педагогике в плане формирования информационной культуры личности являются работы Н. И. Гендиной, в которых изложен концептуальный подход в формировании информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях. Н. И. Гендина отмечает, что «вхождение человеческой цивилизации в информационное общество породило серьезную проблему – своевременно подготовить людей к новым условиям жизни и профессиональной деятельности в высокоавтоматизированной информационной среде, научить их самостоятельно действовать в этой среде, эффективно использовать ее возможности и защищаться от негативных воздействий».

Важным для нашего исследования мы считаем вывод Н. И. Гендиной о том, что «информационная культура» – это «общечеловеческая культура, образовательная деятельность, информационная деятельность»; «свод правил поведения человека в информационном обществе»; «совокупность информационного мировоззрения и системы

знаний и умений, которые обеспечивают целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых технологий».

Для нас также значимым является понятие информационной культуры личности, данное С. Д. Каракозовым, как «системной характеристики человека, позволяющей человеку эффективно участвовать во всех видах работы с информацией: получении, накоплении, кодировании переработки любого рода, в создании на этой основе качественно новой информации, ее передаче, практическом использовании и включающая грамотность и компетентность в понимании природы информационных процессов и отношений».

И. Я. Лернер рассматривает информационную культуру личности как общеучебную культуру, представляя ее комплексом взаимосвязанных, общеучебных знаний и умений, необходимых для успешного усвоения других предметных знаний и умений.

Н. И. Гендина к информационной культуре относит «библиотечно-библиографическую культуру», «культуру чтения», «библиотечно-библиографические знания», «информационную грамотность», «библиотечно-библиографическую грамотность», «компьютерную грамотность».

А. П. Ершов близким считает понятие «информационная грамотность». С. Д. Каракозов предлагает в их число включить «информационную компетентность», «информационную рефлексивность», «информационное культуротворчество» и др., как составляющие информационной культуры личности.

Особая роль в процессе внедрения основ информационной культуры отводится специалистам в области образования, в первую очередь, руководителям образовательного учреждения и педагогам, т.е. тем, кому по роду своей профессиональной деятельности приходится работать с постоянно увеличивающимся потоком информации и обеспечивать современными знаниями обучающихся.

Ученые Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена В. И. Богословский, В. А. Извозчиков, Е. В. Каширина, Е. А. Тумалива, О. Н. Шилова определили, что одним из важнейших требований, предъявляемых обществом к специалистам в области образования, является их готовность к постоянному информационному поиску, результаты которого выражаются в пополнении и обновлении знаний для корректировки своей профессиональной деятельности в соответствии с требованиями времени.

Безусловный интерес представляет отношение управленческих кадров к данной проблеме. Так, Н. Г. Флейдер пишет: «На фоне усиления внимания со стороны общества и государства к проблемам информатизации образования, проявляющегося в различных формах (принятие Федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды» (2001–2005 гг.), возрождение практики централизованной поставки в образовательные учреждения учебной компьютерной и телекоммуникационной техники, выпуск электронных учебников и создание компьютерных обучающих программ, разработка образовательных сайтов в Интернете и их пополнение актуальными образовательными ресурсами и т.п.), на первый план выдвигается задача обеспечения качественной подготовки и организации системы непрерывного повышения квалификации педагогических и управленческих работников в части использования новых информационных технологий».

Вывод о том, что информационная культура является важнейшим фактором успешной профессиональной деятельности личности, не вызывает никаких сомнений, как и то, что деятельность руководителя образовательного учреждения может быть успешной в условиях информационного общества и информатизации системы образования, только при условии сформированности у него информационной культуры.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-ОРАНИЗАТОРОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

ПОПОВА Р. И.

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

Ориентация процесса обучения и воспитания не только на системное усвоение знаний и умений, но и на развитие способностей, возможностей и интересов учащихся является одним из основных направлений развития современной школы. В сложившихся условиях требуется разработка концепции образования, направленной на формирование и развитие интеллектуальной творческой личности учащихся.

Анализ психологической, педагогической и методической литературы и изучение практики обучения показали, что, несмотря на разнообразие накопленного опыта по проблеме творческого развития личности, в практике обучения недостаточно представлены вопросы, рассматривающие организационно-методический аспект формирования и развития творческой личности. Следовательно, практика обучения испытывает потребность в подготовке специалистов, способных эффективно развивать личность школьника. Таким образом, наблюдается противоречие между недостаточным уровнем подготовленности специалиста к осуществлению творческого развития школьника и неумением создания необходимых условий для организации и протекания указанного процесса. Выявленное противоречие обуславливает необходимость теоретической разработки и практического решения указанной проблемы в рамках образовательного процесса в вузе. Одним из направлений развития творческих способностей личности является организация исследовательской деятельности на уроках и внеклассных занятиях.

Результативность деятельности учителя по активизации деятельности учащихся обеспечивают знания и умения, полученные студентами в процессе профессиональной подготовки. Профессиональная подготовка студентов факультета безопасности жизнедеятельности предусматривает ознакомление студентов с современными концепциями безопасности жизнедеятельности, экологии, формирование научного мировоззрения, развитие способов мышления и способов учебной деятельности.

Особое значение в современных условиях высшая школа придает дисциплинам специализации, позволяющим расширить возможности профессиональной подготовки учителя. Наиболее широкими возможностями располагают дисциплины предметной подготовки, в том числе и методика обучения безопасности жизнедеятельности. Курс методики обучения безопасности жизнедеятельности направлен на подготовку студентов к самостоятельному и осознанному решению вопросов обучения, воспитания и развития школьников на уроках, внеклассных и внеурочных занятиях. Кроме того, в процессе овладения методикой безопасности жизнедеятельности у будущих преподавателей-организаторов безопасности жизнедеятельности формируются умения, необходимые для дальнейшего изучения теории и школьной практики, для критической самооценки своей педагогической деятельности.

Изучение практики преподавания безопасности жизнедеятельности в различных типах общеобразовательных учреждений выявило

затруднения учителей и студентов-выпускников при организации исследовательской деятельности учащихся, что и определило необходимость применения научных подходов. Ведущими подходами при решении данных задач являются системный, личностно-деятельностный и комплексный.

Системный подход позволяет определить взаимосвязь структурных компонентов процесса обучения, выявить характер их взаимосвязи и соподчиненности. Системный подход реализуется при отборе содержания, направленного на формирование у студентов новых концептуальных подходов, целей и ценностей, усвоение новейших педагогических, психологических и предметных научных данных, способов профессиональной деятельности. Данный подход также выражается в создании системы знаний, обеспечивающих значимость для студентов приобретаемых знаний и формируемых умений при организации исследовательской деятельности учащихся.

Личностно-деятельностный подход определяет самореализацию студента в процессе учебно-познавательной деятельности. Суть его состоит в том, чтобы включить студентов в активное и заинтересованное участие в учебном процессе, превратить его из пассивного объекта в развивающийся субъект педагогической деятельности. Данный подход ориентирует студента на выбор траектории обучения и создает условия для самореализации творческих качеств личности в процессе обучения. При реализации личностно-деятельностного подхода происходит:

- рефлексивная оценка студентами своих действий при организации исследовательской деятельности;
- осознание необходимости в совершенствовании профессиональных знаний и умений, получении новых знаний и способов педагогической деятельности;
- коррекция трудностей, возникающих в процессе организации исследовательской деятельности;
- удовлетворение личных образовательных потребностей и запросов.

Комплексный подход предполагает применение методов, приемов из смежных дисциплин. Данный подход позволяет применять знания и умения из смежных дисциплин при проектировании студентами учебно-познавательных заданий исследовательского характера.

В процессе профессиональной подготовки студентов в программе лекционного курса по теории и методике обучения безопасности жизнедеятельности, как правило, освещаются наиболее сложные узловые вопросы программы, а также те вопросы, которые недоста-

точно освещены в научной, учебной и методической литературе. В лекционном курсе теории и методики обучения безопасности жизнедеятельности нами уделяется внимание вопросам значения, проектирования, организации, методики реализации различных видов учебно-познавательной деятельности на уроках и внеклассных занятиях.

В содержание практических занятий по методике обучения безопасности жизнедеятельности входит анализ школьных программ, учебников, учебных пособий и других материалов, используемых на уроках. На практических занятиях студенты составляют и обсуждают конспекты, планы уроков и внеклассных занятий. В ходе практических занятий студенты приобретают умения по организации и осуществлению дифференцированного подхода к организации различных видов учебно-познавательной и предметно-практической деятельности учащихся на уроках и внеклассных занятиях. В процессе практических занятий студенты изучают, анализируют, обобщают педагогический опыт учителей по данной проблеме.

В качестве заданий по организации исследовательской деятельности школьникам на практических занятиях студентам предлагались:

- разработка программы изучения различных видов учебно-познавательной и предметно-практической деятельности;
- анализ учебных программ и учебников в соответствии с заданными критериями;
- составление диагностических заданий для учащихся;
- моделирование различных форм обучения с учащимися (уроков различных типов и видов, экскурсий, внеурочных заданий и т.д.).

Важным видом аудиторных занятий являются семинарские занятия. Их назначение состоит в осуществлении преподавателем контроля за степенью и характером усвоения студентами теоретического учебного материала. На семинарских занятиях рассматриваются теоретические вопросы методики обучения безопасности жизнедеятельности. Данные занятия чаще проводятся как фронтальные и комбинированные. Цель занятий заключается в формировании у студентов критического отношения к различным источникам знаний, развитие самостоятельного мышления и умения отстаивать точку зрения.

Студенты факультета безопасности жизнедеятельности в период профессиональной подготовки проходят различные виды педагогической практики: ознакомительную, летнюю, методическую и стажерскую.

Во время ознакомительной педагогической практики студенты изучают практический опыт работы учителя-организатора безопасности жизнедеятельности и деятельности учащихся путем целенаправ-

ленного изучения и анализа уроков безопасности жизнедеятельности. Важным моментом подготовки студентов к организации исследовательской деятельности школьников является посещение уроков, внеклассных занятий учителей-предметников, уделяющих внимание организации различных видов учебно-познавательной деятельности школьников.

В процессе прохождения летней практики происходит расширение и углубление профессиональных педагогических знаний, приобретенных студентами в период теоретического обучения в педагогическом вузе, формирование профессионально-педагогических умений по организации и проведению воспитательной работы с детьми в летних условиях. В процессе самостоятельной работы студенты наблюдают за детьми в различных видах деятельности, изучают основные компоненты деятельности в условиях временно сложившегося коллектива, планируют и организуют воспитательную работу в летних условиях.

Во время методической практики студенты изучают передовой педагогический опыт преподавания безопасности жизнедеятельности, знакомятся с функциональными обязанностями преподавателя-организатора безопасности жизнедеятельности, самостоятельно разрабатывают и проводят уроки безопасности жизнедеятельности и внеклассные мероприятия. В ходе данной практики студенты оценивают свои субъективные качества и возможности, определяют мотивы и индивидуальный стиль деятельности, затруднения и на этой основе могут строить программу своих действий по организации различных видов учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках и внеклассных занятиях по безопасности жизнедеятельности.

В период стажерской практики возможно включение студентов в выполнение творческих заданий по организации исследовательской деятельности школьников на уроках и внеклассных занятиях по безопасности жизнедеятельности. В процессе выполнения творческих заданий студентам необходимо обратить внимание на условия, влияющие на организацию и проведение исследовательской деятельности школьников: 1) заинтересованность учащихся в освоении содержания учебного материала, стремление школьников к поиску решения исследовательской задачи; 2) определение творческих и воспитательных возможностей урока; 3) целенаправленное планирование содержания учебного материала; 4) включение в содержание учебного материала исследовательских заданий; 5) адаптация подобранного материала под уровень учащихся; 6) использование в процессе обучения эффективных технологий обучения; 7) последовательное применение форм, ме-

тодов и приемов, активизирующих деятельность учащихся; 8) установление взаимосвязи между различными видами учебно-познавательной деятельностью школьников; 9) использование результатов исследований в практической деятельности.

Таким образом, эффективность подготовки преподавателей-организаторов безопасности жизнедеятельности к организации и проведению исследовательской деятельности школьников обеспечивается сочетанием различных форм и методов обучения.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

ПРИВАЛОВА Г. Ф.

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

Современное образование постоянно испытывает стремительные изменения. Учитель вынужден быстро перестраивать свою деятельность, адаптироваться в постоянно меняющемся мире, но, к сожалению, не всегда бывает к этому готов. Проблема неспособности жить в таких условиях, адекватно реагировать на все изменения, предъявить обществу свою уникальность и неповторимость состоит, по нашему мнению, в отсутствии творческого подхода к своей деятельности. Осуществление творческого самовыражения напрямую связано с формированием творческого потенциала и мышления человека.

Успех преобразований в России во многом зависит от профессиональных качеств учителя, его творческого подхода к обучению, так как переход от индустриального к постиндустриальному, информационному обществу требует такого учителя, у которого ценностными установками являются личностное развитие обучающихся, способность свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах. Учитель, работающий творчески, обычно занимает профессиональную позицию, ведет нестандартную направленность своей деятельности, восприятия и мышления. Только такой педагог может воспитать личность, способную к сотрудничеству, отличающуюся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовую к межкультурному взаимодействию, обладающую чувством ответст-

венности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание.

Понятие «творчество» имеет свою долгую историю и осуществляется с позиций различных наук. Вместе с тем можно констатировать, что до сих пор не сложилось единого понимания столь сложного и противоречивого объекта исследования, как творчество.

Первые представления о творчестве и творческой личности сформулированы в античной философии Платоном, который очень верно, хотя и в мифологической форме, выразил мысль о том, что самое низменное и самое возвышенное сочетаются в Эросе. Связь эту прекрасно понимали древние греки, когда они называли Эросом не только силу полового влечения, но и слияние поэтического творчества и философской мысли. И не удивительно, что древние греки считали самым творческим возрастом человека возраст цветущего пола.

Представление о творчестве в христианской литературе связано с пониманием Бога как личности, свободно творящей мир. Подтверждением служит определение, данное в Толковом словаре В. И. Даля: «Творец – 1) Бог, Создатель, Мироздатель; 2) Деятель, производитель, исполнитель, изобретатель, сочинитель» [2].

Античные мыслители рассматривали понятие «творческий дар», «гениальность» как равнозначные. Причем гениальность, или наличие у людей творческих способностей, воспринималась как данная Богом возможность быть носителем творческой мощи и создавать прекрасное и великое. Творческая личность представлялась пустым сосудом, который наполняло побуждениями божественное существо. Затем человек выплескивал вдохновенные идеи, превращая их в житейские достояния.

В эпоху Ренессанса с творчеством связывают пафос безграничных креативных возможностей человеческой природы. Под творчеством подразумевалось, прежде всего, творчество художественное, сущность которого виделась в творческом созерцании.

Обширную информацию по толкованию понятия «творчество» дают философские, психологические, педагогические, энциклопедические словари. В Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова дается определение: «Творить – 1. Творчески создавать; 2. Делать, совершать (какие-нибудь поступки), осуществлять». «Творчество – создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей». По мнению авторов Новейшего философского словаря, творчество – это «высшая форма универсально понимаемой креативности, имманентно присущая всем уровням иерархии бытия: способствует самосохранению и воспроизведению сущего посредством качественных

трансформаций их структур. Творчество в природе – суть ее обновления и изменение, переход от хаоса к порядку» [4]. Педагогическая энциклопедия рассматривает творчество как «высшую форму активности и самостоятельной деятельности человека. Творчество оценивается по его социальной значимости, оригинальности и новизне.

В философской науке существует определение понятия «творчество», данное А. Г. Спиркиным: «Творчество – это мыслительная и практическая деятельность, результатом которой является созидание оригинальных, неповторимых ценностей, установление новых фактов, свойств, закономерностей, а также методов исследования и преобразования материального мира или духовной культуры. Следует подчеркнуть, что новизна объективно и социально значима, если результат действительно новый в контексте истории культуры, если же он нов лишь для ее автора, то новизна субъекта не имеет общественного значения» [1]. Диалектико-материалистическая философия представляет творчество как процесс взаимодействия субъекта от объективной реальности, в ходе которого субъект, опираясь на познанные объективные закономерности, целесообразно изменяет окружающий мир. «Творчество – это создание нового в интересах прогресса общества, возрастания степени свободы человека, находящее выражение не только в преобразовании природы, но и в осознании таких социальных отношений, которые, в конечном счете, служат всестороннему, гармоничному развитию человека [1].

Огромную роль в творчестве играет не только интеллект человека, но и, конечно же, вся личность в целом. Тот, кто совершает открытие, должен обладать определенными личными качествами: решимостью довести дело до конца, смелостью мысли, умением видеть больше своих современников и предшественников. Он должен обладать мужеством для того, чтобы пойти «против течения» и сломать то, во что верит сегодня большинство. Человек малодушный, нерешительный, робкий не сможет сделать великого открытия, даже если стоит на пути к нему. «Творчество – это всегда созидание чего-то нового на основе преобразования познанного: нового результата или оригинальных путей и методов его получения. Новизна и преобразование – две наиболее существенные характеристики творчества», – писал В. И. Загвязинский [3]. Дж. Гилфорд, рассматривая природу творчества, разработал трехмерную модель структуры интеллекта, впоследствии дополнив ее еще одним измерением (четвертым) – по сенсорным источникам. Ученый противопоставлял конвергентному мышлению, суть которого в нахождении единственно верного ответа, дивергентное, являющееся творческой способностью интеллекта, на-

правленное на поиск в разных направлениях, когда отвергаются неверные решения и продолжается поиск нового. Дивергентное мышление часто отождествляют с креативностью, способностью субъекта создавать новое понятие и формировать новые навыки, что является одним из условий творческих достижений личности.

Многие американские исследователи считали, что творческие открытия – это результат случайности, сфера подсознательности, не связанная с логикой и интеллектом. «Творческий акт ничем не обязан ни логике, ни разуму», – писал Ш. Николь. «Природа творчества навсегда останется недоступной для человеческого понимания», – утверждал К. Юнг. Такая постановка вопроса основывается на иррационализме и агностицизме. Философ С. С. Гольдентрихт считает, что сущность творчества несовместима с деятельностью, враждебной человеку. Он обращает внимание на признак «прогрессивности» при анализе творчества как специфического вида человеческой деятельности и утверждает, что «природа творческого деяния – созидание, рождение нового, прогрессивного, способствующего развитию человека и общества.

Таким образом, понятие «творчество» определяется учеными как «высшая форма активности и самостоятельной деятельности человека», порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и культурно-исторической уникальностью. Это всегда созидание чего-то нового на основе преобразования познанного. Творчество немислимо без постоянного труда, самообладания, точной оценки пределов истинного, меры и силы, так как творчество – основа жизни, приводящая к развитию человеческой личности, человеческой культуры, системы образования в целом.

Литература

1. Бердяев, Н. А. Философия творчества, культуры и искусства [Текст] / Н. А. Бердяев. – М. : Искусство, 1994. – 544 с.
2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : Рус. яз., 1989–1991. Т. 4.
3. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя [Текст] / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
4. Новейший философский словарь [Текст] / 3-е изд. – Л.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГНОСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

ШКУРКИНА О. Н.

г. Бийск, Бийский педагогический колледж

Новые социально-экономические условия развития России как никогда раньше предъявляют высокие требования к подготовке педагога. Система образования становится все более важным показателем степени развития любой страны.

Состояние и перспективы развития образовательных учреждений в огромной мере зависят от педагогов – от их научной и методической квалификации, от их творчества и умений практически решать проблемы обучения и воспитания подрастающего поколения. Понимание мира каждым человеком происходит сугубо индивидуально. Образование помогает личности сформировать определенную систему ценностей, выработать комплекс взглядов на существующую действительность.

Подготовка такого педагога, эффективность его профессионального становления во многом зависит от сознательной, целенаправленной, самостоятельной познавательной деятельности студента.

Проблема познания педагогом личности воспитанников является жизненно актуальной. Именно с уровнем познания педагогом личности ребенка, с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана результативность педагогической деятельности, которая по своему содержанию и функциям многогранна и предполагает овладение педагогами разнообразными профессиональными умениями.

Педагогические умения представляют совокупность самых различных действий педагога, которые, в значительной мере выявляют индивидуально-психологические особенности педагога и свидетельствуют о его предметно-профессиональной компетенции.

Гностические умения педагога играют важную роль в его деятельности: в процессе воспитания и обучения дошкольников возникает необходимость в изучении гностических умений, лежащих в основе всех других и включающих умения анализировать педагогическую ситуацию, формулировать стратегические, тактические и оперативные задачи в области воспитания и обучения; вырабатывать стратегии их решения, оценивать продуктивные и непродуктивные проекты решения и способы их реализации, заново формулировать педагогические задачи и искать более продуктивные пути их решения. Гностические умения необходимы на всех этапах решения педагогической задачи,

тесно связаны с глубиной анализа педагогической ситуации. Формирование гностических умений необходимо для выработки у студентов начальных умений научно-исследовательской деятельности в области педагогики.

По мнению Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, А. И. Щербакова и др., гностические умения нужны педагогу для эффективной реализации функций педагогической деятельности.

Исследования ряда авторов, их многолетний эмпирический опыт педагогической деятельности позволяет делать вывод о том, что сегодня особого внимания заслуживает проблема формирования гностических умений студентов педагогического колледжа, будущих воспитателей дошкольных учреждений.

Как показывает практика, воспитателями дошкольных образовательных учреждений являются, в основном, выпускники педагогических колледжей, поэтому мы обратились к проблеме формирования гностических умений именно у студентов этого типа учебных заведений.

Педагогический колледж сегодня – это учебное заведение, главной характеристикой которого является повышенный уровень среднего профессионального образования. Педколледж – сравнительно новый для России тип учебного заведения, созданный на современном этапе развития общества в связи с возросшими требованиями к профессиональной подготовке специалистов в области образования, поскольку именно от них зависит образовательный уровень общества в целом, возможность создания условий для дальнейшего развития общества.

Определяя специфику профессиональной подготовки студентов дошкольного отделения, мы отмечаем, что хотя педколледж и является учебным заведением «повышенного типа», сюда нельзя перенести систему подготовки вуза, потому что студенты колледжей, в отличие от вузов, в основном становятся выпускниками неполной средней школы. Это обстоятельство определяет специфику методики их профессиональной подготовки, поэтому для организации учебно-воспитательного процесса характерна целесообразная интеграция школьных и вузовских форм методов работы. Содержание в педагогическом колледже профессионально ориентированно, следовательно, характерной чертой становится повышение исследовательской работы студентов, включающей способы изучения ребенка, педагогического опыта других педагогов, что дает возможность объяснить причины поведения, увидеть пути совершенствования воспитания, обучения.

Для реализации данного содержания необходимо наличие у будущих педагогов сформированных гностических умений.

Подготовку специалиста в педагогическом колледже сегодня отличает: усиление фундаментальной подготовки; усиление гуманитарной и социально-психологической подготовки; изменение соотношения теоретической к практической подготовки (увеличение доли теоретической подготовки); расширение содержания подготовки; усиление ориентации на овладение новыми информационными технологиями. В сборнике нормативно-методических документов для образовательных учреждений среднего педагогического образования отмечается, что выпускник должен обладать совокупностью знаний, умений, навыков, приобретённых в результате образования и обеспечивающих постановку и решение соответствующего класса профессиональных задач в соответствии с присваиваемой квалификацией.

Необходимость решения данной проблемы на современном этапе развития педагогической науки обусловлена тем, что, во-первых, логика исследования в области изучения отдельных психических процессов и свойств личности привела к необходимости познания гностических умений. Во-вторых, аспект актуальности заключается в повышении требований к использованию гностических умений в профессиональной деятельности.

Объясняется это еще и рядом существующих противоречий:

- между объективно существующей потребностью общества в педагогических кадрах, способных применять гностические умения в целях развития детей дошкольного возраста, и недостаточной профессиональной подготовленностью воспитателя;

- между осознанием необходимости формирования гностических умений педагога и отсутствием исследований, посвященных решению этой задачи в процессе подготовки к профессиональной деятельности;

- между наличием возможностей в учебном процессе педколледжей для формирования гностических умений в профессионально-познавательной и профессионально-практической деятельности студентов и недостаточным вниманием к созданию организационно-педагогических условий для ее развития.

Разрешение данной проблемы будет являться успешным, если предпринять следующие шаги в данном направлении:

- осуществление процесса целенаправленной и поэтапной профессиональной подготовки;

– обеспечение студентов во время педагогических практик комплексом заданий, ориентированных на изучение педагогического процесса воспитания и обучения детей дошкольного возраста;

– использование технологии формирования гностических умений у студентов педагогических колледжей.

Вышеперечисленные шаги будут реализованы при условии решения ряда задач:

1. Исследовать теоретические вопросы состояния проблемы умений в педагогической деятельности и уточнить сущность, содержание и структуру гностических умений

2. Определить и охарактеризовать критерии и уровни формирования гностических умений.

3. Провести анализ сформированности гностических умений будущих педагогов.

4. Разработать технологию формирования гностических умений у студентов педколледжей.

5. Опытно-экспериментальным путем выявить эффективность технологии формирования гностических умений будущих педагогов.

6. Разработать методические рекомендации по формированию гностических умений студентов педагогических колледжей.

Для решения поставленных задач необходима реализация следующих методов исследования: теоретический анализ (сравнительно-сопоставительный, историографический); диагностический метод (анкетирование, тестирование); наблюдение; беседа; анализ продуктов деятельности студентов; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный); лонгитюдный метод для выявления динамики процесса формирования гностических умений у студентов педколледжа; методы математической и статистической обработки результатов.

В заключение необходимо отметить, что результативность будущей педагогической деятельности студентов педагогического колледжа во многом зависит от умений эффективно организовать и реализовать процесс изучения как отдельной личности воспитательно-образовательного процесса, так и группы в целом. Этим во многом объясняется особое внимание к проблеме формирования гностических умений студентов педагогического колледжа.

РАЗДЕЛ 3

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

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ВУЗЕ

РЕМИЗОВ В. С.

г. Санкт Петербург, Национальный открытый институт России

Современное общество во многом приобрело черты информационного общества. И проблема информационной безопасности обусловлена постоянно возрастающей ролью информации в общественной жизни.

В Федеральном законе «Об участии в международном информационном обмене» информационная безопасность определяется как состояние защищенности информационной среды общества, обеспечивающее ее формирование, использование и развитие в интересах граждан, организаций, государства. Подобное же определение дается и в Доктрине информационной безопасности Российской Федерации, где указывается, что информационная безопасность характеризует состояние защищенности национальных интересов в информационной сфере, определяемых совокупностью сбалансированных интересов личности, общества и государства.

Применительно к различным сферам деятельности понятие «информационная безопасность» принимает более конкретные очертания. В «Концепции информационной безопасности сетей связи общего пользования Российской Федерации» даны следующие определения этого понятия.

Во-первых информационная безопасность – это свойство сетей связи общего пользования противостоять возможности реализации нарушителем угрозы информационной безопасности. Во-вторых информационная безопасность – свойство сетей связи общего пользования сохранять неизменными характеристики информационной безопасности в условиях возможных воздействий нарушителя.

Необходимо иметь в виду, что нарушитель необязательно является злоумышленником. Нарушителем может быть сотрудник, нарушивший режим информационной безопасности, или внешняя среда, например, высокая температура может привести к сбоям в работе технических средств хранения информации и т.д.

Минимальный набор опасностей часто представляется так: компьютерные вирусы, действия хакеров, удаленный доступ, работа в Интернете, утечка конфиденциальной информации или данных, кража или повреждение данных, проекты электронной коммерции, мошенничество во Всемирной сети.

Проведенное недавно исследование консультационной компании KPMG (<http://www.kpmg.ru/>) показало, что 22 % опрошенных пользователей считают наиболее существенной опасностью вирусы, 21 % – действия хакеров, 17 % – нарушения прав удаленного доступа, 10 % опасаются работы в Интернете как таковой, а вот кражи и повреждения данных боятся только 4 %.

Определим более определенно понятие «информационная безопасность». Информационная безопасность – это защищенность информации и поддерживающей ее инфраструктуры от случайных или преднамеренных воздействий естественного или искусственного характера, которые могут нанести ущерб владельцам или пользователям информации. Рассматривая информацию как товар, можно сказать, что нанесение ущерба информации в целом приводит к материальным затратам.

С другой стороны, видя в информации субъект управления, можно утверждать, что изменение ее может привести к катастрофическим последствиям в объекте управления – производстве, транспорте и др. Именно поэтому в «информационной безопасности» на первое место ставится защита информации от различных воздействий.

Под защитой информации понимается комплекс мероприятий, направленных на обеспечение информационной безопасности. По ГОСТу 350922–96 защита информации – это деятельность, направленная на предотвращение утечки защищаемой информации,

несанкционированных и непреднамеренных воздействий на защищаемую информацию.

Решение проблемы информационной безопасности, как правило, начинается с выявления субъектов информационных отношений и интересов этих субъектов, связанных с использованием информационных систем. Это обусловлено тем, что для разных категорий субъектов характер решаемых задач может существенно различаться. Например, задачи, решаемые администратором локальной сети по обеспечению информационной безопасности, в значительной степени отличаются от задач, решаемых пользователем на домашнем компьютере, не связанном сетью.

Исходя из этого, при изучении информационной безопасности в вузе надо учитывать следующее: задачи по обеспечению информационной безопасности для разных категорий субъектов могут существенно различаться; информационная безопасность не сводится исключительно к защите от несанкционированного доступа к информации – это принципиально более широкое понятие. И главное – информационная безопасность – это составная часть информационных технологий, области, развивающейся беспрецедентно высокими темпами. В области информационной безопасности важны не столько отдельные решения (законы, учебные курсы, программно-технические изделия), находящиеся на современном уровне, сколько механизмы генерации новых решений, позволяющие как минимум адекватно реагировать на угрозы информационной безопасности, предвидеть их и уметь им противостоять.

Иногда понятие «информационная безопасность» подменяется термином «компьютерная безопасность». В этом случае информационная безопасность рассматривается очень узко, поскольку компьютеры – только одна из составляющих информационных систем. Несмотря на это, основное внимание мы уделяем изучению вопросов, связанных с обеспечением режима информационной безопасности применительно к вычислительным системам, в которых информация хранится, обрабатывается и передается с помощью компьютеров.

Компьютерная безопасность, согласно определению, зависит не только от компьютеров, но и от поддерживающей инфраструктуры: систем электроснабжения, жизнеобеспечения, вентиляции, средств коммуникаций, а также обслуживающего персонала.

Обеспечение информационной безопасности в большинстве случаев связано с комплексным решением трех задач: 1) обеспечение доступности информации; 2) обеспечение целостности информации; 3) обеспечение конфиденциальности информации.

Доступность — это гарантия получения требуемой информации или информационной услуги пользователем за определенное время.

Целостность информации условно подразделяется на статическую и динамическую. Статическая предполагает неизменность информационных объектов от их исходного состояния, определяемого автором или источником информации. Динамическая включает вопросы корректного выполнения сложных действий с информационными потоками, например анализ потока сообщений для выявления некорректных, контроль правильности передачи сообщений, подтверждение отдельных сообщений и др.

Конфиденциальность – гарантия доступности конкретной информации только тому кругу лиц, для кого она предназначена. Конфиденциальная информация имеется практически во всех организациях. Это может быть технология производства, программный продукт, анкетные данные сотрудников и т.д. Применительно к вычислительным системам в обязательном порядке конфиденциальными данными являются пароли для доступа к системе. Однако на пути пользовательской криптографии, как основного средства обеспечения конфиденциальности, стоят многочисленные законодательные и технические проблемы.

Нарушение каждой из трех категорий приводит к нарушению информационной безопасности в целом

Как правило, в вузе недостаточно прорабатываются уровни, формирующие режимы информационной безопасности, а именно: законодательно-правовой; административный (организационный); программно-технический.

Законодательно-правовой уровень включает комплекс законодательных и иных правовых актов, устанавливающих правовой статус субъектов информационных отношений, субъектов и объектов защиты, методы, формы и способы защиты, их правовой статус.

Административный уровень – это комплекс взаимосоординируемых мероприятий и технических мер, реализующих практические механизмы защиты в процессе создания и эксплуатации систем защиты информации.

Организационный уровень должен охватывать все структурные элементы систем обработки данных на всех этапах их жизненного цикла: строительство помещений, проектирование системы, монтаж и наладка оборудования, испытания и проверки, эксплуатация.

Программно-технический уровень состоит из трёх подуровней: физического, технического (аппаратного) и программного. Физический подуровень решает задачи по ограничению физического

доступа к информации и информационным системам, соответственно к нему относятся технические средства, в виде автономных устройств и систем, не связанных с обработкой, хранением и передачей информации: система охранной сигнализации, система наблюдения, средства физического воспрепятствования доступу (замки, ограждения, решетки и т.д.). Средства защиты аппаратного и программного подуровней непосредственно связаны с системой обработки информации. Эти средства либо встроены в аппаратные средства обработки, либо сопряжены с ними по стандартному интерфейсу. К аппаратным средствам относятся схемы контроля информации по четности, схемы доступа по ключу и т.д. К программным средствам защиты, образующим программный подуровень, относятся специальное программное обеспечение, используемое для защиты информации, например антивирусный пакет. Программы защиты могут быть как отдельные, так и встроенные. Так, шифрование данных можно выполнить встроенной в операционную систему файловой шифрующей системой EFS (Windows 2000, XP) или специальной программой шифрования.

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БЕЛЯКОВА Л. Ю.

г. Санкт-Петербург, Национальный открытый институт России

В ходе реализации приоритетного национального проекта «Образование» возникла необходимость в модернизации профессионального образования. Системе непрерывного профессионального образования в контексте современной государственной образовательной политики отводится роль ключевого фактора в развитии специалистов, которые будут работать в условиях глобализации мирового экономического пространства. Поскольку последние десять лет инновации в части программ, методик, технологий и различные нововведения стандартов, критериев, проектов стали атрибутом системы профессионального образования, то мы поддерживаем мнение коллег о том, что модернизацию можно осуществлять только на основе регулируемого эволюционирования.

В современных условиях происходит стремительное «старение» профессиональных знаний и навыков, радикальное изменение условий практической деятельности специалистов. Возрастает необходимость в специальных знаниях и навыках, повышающих интеллекту-

альную культуру как самого специалиста, так и организации в целом. Изменение квалификационных характеристик требует изменения как системы профессионального обучения, так и профессионального воспитания.

В настоящее время резко обострились противоречия, названные исследователями «человеческим разрывом», которые заключаются:

- в возрастающей сложности и объёмности проблем, стоящих перед человеком, и ограниченностью возможностей и способностей человека в овладении всей этой сложностью для решения глобальных задач;

- между потребностями общества в высокообразованной, воспитанной, здоровой, самостоятельной, творческой, инициативной личности и необходимыми условиями в образовательных учреждениях – как материальными, так и финансовыми – для формирования такой личности;

- между ростом объема гуманитарных наук, появлением новых наук и их развитием, и теми физическими возможностями, которые есть у человека для обучения и которые есть у педагога для того, чтобы обучать;

- в значительном разрыве между информационными возможностями современного мира и сложностью задач, вставших перед педагогами, и их способностью к их разрешению;

- между ожидаемыми и реальными результатами педагогической деятельности.

Поскольку весь процесс модернизации нельзя запрограммировать в деталях от начала до конца, то успех реформы во многом зависит от способности руководителей и педагогов принимать нешаблонные, эффективные, педагогические решения.

На практике, к сожалению, удастся осуществить педагогические замыслы лишь с частью учащихся, и этот неполный успех сопровождается негативными результатами: потерей интереса к учению и преподаванию, утратой индивидуальности как учащихся, так и взрослых, напряженностью, раздражительностью в межличностных отношениях. Какова цена, плата за реализацию педагогических целей со стороны всех, кто так или иначе включен в многогранный образовательный процесс? Оценка последствий реализации педагогических решений только по параметру «здоровье» даёт весьма неутешительные результаты.

В любой функциональной системе, а педагогическая система относится к ним, принятие решений является не изолированным процессом, а одним из этапов в развитии целенаправленной

деятельности всех ее участников. Как правило, существует рассогласованность в мотивах, установках, ожиданиях и действиях участников сложной системы, приводимой в движение с помощью решений педагога. И запланированное развитие многих процессов и явлений подвергается воздействию стихийных и случайных факторов, которые способны задержать или ускорить наступление ожидаемого педагогом результата. Необходимость учета многих факторов при поиске и выборе педагогического решения очевидна. Вскрытие этих закономерностей, фактов, явлений, процессов функционирования педагогической системы, полимотивационного, креативного и противоречивого поведения каждого из ее участников в ситуации выбора и принятия педагогических решений помогут гармонизировать межличностные взаимоотношения.

Изучение профессиональной деятельности педагога в ситуации выбора и принятия педагогического решения обуславливается целым рядом социально-экономических и психолого-педагогических факторов.

Во-первых, жизненно важной стала проблема принятия обоснованных, оптимальных решений, рассчитанных на перспективу и учитывающих потребности сегодняшнего дня. И здесь решение – это не просто вывод из сопоставления данных, а преодоление объективной ограниченности информации, сознательного и неосознанного ее искажения при интерпретации, результат взаимодействия различных ценностных ориентаций. Эти отношения можно операционализировать с помощью понятий: «ситуация выбора», «педагогический контекст решения», «эффективное педагогическое решение», «педагогическая ответственность», «обоснованный педагогический выбор», «педагогический риск».

Во-вторых, разработка теории принятия педагогического решения продиктована логикой развития научного знания в исследовании данной проблемы.

В развитии научных представлений о таком феномене, как «процесс принятия решения», были выделены характерные стадии и ситуации, при которых важны профессиональная компетентность, опыт и знания в своем деле. Процесс принятия решений, неразрывно связанный с менеджментом, стал предметом исследования теории вероятностей, экономики, философии, психологии, политологии, социологии, менеджмента, права, информатики и других наук.

В 90-е гг. прошлого века категория «решение» превращается в объект междисциплинарных исследований, приобретает статус

общенаучного понятия. М. Мескон с соавторами выделяет следующие виды принятия решения:

- интуитивное решение – это выбор, сделанный только на основе ощущения того, что он правилен (интуитивные решения – это то, что мы называем озарением, «шестым чувством», интуицией);
- решение, основанное на суждениях, знаниях, накопленном опыте, выбирается альтернатива, которая принесла успех в прошлом;
- рациональные решения – это выбор, который не зависит от прошлого опыта и обосновываются с помощью объективного аналитического процесса.

Реальная педагогическая действительность свидетельствует о том, что самым сложным в педагогическом взаимодействии является выбор эффективного и оптимального решения.

Ю. Козелецким, автором психологической теории принятия решений, было определено, как действует «железное» правило любой человеческой натуры – «эффект края». Люди склонны недооценивать очень вероятные события и переоценивать маловероятные [3]. По мнению Ю. Козелецкого, достаточно часто используются следующие виды стратегий:

- альтернативная – проектирование событий или своих действий по принципу «либо-либо»;
- конъюнктивная – принцип «и, или». Она называется стратегией присоединения к эмоциям детей. Этой стратегии рекомендуется придерживаться в вопросах воспитания;
- линейная – «сначала это, затем то»;
- конфигурационная – «сделаем это, получим вот это, на основе полученного сделаем следующее...»;
- стратегия предпочтения времени – раньше необходимо или возможно сделать это.

Б. и Х. Швальбе было проведено исследование распространенных ошибок в процессе принятия решений [4, с. 197]. Они рассматривают ошибки, связанные прежде всего с психологическими факторами. Вот некоторые из них:

- было принято одностороннее решение;
- принятое решение было обусловлено эмоциями;
- отсутствовал системный подход к принятию решения;
- при выборе вариантов предпочтение было отдано «привычной» альтернативе;
- рассматривались только положительные варианты,
- риск не был учтен;

– при принятии решения руководствовались предположениями, подспудными желаниями и ложными предпосылками, а не информацией;

– при принятии решения была допущена поспешность; неправильно были истолкованы факты; решение было принято импульсивно.

Нами был проведен анализ ограничений, не позволяющих педагогу принимать эффективные решения и, тем самым мешающих творческой работе. К таковым мы отнесли:

1. Неумение признать некомпетентность по конкретной проблеме даже в ситуации, когда это вызвано объективными обстоятельствами. В результате создается угроза компетентности, которая по-разному осознается отдельными сотрудниками. Испытание проходит профессиональная установка и профессиональный опыт. Если у педагога присутствует «жесткая» профессиональная установка, а личный опыт подтверждает ее правильность, то перестройка оказывается весьма сложной и конфликтной. Если профессиональные установки изначально сформированы как достаточно гибкие (мобильные), то они допускают постоянный пересмотр своего опыта, критическую оценку сделанного. В том случае, когда профессиональные установки сами по себе не сформированы, а опыт накапливается в результате «проб и ошибок», стихийно, педагог обычно ждет подсказки, указаний руководства; не имеет собственного мнения и не переживает значимость происходящего. Он не ощущает угрозы своей компетентности потому, что перекладывает ответственность на чужие плечи.

2. Смутные и размытые личные цели. Если личные ценности недостаточно осмыслены, педагогу будет не хватать твердых оснований для суждений, и они могут восприниматься окружающими как необоснованные. В этом случае недооцениваются альтернативные варианты решений, и поэтому упускаются важные возможности, а на незначительные вопросы уходят все силы и время. Подобные педагоги обычно с трудом достигают успеха; они также не способны оценить успех других, поскольку они ограничены нечеткостью личных целей.

3. Остановленное саморазвитие. Педагоги способны добиться успехов в саморазвитии, однако некоторые недостаточно динамичны, склонны избегать острых ситуаций, теряют природную отзывчивость. Профессиональная деятельность превращается в рутину, поскольку они в интересах личной безопасности исключают ситуации выбора.

4. Недостаток творческого подхода. Часто у педагогов недостаточно развиты творческие способности к решению педагогических за-

дач. Педагог с низкой изобретательностью редко выдвигает новые идеи, неспособен использовать новые подходы в работе, поскольку это требует готовности бороться с препятствиями и неудачами. Этому нужно и можно научиться.

5. Неумение разнообразить собственную жизнедеятельность. Это ограничение особенно характерно и опасно для работников образовательных учреждений. Подавляющее большинство женщин и на работе и дома, по сути, занимаются одним и тем же видом деятельности – воспитанием. Если не внести в жизнь другие привлекательные виды деятельности, то возможна потеря интереса к работе и, как следствие, остановка личностного роста.

Теория принятия педагогического решения должна найти ответ на вопрос о том, когда принимаемое педагогом решение перестает быть эффективным для развития и наносит вред, в какой степени возможно и допустимо внедрение в жизнедеятельность школьников, студентов, педагогов различных технических новшеств и технологических инноваций. Педагогическое решение всегда связано с человеком, оказывает существенное влияние на его развитие, а в отдельных случаях и на жизнь, и поэтому должно приниматься с повышенной долей ответственности не только при экспериментировании и внедрении инновации, но и при каждодневном проектировании и реализации педагогических воздействий на человека.

Под педагогическим решением мы понимаем решение, которое принимается в специально организованной среде, в которой функционирует педагогическая система. Все педагогические решения можно разделить на стратегические, тактические и ситуативные.

Педагогические решения стратегического характера в педагогике представлены в виде концептуальных идей: гуманизации и демократизации образования, опережающего обучения, глобального образования и многие другие. В отечественной педагогике они оформлены как конкретные подходы к обучению и воспитанию: комплексный, личностно ориентированный, компетентностный и т.д. К стратегическим педагогическим решениям в современной педагогической науке следует также отнести и авторские методики.

К тактическим педагогическим решениям мы относим все решения, которые обеспечивают взаимодействие в системе «педагог – воспитанник». Такие решения возникают в процессе сотрудничества, творчества, соучастия, сочувствования, сопереживания, события. Система взаимодействий «педагог – воспитанник» функционирует в соответствии с педагогическим замыслом и может осуществляться как непосредственно, так и опосредованно. «Но в любом случае каждый из

субъектов такого взаимодействия проявляет ту или иную форму активности как к предмету их взаимодействия, так и в отношении его участников», – пишет Н. В. Бордовская [1, с. 153].

Педагогический процесс как одно из фундаментальных понятий педагогики может рассматриваться как процесс решения педагогических задач в тех или иных реальных условиях, организация деятельности по реализации педагогических целей и задач через взаимодействие с объектами педагогического воздействия, оценка её результативности и эффективности. Поэтому мы считаем правомерным подход к исследованию процесса принятия решений в педагогическом контексте.

Контекст – это система внутренних и внешних условий поведения и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации в целом и её компонентам в частности. Соответственно, внутренним контекстом являются индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешним – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует. По мнению А. А. Вербицкого, контекст вообще – это те события и процессы физические и психические, которые характеризуют конкретную ситуацию и оказывают воздействие на поведение индивида, и специфические обстоятельства, при которых происходит действие или событие [2]. Благодаря контексту человек знает, что ему следует ожидать и может его осмысленно интерпретировать; прежде чем действовать, он стремится собрать всю возможную контекстную информацию. (П. Лидсей, Д. Норман). Без сохранения в памяти контекста, в котором протекает целенаправленное поведение, оно нарушается, и организм находится во власти мгновенных состояний, которые он не может регулировать (К. Прибрам) [2, с. 15].

Педагогический контекст выявляет смысл и значение педагогических явлений, отбор педагогических средств и условий, в которых протекают педагогические процессы. Изучение проблемы принятия педагогического решения как педагогического феномена открывает возможности с новых теоретических и методологических позиций исследовать процесс творчества в опытно-экспериментальной деятельности учреждений непрерывного профессионального образования.

Готовность педагога к принятию эффективных педагогических решений зависит от интеллектуально-эмоциональной активности педагога, которая в педагогическом менеджменте определена тремя

уровнями: 1) репродуктивный уровень характерен для педагогов, которые остаются в рамках привычного способа действия; 2) эвристический уровень характерен для учителей, которые без стимулов извне находятся в поиске новых методов, приемов работы; 3) высший уровень интеллектуальной активности – креативный, при котором открытие становится самостоятельной целью.

Несмотря на утверждение процессов демократии и свободы во всех сферах деятельности человека, в реальной педагогической практике усилилось стремление педагогов к конформизму, к социально общепризнанному поведению.

Педагогический конформизм – профессиональное и человеческое приспособление педагога, соответствие признанному или требующемуся стандарту, образцу, нормативу. Педагог адаптируется, уступает, подчиняется групповому влиянию или давлению, прячется за коллективное решение и, теряя индивидуальность, уходит от решения актуальных педагогических задач. Отсутствие решения – это ведь тоже своеобразное решение. Подводя итог, следует сказать, что готовность педагога к принятию эффективных педагогических решений является необходимой составляющей высокого профессионализма и плодотворной деятельности педагогических работников в современных условиях.

Литература

1. Бордовская, Н. В. Диалектика педагогического исследования [Текст] / Н. В. Бордовская. – СПб., 2001.
2. Вербицкий, А. А. Менеджер в роли учителя [Текст] / А. А. Вербицкий. – Жуковский, 2002.
3. Козелецкий, Ю. Психологическая теория решений [Текст] / Ю. Козелецкий. – М., 1979.
4. Швальбе, Б. Личность. Карьера. Успех [Текст] / Б. Швальбе, Х. Швальбе. – М., 1993.

РАЗЛИЧИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО И ПЯТОГО КУРСОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

ТАБАКОВА И. А., МИТРОФАНОВА А. А., КОЛЕСНИКОВА Е. О.
г. Братск, Братский филиал Иркутского государственного

университета

Студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования.

Студенчество – это мобильная социальная группа, основным условием которой является организованная по определенной программе подготовка к выполнению высокой профессиональной и социальной роли в материальном и духовном производстве.

Юношеский возраст (17–22 года) относится к такому временному отрезку, где роль социальных факторов возрастает и учебно-профессиональная деятельность превращается в творчески-преобразовательную, что характеризуется наличием зрелого мировоззрения. В этом возрасте человек вынашивает великие планы, связанные с профессией, с выбором партнера и вообще смыслом собственной жизни [2].

В социально-психологическом аспекте студенчество, по сравнению с другими социальными группами, отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время студенчество – социальная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости [1].

Студенчество – центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов. Это время установления спортивных рекордов, художественных, технических и научных достижений, интенсивной и активной социализации человека как будущего «деятели», профессионала.

Для социально-психологической характеристики студенчества важно, что этот этап развития жизни человека связан с формированием относительной экономической самостоятельности, отходом от родительского дома и образованием собственной семьи. В студенческом возрасте происходит дальнейшее психическое развитие человека, сложное переструктурирование психических функций внутри интеллекта, меняется вся структура личности в связи с вхождением в новые, более широкие и разнообразные социальные общности. В частности, студенческий возраст – это центральный период становления характера, интеллекта, ценностных ориентаций.

Наше исследование проводилось в стенах гуманитарного вуза, что, естественно, накладывает определенный отпечаток на характер данной работы. Стоит сказать, что для успешного овладения гумани-

тарными профессиями в вузе человек должен обладать ярко выраженным вербальным интеллектом [4]. Гуманитарии должны хорошо владеть языком, иметь богатый словарный запас, уметь правильно его использовать, а также находить соответствующий тон общения с разными собеседниками в разных ситуациях, т.е. обладать высокой чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает быстро и правильно понимать речевую экспрессию в контексте определенной ситуации, конкретных взаимоотношений. Все это входит в обширное понятие социального интеллекта.

Социальный интеллект является профессионально важным качеством для профессий типа «человек-человек» и позволяет прогнозировать успешность деятельности педагогов, психологов, психотерапевтов, журналистов, менеджеров, юристов, следователей, врачей, политиков, бизнесменов и др.

Это система интеллектуальных способностей, определяющих адекватность понимания поведения людей. Выполняя регулирующую функцию в межличностном общении, социальный интеллект обеспечивает социальную адаптацию личности, «гладкость в отношениях с людьми».

Помимо развитого социального интеллекта, важной характеристикой личности является и рациональность мышления. Рациональность (от лат. *ratio* – разум, разумение, рассудок) – способность человека мыслить и действовать на основе разумных норм, соответствие деятельности разумным (рассудочным) правилам, соблюдение которых – условие достижения цели [5].

Обучение в вузе также характеризуется приобщением молодых людей к культуре, а культура – это прежде всего система ценностей общества. Ценности – это материальные или идеальные предметы, обладающие значимостью для данного социального субъекта с позиций удовлетворения его потребностей и интересов. Понятие ценностной ориентации шире понятия ценности, поскольку подразумевает под собой структурную связь или отношение ценности и ценностно-ориентированного субъекта. Ценностные ориентации понимаются как процесс, как способ познания мира.

Основной функцией ценностей и ценностных ориентаций является регулятивная функция, а именно регулирование поведением личности в определенных социальных условиях.

Личность, чтобы чувствовать себя полноправным членом общества, должна оценивать себя, свою деятельность и свое поведение с позиций соответствия их требованиям культуры. Соответствие жизни и деятельности личности принятым в обществе нормам и правилам

создает у нее ощущение собственной социальной полноценности, которая является условием нормального социального самочувствия. Человек нуждается в постоянном контроле за степенью своей социальной полноценности. Оценка личностью своей социальной полноценности осуществляется благодаря ценностным ориентациям, которые выступают как «один из присущих личности шаблонов для оценки, для осознанного или неосознанного «измерения» допустимых в конкретных обстоятельствах образцов социального поведения» [3].

Таким образом, ценностные ориентации – это ядро структуры личности, определяющее ее направленность, высший уровень регуляции социальным поведением личности.

Проводя исследование, мы ставили цель посмотреть различия в психологических характеристиках студентов первого курса, т.е. тех, кто только начал обучение в вузе, и студентов пятого курса, которые находятся на финишной прямой обучения. Мы старались выявить, насколько различны студенты первого и пятого курсов, посмотреть, как обучение в вузе влияет на личность человека, а именно на такие свойства личности, как социальный интеллект, рациональность, ценностные ориентации. Нам важно было посмотреть, насколько сильно изменяется личность студента и по каким именно показателям, ведь пятилетнее обучение накладывает определенный отпечаток на человека, его дальнейшее развитие, профессионализм и жизненные планы.

Для изучения различий был проведен сравнительный анализ студентов первого и пятого курсов гуманитарного вуза специальностей: «Психология», «Реклама», «Менеджмент организации», «Юриспруденция». Студенты первого курса – 5 юношей и 25 девушек в возрасте 16–20 лет, студенты пятого курса – 11 юношей и 19 девушек в возрасте 20–24 года. Тестирование проводилось в рамках аудиторной групповой работы.

Для изучения использовались следующие методики: 1. Методика изучения социального интеллекта Дж. Гилфорда, состоящая из четырех субтестов. 2. Методика определения уровня рациональности Х. Зиверта. 3. Методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности», разработанная С. С. Бубновой.

В качестве оценки достоверности различий использовался математически-статистический критерий Пирсона, при анализе данных учитывались результаты 5-процентного уровня значимости.

Результаты исследования показали, что по данным теста социального интеллекта значимых и достоверных различий не обнаружено. Вербальный интеллект студентов первого и пятого курсов вуза имеет очень незначительные различия ($\chi^2 = 1,2$ при $p < 0,05$). Это мо-

жет объясняться тем, что исследование проводилось среди гуманитарных специальностей, т.е. изначально обследовались студенты с гуманитарным складом ума, выбравшие профессию в соответствии с особенностями своей личности и направленности. Отмечены также незначимые результаты по сопоставлению ценностных ориентаций студентов. Так например, отсутствуют различия в показателях «любовь», «общение» – это объясняется особенностями данного возрастного периода, который характеризуется интересом в связях и контактах, особенно межполовых. Незначительные различия по показателю «познание нового в мире» можно трактовать как основное свойство данного социального класса. Студенчество как таковое характеризуется высоким стремлением к познанию, потому как человек, который выбирает путь получения высшего образования, уже стремится к дальнейшему своему развитию. Рассматривая малые различия в показателях «приятное времяпрепровождение и отдых» и «поиск и наслаждение прекрасным» можно сказать, что и первый и пятый курсы достаточно серьезно воспринимают жизнь, т.е. стремятся уже к более осмысленным целям – получение образование и работы.

В исследовании ценностных ориентаций можно говорить только о значимых различиях по показателю «высокое материальное благосостояние» ($\chi^2 = 3,84$ при $p < 0,05$), студенты пятого курса по средним показателям имеют более выраженную ориентацию на достижение высокого материального благосостояния, нежели студенты первого курса. Это вполне логично объясняется личностными особенностями пятикурсников, которые вступают в новый этап жизни. Они выпускники, и перед ними встают совершенно другие цели, нежели у первокурсников. Первое место занимает самостоятельная, независимая от родителей жизнь, получение хорошо оплачиваемой работы. Довольно странно было обнаружить отсутствие различий в показателях «высокий социальный статус и управление людьми», «признание и уважение людей и влияние на окружающих» и «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе», которые достаточно сильно связаны с получением высокого материального благосостояния. Возможно, причина этого в том, что ни первый, ни пятый курсы просто не имеют должного понятия о том, как добиваться материальных благ, как выгодно преподнести себя обществу.

Данные изучения уровня рациональности показывают значимые различия в показателях первого и пятого курсов ($\chi^2 = 3,9$ при $p < 0,05$). Здесь необходимо выделить некоторый диссонанс полученных нами данных. Речь идет о том, что уровень рациональности мышления студентов первого курса превышает таковой у пятикурсников. Предпо-

ложительно это можно объяснить тем, что первокурсники – это вчерашние школьники, они все еще «зажаты» в рамки школьных правил, еще недостаточно адаптировались к особенностям обучения в вузе. Пятый курс – это люди, уже досконально изучившие и точно знающие вузовскую жизнь, которая дает намного больше свободы по сравнению со школьной, а следовательно, не требует соблюдения многих школьных норм и правил.

По показателю «стремление к совершенству (идеализирование)» исследование дало значимые и достоверные различия ($\chi^2 = 6,27$ при $p < 0,05$). У студентов первого курса показатель идеализирования выше, что вполне логично, так как стремление к идеалам во всем – прерогатива более юного возраста, еще не совсем социально зрелого, не определившегося.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что студенты первого и пятого курсов практически не различаются по своим психологическим характеристикам, что объясняется возрастными особенностями, а также особенностями выбранного направления обучения. Исключения составляют уровень рациональности, стремление к совершенству (идеализирование) и ориентация на высокое материальное благосостояние в структуре ценностных ориентаций.

Литература

1. Вербицкий, А. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации [Текст] / А. А. Вербицкий, Т. А. Платонова. – М., 1986.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д., 1997.
3. Психологические механизмы регуляции поведения [Текст]. – М., 1979.
4. Столяренко, Л. Д. Основы психологии [Текст] : учеб. пособие / Л. Д. Столяренко. – Ростов-н/Д., 2003.
5. Шапарь, В. Б. Словарь практического психолога [Текст] / В. Б. Шапарь. – М., 2004.

ПРОБЛЕМЫ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

БАЛЫКО С. В.

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

Изменения социальных условий в конце 80-х – начале 90-х гг. привели к кризису воспитательной работы в образовательных учреждениях. Отказ от коммунистического воспитания привел к потере цели воспитания (гармонически развитая личность, способная и желающая приносить пользу своему государству), основного направления воспитательной работы (деятельности пионерской и комсомольской организации). В результате воспитательная работа, как составляющая профессионального образования, перестала решать современные проблемы воспитания. Главной целью профессионального образования в настоящее время стала подготовка конкурентоспособного современного специалиста. Заказ государства на профессиональное образование того или иного специалиста означает, что оно (государство) нуждается в данном специалисте, его профессиональной деятельности. В действительности, только 24 % выпускников вузов страны идут работать по специальности. При анонимном опросе одного из педагогических университетов на вопрос о цели поступления были получены следующие результаты: избежать призыва в армию – 18 %, просто получить аттестат о любом высшем образовании – 37 %, и только 45 % респондентов ответили, что желают стать педагогами и работать в государственных образовательных учреждениях. Такое положение дел вызывает озабоченность государства. В одном из выступлений президента России В. В. Путина перед студентами и педагогами МГУ была сформулирована главная проблема профессионального образования: «Государство вкладывает в образование специалиста огромные средства, и оно вправе рассчитывать на данного специалиста в сфере его профессиональной деятельности. В современной ситуации сложившейся в стране большинство выпускников вузов не собираются работать по специальности, а наиболее подготовленная часть конкурентоспособных специалистов после выпуска стараются предоставить свои профессиональные услуги иностранным потребителям. Тем самым наносится ощутимый экономический урон государству. В связи с этим необходимо дополнить процесс профессионального образования такой воспитательной составляющей, которая воспитывала бы в студенте чувство ответственности и долга перед народом и государством, прививала любовь к выбранной специальности».

Исходя из данной проблемы, в профессиональном образовании возникла необходимость разработки воспитательных программ, которые были бы включены в образовательный процесс. При реализации данной идеи государство должно получить не только конкурентоспособного специалиста, но и вполне сформированного, патриотически

настроенного гражданина. Создание такой программы – шаг к появлению в каждом вузе неповторимой саморазвивающейся воспитательной системы, в которой все: и педагоги, и учащиеся, и родители, и государство – стали бы полноправными субъектами воспитания.

Возникает необходимость активного участия государства и общества (социума) в проводимых мероприятиях патриотической направленности. Эти мероприятия разделяются на ряд составляющих и обеспечивающих их решение:

- проведение научно обоснованной государственной политики по созданию условий для социального, культурного, духовного, нравственного, физического развития учащихся;

- более активного вовлечения учащихся в решение социально-экономических, культурных, правовых, экологических и других проблем вуза;

- утверждение в обществе, в сознании и чувствах учащихся социально значимых гражданских ценностей, взглядов и убеждений, уважения к культурному и историческому прошлому страны;

- создание новой эффективной системы гражданского воспитания, обеспечивающей оптимальные условия развития у учащихся, любви к Отечеству, готовности встать на защиту Родины, достойно и честно выполнять свой профессиональный долг;

- создание механизма, инициирующего и оптимизирующего эффективное функционирование целостной системы гражданского воспитания учащихся на всех уровнях их обучения.

Содержание гражданского воспитания, определяемое его целью и задачами, обуславливается особенностями, динамикой и уровнем развития нашего общества, состоянием его экономической, духовной, социально-политической и других сфер жизни, проблемами формирования подрастающего поколения, главными тенденциями развития этого процесса.

Главной же задачей данного процесса является повышение эффективности этой воспитательной деятельности за счет более целенаправленного формирования учащихся в духе высокой гражданской активности, ответственности, патриотизма; мобилизация всех сил общества, его социальных и государственных институтов на активное участие в создании и реализации необходимых условий для возрождения гражданского патриотизма как духовно-нравственной и социально значимой составляющей профессионального образования.

В современных условиях в содержании гражданского воспитания учащихся в качестве приоритетных выделяются следующие духовно-нравственные ценности:

- гражданственность, надклассовость, надпартийность;
- общенациональность в государственном масштабе;
- приоритет общественно-государственных интересов над личными;
- лояльность к основам государственного и общественного строя, к существующей политической системе;
- патриотизм, преданность своему Отечеству;
- гуманизм и нравственность, чувство собственного достоинства;
- социальная активность, ответственность, нетерпимость к нарушениям норм морали и права.

Среди основополагающих принципов гражданского воспитания выделяют: 1) научность; 2) гуманизм; 3) демократизм; 4) приоритетность исторического, культурного наследия России, её духовных ценностей и традиций; 5) системность, преемственность и непрерывность; 6) многообразие форм, методов и средств, используемых в целях обеспечения эффективности воспитания; 7) его направленность на развитие возможностей, способностей и качеств каждой личности на основе индивидуального подхода; 8) тесная и неразрывная связь с другими видами воспитания.

Реализация этих принципов в процессе гражданского воспитания учащихся осуществляется по следующим основным направлениям:

- духовно-нравственное – осознание личностью высших ценностей, идеалов и ориентиров, социально значимых процессов и явлений реальной жизни, способность руководствоваться ими в качестве определяющих принципов, позиций в практической деятельности и поведении. Оно включает в себя развитие высокой культуры и образованности, осознание идеи, во имя которой проявляется готовность к достойному служению Отечеству, формирование высоконравственных, профессионально-этических норм поведения, ответственности и коллективизма;

- историческое – познание наших корней, осознание неповторимости Отечества, его судьбы, неразрывности с ней, гордости за сопричастность деяниям предков современного поколения и исторической ответственности за происходящее в обществе и государстве, преданность своей земле, верность Отчизне. Включает изучение многовековой истории Отечества, понимание особенностей

менталитета, нравов, обычаев, верований и традиций наших народов, героического прошлого различных поколений, борющихся за независимость и самостоятельность страны;

– политико-правовое – формирование глубокого понимания конституционного долга, политических и правовых событий и процессов в обществе и государстве. Включает ознакомление с законами государства, особенно с правами и обязанностями гражданина России;

– социокультурное – формирование у учащихся социально-ориентированных и культурно-эстетических отношений как важнейшего компонента ее общего развития на основе достижений мировой и отечественной цивилизации. Оно включает: воспитание высокой духовной культуры, удовлетворение культурных потребностей, обогащение профессиональной деятельности, условий жизни и быта элементами культуры и этикета, развитие культуры общения, проведение культурно-массовых мероприятий;

– идейно-патриотическое – усвоение важнейших духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей, отражающих специфику формирования и развития нашего общества и государства, национального самосознания, образа жизни. Оно включает беззаветную любовь и преданность своему Отечеству, гордость за принадлежность к великому Русскому народу, почитание национальных святынь и символов, готовность к достойному и самоотверженному служению обществу и государству;

– профессионально-деятельностное – формирование добросовестного и ответственного отношения к профессиональному долгу, стремления к активному проявлению качеств специалиста в интересах успешного выполнения профессиональных обязанностей и поставленных задач. Оно включает мотивы, цели и задачи, ценностные ориентации профессионально-деятельностной самореализации личности учащегося, профессиональные навыки и нацеленность на достижение высоких результатов деятельности, способность результативно и с высокой эффективностью выполнять профессиональные обязанности и достигать конкретные цели, умение прогнозировать и реализовывать планы своего профессионального роста;

Все эти направления должны быть органически взаимосвязаны между собой и объединены в процессе профессионального образования, общей целью которого является: подготовка и воспитание будущего конкурентоспособного специалиста и гражданина своей страны. Конечным результатом такого подхода к профессионально-

му образованию будет реальный вклад педагогической науки в укрепление могущества и процветания нашей Родины.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

КОВАЛЬ Т. С.

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

САННИКОВА И. Г.

г. Томск, Томский государственный педагогический университет

Современное общество требует глубокой подготовленности всех его членов к использованию средств новых информационных технологий в своей профессиональной деятельности. В этой связи особую актуальность приобретает использование телекоммуникаций, включающих электронную почту, электронную доску объявлений, телеконференции, удаленные базы данных, аудио- и видеоконференции. Наиболее эффективны компьютерные телекоммуникации в системе высшего образования, как показала практика последних лет, при организации дистанционного обучения.

Существуют различные способы организации дистанционного обучения на базе новых информационных технологий: на основе интерактивного телевидения, телекоммуникаций, на основе технологий CD-ROM, учебного радио и телевидения, видеозаписи и др.

В последние годы все большее распространение получают четыре вида дистанционного обучения, основанного на:

- организации работы интерактивного телевидения;
- использовании компьютерных телекоммуникационных сетей (региональных и глобальных, Internet) в режиме обмена текстовыми файлами;
- применении компьютерных телекоммуникационных сетей с использованием мультимедийной информации, в том числе в интерактивном режиме, а также с использованием компьютерных видеоконференций.

Обучение студентов, базирующееся на интерактивном телевидении, при всей его привлекательности, возможности непосредственного визуального контакта с аудиторией, находящейся на различных расстояниях от преподавателя, имеет свои плюсы и минусы. Данная форма дистанционного обучения интерактивна по своей сути и, без-

условно, может считаться весьма перспективной при обучении студентов. Однако пока это чрезвычайно дорогостоящие технологии.

Другим способом организации дистанционного обучения в высшей школе с использованием современных информационных технологий, как было сказано выше, являются компьютерные телекоммуникации в режиме электронной почты, телеконференций, прочих информационных ресурсов местных сетей, а также Интернета, но только на основе текстовой информации. Такой способ не предусматривает обмен графическими, звуковыми файлами, не предусматривает использование и мультимедийных средств. Это самый дешевый способ организации дистанционного обучения, обладающего значительными возможностями, о которых будет сказано ниже.

При третьем способе организации дистанционного обучения в вузе предусматривается использование новейших средств телекоммуникационных технологий, в том числе и мультимедийных, всех возможностей Интернета, включая видео- и аудиоконференции, а также использование CD-дисков. Разумеется, такая организация дистанционного обучения несет в себе огромные дидактические возможности для системы вузовского образования.

Надо иметь в виду, что дистанционное обучение предусматривает и автономное использование учебных курсов, записанных на видеодиски, компакт-диски и т.д., т.е. вне телекоммуникационных сетей. Однако все программы и курсы, записанные на видеодиски, CD, видеокассеты, обладают одним общим свойством – они автономны и предназначены для самообразования, т.е. не предусматривают оперативной обратной связи с преподавателем. Лазерные диски и CD интерактивны, чего нельзя сказать о видеозаписях, радио и телевидении. Однако эта интерактивность, предусматривающая различные формы взаимодействия с системой, но не с преподавателем, а потому данный вид дистанционного обучения рассчитан на самообразование, но не на обучение.

Четвертый вариант дистанционного обучения – сочетание первых двух технологий или первого и третьего вариантов – использование интерактивного телевидения и компьютерных глобальных телекоммуникаций в различных конфигурациях. Разумеется, такие варианты скрывают в себе большие возможности, поскольку позволяют в определенные моменты по усмотрению преподавателя «собирать» обучаемых в условной аудитории и вступать с ними в визуальный контакт, демонстрируя что-то или давая необходимые пояснения, ведя контроль знаний обучаемых и т.д. Аналогичный эффект достигается при использовании компьютерных видеоконференций, но при этом

возможности этого значительно шире, поскольку на экране можно получать не только изображение респондента и беседовать с ним, но и проецировать определенные вставки в виде фрагментов базы данных, статических изображений, графиков.

Рассмотрев различные варианты дистанционного обучения, мы склоняемся к мнению, что на ближайшую перспективу в высших учебных заведениях наиболее реальна организация дистанционного обучения на базе компьютерных телекоммуникаций, как региональных, так и глобальных (Internet). При этом технологической основой дистанционного обучения может быть:

- обмен текстовыми файлами;
- обмен текстовыми и графическими, звуковыми файлами, использование всех возможностей и информационных ресурсов Internet;
- использование разнообразных традиционных учебных материалов (печатных, звуковых, аудиовизуальных), а также средств новых информационных технологий.

Для решения проблемы звукового и графического оформления занятий используется комплектация CD-ROM как основы базового курса и телекоммуникационных технологий для организации самого учебного процесса и управления познавательной деятельностью студентов.

Наиболее приемлема, с нашей точки зрения, на сегодняшний день организация дистанционного обучения студентов через сочетание использования CD-ROM дисков с компьютерными телекоммуникациями, где учебные материалы, представленные на дисках, выступают в качестве компонента курса, на котором дается основная информация, подлежащая усвоению, а необходимый справочный материал размещается на сервере университета, который запрашивается студентом по мере необходимости. Одновременно осуществляется управление всем учебным процессом со стороны преподавателя-куратора курса, организуется работа в парах, группах, коллективные обсуждения, тестирование и др. Компакт-диски дают возможность более дешево использовать мультимедийные, интерактивные, гипертекстовые технологии. Такое сочетание может дать действительно хороший результат при условии грамотной в методическом отношении разработки мультимедийных и телекоммуникационных учебных курсов.

Технически решить проблему дистанционного обучения в настоящее время можно действительно по-разному. Современные информационные технологии предоставляют практически неограниченные возможности в размещении, хранении, обработке и доставке ин-

формации на любые расстояния и любого объема и содержания. В этих условиях на первый план при организации системы дистанционного обучения выходит педагогическая, содержательная его организация. Имеется в виду не только отбор содержания для усвоения, но и структурная организация учебного материала.

Существующая в настоящее время сеть открытого и дистанционного обучения в мировой практике базируется на известных моделях: 1) обучение по типу экстерната; 2) университетское обучение (на базе одного университета); 3) обучение, основанное на сотрудничестве нескольких учебных заведений; 4) автономные образовательные учреждения; 5) неформальное, интегрированное дистанционное обучение на основе мультимедийных программ.

Эффективность любого вида обучения на расстоянии зависит от четырех составляющих: а) эффективного взаимодействия преподавателя и обучаемого, несмотря на то, что они физически разделены расстоянием; б) используемых при этом педагогических технологий; в) эффективности разработанных методических материалов и способов их доставки; г) эффективности обратной связи.

Другими словами, успешность и качество дистанционного обучения в большой мере зависят от эффективной организации и педагогического качества используемых материалов и педагогического руководства, мастерства педагогов, участвующих в этом процессе.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ РАЗНОУРОВНЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ

ПУНГИНА Е. Р.

г. Братск, Братский государственный педагогический колледж № 1

Проблема способности к усвоению неродного языка всегда волновала не только преподавателей, но и психологов. Этот вопрос решался по-разному, в зависимости от научной концепции, лежащей в основе той или иной методики или технологии. Одним из путей решения этого вопроса является усиление индивидуализации и дифференциации процесса обучения.

Виталий Кузьмич Дьяченко полагает, что «в педагогике такой панацеи, которая могла бы решить все острые и трудные проблемы обучения и воспитания, не существует, и существовать не может».

Тем не менее современная ситуация в образовании характеризуется большим разнообразием образовательных технологий. От всех

других технологий технологии в обучении отличаются субъективностью объекта деятельности. Таким образом, необходимость и целесообразность выбора той или иной технологии обучения иностранным языкам определяется особенностями коллектива обучаемых.

Алексей Михайлович Кушнир видит истоки правильного выбора технологии обучения не в лингвистике, а в ребенке, он ставит в основу процесса обучения принцип природосообразности, ребенкосообразности, что прослеживается в личностно-ориентированном подходе к обучению. Данный подход в общем виде предполагает адаптацию к возможностям учащихся, их особенностям и способностям. Евгения Семеновна Полат считает, что личностно-ориентированный подход четко прослеживается через технологию обучения в сотрудничестве, метод проектов, технологию разноуровневого обучения (ТРО).

Мы выбрали данную технологию по следующим причинам:

- в условиях классно-урочной системы ТРО достаточно легко вписывается в учебный процесс;
- РО обеспечивает не только успешное усвоение материала, но и интеллектуальное и нравственное развитие, самостоятельность;
- что мы считаем главным, студенты, поступившие в колледж, имеют разные уровни обученности, от высокого до низкого; определенное количество студентов не изучали иностранный язык в средней школе.

Применение технологии разноуровневого обучения зачастую вызывает противоречивые мнения. Одни специалисты считают такую практику продуктивной, другие полагают безнравственным деление учащихся на «сильных» и «слабых». Но мы говорим не только и не столько об уровне обученности и обучаемости, сколько пытаемся выделить и другие уровни обучения. (Кроме того, необязательно сообщать учащимся о таком разделении, достаточно самому преподавателю хорошо знать коллектив обучаемых.) В любом случае ситуация в колледже обостряется тем, что учащиеся приходят из разных школ и с разными способностями и мы не можем обучать всех одинаково.

Нам бы хотелось обратить внимание на статью М. К. Кабардова, который вводит разграничения понятий «способность» и «компетенция». В своей статье он упоминает о том, что лингвисты чаще говорят о компетенции, а психологи – о компетентности. Говоря о компетенции, М. К. Кабардов подразумевает сформированность навыков и умений, степень владения языком и речью; а под способностью ученый понимает потенциальные возможности и задатки, от которых зависит качество и уровень сформированности соответствующей компетенции. Следовательно, учет способностей учащихся при обучении

крайне необходим. Коммуникативная компетенция, по словам автора статьи, – это степень удовлетворительного овладения определенными нормами общения, поведения как результат научения. А в процессе научения общению на иностранном языке выделяются такие параметры, как усвоение, соотносимое с языковыми средствами, применение, имеющее отношение к речевой коммуникативной деятельности. Таким образом, ученые выделили два основных типа овладения АЯ – коммуникативно-речевой и когнитивно-лингвистический. В зависимости от типа овладения АЯ ученые выделяют две группы методов обучения. Первая группа методов ориентирована на когнитивно-лингвистический тип и предполагает поэтапность усвоения средств языка, отнесенность речи на второй план, аналитичность и опору на логико-грамматические аспекты. Такие методы успешны для обучения так называемых «лингвистов». Вторая группа методов опирается на недостаточно осознаваемые способы овладения речью, исключает опору на родной язык. Эта группа методов дает результаты при обучении «коммуникаторов».

Проведя исследования большого количества людей, ученые пришли к выводу, что чем ближе к подростковому возрасту, тем чаще встречается коммуникативно-речевой тип овладения АЯ. И наоборот, чем старше ученики, тем чаще встречается когнитивно-лингвистический тип овладения АЯ. Следовательно, при выборе методов и технологий обучения АЯ необходимо учитывать связь индивидуальных особенностей обучаемых с методами обучения. Следует также заметить, что в зависимости от правильного выбора группы методов способными к изучению языков могут быть и «лингвисты», и «коммуникаторы».

Таким образом, мы предлагаем принимать во внимание не столько уровень обученности и обучаемости, сколько способности к овладению иностранным языком, типы овладения иностранным языком; а также стили деятельности: репродуктивный, репродуктивно-продуктивный, творческий. Кроме того, внутри данных уровней можно разработать критерии, соответствующие разным уровням.

Ситуация в колледже также осложняется тем, что специалист-выпускник должен в полном объеме владеть всеми знаниями, умениями, навыками, представленными в ГОС СПО. Таким образом, следует организовать разноуровневое обучение так, чтобы каждый студент имел возможность овладеть учебным материалом на разных уровнях, но не ниже базового, не ниже минимума требований программ, в зависимости от способностей и особенностей личности, так как мы не имеем права своими, часто завышенными, требованиями

«ломать» сложившуюся личность: изменять темперамент, особенности речи, процесс мышления. Когда речь идет не только об овладении иностранным языком, но и о психических процессах, то необходимо проконсультироваться у практического психолога, курирующего данный коллектив учащихся. Но, опираясь на характерные особенности личности, с помощью ТРО можно подвести учащегося к требуемой модели специалиста-выпускника.

Важен еще один фактор – оценка знаний, умений, навыков. В колледже студент обязан пройти текущую, промежуточную и итоговую аттестацию, от результатов которой зависит успешность обучения в целом. При разноуровневом обучении за критерий оценки деятельности учащегося принимаются его усилия по овладению учебным материалом, творческому его применению. Когда учащихся оценивают с учетом их способностей и затраченных усилий, они понимают, зачем им стараться. Такой подход учит учащихся ценить не столько сами отметки, сколько приобретенные в процессе усилий знания, умения, навыки. Кроме этого, учащиеся привыкают прикладывать усилия для овладения знаниями, умениями, навыками по различным учебным дисциплинам – происходит развитие учебной или компенсаторной компетенции. Здесь за уровни оценивания компетентности учащихся можно принять следующие положения, представленные Р. П. Мильруд: предметная компетенция учащихся по иностранному языку может быть оценена количественно (языковые знания), качественно (виды речевой деятельности) и «квалифицированно», т.е. в видах продуктивной деятельности с использованием иностранного языка. Немаловажным является и тот факт, что, обучаясь по какой-либо технологии, будущие учителя вынесут личный практический опыт для использования различных технологий обучения в средней школе.

В заключение следует отметить основные положительные стороны применения технологии разноуровневого обучения: 1) у преподавателя появляется возможность помогать и уделять внимание всем учащимся; 2) реализуется желание отдельных учащихся быстрее и глубже продвигаться в обучении; 3) создаются более комфортные психологические условия обучения; 4) повышается уровень мотивации учения.

Литература

1. Дьяченко, В. К. Диалоги об образовательных технологиях [Текст] / В. К. Дьяченко // Школьные технологии. – 2000. – № 2.

2. Кабардов, М. К., Арцишевская Е. В. Типы коммуникативных способностей и компетенции [Текст] / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1.

3. Кушнир, А. М. Педагогика иностранного языка [Текст] / А. М. Кушнир // Школьные технологии. – 1997. – № 6.

4. Мильруд, Р. П. Компетентность в изучении языка [Текст] / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7.

5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов и системы повыш. квалиф. педагогов / Е. С. Полат, М. Ю. Бухарчина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.

6. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ СИСТЕМЫ МНОГОКАНАЛЬНОЙ ТРАНСЛЯЦИИ И ВИДЕОАУДИОЗАПИ- СИ ПЕРВИЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ УЧЕБНОГО НАЗНАЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

СЕМЕНОВ В. И., ЛЕВШУНОВ А. С.

*г. Лесосибирск, Лесосибирский педагогический институт – филиал
Красноярского государственного университета*

Для проведения занятий по дисциплинам психолого-педагогического цикла в учебных учреждениях педагогического профиля необходима первичная информация о школьном педагогическом процессе, например школьном уроке.

Ясно, что создать видеоматериал учебного назначения не означает произвести видеозапись чего-либо с помощью камеры, как правило, на это требуется большое количество времени, и качество такого учебного материала при его создании будет ограничиваться уровнем подготовки самого преподавателя во многих областях деятельности.

Тот фактологический материал, который сейчас имеется в педагогических вузах, как правило, зафиксирован на магнитную ленту в школьном классе с помощью камкордера (устройства, совмещающего в себе видеокамеру и видеомагнитофон), зачастую недостаточен студентам педагогического вуза для разностороннего анализа урока.

Многие молодые преподаватели вузов, ведущие педагогические дисциплины, далеки как от современной школы, так и от мультимедийной педагогики. Поэтому создание наглядных учебных материалов, адекватных целям дидактической системы высшей педагогической школы, им на определенном этапе просто недоступно.

Это очень серьезный вопрос, который непосредственно затрагивает проблему соотношения вузовских знаний и школьной практики. Требование связи обучения с дальнейшей работой в школе диктует необходимость искать и максимально использовать все возможности введения в учебный процесс вуза действительного объекта. В учебных заведениях педагогического профиля именно на роль такого современного технического информационного средства создания наглядности (реального учебного пособия) претендует телевизионная система «Школа – педвуз».

Основной задачей таких систем – обеспечение прямой трансляции школьного урока, который для студентов педагогического института на занятиях по дисциплинам психолого-педагогического цикла является первичной информацией учебного назначения.

Внедрение систем такого типа в практику работы высших педагогических учебных заведений началось в 80-х гг. прошедшего столетия. Их использовали в педагогических вузах России: Томском, Елабужском, Башкирском, Пензенском и др.

Как правило, эти системы представляли собой многокамерные одноканальные телевизионные установки с одним или несколькими каналами передачи звука. Большинство телевизионных систем строились по принципу поочередного наблюдения, т.е. давали возможность в любой момент времени просматривать лишь одно изображение, передаваемое из школьного класса. Это создавало определенные трудности у студентов при анализе школьного учебного процесса.

В диссертационном исследовании «Возможности различных типов телевизионных систем в исследовании учебного процесса» (В. И. Семенов, 1984 г.) было показано, что для полного анализа школьного урока необходима запись видеоаудиоматериала по специальной методике как минимум тремя видеокамерами, установленными в разных точках классной комнаты.

Созданная для этих целей многоканальная телевизионная система трансляции и записи школьного урока базировалась на ПТУ (прикладных телевизионных установках) и видеомагнитофонах, выпускаемых отечественной промышленностью, использующих аналоговые технологии обработки видео- и аудиосигналов, не позволяющих осуществлять необходимую дальнейшую обработку видеоаудиомате-

риала без дополнительной сложной электронной техники. Хотя такая трехканальная система передачи изображения и звука предоставляла студентам достаточно полную аудиовизуальную информацию об уроке для его педагогического анализа, но только во время просмотра (прямой трансляции).

Все усилия по синхронному воспроизведению трех изображений, записанных тремя видеоманитофонами, не дали положительных результатов. Произвести запись для дальнейшего воспроизведения можно было только с одного конкретного канала, который выбирался с помощью видеокоммутатора.

Только с внедрением в вузовский учебный процесс цифровой техники, в которой интегрированы многие технологии, в том числе аудио и видео, стала возможной одновременная запись и синхронное воспроизведение аудиовизуальной информации по трем и более каналам. Новые технические возможности современной электронно-цифровой техники дали развитие очередному этапу в разработке и создании телесистем «Школа – педвуз».

Сейчас мы начали использовать в рамках вышеупомянутой идеи современную вычислительную технику как основное технологическое звено системы многоканальной трансляции и видеоаудиозаписи первичной информации учебного назначения с возможностью последующей цифровой обработкой такого материала.

Для этого нами разработан специализированный комплекс, позволяющий в педагогическом вузе на занятиях психолого-педагогического цикла усилить информационную составляющую учебного процесса.

Все оборудование комплекса можно разделить на несколько составляющих:

- цветные видеокамеры с блоком управления поворотными устройствами и вариообъективами;
- микрофоны;
- система многоканальной оцифровки видео- и аудиосигналов, которая построена на базе компьютера с использованием многоканальных систем видеоконтроля;
- система передачи информации, которая использует стандартные сетевые технологии современных телекоммуникаций (волоконно-оптическая линия связи с медиаконверторами в качестве окончного оборудования);
- система цифрового видео- и аудиомонтажа и управления телекамерами (программно-аппаратный комплекс на базе ПЭВМ);
- система дистанционного управления видеосервером;

– система для синхронной многоканальной трансляции и записи видеоаудиоматериала.

Большинство технических составляющих вышеописанного комплекса представляют собой стандартные устройства, выпускаемые разными фирмами, в том числе отечественными, и управляемые с помощью специализированного программного обеспечения. Отдельные устройства комплекса требуют определенной доработки. Основной проблемой при создании данного комплекса является построение последней составляющей, а именно системы синхронной многоканальной трансляции и записи видеоаудиоматериала.

Для ее реализации требуется построение программно-аппаратного комплекса (ПАК), позволяющего синхронно воспроизводить несколько видеофрагментов. Данный программно-аппаратный комплекс должен решать две задачи:

1. Синхронное воспроизведение нескольких (четырех) видеофрагментов на одном или нескольких экранах для опосредованного наблюдения за ходом урока.

2. Проведение анализа урока с последующим составлением сценария (монтажа) видеозаписи урока.

Опосредованное наблюдение за ходом урока можно производить в режиме реального времени и в режиме воспроизведения с многоканальной записи. Используемые промышленные ПАК для многоканального видеонаблюдения и записи позволяют осуществлять опосредованное наблюдение в режиме реального времени. Для синхронного воспроизведения записанного видеоматериала требуется построение своего программно-аппаратного комплекса.

Программная часть комплекса реализуется с использованием специализированной библиотеки фирмы Microsoft® DirectX, а именно входящей в ее состав DirectShow. Библиотека DirectShow позволяющая создавать программное обеспечение для работы с видеoinформацией (DirectDraw) и звуком (DirectSound). Использование DirectShow совместно с технологией Microsoft VMR (Video Mixing Renderer) позволяет выполнить точную синхронизацию полноценных видеофрагментов (со звуком и сжатием) одновременно в нескольких окнах операционной системы.

Построенная система наделена возможностью осуществлять монтаж линейной видеозаписи урока. Работа проводится по следующей схеме. На экране монитора синхронно воспроизводится запись с нескольких камер. Пользователь выбирает (click mouse) нужный ему видеофрагмент в режиме просмотра видео, создавая таким образом сценарий будущей видеозаписи. Окончательный монтаж видеозаписи

происходит согласно расставленным временным меткам сценария, созданного пользователем программы (студентом) при просмотре многоканальной видеоаудиозаписи первичной информации учебного назначения.

Существует множество форм организации педагогической работы студентов с такими материалами. Например, в аудитории, где имеются несколько рабочих мест, в нашем случае четыре, преподавателю-методисту и трем студентам выдаются одинаковые бланки-задания с перечнем конкретных педагогических ситуаций, предполагаемых на уроке, которые должны быть отображены в определенной последовательности на информационном носителе. Затем монтажные варианты записи урока, выполненные студентами, сравниваются с вариантом записи урока, выполненным педагогом-методистом, что позволяет выявить и устранить недостатки, возникшие у студентов при работе с первичной информацией. Это способствует также более быстрому становлению профессиональных навыков (в особенности, правильно оценивать урок), так как при традиционном методе педагогического наблюдения урока студенты зачастую воспринимают его с точки зрения ученика, а не будущего педагога.

Или все четыре рабочих места занимают студенты, им выдаются разные бланки-задания, по которым осуществляется видеомонтаж записи урока. По окончании записи студенты меняются местами и, просматривая подготовленный материал, пытаются воспроизвести содержание бланка-задания, по которому производился монтаж на данном рабочем месте.

Активная роль телевизионных систем «Школа – педвуз» в образовательном процессе состоит в том, что они не только выполняют функции инструментария, используемого для решения определенных педагогических задач, но и стимулируют развитие дидактики и методики, способствуют созданию новых форм обучения и образования.

РАЗДЕЛ 4

Функции государственных и общественных организаций в обеспечении модернизации профессионального образования

МОТИВАЦИОННО-ЦЕЛЕВАЯ ФУНКЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

ГОЛОВ А. Я.

*г. Калининград, Балтийская государственная академия
рыбопромыслового флота*

Мотивационно-целевая функция образования, особенно в профессиональной подготовке, служит не только для передачи специальных знаний, но и для обеспечения национальной безопасности.

Система профессионального обучения, в свою очередь, также служит не только для передачи специальных знаний, но и для обеспечения национальной безопасности, а также развития и воспроизведения особого культурного слоя, важнейшим элементом которого является и сам специалист. Специалиста как представителя и носителя определенной культуры характеризует специфический набор знаний, умений, а также определенное мировоззрение, жизненные установки и ценности, особенности профессионального поведения.

В настоящее время преобладают общие тенденции самоопределения через профессиональную школу, связанные с изменениями на рынке труда. Как показывают исследования, усиливается потребность инструментального наполнения образования: оно должно дать те знания и умения, сформировать те качества личности, которые пригодятся в любой сфере трудовой деятельности. Прагматические мотивы и планы характерны для молодежи, только еще вступающей в жизнь. Ценностный смысл образования для личности меняется, и на первый план выдвигается потребность в развитии своей культуры и миропо-

нимания. Познавательные интересы взрослых людей концентрируются вокруг потребности в научном понимании многообразных явлений жизни, вокруг потребности в осмыслении собственного опыта, формирования своей позиции по отношению к происходящим событиям и вокруг потребности использовать полученные знания в собственной практической деятельности.

Содержание учебно-профессиональной деятельности не остается неизменными. Оно изменяется с личностным ростом молодого специалиста. Развитие личности стимулирует преобразование учебно-профессиональной деятельности, углубление представлений о профессии. Преобразование учебно-профессиональной деятельности, ее качественно новый уровень, в свою очередь, приводят к дальнейшему личностному росту.

Потребность общества в квалифицированных специалистах, обладающих профессионально значимыми характеристиками, с необходимостью ставит задачу повышения качества профессионального обучения, подготовки профессионалов нового поколения, умеющих работать в условиях развивающегося информационного общества – это потребность национальной безопасности. На наш взгляд, проектирование целостной ситуации развития учебно-профессиональной деятельности позволяет решить не только насущные задачи профессиональной подготовки специалистов, но и обеспечить национальную безопасность государства.

Проанализируем собственно учебно-профессиональную деятельность. Учебно-профессиональная деятельность, как и учебная, может рассматриваться как специфический вид деятельности, направленный на самого обучаемого как ее субъекта с целью развития, формирования его личности как профессионала.

Данная деятельность представляет собой совокупность следующих компонентов:

- мотивационно-смыслового (профессиональная мотивация понимания предназначения профессии; освоения профессиональной деятельности, профессионального общения; мотивы проявления личности в профессии);
- деятельностного (решение учебных задач в ходе самостоятельной работы и выполнения учебных действий в рамках формирования профессионально значимых качеств специалиста);
- оценочно-контрольного (формирование и совершенствование навыков самооценки и самоконтроля).

Мотивационно-смысловой компонент учебно-профессиональной деятельности определяется иерархией целей и мо-

тивов, побуждающих учащегося или студента к овладению профессией; отношением субъекта к будущей профессиональной деятельности.

Второй компонент учебно-профессиональной деятельности (деятельностный) может быть соотнесен с внешней структурой деятельности (по А. Н. Леонтьеву). Он включает в себя решение учебно-профессиональных задач, которые предполагают выполнение определенных действий – целеполагания, планирования, моделирования, преобразования и др.

Оценочно-контрольный компонент направлен на развитие самоконтроля и самооценки в процессе выполнения учебно-профессиональной деятельности. Такая структура учебно-профессиональной деятельности выделена на основе психологической теории учебной деятельности Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. К. Марковой, общей теории деятельности А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна.

По мнению А. А. Вербицкого, содержание учебной деятельности будущего специалиста отбирается не только в логике науки, но и через модель будущей профессиональной деятельности, что придает целостность, системную организованность и личностный смысл усваиваемым знаниям. Содержание обучения проектируется не как учебный предмет, а как предмет учебной деятельности, последовательно трансформируемый в предмет деятельности профессиональной. Кроме того, задаются пространственно-временная координата развертывания содержания, сценарный план и ролевая инструментовка профессиональной деятельности в соответствии с ее технологиями.

Содержание и условия профессиональной деятельности всегда вероятностны, проблемны. Поэтому основной единицей содержания профессионального обучения выступает не «порция информации» или задача, решаемая по образцу, а проблемная ситуация, предполагающая включение продуктивного мышления обучающегося. Система профессионально-подобных ситуаций позволяет, следуя сюжетно-технологической канве моделируемой деятельности, развертывать содержание образования в динамике, создает возможности интеграции знаний всех научных дисциплин как средств разрешения этих ситуаций. Кроме того, всякая деятельность осуществляется совместно с другими, поэтому предполагает не только компетентные предметные действия ее участников, но и прежде всего поступки.

Одной из центральных является проблема адекватности форм организации учебной деятельности учащегося или студента к усвоению профессиональной деятельности. Качеством адекватности может обладать только совокупность традиционных и новых форм, в каждую

из которых должно «отливаться» адекватное им содержание усваиваемой деятельности, а во всю эту совокупность – целостное содержание моделируемой профессиональной деятельности. Речь идет о трансформации содержания и форм учебной деятельности в адекватные им содержание и формы профессиональной деятельности.

А. А. Вербицкий выделены три базовые формы деятельности и некоторое множество промежуточных между ними. Базовыми выступают собственно учебная (например, лекция, семинар), квазипрофессиональная (деловая игра и другие игровые формы), учебно-профессиональная (научно-исследовательская работа студентов, производственная практика, подготовка дипломного проекта и т.п.) деятельности. Промежуточными служат любые формы – традиционные и новые, отвечающие специфике целей и конкретного содержания обучения на соответствующем этапе обучения.

В формах собственно учебной деятельности осуществляются, главным образом, передача и усвоение информации; квазипрофессиональной – моделируются целостные фрагменты производства, их предметно-технологическое и социально-ролевое содержание; в формах учебно-профессиональной деятельности студент совершает действия и поступки, соответствующие нормам собственно профессиональных и социальных отношений специалистов, вступающих в процессе коллективно-распределенного труда в межличностное взаимодействие и общение.

С переходом от одной базовой формы деятельности к другой студенты получают все более развитую практику применения учебной и научной информации в функции средства осуществления указанных деятельностей, овладевая реальным профессиональным опытом, получая возможности естественного вхождения в профессию.

Основной проблемой любого профессионального образования является переход от актуально осуществляемой учебной деятельности к усваиваемой деятельности профессиональной деятельности: в рамках одного типа деятельности необходимо «вырастить» принципиально иной (А. А. Вербицкий, Т. А. Платонова). С позиций общей теории деятельности такой переход идет, прежде всего, по линии трансформации мотивов, поскольку именно мотив является конституирующим признаком деятельности (А. Н. Леонтьев). Таким образом, в профессиональном образовании развитие познавательных и профессиональных мотивов выступает центральным звеном всего процесса развития личности будущего специалиста.

Говоря о мотивационно-ценностных отношениях к будущей профессиональной деятельности, необходимо отметить, что в настоя-

щее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае – как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т.е. определяющих поведение, в другом случае – как совокупность мотивов, в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности, как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности, как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность.

Отсюда все определения мотивации можно отнести к двум направлениям. Первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов. Например, согласно схеме В. Д. Шадрикова, мотивация обусловлена потребностями и целями личности, уровнем притязаний и идеалами, условиями деятельности (как объективными внешними, так и субъективными, внутренними – знаниями, умениями, способностями, характером) и мировоззрением, убеждениями и направленностью личности. С учетом этих факторов происходит принятие решения, формирование намерения. Второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм.

Однако и в том и в другом случае мотивация выступает как вторичное по отношению к мотиву образование, явление. Более того во втором случае мотивация выступает как средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов.

С нашей точки зрения, мотивация и мотивы всегда внутренне обусловлены, но могут зависеть и от внешних факторов, побуждаться внешними стимулами.

Литература

1. Бокарева, Г. А. Дидактические основы совершенствования профессиональной подготовки студентов в процессе обучения общенаучным дисциплинам [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Г. А. Бокарева. – М., 1988.

2. Бокарев, М. Ю. Теория и практика профессионально ориентированного процесса обучения в комплексе «лицей – вуз» [Текст] : монография / М. Ю. Бокарев. – Калининград : БГА РФ, 2001. – 246 с.

3. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1980. – 608 с.

ИЗ ИСТОРИИ КОНКУРСНОГО ДВИЖЕНИЯ ПЕДАГОГОВ КУЗБАССА

ДУБРОВСКАЯ В. А.

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

В последние годы в России учреждения, предприятия, компании, города и регионы один за другим принимают решение возобновить трудовые соревнования и конкурсы профессионального мастерства, так как, во-первых, нельзя не поощрять естественное стремление человека достичь высот в своей профессии, выделиться из массы благодаря своему мастерству. А достойные из достойных вправе рассчитывать и на особое поощрение. Во-вторых, организация трудовых соревнований и профессиональных конкурсов является основой для роста и дифференцирования доходов работников (заработной платы, премий, социальных льгот, присвоения почетного звания, квалификационной категории) в зависимости от качества и количества труда и его результатов. В-третьих, для поднятия трудовой дисциплины и повышения эффективности труда, формирования чувства коллективизма и развитие культуры труда, создания духа здорового соперничества не меньше значат и моральные стимулы, доброе и сердечное отношение к человеку. В-четвертых, в интересах дела важно выяснить, кто является лидером, передовиком, мастером своего дела.

Каждая эпоха, каждый виток, как в развитии цивилизации, так и в развитии тех областей, которые определяют ее характер и сущность, выделяет своих лидеров, новаторов, профессионалов, способных выдвигать новые идеи, воплощать их в жизнь, организовывать деятельность коллег. Область образования – одна из них.

Профессия педагога – одна из приоритетных профессий XXI века. Это связано с опережающей функцией образования в развитии общества. Деятельность учителя должна быть направлена на преобразование не только педагогической, но и социальной практики. В этом состоит современное понимание профессиональной успешности учителя.

По существу, речь идет о формировании нового поколения педагогов. Эту проблему помогают решать конкурсы профессионального мастерства педагогов. Участвуя в конкурсном движении, учитель приобретает тот социальный опыт, который он может использовать

для повышения своего профессионализма и достижения социально-профессиональной успешности.

Конкурсы педагогического мастерства являются действенным средством развития потенциала творческого учителя.

Сегодня педагогический конкурс – это соревнование учителей в профессионализме, умении продемонстрировать свой педагогический стиль, раскрыть секреты мастерства, обнаружить необычное в традиционном. Разумеется, педагогический конкурс отличается от других профессиональных соревнований эмоциональным, психологическим настроем, особой целеустремленностью к победе и обостренным чувством неудовлетворенности в случае неудачи. Речь не идет о поражении, потому что его нет ни на одном из конкурсных этапов, ведь педагог выносит на обсуждение свою систему работы, программу, технологию и получает советы, рекомендации коллег.

Начало конкурсного движения педагогов в Кузбассе датируется 1923 годом, когда газета «Правда» совместно с Наркомпросом организовала Всероссийский конкурс на лучшего учителя. Конкурс проводился по корреспонденциям, поступавшим из разных уголков страны. Два месяца «Правда», губернские и уездные газеты печатали статьи о лучших учителях.

Газета «Кузбасс» рассказала об учительнице школы Кемрудника А. А. Телегиной. Кемеровская учительница организовала педагогический кружок, чтобы изучить комплексный метод преподавания. Учителя согласились, что «...не нужно разграничивать занятия на предметы, а давать сведения из разных областей, незаметно переходя из одной в другую. Этим можно достигнуть цельности получаемых сведений, которые между собой имеют крепкую связь».

Обмен опытом российских учителей на газетных страницах показал, какую большую работу проводят учителя по строительству новой школы. Конкурс явился всенародным смотром советского учительства.

В 30-е годы одновременно со стахановским движением по всей стране развиваются формы педагогического соревнования между школами, учителями, учениками.

В Кузбассе 5 июня 1935 г. был объявлен конкурс о проведении отраслевых соревнований Советов на лучшую организацию помощи учебному заведению (ГАКО, ф. р. 18, оп. 1, д. 577, л. 70). Регулярными становятся смотры-конкурсы на звание «Образцовой школы». Были разработаны критерии, предъявляемые к победителю конкурса: наличие школьных советов с участием родителей, рабочих с предприятий, колхозников и представителей общественных организаций; 100-

процентный охват всеобучем детей от 8 до 15 лет; обеспеченность школы учебниками, учебными пособиями и политехническим оборудованием; радиофицированность школы; наличие продуктов питания для горячих завтраков, посуды и сахара; обеспеченность школы квалифицированными кадрами; наличие пионерских вожатых; качество снабжения учительства промтоварами и продуктами снабжения по нормам промышленных рабочих; деятельность кружков учителей по марксистско-ленинскому воспитанию; изучение газеты «За коммунистическое просвещение» и других изданий для учителей; обеспеченность всех учителей вполне пригодными квартирами.

Неоднократными победителями подобных смотров становились школы № 7, 20 г. Щегловска (Кемерово).

Вторая половина XX века была ознаменована школьными реформами. Партия брала под свой контроль все направления учебно-педагогической деятельности: от постановки учебно-воспитательного процесса до внедрения педагогического опыта. В Кузбассе получила дальнейшее развитие деятельность по организации различных конкурсов: а) на лучшую организацию работы по трудовому обучению и профессиональной ориентации молодёжи; б) на лучшую методическую разработку по проведению педагогического всеобуча; в) на лучший доклад по вопросам обучения и воспитания на «Педагогических чтениях»; и смотров: 1) учебных кабинетов в общеобразовательных школах; 2) детских площадок по месту жительства; 3) игровых и спортивных комплексов в детских учреждениях; 4) музеев в образовательных учреждениях.

Опыт победителей этих конкурсов изучался, обобщался и пропагандировался через «Педагогические чтения», которые впервые в 1950 г. организовал Кемеровский областной институт усовершенствования учителей.

В 1955 г. институт стал организатором ещё одного конкурса на лучший методический кабинет. Первым победителем был признан методический кабинет школы № 26 г. Сталинска (Новокузнецк). Администрация школы большое внимание уделяла оказанию методической помощи учителям в повышении уровня преподавания и в решении проблемы предупреждения неуспеваемости обучающихся. С целью изучения опыта только в 1955–1956 учебном году школу посетили более 2 тыс. учителей.

По прошествии лет первые профессиональные конкурсы педагогов кажутся архаичными и невольно вызывают с позиции современности критическое отношение: некоторый формализм вследствие массового характера, обязательное участие в них целых коллективов. Но

вместе с тем конкурсы и смотры побуждали учителей к обмену передовым опытом, к развитию творчества. Общественное признание педагогического труда служило им моральным стимулом (грамоты, звания, значки, вымпелы).

По аналогии с профессиональными конкурсами для учителей США в 1990 г. впервые состоялся Всесоюзный конкурс «Учитель года». В 1994 г. движение «Учитель года» пришло в Кузбасс. Конкурс стал отражением перемен, происходящих в стране и народном образовании. Сегодня в Кузбассе сложилась система конкурсного движения педагогов, в котором приняли участие около 5 тысяч учителей. Более двадцати конкурсов профессионального мастерства позволяют охватить все категории педагогических работников.

В 2001 г. Совет народных депутатов Кемеровской области законодательно закрепил основные положения проведения конкурсов педагогического мастерства. В Закон «Об образовании в Кемеровской области» (ст.ст. 1, 14, 15, 21) были внесены дополнения, касающиеся организации и финансового обеспечения профессиональных конкурсов педагогов.

Таким образом, в истории образования Кузбасса существовали различные способы самовыражения учителей, имеющие в основе элементы соревновательности. С конца 90-х гг. XX века в Кузбассе начала складываться система конкурсного движения педагогов, которая призвана способствовать изменению отношения общества к проблемам образования; защите интересов учительства; самовыражению каждого учителя-конкурсанта, формированию их социально-профессиональной успешности.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУНИЦИПАЛЬНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ СЛУЖБ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИОРИТЕТНОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»

ХРАПОВА М. П.

г. Астрахань, Астраханский государственный университет

Реализация в 2006 по инициативе Президента РФ В. В. Путина приоритетного национального проекта «Образование» является нача-

лом преобразований, в основу которых положена системная работа региональных и федеральных структур по стимулированию образовательных инноваций, поддержке лучших образцов образовательной практики.

Основные цели национального проекта состоят в том, чтобы получить не какие-то отдельные частные, а положительные системные эффекты, касающиеся всего российского образования.

Проект преследует цели:

- формирования нового представления о качестве образования на основе его открытой, прозрачной, критериальной внешней оценки;
- определения новых подходов к аттестации педагогических кадров и аттестации образовательных программ учреждений;
- создания основ единой для страны системы мониторинга качества образования;
- создания стимулов для введения новой оплаты труда учителей, увязывающей заработную плату с его результатами;
- симулирования перехода учреждений к государственно-общественной системе управления;
- стимулирования перехода к подушевому финансированию учреждений образования;
- закладки основ финансово-хозяйственной самостоятельности образовательных учреждений.

В достижении многих из перечисленных целей значительная роль отводится системе повышения квалификации педагогических и руководящих кадров, а именно ее основным структурным элементам – региональным ИПК и центрам развития образования, муниципальным методическим кабинетам и службам. Цели достигаются через специфические функции системы повышения квалификации, содержание которых с учетом реализуемого проекта приобретает новое звучание:

1. Функция научно-методического обеспечения реализации проекта, с помощью которого формируется новое представление о качестве общего образования, а также система его мониторинга и оценки. Выполнение этой функции осуществляется через:

- разработку критериальной базы конкурсов;
- формы представления конкурсной документации учреждениями образования и учителями;
- создание программы для мониторинга текущих и итоговых результатов проекта, отслеживания его частных и системных последствий и эффектов в регионе;

– разработку концепции проведения процедур общественной экспертизы с целью формирования модели проведения открытой, прозрачной, внешней оценки.

2. Функция организации общественной экспертизы информационно-аналитических материалов Претендентов, включающая задачи подготовки общественных экспертов и разработки концепции проведения процедур общественной экспертизы с целью формирования модели проведения открытой, прозрачной, внешней оценки.

3. Функция повышения квалификации педагогических, психологических и управленческих кадров системы образования, направленная на непрерывное развитие системы общего образования и достижение ее нового качества согласно реализуемой в стране программе модернизации до 2010 года.

4. Функция выращивания и создания системы диссеминации ценного опыта с целью достижения качественно новых результатов образования посредством:

- определения показателей ценного опыта в соответствии с новыми представлениями о качестве образования;
- разработки механизмов выращивания (выявления) такого опыта в регионе и моделей его распространения;
- налаживания системы работы площадок по распространению опыта;
- анализа результатов диссеминации [2].

Готовясь к очередному этапу конкурсного отбора в рамках ПНПО в 2007 году, на уровне образовательных учреждений должен произойти серьезный самоанализ содержания и результатов деятельности. Необходимо выявить «инновационные прорывы», позволяющие конкретной школе претендовать на участие в конкурсе, определить соответствие образовательного учреждения критериям участия и конкурсного отбора.

Создание пакета документов согласно критериям конкурсного отбора, подготовка программы развития учреждения предполагают научно-методическое сопровождение и адекватную теоретическую подготовку участников конкурсного отбора, актуализацию знаний о специфике информационно-аналитической, проектной деятельности и умений логически излагать материал; организацию и проведение специальных форм работы с участниками конкурсного отбора накануне вступления в конкурс с целью оказания им методической помощи в научно-теоретическом осмыслении собственного опыта, оснащения их методами анализа образовательно-воспитательной деятельности, развития проектировочных, прогностических умений и целеполагания.

Среди таких форм работы важное место занимает организация курсовой подготовки региональных ИПК по разным вопросам, связанным с содержанием национального проекта:

- современные образовательные технологии;
- разработка программ развития учреждений образования;
- вопросы организации инновационной деятельности учителей и руководителей школ;
- мониторинг качества общего образования и др.

Положительный опыт работы в данном направлении накоплен Астраханским институтом повышения квалификации и переподготовки (АИПКП), который, являясь центральным звеном системы непрерывного последиplomного педагогического образования на территории Астраханской области, с 2005 г. начал разрабатывать рабочие блочно-целевые программы для каждой категории слушателей. Основные направления инновационного поиска и научной работы сотрудников института в условиях реализации ПНПО ориентированы на развитие профессиональной компетентности и актуализацию профессионального опыта слушателей в образовательном поле интерактивных методик, различных формах групповой, проектной, саморефлексивной деятельности. Посещая курсы повышения квалификации, организуемые АИПКП руководители образовательных учреждений получают возможность обогатить свои знания теоретическими представлениями о процессе разработки программ развития на основе методического подхода, сложившегося в региональной практике стратегического программно-целевого планирования и получившего признание и распространение в ряде регионов Российской Федерации.

Одной из основных функций системы повышения квалификации в свете реализации ПНПО становится создание системы обобщения и диссеминации ценного опыта, выявленного в ходе проекта. Несмотря на то, что системой повышения квалификации накоплен немалый опыт ее решения, национальный проект высветил новые аспекты проблемы.

Экспертная оценка инновационных образовательных программ, внедряемых в школах Российской Федерации, выявила факт их существенного единообразия по таким направлениям, как программы предпрофильной подготовки и профильного обучения; программы, связанные с реализацией информационно-коммуникативных технологий; программы работы с одаренными детьми и другие. Кроме того, в программах развития одних образовательных учреждений наличествует имитация инновационного процесса, когда традиционная учебно-воспитательная деятельность описывается в новых терминах, а в про-

граммах других образовательных учреждений – фрагментарные позитивные изменения, когда все мероприятия имеют определенную ценность, используются новые формы деятельности, но цели не соответствуют заявленной миссии, мероприятия не соотносятся с целями, а позитивный результат заключается в поддержании режима развития. Ценным порой считается сам факт инновационной активности, инициативность, далекая от конкретных, более оптимальных результатов.

В условиях реализации ПНПО особенно актуальным становится решение проблемы разработки более точного механизма выявления и оценки передового опыта через призму интересов общественности, работодателей и потребителей как основных и главных экспертов качества образования и передачи передового опыта конкретного педагогического коллектива другим образовательным учреждениям муниципального образования в целях его массового внедрения.

Одним из направлений решения указанной проблемы является институт опорных школ. Опорная школа – это образовательное учреждение, достигшее общезначимых педагогических результатов, инновационных по своей сущности, полученных путем исследовательской, экспериментальной работы и творческого поиска педагогического коллектива, на который возложена задача осуществления систематической работы по ознакомлению педагогической общественности с инновационным опытом своей работы по направлениям, значимым для развития муниципальных и региональной систем образования в целом. Опорные школы интегрируются в муниципальное методическое пространство и становятся его структурными компонентами наряду с муниципальным методическим кабинетом (центром) и методическими службами.

В свою очередь функциональная деятельность методических служб в условиях реализации ПНПО предполагает решение ряда новых и сложных задач:

- ведение самостоятельного научного поиска в муниципальной системе образования;
- обучение педагогов и руководителей образовательных учреждений методике научно-педагогического исследования актуальных и проблем обучения и воспитания;
- обучение руководителей образовательных учреждений технологиям прогнозирования тенденций развития системы муниципального образования и проектирования соответствующей деятельности;
- сохранение и поддержка регионально-муниципальных образовательных традиций, ее культурно-исторического потенциала;

- участие в формировании созидательной муниципально-образовательной, социокультурной среды;
- разработка и внедрение современных педагогических технологий обучения и воспитания;
- мотивация и научно-методическое обеспечение новаций, экспериментальной деятельности педагогов в системе муниципального образования;
- стимулирование творческой активности педагогов, изучение, обобщение и распространение ценного педагогического опыта современными информационными средствами;
- разработка образовательных программ, программ развития и саморазвития педагогов.

Вместе с тем состояние управления методической службой характеризуют инерционность в определении ее целей, ориентация на решение преимущественно краткосрочных задач тактического характера, отсутствие опережающего видения роли методической работы в развитии человеческих ресурсов образовательного учреждения, обретении ими институциональных преимуществ; невысокий инновационный потенциал системы методической работы; приверженность к линейно-функциональной организационной структуре управления, что существенно затрудняет адаптацию системы методической работы к расширяющемуся пространству конкурсного движения ПНПО.

Кроме того, методические кабинеты и центры не выполняют в муниципальной системе образования управленческие функции, продолжая оставаться службами, в чьи задачи входит повышение компетентности принимаемых в образовании управленческих решений. В исследованиях Т. П. Афанасьевой и Н. В. Немовой эта роль муниципальной методической службы определяется как поддерживающая. Сущность осуществляемой муниципальной методической службой поддержки состоит в содействии созданию благоприятных условий для функционирования и развития образовательных учреждений [1]. В деятельности муниципальной методической службы утвердили себя следующие виды поддержки: организационная, информационная, кадровая, научно-методическая, правовая, материально-техническая и финансовая поддержка. Основные направления поддержки, осуществляемой муниципальной методической службой, определяются совокупностью отрицательно влияющих на результативность развития системы образования факторов, на искоренении и изменении которых будут сконцентрированы усилия и ресурсы методической службы.

В развивающейся практике конкурсного отбора лучших учителей и инновационных образовательных учреждений возникает необ-

ходимость совершенствовать содержательную и процессуальную стороны деятельности методических служб в муниципальной системе повышения квалификации.

Смысл содержательного обновления соотносится с постоянным информированием и анализом происходящих изменений в системе образования, технологиях обучения и воспитания в условиях реализации ПНПО и своевременным обновлением учебно-программной документации по разработке актуальной проблематике заседаний методических объединений, практических семинаров, педагогических чтений, конференций. Так, в ходе августовской педагогической конференции, организуемой отделом образования администрации муниципального образования «Камызякский район» Астраханской области совместно с районным методическим кабинетом по теме «Влияние приоритетного национального проекта «Образование» на процесс модернизации муниципальной образовательной системы», на обсуждение педагогической общественности были вынесены следующие вопросы:

- анализ передового опыта, образовательной и управленческой практики образовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы и победивших в конкурсе;
- содержание программ развития образовательных учреждений, победивших в конкурсе, условия их успешного выполнения;
- использование системы критериев конкурсного отбора в рамках ПНПО для совершенствования региональной системы оценки качества образования;
- эффективные меры поддержки творческих, талантливых и способных учеников;
- анализ первых системных эффектов влияния реализации ПНПО на активизацию деятельности органов государственного управления образованием; освоения современных образовательных технологий; обеспечения доступа в Интернет как средства расширения информационного поля педагогов; активизации инновационной деятельности образовательных учреждений; развития процессов оптимизации сети образовательных учреждений, обеспечивающих доступность качественного образования; развития проектного подхода к управлению образованием; повышения качества воспитательной работы в школе; повышения роли лучших учителей в организации методической работы с молодыми педагогами; повышения доступности качественного образования и др.

Предложенный формат обсуждения вышеобозначенных вопросов позволяет представить педагогической общественности подроб-

ную и понятную информацию об опыте реализации ПНПО на муниципальном уровне, способствует публичному общественному признанию достижений лучших образовательных учреждений для формирования благоприятной мотивационной среды, стимулирующей активность участия образовательных учреждений в инновационной деятельности, и позитивного отношения к успехам образовательных учреждений, победивших в конкурсе.

Достижение этой цели требует особого внимания к формам подачи максимально полной и разносторонней информации о победителях (выставки, стенды, буклеты, печатная продукция и т.д.), раскрывающей обоснованность победы. Ход августовской научно-практической конференции сопровождался работой муниципальной методической выставки «Образование: инвестиции в успех», которая раскрывала перспективы и возможности системных изменений в муниципальной системе образования, показала, к каким позитивным институциональным изменениям приводит реализация ПНПО. Они наблюдаются в усилении ориентации образовательных учреждений на общественные запросы, их активности и инновационной культуры, освоении современных образовательных и управленческих технологий, образцов проектного менеджмента, расширении общественного участия в управлении образованием, финансовой самостоятельности образовательных учреждений, росте ресурсной обеспеченности образования, создании благоприятных условий для профессионального роста педагогов и т.д.

Процессуальные изменения в муниципальной системе повышения квалификации касаются технологий методической работы с руководителями и преподавателями образовательных. Инновационными подходами можно считать практику моделирования, проектирования, использование активных и интерактивных форм работы с педагогическими и управленческими кадрами, креативную практику, тренинги и внесение их элементов в практические занятия, деловые игры. Реализация проекта «Образование» в формирующейся муниципальной модели ПК связана с созданием условий, при которых педагоги получают доступ к передовому опыту в своей профессии. С этой целью планируется проведение мастер-классов, во время которых лучшие учителя представят свое мастерство коллегам, презентации образовательных учреждений-победителей конкурса, а также их программ развития, проектов талантливой молодежи.

Итогом работы по продвижению передового опыта станет подготовка и издание методической библиотеки «Из опыта лучших» и медиатеки «Уроки лучших учителей за 10 лет». Серьезная работа

предстоит по формированию муниципальной базы данных инновационных образовательных учреждений и талантливых учителей с целью совершенствования практики создания ресурсных центров и опорных школ. При районном методическом кабинете необходимо открыть школы педагогического мастерства, организовать работу специальных семинаров, создать проблемные группы творчески работающих учителей и оказание им помощи в обобщении опыта работы. Еще одним результативным направлением в развитии конкурсного движения должно стать проведение круглых столов с представителями общественных экспертов и членов конкурсных комиссий по теме: «Проблемы и условия качественной экспертизы инновационной деятельности общеобразовательного учреждения»; мастер-классов руководителей школьных советов на тему: «Как представить свое образовательное учреждение, чтобы победить в конкурсе»; группового проектирования методов распространения и усиления положительных эффектов ПНПО в рамках муниципальной образовательной системы.

В заключение следует отметить, что приоритетный национальный проект «Образование» является новой для России технологией управления развитием, которая усиливает влияние государства в области развития образования. Конкурсы в рамках ПНПО – это новая ступень роста педагогического мастерства, форма самоутверждения, определения своего места в профессиональном социуме и средства повышения квалификации, направленная на демонстрацию лучших профессионально-личностных качеств и саморазвития педагогов и руководителей образовательных учреждений.

Литература

1. Афанасьева, Т. П. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования. Кн. 2. Планирование и мотивация профессионального развития кадров [Текст] : метод. пособие / Т. П. Афанасьева, Н. В. Немова. – М. : АПКиПРО, 2004. – 104 с.

2. Никитин, Э. М. Задачи системы повышения квалификации в реализации системных целей ПНПО [Текст] / Э. М. Никитин // Модернизация системы дополнительного профессионального образования в свете реализации приоритетных направлений российского образования : материалы межрег. науч.-практ. конф. – Краснодар, 2006. – С. 3–4.

КРЕАТИВНОСТЬ – КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ В КОНЦЕПЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

ГОЛОВ А. Я.

*г. Калининград, Балтийская государственная академия
рыбопромыслового флота*

Профессиональная деятельность образует трехуровневую структуру, где основанием служит рефлексия – осмысление личностью собственной поисково-творческой деятельности, креативно-преобразовательная деятельность и сотворчество.

Будущий специалист, реализуясь в профессиональной деятельности, обязательно включается в креативный процесс, который актуализируется в креативном результате. Этот результат выражается не только в материальных, затем в духовных ценностях, но и в личностном преобразовании в ходе создания не только субъективно, но и объективно нового продукта. Исходя из этого, можно предположить, что профессиональная деятельность образует трехуровневую структуру, где основанием служит рефлексия – осмысление личностью собственной поисково-творческой деятельности; креативно-преобразовательная деятельность и сотворчество.

Большое значение для рефлексии структуры профессиональной деятельности имеет рассмотрение соотношения творчества и профессионализма. Профессионализм несет в себе скрытое противоречие. С одной стороны, дифференциальные признаки, отличающие одну профессию от других, ведут к системе требований, несоблюдение которых лишает человека имиджа профессиональности. С другой стороны, чем выше уровень сложности задач, чем ближе к акмеологической характеристике мастерства, тем чаще становится инновационное проявление, стремление к преодолению норм, созданию продуктов и способов работы, не совпадающих с «общепринятым». Инновационная устремленность ведет за собой творческое самовыражение, не уместяющееся в привычных рамках. Чем более близка вершина достижений, которую превосходит творец-новатор, тем большее количество «несоблюдений» нормы он демонстрирует и вовлекает в это «игнорирование» большее количество других людей. Выходы за пределы сложившихся стереотипов, норм, установок апробируются в практике взаимодействий с другими людьми.

Первоначально сравнение, рефлексия опирается на критерии, специфичные для данного профиля, для всей профессии. Но более совершенная саморегуляция выходит за пределы профессии, привлекает

общекультурные средства и способы, когда включаются интеллектуальные и духовно-ценностные культурные критерии наряду с индивидуальными и личностными качествами специалиста.

Следует остановиться также и на формах выражения индивидуальности в профессиональной деятельности. Возрастное психическое развитие характеризуется, как отмечается в литературе, возрастающей индивидуализацией по мере взросления человека. Индивидуализация обсуждается как специфическая форма развития. Процесс индивидуализации в труде может иметь разные выражения:

- индивидуальные различия как фрагментарные или эпизодические проявления непохожести в профессиональном поведении и деятельности;

- индивидуальный стиль как устойчиво сохраняющиеся в течение длительного времени различия в профессиональной деятельности, индивидуальное сочетание способов и задач профессиональной деятельности;

- индивидуальность как выражение неповторимости, самобытности личности в труде, индивидуальное профессиональное мировоззрение, нередко индивидуальный вариант профессионального типа личности в труде. Если индивидуальные различия устойчиво захватывают сферу личности, то тогда говорят о наличии индивидуальности.

Индивидуальные различия могут проявляться практически во всех компонентах профессиональной деятельности. Становление индивидуальных различий происходит в ходе включения, интеграции учащегося и студента в профессиональную среду, сравнения себя с другими. Для одних профессиональная деятельность есть путь самореализации, другие самовыражают себя в непрофессиональной сфере. Приобретая устойчивый характер, индивидуальные различия могут способствовать становлению индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Под индивидуальным стилем принято понимать обусловленную природными особенностями человека устойчивую систему способов и тактик деятельности, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности (Е. А. Климов). Индивидуальный стиль профессиональной деятельности определяется природными, врожденными особенностями человека (состояние организма, нервной системы, высшей нервной деятельности), а также прижизненно сложившимися качествами личности, возникшими в ходе взаимодействия человека с предметной и социальной средой. Механизмами становления индивидуального стиля профессиональной деятельности является адаптация, компенсация, коррекция (Е. А.

Климов). Адаптация состоит в использовании человеком (осознанно или неосознанно) тех своих благоприятных природных качеств, которые способствуют успеху в деятельности. Компенсация заключается в выборе таких условий труда, которые помогали бы избежать тех ситуаций, где могли бы проявиться неблагоприятные качества специалиста. Выделяется также и механизм коррекции, когда обеспечивается выполнение деятельности в оптимальных границах.

Во всех описанных процессах (адаптация, компенсация, коррекция) поведение человека определяется логикой профессиональной деятельности и своего психического развития. Однако на достаточно высоком уровне профессионализма человек может выйти из нормативных требований профессии, и тогда он осуществляет реконструкцию профессиональной деятельности, опережает ее требования, вносит творческий вклад в профессию, происходит выход за пределы своих возможностей, вычерпывание своих резервов. Можно предположить, что здесь процесс развития специалиста не ограничивается механизмами адаптации, компенсации, коррекции и включает новые, пока мало изученные механизмы, которые приводят к появлению творческого стиля деятельности.

На определенном этапе выполнения профессиональной деятельности у специалиста складывается индивидуальность в профессиональной деятельности. Это самое позднее образование. Выделяют несколько признаков индивидуальности: неповторимость, целостность, относительную закрытость и автономность, непроницаемость для внешней среды, самость и самобытность, активность, творчество. В этой связи и появляется термин «творческая индивидуальность». Индивидуальность складывается в результате уникального индивидуально неповторимого сочетания обстоятельств жизни человека, в которых он реализует и развивает свои возможности и способности.

Становление индивидуальности означает самоопределение способности к индивидуальному саморазвитию, самоотдаче своих способностей для других. Человек строит свою индивидуальность непосредственно для себя, но вместе с тем и для других. Он индивидуализируется не для того, чтобы окончательно замкнуться в себе, а для того, чтобы утверждать себя в обществе. Индивидуальность, целостность профессионала наиболее ярко проявляется тогда, когда она сочетается с высокой духовностью, гуманистической направленностью.

Творческая индивидуальность проявляется как высшая характеристика профессионального творчества. Она является личностной категорией, которая включает: интеллектуально-творческую инициативу; интеллектуальные способности, широту и глубину знаний; чут-

кость к противоречиям; склонность к творческому сомнению; способность испытывать внутреннюю созидательную борьбу; информационный голод; чувство новизны, необычного в проблеме, профессионализме, жажда познания.

Основные функции реализации творческой индивидуальности можно определить следующим образом: обогащение культуры, определяющейся критерием общественной значимости; преобразование педагогического процесса и личности; нахождение новых технологий, определяющихся по критериям продуктивности и значимости; саморазвитие на основе самоопределения, самовыражения личности. Формирование творческой индивидуальности учителя – это динамический инновационный процесс преобразования и саморазвития личности.

Ядром творческой индивидуальности является продуктивное самосознание, подразумевающее: осознание неповторимости личности при сравнении себя с другими; совокупность креативных проявлений и представлений о себе; целостность и гармоничность, внутреннее единство индивидуальных креативных особенностей; динамичность и непрерывность процесса собственного саморазвития личности и становления ее как творца; самоутверждение личности и осознание собственной компетентности; самореализация творца и осознание собственной значимости в личностном и социальном аспектах. В. Франкл рассуждал, что «неповторимость каждого человека и своеобразие всей его жизни являются неотъемлемыми составляющими смысла человеческого бытия. Следует отличать своеобразие, о котором идет речь, от чисто внешней непохожести на других, ибо последняя сама по себе ценности не представляет. Тот факт, что один человек отличается от другого по рисунку отпечатков пальцев, еще не выделяет его как личность. «Уникальность, однако, это качество не только ситуации, но и жизни как целого, поскольку жизнь – это вереница уникальных ситуаций. Человек уникален как в сущности, так и в существовании», – утверждает В. Франкл.

В длительном пути изменений и развития личностные механизмы появляются раньше, чем наступает акмеологически значимый период. Большое значение здесь имеет отношение человека к будущему и настоящему, его исследовательская активность. Часто мы стоим перед выбором: продолжить действовать так же (как всегда), или изменить траекторию движения, строить новое поведение. Сущность нового лежит в отчуждении от части своего поведения, согласии на его изменение. В новой логике ведущим является рассогласование с самим собой и его преодоление.

Личностный тип поведения опирается на способность к субъектному поведению и превосходит последний в связи с иным отношением к затруднениям в действии. Если будущий специалист предрасположен к принятию нормы, к тщательному ее пониманию и выработке способа реализации, к использованию рефлексии для нахождения способа коррекции поведения, если появились отклонения от нормы, то можно предположить, что личность предрасположена к проблематизации, к нахождению более совершенных форм и методов деятельности, к тщательному пониманию содержания. Поэтому в основе инновационного поведения лежит идеал и ценности совершенства, реализуемые в условиях профессиональной практики. Такое поведение проявляется в общении, выполнении профессиональных действий, в самоопределении, в протекании рефлексивных процессов и др. При ориентированности на изменение нормы и деятельности учащийся и студент опирается на творческую потребность в новом. Однако сама по себе эта потребность может быть ограничена безудержной инновационностью, постоянным введением нового содержания, ведущим к деструкции профессиональной деятельности. Такое поведение предопределяется манифестированием индивидуальных склонностей.

Литература

1. Бокарева, Г. А. Дидактические основы совершенствования профессиональной подготовки студентов в процессе обучения общенаучным дисциплинам [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Г. А. Бокарева. – М., 1988.
2. Бокарев, М. Ю. Теория и практика профессионально ориентированного процесса обучения в комплексе «лицей – вуз» [Текст] : монография / М. Ю. Бокарев. – Калининград : БГА РФ, 2001. – 246 с.
3. Байденко, В. И. Стандарты в непрерывном образовании: концептуальные, теоретические и методологические проблемы [Текст] / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр качества подготовки специалистов, 1999. – 296 с.
4. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Макарова. – М., 1996. – 308 с.

МОЛОДЕЖЬ И ОБЩЕСТВО: ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИИ

ГРАЖДАНКИНА Н. Б.

*г. Краснодар, Российский институт кооперации.
Краснодарский кооперативный институт (филиал)*

Современное российское общество переживает период глубоких реформ во всех сферах жизни, направленных на формирование гражданского общества в правовом государстве. Успешная реализация названных задач будет зависеть от сложной взаимосвязи объективных и субъективных факторов и прежде всего от активного, сознательного участия в этих процессах населения страны, и особенно молодежи.

Во-первых, молодежь представляет собой самый динамичный социальный слой общества. Во-вторых, молодежь занимает достаточно высокий удельный вес в совокупном исчислении населения, что составляет 22 % (31 миллион молодых граждан). В-третьих, молодежь – это та социальная группа, которая, вступая в дееспособный возраст, сильнее ощущает на себе несоответствие между декларативностью провозглашаемых в обществе прав и реальными возможностями их осуществления.

Отмечается тенденция роста численности студентов в стране. Так, если в 1992 г. в высших учебных заведениях России обучалось 2,8 миллиона студентов, то в 2002 г. их численность превышала 4 миллиона. Следует добавить еще 2 миллиона студентов средних специальных учебных заведений.

Современное состояние общества, остро переживающего разрушение семейных традиций и связей, ставит образовательные учреждения перед необходимостью брать на себя определенные функции по социализации личности. Выполнение ими социального заказа общества проецирует сложную задачу формирования творческой личности, конструирующей и организующей свою собственную жизнь и целесообразно преобразующей окружающий мир. Следовательно, на первое место выдвигается креативное, продуктивное мышление молодого специалиста, характеристиками которого являются гибкость, быстрота, оригинальность и точность.

А от того, какие убеждения и ценностные ориентиры будут сформированы у этой группы молодых людей, как будущих руководителей производства, во многом зависит перспектива развития общества и государства. Существенное значение для понимания проблем

воспитания современной молодежи имеет комплексное исследование молодежных ценностей.

Используя опыт исследования в этом направлении среди студентов Московского государственного педагогического университета в сентябре-октябре 2002 г., автор статьи и группа преподавателей Академии маркетинга и социально-информационных технологий г. Краснодара избрали в качестве метода исследования анкетирование. Исследование проведено в мае 2006 г. На первый вопрос анкеты «Что вас больше всего беспокоит в состоянии российского общества?» студенты 1–2 курсов отметили:

- разгул преступности, террористические акты – 62 %;
- экономическую нестабильность – 60 %;
- рост цен на товары и услуги – 44 %;
- обнищание части народа – 43 %;
- падение обороноспособности страны – 27 %;
- упадок духовной культуры, ее коммерциализация – 26 %.

Таким образом, молодежь больше интересуется личной и материальная безопасность.

Следующий вопрос анкеты позволил выяснить степень интереса студентов к политическим событиям современности: только 33 % студентов постоянно интересуются политическими событиями; 60 % только изредка интересуются яркими событиями в стране; 5 % политикой не интересуются.

Среди источников познания окружающего мира студентами были выделены: средства массовой информации – для 58 % студентов; семья, родственники – для 20 % студентов; учебные знания, преподаватели – для 10 % студентов.

Любопытные данные об отношении молодых людей к гуманитарному образованию получены по результатам опроса: 55 % ответивших на вопрос анкеты считают, что гуманитарные дисциплины учат размышлять и понимать себя и других людей; 31 % придерживаются мнения, что гуманитарные дисциплины учат быть самим собой и не теряться в сложной ситуации; 14 % считают, что гуманитарные дисциплины учат стремлению к гармонии с природой.

Более всего огорчает ответ 52 % опрошенных на вопрос: «Существуют ли нравственные ограничения в системе карьерного роста молодого специалиста?». Студенты считают, что «цель оправдывает любые средства для ее достижения».

Условия жизнедеятельности молодежи уже заданы социумом, социальными институтами и социальными группами. И нередко ценности и цели, которые образовательные учреждения стремятся актуа-

лизировать для молодого человека, идут вразрез с предлагаемыми обществом социальными нормами, с усвоенными прежде девиантными стереотипами поведения.

Поэтому при разработке стратегии молодежной политики мы должны исходить из решения следующих задач:

- упорядочение стихийной социализации молодежи, предотвращение негативных тенденций в молодежной среде в форме девиантного поведения;

- развитие учебно-воспитательных систем любого образовательного учреждения, целью которых будет создание социально и профессионально адаптирующего студенческого центра, способствующего освоению молодыми новых социальных ролей, в том числе специалиста-профессионала и гражданина;

- создание гуманитарной социокультурной среды для каждого студента и преподавателя.

Многолетний педагогический опыт и социально-педагогические исследования в молодежной среде дают нам основания для формулировки рекомендаций, способствующих оптимизации воспитательной деятельности в средних специальных учебных заведениях и вузах Краснодарского края, а возможно, и для других территориальных субъектов Российской Федерации. Поскольку эффективность управления воспитательным пространством непосредственно связана с решением задач социально-педагогической диагностики, при отделах науки, высших и средних специальных учебных заведений администрации Краснодарского края целесообразно создать информационно-аналитическую группу, в задачи которой входит исследование современных проблем социологии образования и воспитательной деятельности. При Совете директоров средних специальных учебных заведений и Совете ректоров вузов края целесообразно создать координационные центры или советы межведомственного взаимодействия всех структур, сопричастных к социализации детей и юношества. Основная цель – совместно использовать творческие и материальные ресурсы образовательных учреждений, учреждений культуры, государственных и общественных организаций, обеспечивая переход от разрозненных воспитательных воздействий к целостной системе управления воспитательным процессом края, района, города.

В задачи координационных центров входит диагностика, разработка и апробация методик воспитательной деятельности, информационно-просветительская работа, тем более что в 1996 г. в г. Краснодаре был опыт создания координационного центра.

Целесообразно создание в средних специальных учебных заведениях и в вузах психолого-педагогических служб, функциями которых являются:

- мониторинг воспитательного процесса в группе и психолого-педагогическая поддержка конкретного студента;
- анализ всех компонентов воспитательного пространства;
- разработка рекомендаций кураторам студенческих групп, направленных на совершенствование социальной регуляции воспитательного пространства;
- прогнозирование, проектирование и коррекция воспитательного процесса как системы социализации студентов;
- работа по повышению квалификации администрации и кураторов групп.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

ДУРАНДИНА О. А.

г. Екатеринбург, Уральский институт практической психологии

Новые социокультурные условия России предполагают изменения во всех сферах жизни общества. Одна из первоочередных задач модернизации системы управления образованием – перераспределение и уточнение полномочий между центральными, региональными и местными органами управления. С одной стороны, есть необходимость в расширении прав и повышении ответственности региональных и местных органов власти, с другой – возрастает ответственность федеральных органов управления за оптимальным функционированием системы образования в Российской Федерации. Это проявляется в выработке национальной доктрины и стратегии развития всей сферы образования, определении приоритетов для обеспечения крупных социально-педагогических экспериментов; проведении мониторинга общественного мнения и информировании общества о процессах развития образования.

Главное направление деятельности региональных и местных органов управления образованием – развитие региональных образовательных систем на основе государственных требований, местных социально-экономических условий, национальных и культурно-исторических особенностей.

В настоящее время перед руководителями органов управления образованием стоит задача построения муниципальной системы образования (МСО), в основу которой должны быть положены принципы:

- общеметодологические, в качестве которых выступают общие принципы построения системы образования (гуманизации, демократизации, опережающего характера и непрерывности системы образования);

- системные, обеспечивающие целостность муниципальной системы образования;

- специфические, обусловленные спецификой конкретного муниципального образования.

Проблемы модернизации на муниципальном уровне нельзя рассматривать вне контекста общих тенденций развития и совершенствования государственной системы образования в целом. Основным документом, определяющим концептуальные подходы к совершенствованию образования на современном этапе, является «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», утвержденная приказом Министерства образования РФ от 11.02.2002 г. № 393.

Основные направления модернизации образования, обозначенные в Концепции, включают три ключевых элемента: доступность, качество и эффективность, означающие возможность получения качественного образования, внедрение и развитие современных технологий и методов обучения, совершенствование нормативно-правовых и организационно-финансовых механизмов управления образованием. Успешное решение этих задач возможно при условии модернизации образования, прежде всего, на муниципальном уровне, где и происходит практическая реализация всех преобразований.

Сущность модернизации муниципальной системы образования заключается в осуществлении целостной системы мер организационно-управленческого и социально-педагогического характера, направленных на создание механизма устойчивого развития МСО в соответствии с современными потребностями и в интересах населения данной территории, а также ее комплексного социально-экономического развития в целом

Модернизацию образования необходимо проводить с учетом регионального опыта и местных условий. Эти условия определяют специфику модернизации на разных уровнях, в том числе и на муниципальном. Следует учитывать, что возможности модернизации образования на муниципальном уровне ограничены компетенцией местных органов самоуправления в сфере образования.

Органы местного самоуправления имеют полномочия реализовать основные задачи, обозначенные в Концепции, в следующем направлении:

1. Обеспечение государственных гарантий доступности качественного образования. На решение этой задачи направлен комплекс социально-экономических мер, основная часть которых относится к компетенции государства. Более того эти меры ограничивают компетенцию органов местного самоуправления в области образования, поскольку предусматривают передачу оплаты труда и обеспечения учебного процесса в муниципальных образовательных школах в ведение субъектов РФ и придание им статуса государственных образовательных учреждений. В результате муниципальная администрация в области образования – и общего, и профессионального – реально может осуществлять только координирующую деятельность.

Важной организационно-педагогической мерой, осуществимой на муниципальном уровне, будет проведение мониторинга реализации обязательного основного общего образования на основе учета детей школьного возраста; введение адресных целевых выплат для малообеспеченных учащихся и дополнительное создание на муниципальном уровне других механизмов поддержки детей, нуждающихся в особой социальной защите, что позволит обеспечить им доступность дополнительных образовательных услуг и возможность обучения в образовательных учреждениях, реализующих программы повышенного уровня; открытие при содействии муниципальных органов управления специализированных консультативных подростковых центров, оказывающих поддержку в решении психологических и медико-социальных проблем.

2. Создание условий для повышения качества общего образования. На муниципальном уровне повышение качества обеспечивается, главным образом, многообразием образовательных учреждений и вариативностью образовательных программ, способствующих дифференциации и индивидуализации образования, а также введением гибкой системы профилей обучения в старших классах, в том числе путем кооперации старшей ступени школы с учреждениями профессионального образования.

3. Формирование эффективных экономических отношений в образовании. Финансирование образовательной сферы в условиях рыночной экономики приобретает многоканальный характер за счет развития соучредительства образовательных учреждений, ориентации образования на постоянно возрастающий спрос на платные образовательные услуги, на конкретные интересы семей, местных сообществ,

предприятий. Наиболее оптимальные условия для этого могут быть созданы именно на муниципальном уровне, где объединяются как производители, так и потребители образовательных услуг в единое сообщество, объединенное общими интересами.

4. Управление развитием образования на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики. Данное направление предполагает разработку и совершенствование на муниципальном уровне нормативно-правовой базы соучредительства, софинансирования и долевого финансирования образовательных учреждений, расширения прав попечительских советов и др.

Для того чтобы развитие человеческого потенциала было управляемым, в муниципальном образовании должны быть созданы условия для развития образовательного, культурного и духовного потенциала территории, на основе интеграции которого должна быть сформирована целостная социально-педагогическая среда. Ее ядром должна выступать муниципальная система образования. Это, в свою очередь, обеспечит и новое качество самого образования.

УНИВЕРСИТЕТЫ – ЛИДЕРЫ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОБЩЕСТВА К УСТОЙЧИВОМУ РАЗВИТИЮ

ПРОКОПЬЕВ В. П.

*г. Екатеринбург, Уральский государственный университет
им. А. М. Горького*

Саммит «Группы восьми», прошедший 16 июля 2006 г. в Санкт-Петербурге, уделил большое внимание вопросам образования, приняв документ «Образование для инновационных обществ в XXI веке». В нем сказано: «Образование составляет основу прогресса человечества. Социально-экономическое процветание в XXI веке зависит от способности стран обеспечивать образование всех членов общества с тем, чтобы дать возможность каждому человеку преуспеть в стремительно меняющемся мире». О месте образования в современном мире как необходимом условии для становления экономики, основанной на знаниях, говорилось и ранее во многих решениях наиболее авторитетных международных организаций. Так, в Программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» (1995 г.), сказано: «На современном этапе ни одна страна без подготовки специалистов на хорошем уровне и без научно-исследовательской работы не может обеспечить уровень прогресса, отвечающий потребностям и надеждам

общества, в котором... обеспечивается устойчивое человеческое развитие». На конференции ООН по окружающей среде и развитию (июнь 1992 г., Рио-де-Жанейро) в результате принятия Повестки дня на XXI век в качестве плана действий в интересах глобального устойчивого развития стержневой стала идея управляемой социоприродной эволюции.

Но реализация плана действий задача чрезвычайно сложная, так как в наше время силы разъединительного, разобщающего характера явно преобладают над силами интегрирующими, объединяющими. Человечество должно преодолеть разрушительные тенденции. Лучший способ преодоления – понять их и сгладить. Этот способ предполагает наличие у партнеров терпимости и ума, сочувствия и доброжелательности. Сформировать такие качества может только система образования. Достаточно высокий уровень образования граждан какой-либо страны или региона, членов какой-либо социальной группы, в свою очередь, позволяет решать разнообразные конфликты невооруженным, мирным путем, проявляя понимание интересов противоположной стороны. Другим необходимым условием устойчивого развития является переход к экономике нового типа – наукоемкой, интеллектоемкой, основанной на знаниях, в которой доля вклада науки и образования в национальный доход превышает 50 %. Все это позволяет говорить об особой роли высшего образования в процессе перехода общества к устойчивому и регулируемому развитию.

Говоря о роли образования при переходе России на путь устойчивого развития, очевидно, представляет интерес рассмотреть вопрос о вкладе классических университетов, классического университетского образования в решение возникающих при этом проблем. По мнению экспертной группы Евразийской Ассоциации университетов, важнейшими признаками этих вузов являются, в частности, такие, как высокий уровень подготовки специалистов, возможность получения студентами базовых знаний в различных областях науки при оптимальном сочетании естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, способность к формированию и распространению нравственных и культурных ценностей, преобладание в научной работе фундаментальных исследований.

Эти черты университетского образования и качества выпускников позволяют говорить об особой роли университетов. Действительно, в настоящее время решение важнейших технических и технологических проблем происходит, как правило, на стыке наук, на основе глубоких фундаментальных исследований. Решение подобных задач, очевидно, невозможно без специалистов с университетскими дипло-

мами. Значительную часть выпускников классических университетов составляют специалисты в области гуманитарных и социально-экономических наук. Именно эти науки отвечают в значительной степени за развитие культурной традиции нации, формируют представления людей о путях общественного развития, предлагают способы решения сложных социальных проблем.

Университеты воздействуют на все процессы, протекающие в государстве и обществе, не только через своих выпускников, но и результатами своих фундаментальных научных исследований, являющихся основой для разнообразных прикладных и опытно-конструкторских разработок во всех областях социально-экономической сферы. В университетах по сравнению с другими типами вузов, как правило, работают более высококвалифицированные преподаватели, имеющие самый широкий спектр специальностей. Это дает возможность именно университетам в первую очередь открывать обучение по новым специальностям и направлениям, включая междисциплинарные, вводить новые специализации, создавать условия, позволяющие студентам получать вторую, дополнительную квалификацию. Имея ученых в области фундаментальных наук, университетам легче начинать подготовку специалистов для наукоемких производств.

Значительную роль в системе образования университеты должны играть также благодаря тому, что именно в них сосредоточена подготовка кадров высшей квалификации через аспирантуру и докторантуру. К тому же в настоящее время университеты открывают магистратуру, подготавливая специалистов совершенно нового для российской системы образования уровня. Подготовка кадров может идти также через систему переподготовки и повышения квалификации. Интеллектуальный потенциал университетов позволяет рассматривать их как полигон для отработки разнообразных изменений в содержании и технологии образования всех ступеней, место для опережающей подготовки преподавательских кадров для обучения по новым специальностям и направлениям, которые могут появиться в будущем. Университеты способны оказать реальную эффективную помощь среднему образованию, и они в отличие от отраслевых вузов не только традиционно поддерживают тесные связи со средней школой, но и ведут в значительных масштабах подготовку учителей. Все сказанное позволяет делать вывод, что именно университеты в настоящее время наиболее полно реализуют идеи непрерывного образования.

Классические университеты дальше других вузов продвинулись и в решении еще одной задачи – интеграции высшего профессиональ-

ного образования и фундаментальной науки. Программы университетского образования, основой которых является фундаментальная подготовка, могут быть использованы для разработки образовательных программ обучения студентов XXI века, ибо более успешно адаптируется к изменениям на рынке труда специалист с хорошей фундаментальной подготовкой. Именно в классических университетах традиционно существует большой спектр дисциплин по выбору студента и образование рассчитано на подготовку кадров, занимающихся преимущественно творческой деятельностью, направлено на развитие способности к критическому осмыслению явлений и способствует формированию навыков самообразования. Тесные взаимовыгодные связи между высшим профессиональным образованием и академической наукой также способствуют подготовке специалиста нового типа, ориентированного на приобретение знаний в течение всей жизни.

Для того чтобы классические университеты в дальнейшем продолжали играть значительную роль в обществе, необходимо, очевидно, принять некоторые меры. Возможно, классические университеты, учитывая их специфику, следует выделить в отдельную группу, предъявляя им определенные требования и наряду с этим предоставив им больше прав в формировании содержания образования. В частности, дать больше свободы в разработке учебных планов, сделав более «мягкими» требования государственных стандартов. Дать возможность в качестве эксперимента, открывать обучение по новым специальностям и специализациям, присваивать дополнительные квалификации. Только имея больше возможностей в формировании учебных планов и ведении обучения по новым специальностям, можно своевременно реагировать на запросы рынка труда и реально вести опережающую подготовку специалистов, необходимость в которых возникает через 5–10 лет. Эта деятельность, конечно, потребует от профессорско-преподавательского состава дополнительной работы, работы творческой, отслеживая и прогнозируя потребности социально-экономической сферы в кадрах. Поэтому, наверное, следует установить для классических университетов специальное соотношение «преподаватель-студенты». Подобная деятельность будет продуктивной, очевидно, только тогда, когда процесс обучения будет тесно связан с научно-исследовательской работой, опираться на существующие в вузе научные школы. Отсюда необходима поддержка научных школ, занятых решением проблем фундаментальной науки.

Особую роль в развитии классического университетского образования, являющегося важным фактором устойчивого развития общества, должно играть эффективное многогранное сотрудничество с

академической наукой, которое помогает повышать качество выпускаемых специалистов и развивать фундаментальную науку. Качество выпускаемых специалистов в значительной мере зависит от подготовки абитуриентов. Поэтому университетам необходимо укреплять сотрудничество со школой. Хорошую возможность для этого может дать появление профильных классов, в которых преподавание предметов, определяющих будущую специальность обучаемого, можно было бы передать классическим университетам, введя эту учебную нагрузку в объем учебной работы вуза.

Таким образом, очевидно, что классические университеты должны играть значительную роль в процессе перехода общества на путь устойчивого развития, на путь регулируемого эволюционирования.

РАЗДЕЛ 5

Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности

МЕНЕДЖМЕНТ КАЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПУЗАНОВ О. П., СТРИЖАК Н. А., АНИСИМОВА С. Ф.

г. Санкт-Петербург, Национальный открытый институт России

На современном этапе развития образования становится понятным, что успеха добиваются те учреждения, управление в которых основывается на принципах TQM, т.е. всеобщего управления качеством. TQM – это еще и управление целями и самими требованиями, в которое включается также обеспечение качества, трактуемое как система мер, гарантирующих уверенность потребителя в качестве продукции или услуг.

Переход от управления качеством отдельно взятых изделий и услуг к управлению процессами произошел после изобретения статистических методов управления качеством, таких, как контрольные карты Шухарта и таблицы статистического приемочного контроля.

И уже в 1950-е гг. была выдвинута концепция тотального управления качеством TQC. Ее автором был американский ученый Фейгенбаум. В 1970-е и 1980-е гг. начался переход от тотального управления качеством к тотальному менеджменту качества (TQM). В это время появились стандарты ISO 9000 (1987 г.), оказавшие весьма существенное влияние на менеджмент и обеспечение качества. Это породило волну программ по улучшению качества в 80-х и 90-х гг.

Эти программы, сфокусированные на устранении дефектов и на постоянном повышении качества, были направлены на улучшение

выполнения сотрудниками своих задач с целью достижения «нулевого уровня дефектов».

Подход постоянного улучшения качества оказался весьма эффективным. Прекрасным примером использования этого метода для позиционирования страны на мировом рынке является Япония. Однако данный подход имел ряд недостатков. Первоначально руководство пыталось решить эту проблему с помощью информационных технологий. Однако такой подход с треском провалился, поскольку автоматизация или компьютеризация неэффективного процесса лишь даёт возможность делать ошибки быстрее и в большем объёме.

Эти недостатки породили новую волну улучшений, которая продолжается до сих пор. Новая методология получила название «оптимизация бизнес-процессов». Изучая деятельность фирм, добившихся наибольших успехов в своем деле в условиях острейшей рыночной конкуренции, часто встречается утверждение, что эти фирмы управляются (детерминируются) рынком, т.е. работа этих фирм подчинена не столько своим собственным идеям, ценностям, интересам, сколько потребностям клиентов.

Большое распространение получило движение за кастомизацию предприятия, т.е. за лучшее обслуживание клиентов, лучшее качество товара, услуги (customer – от англ. постоянный клиент, потребитель).

Одно и то же понятие качества в различных научных дисциплинах трактуется неодинаково. Автор разделяет мнение исследователей, что применительно к теории принятия решений ближе стоит понятие качества из экономической сферы. Стандартное международное определение, вошедшее и в отечественные учебники по управлению качеством продукции, гласит: «Качество – это совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворить установленные и предлагаемые потребности».

В менеджменте качества разработаны существенные признаки этого понятия. Приверженность основным принципам позволяет образовательным учреждениям успешно конкурировать как на рынке поставщиков образовательных услуг, так и на рынке потребителей.

В соответствии с принципами TQM абсолютно необходимым условием повышения качества является вовлечение в процесс управления качеством всех работников вуза, творческая инновационная деятельность которых позволяет постоянно улучшать деятельность каждого отдельного человека и учреждения в целом. И конечно, система будет более эффективной, если все участники образовательного процесса будут объединены единой целью по достижению высокого уровня подготовки специалистов.

Качественное функционирование вуза во многом зависит не только от отношений в звене «потребитель – вуз», но и от активности внутренних потребителей услуг, т.е. студентов в процессе получения этих услуг. Поэтому необходима работа в учреждениях среднего звена, которые будут являться своеобразными поставщиками «сырья», т.е. будущих студентов.

Одним из ключевых моментов в современной концепции управления качеством в вузе является также определение роли и использование потенциала студентов. Поскольку именно студенты являются, как уже было сказано выше «сырьем для переработки», и они же являются основным индикатором качества образовательных, научных, воспитательных, информационных и других услуг, оказываемых представителями различных кафедр, подразделений и служб образовательного учреждения. Именно студент, который должен превратиться в специалиста, является конечным продуктом и результатом деятельности вуза. Только специалисты, получившие образование в вузе и востребованные рынком труда, являются живой рекламой качества работы этого вуза.

В силу того что образование есть единство обучения и воспитания, где первое есть средство второго, проблема повышения качества именно воспитания подчеркивается как в широком контексте развития самого обучающегося, так и в более узком, собственно образовательном контексте, в общем плане повышения качества образования [5].

Влияние процесса воспитания на качество образования в вузе неоспоримо. Основой воспитания могут выступить следующие факторы:

- общая единая направленность учебно-воспитательного процесса, основанная на ценностно-целевой доминанте;
- содержание образования с акцентуациями на воспитание;
- опора на базовую культуру обучающегося, явившуюся результатом воздействия семьи и ближайшего окружения;
- коллектив учреждения, являющийся носителем ценностно-целевой доминанты образовательного процесса и корпоративной культуры данного учреждения.

Для вузов принципиально важным элементом повышения качества являются оперативное проектирование и разработка услуг на основе меняющихся ожиданий потребителей, расширение перечня услуг и совершенствование технологий предоставления этих услуг.

Таким образом, ключевыми принципами обеспечения качества всех процессов в вузе, в том числе и образовательного процесса, являются:

- ориентация на запросы и требования потребителей,
- перенос акцентов с этапа контроля на этапы проектирования и функционирования, т.е. переход от контроля к управлению качеством;
- вовлечение в процесс управления качеством всех работников, а также самих студентов при обязательной лидирующей роли руководства;
- непрерывное совершенствование деятельности всех подразделений.

На современном этапе развития профессионального образования существенно меняются формы обучения. Образовательные технологии становятся все более активными. Большое значение отводится интерактивным формам обучения. Широко применяются имитационно-моделирующие, поисково-апробационные, аттестационные, рефлексивные, дидактические, ситуационно-ролевые, деловые игры, специальные тесты, компьютерные методы, методы активизации занятий, построенные на коллективном обсуждении проблем (ситуации, тренинги, игровые упражнения, ролевые игры), методы генерирования идей и другие технологии, предполагающие коллективное взаимодействие и обратную связь.

Но понятие «технология» содержит составляющую, связанную с философией образования. Поэтому успешная интеракция в образовательном процессе возможна, если будет меняться философия профессионального образования. Речь должна, в первую очередь, идти о людях, работающих в этой сфере, а потом уже о государственных стандартах и управлении процессами по их реализации.

В этой связи сегодня востребован педагог, способный к сотрудничеству с обучающимися и применяющий новые интерактивные технологии, например, игры. Огромный массив игр можно разделить на: физические игры (футбол, теннис и др.), игры случая (азартные с элементами удачи, везения, например лотерея, спринт, рулетка и т.д.) и имитационные (с участием различных персонажей).

В учебном процессе используются в основном имитационные игры, в которых, как считает Р. Калуа, в воображаемых условиях реализуется определенная деятельность, возникают представления о вымышленном персонаже, действующем по игровому сценарию. В каждой имитационной игре создается объект игрового моделирования. При этом моделирование выступает как метод познания интересующих нас качеств объекта через модели, т.е. через изображение, описание, схему, чертежи, графики, планы, карты и т.п. или прообраз (обра-

зец) какого-либо объекта или системы объектов, используемых при определенных условиях в качестве их заменителя.

Подготовка педагогов к использованию интерактивных технологий в первую очередь связана с их способностью управлять взаимодействием участников игр. Управление взаимодействием связано с диагностикой и управлением ситуацией и принятием решения. Руководителю игры необходимо прогнозировать наиболее вероятные события во время применения интерактивных технологий:

1) возможность невыполнения командой заданий игротехника и игровых правил;

2) неопределенность сценария имитационно-моделирующей игры, в котором не учтены современные достижения науки и техники;

3) ситуации, связанные с неблагоприятными социально-политическими изменениями в стране или регионе, которые вольно или не вольно дискутируются в командах;

4) ситуации, связанные с психологической несовместимостью членов команды.

Проблема применения новых интерактивных технологий связана с определённым риском. Рассмотрим некоторые виды рисков [1]:

Стратегический риск. Желание идти на стратегический риск во многом определяется инновациями в сфере образования и в большой степени зависит от отношения педагогов к преобразованиям, происходящим в образовательных учреждениях, а также от того, насколько близка и понятна российскому учительству образовательная политика государства.

Личностный риск. Качество и направленность выбора участниками образовательного процесса конкретного решения, ориентация при этом на риск или неприятие его детерминируются не только технологией. Выбор всегда в той или иной мере зависит от темперамента, характера, потребностей, мотивов и свойств личности, таких, как оригинальность мышления, гибкость ума, интеллектуальные возможности человека, уровень тревоги, самостоятельность, решительность, экстравертность или интровертность, эгоизм или альтруизм.

Физический риск. Возникает в связи с усталостью участников образовательного процесса. Высокая интеллектуальная и эмоциональная напряжённость и ответственность за результаты труда способствуют «профессиональному выгоранию». Плохому самочувствию способствуют недостаточная освещённость помещения, низкая или высокая температура воздуха, шум и другие нарушения режима образовательного процесса. Всё это отрицательно влияет на здоровье и настроение педагогов.

Диспозиционный риск. Этот вид риска многолик, так как концептуально оформлен на идее аксиологического плюрализма, т.е. множественности равноправных ценностных систем, вырабатываемых в процессе совместной деятельности. Диспозиционный риск связан с тем, что следование групповым ценностям или их отвержение в каждом конкретном случае являются критериями оценки результатов труда педагога другими членами коллектива, а также его самооценки. Таким образом, диспозиционный риск – это степень совпадения личностных целей, установок, ожиданий, запросов педагога с групповыми целями, возможностями, замыслами и назначением команды. Диспозиционный риск увеличивается, если ухудшается психологическая атмосфера в коллективе, осложняется характер взаимоотношений и возникают конфликтные и стрессовые ситуации.

Риск несоответствия. Риск несоответствия связан с неготовностью участника образовательного процесса позитивно и успешно участвовать в работе и непосредственно ощущается как личностный риск, как опасность для «Я». Вот почему риск несоответствия всегда есть, и он заставляет говорить не то, что на душе, приводит к лицемерию – распространенному явлению, в основе которого лежит стремление скрыть личностную несостоятельность.

Риск рассогласования. Взаимодействие участников образовательного процесса в любой среде, с одной стороны, это взаимодействие свободных, равноправных деловых партнеров, с другой – четко регламентированный процесс, нарушение которого ведет к риску рассогласования между его участниками.

Технологический риск связан со способами мышления, характерными для каждого участника образовательного процесса, и возникает в том случае, если педагоги не владеют современными технологиями принятия решений.

Риск бездействия появляется не только тогда, когда участники образовательного процесса прячутся за коллективное решение и теряют индивидуальность, но и если педагог уходит от решения актуальных задач, отказывается от участия в принятии коллективных решений. Отсутствие решения – это ведь тоже своеобразное решение. И ему, как и другим решениям, свойственен риск. В данном случае риск бездействия велик и опасен.

Для процесса образования важной является также такая способность, как «антиципация» (предвидение, прогнозирование трудностей, которые необходимо преодолеть). Имитационные игры позволяют имитировать самые разные ситуации, характерные для профессиональной деятельности, в которых может оказаться выпускник образо-

вательного учреждения. В этом случае имитационные игры помогают не только психологически подготовиться к этим сложностям, но и апробировать в смоделированных (игровых) условиях способы преодоления различных трудностей, характерных для профессиональной деятельности в современном обществе.

В связи с непрерывно растущим объемом человеческих знаний результативность образовательной деятельности тесно связана и с эффективностью выполняемых в вузе научных исследований. Именно научная деятельность дает возможность профессорско-преподавательскому составу непрерывно совершенствоваться и пополнять свои профессиональные знания и практический опыт. Появление новых наукоемких отраслей спровоцировало бурное развитие «индустрии знаний» и связанных с ней глобальной компьютеризации и единой общемировой информационно-коммуникационной среды.

Понятие «информационное общество» стало обозначением развития современного мира. Философия все чаще рассматривает информацию в качестве третьего базисного компонента бытия наряду с веществом и энергией. На практике информация превращается не просто в мощный ресурс, а в ключевой фактор социального прогресса. Владение информацией отождествляется с обладанием власти.

Коммуникация, как тип взаимодействия между людьми, социальными общностями и институтами, предполагающий обмен информацией, охватывает все области социальной действительности и поновому организует общественные отношения. Неведомые ранее объемы информации, передаваемые миллионам людей, оказывают существенное воздействие на все сферы социально-политической жизни, диктуют образцы поведения, отражают и формируют общественное мнение. На развитие и изменение профессионального образования оказывает влияние высокая мобильность мирового бизнеса, которая способствует стремительному «старению» знаний и навыков, радикально изменяет условия практической деятельности специалистов.

В условиях интеллектуальной конкуренции образование становится ключевым фактором развития не только специалистов, но и организации в целом. В этом случае компетентность персонала является одним из основных ресурсов, интеллектуальным капиталом организации.

Концепция «управления знаниями» предоставила возможность превращать информацию в знания, способствовала эффективности обмена знаниями между сотрудниками. Высокая динамика внешней среды и переход к информационному обществу привели к появлению концепции обучающейся организации, главной чертой которой явля-

ется постоянное ученичество и самосовершенствование. Существует пять основных понятий (по П. Сенге), определяющих обучающуюся организацию: личное мастерство, создание общей концепции, командное обучение, когнитивные модели и системное мышление. «Организации учатся благодаря только тому, что учатся люди», что способствует увеличению общего интеллекта организации [9].

Следует отметить, что высокое качество процессов невозможно без создания современной учебно-материальной базы, где немаловажное значение имеет не только ее техническое состояние, но и эстетическое оформление.

Литература

1. Абрамова, И. Г. Управленческая компетентность [Текст] / И. Г. Абрамова, Л. Ю. Беляков. – СПб. : ИСПиП, 2003.
2. Вениаминов, В. Н. Качество в негосударственном вузе [Текст] / В. Н. Вениаминов. – СПб., 2005.
3. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение [Текст] / А. А. Вербицкий // Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 1999. – 75 с.
4. ГОСТ Р ИСО 9001–2001. Система менеджмента качества. Требования [Текст]. – М., 2001. – 21 с.
5. Зимняя, И. А. Оценка обеспеченности воспитательной работы образовательного учреждения [Текст] / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования, М.–Уфа, 2002. – С. 35–37.
6. Всеобщее управление на основе качества [Текст] / Ю. С. Карабасов, А. И. Кочетов, В. П. Соловьев, Л. А. Дубровина. – М., 2003. – 145 с.
7. Лебедева, Е. А. Управление качеством учебного процесса и деятельности преподавателя на основе учета удовлетворенности потребителя образовательных услуг [Текст] / Е. А. Лебедева, Г. Б. Скок // Управление качеством высшего образования. – 2005. – С. 104–108.
8. Система управления качеством образования в вузах // Проблемы качества образования [Текст] / В. П. Соловьев, А. И. Кочетов, Е. Ю. Тишина, Е. В. Плотникова. – М.–Уфа, 2002.
9. Румизен, М. К. Управление знаниями [Текст] / М. К. Румизен : пер с англ. – М., 2004.

ИННОВАЦИОННАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

СУХОВА Е. В.

*г. Чебоксары, Филиал Санкт-Петербургского государственного
инженерно-экономического университета*

РАДИЧЕНКО А. Н.

Межнациональный гуманитарно-технический институт Поволжья

Инновационная модель модернизации российской системы высшего профессионального образования – это отнюдь не только и даже не столько разработка и воплощение инновационных образовательных технологий. При всей важности этого дела оно выступает только как средство реализации заранее разработанной стратегии, процесс создания и улучшения которой идет непрерывно как минимум на четырех уровнях – федеральным, региональным, конкретных высших учебных заведений и, наконец, их структурных подразделений – факультетов, кафедр и т.д.

Поэтому на первый план выступает парадигмальная, концептуальная составляющая инновационной стратегии, дающая ответ на вопросы: чего же мы желаем, к чему стремимся, куда идем?! И уже в зависимости от ясного, четкого ответа на этот вопрос формируются миссия, задача, цели отечественной системы ВПО и всех ее структурных элементов – и определяются поддающиеся и подвергаемые проверке на опыте средства их реализации.

На первый план тут не могут не выходить общественные интересы и потребности. Ведь совершенствование высшего профессионального образования вовсе не представляют собой корпоративный интерес только тех, кто непосредственно задействован в системе ВПО. Это кровное дело всего общества. Ключ к решению проблемы состоит в грамотном, объективном мониторинге и прогнозировании общественных потребностей и их учете при формировании парадигмальных принципов инновационной системы менеджмента качества образования на всех «этажах».

Речь идет как о количественных характеристиках современной и прогнозируемой потребности рынка труда специалистов тех или иных конкретных профилей, так и о качественной характеристике и подготовке с учетом новых требований, которые неизбежно будут предъявлены к специалистам в перспективе, и необходимости регулярной

профессиональной переподготовки тех специалистов, которые уже имеют вузовский диплом, но при отсутствии возможностей систематического реального повышения квалификации приобретенные ими в свое время знания фактически обесцениваются. Значит, кардинальной проблемой выступает обеспечение возможностей получения второго высшего образования, поствузовского образования, совершенствования профессионализма работающих специалистов, развития сети дополнительного образования.

Только такой подход может удовлетворить и гармонизировать самые важные интересы и потребности:

- общества, главным внутренним источником развития которого выступает ноосфера;

- государства, конкурентоспособность которого в эру постиндустриального общества определяется в первую очередь уровнем научно-технического развития, а стало быть, количеством и качеством интеллектуального, профессионального, информационного ресурса;

- работодателей, конкурентоспособность которых уже не только на макроэкономическом, но и на микроэкономическом уровне, безотносительно к форме собственности, обусловлена качеством того же ресурса, приобретающего в данном случае вид качества кадрового ресурса и ресурсом создаваемого им эксклюзивного интеллектуального ресурса (ноу-хау). Обеспечение производства этих видов ресурсов является, таким образом, социальным заказом всего корпуса работодателей;

- граждан, также объективно заинтересованных в качестве своего интеллектуального и профессионального ресурса, определяющего их конкурентоспособность и, стало быть, качество их жизни. При этом право на качество образования, в том числе высшего, охраняется Конституцией РФ и Федеральными законами «Об образовании» и «О высшем профессиональном и послевузовском образовании».

Учет интересов всех этих четырех субъектов в их диалектическом изменении под влиянием новых факторов и новых потребностей, как представляется, должен быть положен в основу инновационной концептуальной парадигмы организации современного образовательного процесса.

При этом не менее важен ряд других аспектов формирования парадигмальной стратегии, из которых мы в данном случае остановимся на двух.

1. Фактор духовного просвещения, который должен идти буквально рука об руку с фактором собственного профессионального об-

разования. Не обойтись без экономических, юридических, экологических, культурологических и других знаний, владения иностранным языком и т.д. Речь идет о новом, интегрированном качестве профессиональной культуры.

2. Фактор регионализации. В региональном аспекте особый интерес представляют опыт и традиции инновационной образовательной деятельности высших учебных заведений Чувашской Республики. Главная ставка делается на развитие интеллектуального и профессионального ресурсов, определяющих, в первую очередь, инновационный потенциал в Чувашии и ее привлекательность для отечественных и внешних инвесторов. Этот ресурс формируют, прежде всего, более 20 вузов и их филиалов, многие из которых успешно действуют на протяжении десятков лет и накопили опыт, теоретически его осмыслили, создали известные научные школы, создали традиции, ставшие прочным основанием для инновации.

Именно к числу таких высших учебных заведений относится в первую очередь Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова (основан в 1967 г.), Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева (основан в 1930 г.), Чувашская сельскохозяйственная академия (основана в 1931 г.), Чебоксарский кооперативный институт (основан в 1962 г.).

Добрая репутация этих ведущих вузов (и многих других высших учебных заведений) республики основана на успешном подвижническом труде десятков тысяч их выпускников – высоких профессионалов различных отраслей знаний, работающих не только в Чувашии, но и практически во всех регионах России и во многих зарубежных странах.

Эти вузы являются также активными участниками разработки и осуществления научных, образовательных, культурных, экономико-социальных мегапроектов Чувашской Республики и всего Поволжского региона, в том числе мегапроект «Год Духовного Просвещения» (Указом Президента ЧР 2006 г. объявлен в республике годом духовного просвещения. Основное влияние уделяется при этом, конечно, духовному воспитанию молодежи.)

Достойное место в этом ряду занимают и филиалы ведущих вузов России, таких, как Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет, отмечающий в текущем году столетний юбилей и создавший четырнадцать филиалов.

Его филиал в Чебоксарах отмечает более скромный юбилей – 10 лет, но и этот срок оказался для него достойным, чтобы стать центром подготовки экономистов-менеджеров по самым востребованным и

престижным специальностям, в том числе по эксклюзивным для региона, таким, как «Экономика и менеджмент в сфере туризма и гостиничного хозяйства». Начата подготовка специалистов по управлению качеством, информационным системам и технологиям. О качестве подготовки специалистов говорит тот факт, что филиал удостоен награды «Марка качества Чувашской Республики». При этом организаторы конкурса – Кабинет Министров ЧР совместно с независимыми общественными организациями – учитывали комплекс факторов, выраженных конкретными качественными показателями, но главное место среди них занимал показатель качества конкретного результата – подготовки выпускников. Ни один выпускник филиала, окончивший курс обучения за последние пять лет, не стоит на учете на бирже труда. Данные мониторинга показывают высокую степень удовлетворенности как самих выпускников своей профессиональной карьерой, так и работодателей – результатом их работы.

Как и ряд других учебных заведений Чувашии, филиал вместе с головным вузом внедряет систему менеджмента качества образования по международным стандартам серии ИСО. Принята и действует система внутривузовского контроля качества образовательного процесса, основным объектом контроля в которой являются: качество педагогического персонала, качество профессиональных образовательных программ (в том числе качества программно-методических комплексов по каждой учебной дисциплине), качество обеспеченности информационно-образовательной среды, качество абитуриентов и студентов, качество учебного процесса и педагогической деятельности, качество управления (на различных уровнях), качество подготовки выпускников как конечного результата образовательного процесса.

Действует долгосрочная внутривузовская программа развития профессионально-педагогической культуры преподавателей, составляющей основу корпоративной культуры вуза. Эта программа включает следующие направления: взаимосвязь общей и профессиональной культуры преподавателей высшей школы; совершенствование учебно-методической и научно-методической работы вуза и его подразделений, прежде всего кафедр; формирование лекторского мастерства преподавателя; разработка и внедрение активных методов обучения студентов, как основа активизации их познавательной деятельности; профессиональная подготовленность учебно-воспитательного процесса в вузе как основополагающий принцип формирования инновационной педагогической культуры; компьютеризация и использование инновационных технических средств обучения в учебном процес-

се высшей школы; дифференциация и индивидуализация учебно-воспитательной работы в вузе.

Эти проблемы рассматривались на научно-технических или научно-методических конференциях «Реализация учебно-методического потенциала кафедр в учебном процессе, конкурентоспособность самопрезентация преподавателя», «Повышение общей и профессиональной культуры преподавателя высшей школы как путь совершенствования профессиональной подготовки студента», «Педагогическое проектирование учебно-воспитательной работы в вузе» и др., а также теоретических, методических, научно-практических семинарах, презентация, занятиях мастер-классов и т.д., проводимых на уровне как всего филиала, так и кафедр. Нет сомнения, что повышение уровня профессионального мастерства педагогов способствовали их стажировки, в том числе и зарубежные, проведение открытых занятий. С целью мотивации роста профессионально мастерства профессорско-преподавательского составов филиала, изучение и распространение лучшего опыта проводятся традиционные конкурсы педагогических талантов по номинациям «Новая педагогическая идея», «Новая педагогическая технология», «Лучший преподаватель», «Лучший молодой преподаватель», «Лучший лектор». Все это оказывает значительное положительное влияние на инновационную модернизацию образовательного процесса в филиале.

Большой теоретический и практический интерес представляет опыт работы ведущего вуза республики – Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова. Основными стратегическими направлениями его работы и инновационного развития является обеспечение дальнейшего роста образовательного уровня населения путем расширения возможностей получения гражданами высшего профессионального образования высокого качества, проведение структурной перестройки в подготовке кадров путем введения новых направлений и специальностей в соответствии с потребностями общества. Только за 2001–2006 гг. в ЧГУ открыты 12 новых специальностей высшего профессионального образования, в том числе впервые в Чувашии получена лицензия и начата подготовка кадров по специальности «Проектирование зданий». Университет успешно прошел комплексную оценку деятельности, в итоге которой были аттестованы и аккредитованы 56 специальностей, 5 магистерских программ ВПО.

В целях специальной защиты малоимущих слоев населения и обеспечения равного доступа к получению высшего образования, а также поддержки одаренных детей, особенно из сельской местности, университетом сформирована сеть инновационных территориально

обособленных структурных подразделений – филиалов и представительств. Создана также структура факультета довузовской подготовки, в состав которого входят: курсы по подготовке к поступлению в вузы, Школа будущего инженера, Академия юных менеджеров, 19 представительств, 16 лицеев и лицейских классов. За 2001–2005 гг. на этом факультете прошли подготовку свыше 14 тыс. человек, еще 24 тыс. человек – в центре довузовской подготовки. Эти подразделения работают на принципах непрерывности образования, реальной интеграции образовательных структур различных уровней, с одной стороны, и социальной защиты населения, с другой, что позволяет расширить доступ к получению высшего образования, качество которого полностью соответствует планке современных требований. Что касается качества подготовки специалистов, то одним из основных объективных критериев его является абсолютное количество и относительное процентное соотношение студентов, получивших дипломы с отличием. Этот показатель имеет тенденцию к росту и в 2006 г. достиг 21,6 %.

Университет награждает дипломом лауреата конкурса Золотая медаль «Европейское качество» в номинации «100 лучших вузов России». Его значительную роль в социально-экономическом и культурно-образовательном развитии региона, духовно-нравственном обогащении населения, усилении его гражданской и социальной ответственности отметили участники Международного Зальцбургского семинара, работавшего в ЧГУ в 2002 г.: «За короткий период университет добился огромных успехов в предоставлении населению республики и России образовательных услуг».

Инновационная модернизация образовательного процесса в Чувашском государственном университете, в филиале Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета и других ведущих вузов Чувашской Республики на деле выступает как важный фактор всестороннего развития региона.

ПРИНЦИП РЕГУЛИРУЕМОГО ЗВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

СЕМЁНОВ М. С.

г. Санкт-Петербург, Национальный открытый институт России

С начала XXI века во всём мире идут системные изменения в области образования. В 2003 г. наша страна присоединилась к Болон-

ской декларации 1999 г., тем самым взяв на себя обязательства по вхождению в единое образовательное пространство Европы, после чего и у нас началась структурная перестройка в этой области, вузы стали переходить на двухуровневую систему высшего образования с четырёхлетним обучением в бакалавриате и двухлетним – в магистратуре.

Но споры продолжаются, и названия некоторых статей («Расстрел высшей школы» и т.д.) говорят об их остроте, о тревогах, которые вызываются не столько самим переходом на двухуровневую систему образования, сколько содержанием новых учебных программ, сокращением, а то и выведением за рамки обязательных некоторых важных дисциплин, формирующих мировоззрение и профессионализм. При этом острота полемики, как правило, объясняется отнюдь не консервативностью или боязнью любых инноваций, но искренними опасениями в возможности резкого снижения качества отечественного образования, которое в России традиционно считалось национальным достоянием.

Думается, однако, что создание единого образовательного пространства – сначала Европы, а потом и мира – процесс столь же неизбежный, как и пугающая многих, но реально уже осуществляющаяся глобализация. Поэтому и в образовании задача, по-видимому, состоит не в том, чтобы как можно плотнее закрыть все окна и двери и «не пускать» то, что уже вошло, причём как неизбежность и как закономерность.

Задача состоит в том, чтобы организовать инновационный процесс таким образом, при котором приобретения и выгоды от модернизации системы отечественного образования были бы ощутимее и значительнее, чем возможные потери. В этом смысле регулируемое эволюционирование как принцип и основа такой модернизации представляется и взвешенным, и эффективным подходом к решению сложной проблемы внедрения нового в социокультурную среду со сложившимися представлениями, ценностями и традициями.

Разумеется, стабильное, устойчивое общество с налаженной системой социокультурной регуляции имеет гораздо больше возможностей для минимизации разрушительных последствий от неизбежных «инородных» нововведений, чем наше, со всех сторон обдуваемое ветрами перемен.

При регулируемом эволюционировании модернизировать систему образования можно с учётом российских особенностей, а это значит более продуманно, менее болезненно и потому более эффек-

тивно – без «головокружения от успехов» и без того, чтобы «из ванны вместе с водой выплеснуть ребёнка».

Есть у регулируемого эволюционирования как принципа и основы происходящих и задуманных перемен ещё один важный аспект: цена вопроса, экономические издержки и выгоды от внедрения новых форм обучения. Преимущество названного принципа в том, что он даёт возможность не перекраивать всё вдруг, сразу и везде, а подойти к решению конкретных вопросов взвешенно, с учётом разных сторон проблемы. Именно такого подхода требует, например, введение дистанционного обучения. И дело здесь не только в том, что сам по себе потенциал новых технологий ещё не является гарантированным мотивирующим фактором для их использования, и не только в том, что существующая пока практика их презентации порой разочаровывает потребителей электронных программ обучения.

Сегодня в России на государственном уровне много делается для распространения инновационных технологий в образовании. Создан целый ряд учреждений, специализирующихся на разработке и внедрении таких технологий в образовательный процесс.

В рамках Федеративного агентства по образованию Министерства образования и науки РФ создан и успешно работает Электронный университет, подготовивший, в частности, комплексную программу обучения и повышения квалификации руководителей и специалистов учебных заведений в области инновационных образовательных технологий. Серьёзную деятельность в этом плане развернула Международная Академия Открытого Образования. Возник целый ряд учебно-консалтинговых центров профессиональной подготовки. Среди них – один из наиболее эффективно работающих центров – Академия Айти и др.

Во многих высших учебных заведениях страны создаются учебно-методические комплексы для организации и обеспечения дистанционного обучения. При этом руководители образовательных учреждений не без оснований полагают, что осуществление этих планов позволит реально перейти к технологии, определяемой основными параметрами Болонского процесса, а именно – к управлению самостоятельной работой студентов.

Дело, однако, в том, что при утрате вкуса к обучению, которое наблюдается сегодня у многих наших студентов, дистанционное обучение не может рассматриваться в качестве панацеи, в качестве всеобъемлющей формы обучения, в качестве безоговорочного заменителя существующего традиционного образования с посещением лекций и семинаров.

Для того чтобы студенты могли, хотели и умели обучаться дистанционно, необходимо вернуть престиж знанию, а для этого требуется большая работа и школ, и вузов, и общества в целом. Вот здесь-то и требуется регулируемое эволюционирование.

Есть у этой проблемы ещё одна немаловажная сторона. Присоединение России в 2003 г. к Болонскому процессу означает для нас не только интеграцию в европейское образовательное пространство, но и прежде всего – серьёзную работу над повышением качества образования, что является ключевой целью Болонской декларации, связавшей качество высшего образования в XXI веке с ориентацией на будущее.

Но именно такой ориентации – как залога инновационной деятельности выпускников – пока и не хватает многим нашим вузам, хотя в некоторых такая работа выполняется на весьма достойном, современном уровне.

Можно взять любую область жизнедеятельности, и везде мы обнаружим недостаточные адаптационные возможности выпускников современных вузов, зачастую не умеющих применить полученные теоретические знания для решения конкретных задач, на что требовательный рынок порой реагирует осознанным размежеванием с традиционным образованием, предлагая в качестве альтернативной модели корпоративные учебные центры и корпоративные университеты, принципиально ориентированные лишь на основные уровни чисто профессиональной подготовки.

При таком подходе акцентируется развитие специфических навыков, которые можно использовать на практике при решении конкретных задач, но, по сути, игнорируется системное теоретическое образование, столь важное для формирования креативного мышления и способности к эффективной инновационной деятельности, к предвидению и упреждающему, стратегически оправданному и перспективному руководству. Ещё Цицерон говорил: «Управлять – значит предвидеть, а предвидеть – значит много знать». И он был прав.

Чтение лекций преподавателем в режиме презентации также – кроме чисто методического эффекта – может быть полезно будущим менеджерам с точки зрения приобретения навыков эффективных публичных выступлений, креативной импровизации, умения доказывать и убеждать, отвечать на вопросы и вести полемику.

Воспитание творческой личности остаётся важнейшей задачей всей отечественной системы образования. Давно назрела потребность в постоянном, а не спорадическом использовании интерактивных форм обучения, в частности, в дополнении традиционных семинаров круглыми столами, дискуссиями, дебатами, «мозговыми атаками»,

тренингами, деловыми и ролевыми играми на заданные темы, связанные с насущными профессиональными проблемами, требующими умения интегрировать получаемые теоретические знания к своей профессии, вырабатывать собственные подходы к решению обсуждаемых вопросов.

Для развития креативных способностей будущих менеджеров актуальные проблемы профессии полезно обсуждать не только на практических занятиях в группах, но и на общефакультетских, общевузовских публичных «мероприятиях», таких, например, как круглый стол на тему «Решение государственных (муниципальных, местных) проблем глазами студентов: экономический, политологический, социологический, правовой аспекты» и т.д.

Преимущество использования интерактивных форм обучения состоит не только в их когнитивной эффективности, но – что особенно важно – ещё и в психологическом эффекте сопричастности, в приобретении навыков работы в команде, участия в коллективном творческом процессе, где каждый имеет возможность реализовать свои знания и умения.

Думается, что руководству вузов следовало бы активнее регулировать и поощрять внедрение таких форм обучения, что и делается в ведущих центрах высшего образования в нашей стране.

В образовательном процессе, и не только для учащихся средних учебных заведений, но и для студентов вузов, необходима направленная на стимулирование творчества, регулируемая и поощряемая государством разветвлённая, бесперебойно работающая система олимпиад и конкурсов – с грамотами, стипендиями, грантами.

С точки зрения Болонского процесса повышение качества образования напрямую связано с осознанием приоритетности конечных результатов обучения. Более половины высших учебных заведений Европы уже используют менеджмент по конечным результатам, т.е. и управление по результатам, и финансирование по результатам.

Внедрение такого опыта в российское образование требует как продуманной системы соответствующих мероприятий, так и, что является главным, изменения подходов к решению некоторых проблем, которые в последние годы по разным причинам ушли из поля зрения и Министерства образования и науки, и вузов страны.

Среди таких проблем – устранение и министерства, и вузов от ответственности за профессиональную карьеру выпускников, за их востребованность и трудоустраиваемость, за то, чтобы они могли найти достойное применение в своей стране. Ведь именно в этом состоит

существенный показатель эффективности конечных результатов работы и министерства, и вузов, и студентов.

Для высших учебных заведений современной России, оставляющих своих студентов, как правило, без распределения, всё это большая и многоаспектная проблема, решение которой нуждается отнюдь не только во внутривузовском регулировании. Требуется также постоянный мониторинг рынка труда и своевременное регулирование образовательного процесса со стороны министерства.

Есть у этой проблемы и другая сторона, а именно: для повышения качества отечественного образования, ориентированного на конечные результаты, необходимо, чтобы в составлении учебных планов и примерных образовательных программ, идущих из министерства, участвовали известные учёные и педагоги, а в обсуждении этих планов и программ – как можно более широкий круг специалистов.

Хотелось бы обратить внимание ещё на одну возможность повышения качества образования. В учреждениях и на предприятиях аттестация персонала – с применением интегративного подхода, предполагающего устойчивость критериев, – это не только проверка качества работы, профессиональных возможностей и способностей к инновационной деятельности, но и серьёзный стимул к дальнейшему совершенствованию профессионализма, приобретению новых знаний, умений и навыков.

Вероятно, и требования к качеству образования в известном смысле следует увязать с требованиями аттестационных комиссий к персоналу, что могло бы стать дополнительной мотивацией успешной учёбы студентов. Какие-то методы аттестации персонала, по-видимому, можно использовать при аттестации студентов по окончании каждого курса и, может быть, семестра, что тоже способствовало бы воспитанию большей ответственности у современного студенчества.

Внедрённый в практику российского образования итоговый контроль знаний выпускников средних учебных заведений с помощью Единого государственного экзамена не сделал абитуриентов вузов грамотнее. Едва ли не тотальная малограмотность современных студентов (особенно коммерческих форм обучения) остаётся серьёзной проблемой многих вузов, чего, очевидно, не хочет замечать министерство, резко сократившее, а в большинстве случаев и вообще убравшее из вузовских программ преподавание русского языка и культуры речи.

Не дала ожидаемых результатов и Государственная программа по русскому языку, направленная на повышение языковой компетентности государственных служащих, в немалой мере, по-видимому, из-

за недостатков регулирования, управления реализацией этой программы.

Требует более взвешенного подхода и отношение, тоже, вероятно, утвердившееся «наверху», к преподаванию в высших учебных заведениях риторики – предмета, безусловно, важного для формирования современной личности, но, по существу, вновь изъятого из программ. А ведь навыки успешных публичных выступлений, навыки ведения конструктивной полемики и успешных переговоров, владения деловым речевым этикетом остаются на сегодняшний день камнем преткновения для многих управленцев, многих менеджеров, которые порой немало теряют из-за этого как в ведении дел внутри России, так и с иностранными партнёрами.

Хорошее образование – путь к успеху. Успехи в инновационной деятельности невозможны без хорошего образования.

Долг и задача государства и общества – провести модернизацию системы высшего профессионального образования в нашей стране на основе и принципах грамотно регулируемого эволюционирования.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ В УЧИЛИЩЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ЗОЖ

ВАСИЛЬЕВА О. В.

г. Чебоксары, Профессиональное училище № 31

В настоящих тезисах нашли отражение результаты опытно-экспериментальной работы по разработке и внедрению комплексной программы формирования культуры здорового образа жизни (ЗОЖ) в учреждении начального профессионального образования.

Формирование культуры ЗОЖ является актуальным направлением работы с учащимися, что позволяет оказывать влияние на личность современного подростка.

В настоящее время на рынке труда специалистов в области торговли сложилась ситуация, когда работодателю требуется не только компетентный, высококвалифицированный, мыслящий и действующий в инновационном режиме специалист, но также профессионал, ведущий здоровый образ жизни, стремящийся к духовному совершенствованию.

Опираясь на изложенное выше, можно заключить следующее: корпоративный работодатель, общество с развивающимися технологиями заинтересованы в таком подходе к профессиональной подго-

товке будущих специалистов в учреждении НПО, когда на выходе требуется подтверждение разнонаправленных знаний, умений и навыков, опирающихся на крепкое здоровье, устойчивую психику и зрелое поведение выпускников.

В отечественной и зарубежной литературе большое внимание уделяется исследованию и освоению понятия «культура здорового образа жизни» с точки зрения его обусловленности состоянием образовательной среды в целом, в рамках которой и должна поддерживаться приоритетность ценностей здоровья, стремления к совершенству и повышению двигательной активности.

Современная действительность диктует острую необходимость формирования культуры ЗОЖ (физическая, психическая, нравственно-духовное здоровье) у подрастающего поколения, так как есть социальный запрос на сохранение и поддержание здоровья учащихся.

Здоровье молодежи – это самая высокая социальная и гуманитарная ценность, именно молодые здоровые люди в ближайшее десятилетие будут определять благосостояние страны, накапливать ее потенциал в экономической, научной и культурной сфере, таким образом обеспечивая безопасность государства.

Отсутствие нравственных ориентиров, обесценивание общечеловеческих, гуманистических идеалов, слабое развитие моральных ценностей и общей культуры приводит к развитию социальных пороков (наркомания, алкоголизм, отказ от родительских обязательств, погоня за «легкими» деньгами и др.). Целое поколение молодых людей выросло на чуждых российскому народу идеалах быстрого обогащения, гедонистического мировоззрения, индивидуализации. Возник большой разрыв между поколениями в жизненном укладе, мироощущении, мировоззрении и духовно-нравственных ценностях. Данные условия привели к резкому ухудшению здоровья молодого поколения.

Проблема сохранения здоровья подрастающего поколения россиян должна решаться совместными усилиями государства и общества. Нет смысла переносить акцент в работе по сохранению и укреплению здоровья лишь на медицинскую диагностику, оздоровительные физиотерапевтические и другие лечебные мероприятия.

Формирование культуры ЗОЖ в учебных учреждениях – это один из компонентов деятельности различных структур и организаций, направленных на укрепление здоровья. Мы знаем, эта деятельность наиболее полно отражена в документах Госдумы РФ. В них перечисляются меры по укреплению здоровья детей-подростков, среди которых формирование благотворной государственной политики, создание благоприятных окружающих условий, мер по привлечению об-

щественности, переориентация служб здравоохранения, развитие личных навыков. Особую ответственность за решение этих проблем несет система образования, каждый педагогический коллектив.

Анализ состава учащихся НПО показывает слабую базовую подготовку поступающего контингента, выпускники школ уже имеют различные заболевания, низкий уровень инновационной культуры, как правило, это дети из многодетных, неполных и малообеспеченных семей. В силу этого у многих учащихся вырабатывается стереотип достаточности полученных знаний, трудно формируется ориентация на необходимость самообразования и саморазвития. Поэтому требуется совершенствовать работу по формированию инновационного развития ученического коллектива на основе принципиально новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса.

В связи с этим задача создания и реализация комплексной программы по формированию культуры ЗОЖ, учитывающей психофизические и психологические особенности учащейся молодежи, является крайне актуальной и неотложной.

Программа по формированию культуры ЗОЖ обеспечивает:

- применение новых интерактивных методов обучения;
- активные, сознательные действия учащихся по сохранению здоровья;
- органическое соединение методик, методологии и технологии, ориентированных на развитие культуры ЗОЖ;
- осуществление программ первичной профилактики ПАВ-зависимости, ВИЧ/СПИД, ИППП.

Опытно-экспериментальный проект носит название «От здорового духа – здоровое тело». Интерес к этой теме возник не случайно: гармоничное развитие человеческой личности может быть достигнуто только в единстве этих двух здоровых начал, поэтому совершенно необходимо воспитывать в себе силу духа – именно она сможет направлять твой разум в сторону добрых мыслей и положительных эмоций. Мысли должны созидать тело, а не разрушать его. Необходимо использовать свой разум для выработки сознательной философии жизни, направленной на сохранение здоровья и молодости.

Практические шаги, направленные на реализацию опытно-экспериментального проекта по формированию культуры ЗОЖ у учащихся РГОУНПО «Профессиональное училище № 31 г. Чебоксары», включают в себя:

1. Создание в рамках проведения проекта двух основных рабочих групп:

- проектно-творческая группа педагогов;

– проектно-творческая группа учащихся (аналитический анализ, обработка и интерпретация информации, хранение, составление графического анализа по результатам диагностики).

2. Осуществление входного мониторинга состояния здоровья выпускников школ, поступающих в училище.

3. Проведение разъяснительной работы среди учащихся.

4. Мотивация педагогического коллектива на достижение цели проекта.

5. Подготовка материально-технической и методической базы.

6. Осуществить психологическую и методическую подготовку педагогических и медицинских кадров РГОУНПО «Профессиональное училище № 31 г. Чебоксары».

7. Интегрировать проект в учебно-производственный процесс.

Реализация проекта займет три года. Для этого потребуется концентрация содержания обучения, применение методов интенсификации всего учебного процесса. Педагогическому коллективу необходима разносторонняя помощь как со стороны органов управления образования, так и со стороны родителей и общественных организаций.

Подробно анализируя позитивные личностные изменения учащихся в ходе реализации опытно-экспериментальной работы по формированию культуры ЗОЖ в РГОУНПО «Профессиональное училище № 31 г. Чебоксары», можно отметить, что улучшаются ключевые психологические характеристики и состояния (самооценка, уважение к личности другого человека, внутренний психологический комфорт, внутренний локус контроля). Все эти изменения позволяют подростку почувствовать уверенность в себе. Происходят глубинные изменения личностного и социального плана, которые позволяют надеяться на то, что эти изменения окажут на наших учащихся в будущем большую социальную активность и влияние не только на собственное здоровье, но и на формирование благотворной окружающей среды.

Успешная реализация опытно-экспериментального проекта по формированию культуры ЗОЖ в РГОУНПО «Профессиональное училище № 31 г. Чебоксары» дает возможность использовать опыт другими учреждениями НПО.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ

ВОЛОКОБИНСКИЙ М. Ю.

г. Санкт-Петербург, Национальный открытый институт России

Для обеспечения эффективного управления промышленными предприятиями руководители компаний весьма заинтересованы в разработке рекомендаций по совершенствованию их деятельности и во внедрении новых информационных технологий в управление производственными процессами, а также в подготовке специалистов в области прогрессивных информационных технологий.

В теории организации производства одним из важнейших является понятие типа производства, под которым понимают комплексную организационно-технологическую характеристику производственного процесса и которое определяет методы, применяемые для управления и организации как производственного процесса, так и всей производственно-хозяйственной деятельности предприятия.

Промышленные предприятия характеризуются многономенклатурностью выпускаемых изделий, мелкосерийностью, частой сменой видов изделий, возрастанием их сложности с одновременным уменьшением времени на подготовку и освоение производства, что требует повышения уровня управления промышленным предприятием, мобильности и автоматизации всех видов производства на этих предприятиях, т.е. создания новейших методов: применения информационных технологий в управлении промышленным предприятием.

Многовариантность технологических решений и зависимость технологической подготовки производства изделий, выпускаемых за плановый период, свидетельствуют о том, что технологическая подготовка, в частности проектирование техпроцессов, весьма сложна при массовом производстве. Все это накладывает отпечаток на содержание, характер и особенности управления промышленным предприятием при изменении программы выпуска, когда требуется осваивать новые виды изделий.

Организационно-экономическое планирование и управление промышленным предприятием потребовало исследование автоматизированных систем моделирования, модернизации и технологической подготовки производства при подготовке специалистов в системе высшей школы.

Скоординированное взаимодействие всех структурных звеньев может быть обеспечено средствами интегрированной системы информационных технологий, которая служит для реализации функций организационно-экономического планирования и оперативного управления промышленным предприятием, объединяя в себе и охватывая общим процессом управления все уровни производства.

Для реализации функций управления в терминах информационных технологий необходимо иметь специализированные комплекты математических моделей, алгоритмов и программ, обеспечивающих принятие оптимальных решений.

В зависимости от характера и назначения математические модели организационно-экономического планирования и управления промышленным предприятием можно разделить на два больших класса: аналитические модели и имитационные модели, моделирующие в масштабе времени.

В процессе управления промышленным предприятием на основе информационных технологий могут принципиально решаться задачи анализа показателей функционирования, синтеза и оптимизации их структуры и параметров, а также задачи оптимального организационно-экономического управления и управления автоматизированным производством, календарного планирования и управления типовыми модулями и производством в целом.

Система управления промышленным предприятием включает: модули, которые предназначены для организационно-экономического управления предприятием (высший уровень иерархии), и модули, которые реализуют (низший уровень иерархии) основные технологические, вспомогательные, контрольные, транспортные и складские операции, снабженные датчиками, системами локального управления, системами информационного отображения и сопряжения.

Таким образом, система управления включает две подсистемы: автоматизированную подсистему организационно-экономического управления и управления модулями, основными функциями которой являются задачи планирования, контроля (учета) и регулирования (корректировки) процессов функционирования предприятия, направленных на обеспечение планов-графиков работы и сменно-суточных заданий при изменении номенклатуры, объемов и сроков запуска и выпуска продукции; основными функциями второй подсистемы являются задачи контроля, прогнозирования и регулирования параметров и режимов технологических процессов и операций.

Анализ функций подсистемы I позволяет строить соответствующие алгоритмы календарного планирования и управления промышленным производством. С позиций функционирования подсистема I предназначена для преобразования некоторой исходной информации в информацию, необходимую для планирования и программного управления подсистемой II.

При формировании календарных планов и программ управления необходимы следующие виды информации:

- 1) о множестве объектов производства и их количестве, которое нужно иметь к моменту времени T ;
- 2) о технологии производства объектов в рамках структуры подсистемы Π ;
- 3) об оперативной программе (плане-графике) выпуска продукции в подсистеме Π ;
- 4) об оперативном управлении подсистемой Π , реализующей план-график выпуска продукции;
- 5) о множестве исходных продуктов (материалов, сборочных единиц различных уровней разукрупнения, комплектующих изделий), поставку которых необходимо обеспечить в определенный момент времени.

Приведенная информация формируется в ходе решения задач управления на соответствующих уровнях иерархии.

Развитие автоматизации промышленности сводится к объединению отдельных автоматизированных систем, в первую очередь, управления промышленным предприятием, систем автоматизированного проектирования, автоматизированных систем модернизации и технологической подготовки производства, в единую комплексную систему управления промышленным предприятием.

Основной функцией на этапе изучения является организация и управление процессом обучения.

Цели эффективного обучения достигаются на основе решения задач оптимального формирования портфеля заказов, объемно-календарного планирования, решения задач оперативного планирования, регулирования и контроля с использованием организационно-математического, информационного, программного и технического обеспечения.

При подготовке специалистов в области экономики и управления необходимо использовать прогрессивные информационные технологии, программное и техническое обеспечение, компьютерную технику. Предварительные сведения теоретического характера излагаются на лекциях. Дальнейшая углубленная подготовка предполагает обучение студентов основам компьютерной техники, владения современными методами программирования и умение работать на компьютерах, проводится в компьютеризированных аудиториях. Студенты подразделяются на бригады, большей частью состоящие из двух человек (иногда из одного) и выполняющие заданную им работу за одним компьютером. В зависимости от сложности работы на её проведение отводится 2 или 4 аудиторных часа.

Вначале выполняются наиболее простые работы, затем постепенно их сложность увеличивается. Студенты снабжаются руководствами, в которых излагается цель работы, основные теоретические положения и методические указания для её выполнения, а также индивидуальные задания. Результаты работы оформляются на компьютере в виде отчета, содержащего выводы по данной работе.

В ходе выполнения некоторых работ студенты выполняют моделирование и корректировку процессов, имитирующих производственную деятельность.

Для повышения эффективности обучения используются программы интегрированной компьютеризации ICAM (Integrated Computer Aided Manufacturing), и методологии IDEF (ICAM Definition), основу которой составляет язык моделирования систем, способный представлять широкий спектр процессов и операций на любом уровне. Методология, которая применяется при выполнении работ, получила название метода структурного анализа и управления.

Программа интегрированной компьютеризации направлена на увеличение эффективности управления и позволяет исследовать структуру, параметры и характеристики систем управления.

Выполняя работу, студенты разрабатывают модели, представляющие собой образ системы и её компонентов. Разработка моделей требует соблюдения формальных правил: все стадии и этапы разработки и корректировки модели должны строго документироваться.

Учитывая необходимость последующего использования приобретенных знаний, студенты осваивают программы и приобретают навыки работы с использованием прогрессивных информационных технологий.

ИННОВАЦИОННЫЕ ДОБРОВОЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

КАЗАКОВ А. В.

г. Санкт-Петербург, Национальный открытый институт России

В настоящее время образовательные учреждения России применяют различные инновационные добровольные системы обеспечения качества образования. Однако наибольшее распространение получили: Федеральные, региональные и ведомственные конкурсы по качеству; системы менеджмента качества, основанные на принципах Все-

общего менеджмента качества и требованиях международного стандарта ISO 9001.

С 1999 г. образовательные учреждения РФ получили возможность участвовать в конкурсах по качеству. Победители определяются за достижение существенных результатов в деятельности по обучению, создание эффективной системы обеспечения качества подготовки специалистов, внедрение действенных методов управления образовательным процессом. Участие вузов в конкурсе добровольное, не зависит от их организационно-правовой формы и проводится в два этапа. Первый этап (заочный) – по результатам отчета о самооценке системы качества вуза. На втором этапе (если пройден первый этап) вузы представляют систему качества специальным экспертам. Экспертами выступают аудиторы систем качества международного уровня, специалисты в области качества образования.

В период 2000–2004 гг. в конкурсе приняли участие 139 вузов. В 2005 г. на конкурс поступили заявки от 100 вузов. Модель конкурса включает две группы критериев: первая характеризует, как вуз добивается результатов в области качества подготовки специалистов; вторая характеризует, что достигнуто. Все участники, получая отчет, могут определить области для улучшения своей деятельности и направления совершенствования своих систем. Кроме того, результаты конкурса публикуются в журнале «Стандарты и качество».

Системы менеджмента качества стали составной частью деятельности организаций различных отраслей в РФ. Постоянное улучшение – один из главных принципов менеджмента качества, поэтому последовательное планомерное совершенствование деятельности становится правилом. Получить признание непросто, однако еще сложнее соответствовать высокому уровню требований и повышать планку этих требований. В настоящее время признание соответствия системы менеджмента качества требованиям стандарта ISO 9001, полученное в одной стране, остается действенным и в других странах.

Это создает определенные преимущества для вузов, которые стремятся привлечь иностранных студентов, установить коммерческие связи с другими странами. Оказалось, что подход, реализованный в ISO, позволяет достаточно быстро освоить новые методы управления, создать фундамент для непрерывного совершенствования деятельности.

В России более десяти вузов внедрили и сертифицировали свою систему менеджмента качества. Среди них и вузы Санкт-Петербурга: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербургский государственный электротехнический

университет, Невский институт языка и культуры. Наличие системы менеджмента качества, отвечающей требованиям стандарта ISO, способствует повышению эффективности деятельности вуза на основе выверенных на практике управленческих рекомендаций. Система менеджмента качества позволяет расставить акценты на важнейших процессах, в первую очередь образовательном процессе и научной деятельности.

В традиционном подходе деятельность по улучшению качества образования, как правило, оказывается оторванной от других жизненно важных аспектов. Нередко руководителям приходится доказывать, что и юридическое обеспечение, и материальное, и финансовое, и прочие являются только вспомогательными по отношению к якобы очевидным приоритетам.

Следующее преимущество системы менеджмента качества – блокировка принятия решения при отсутствии достаточной информации. Кроме того, система дает для сотрудников определенность обязанностей; ответственности и полномочий, как самого работника, так и по отношению к нему; понимание своего вклада; четкие критерии оплаты труда; повышение престижности труда.

Студенты получают возможность получать образование гарантированного качества и влиять на важнейшие составляющие своего образования. Для администрации важна, в первую очередь, возможность для привлечения дополнительных ресурсов, прозрачность и более высокая эффективность управления.

В целом для вуза несомненным является подтверждение устойчивости управления, повышение имиджа и международное признание.

В настоящее время имеют место следующие особенности применения менеджмента качества в образовании:

- образование является услугой только в определенном смысле, велика социальная роль образования и социальная ответственность вуза;

- подготовка специалиста проходит в среднем пять лет, поэтому основной результат полностью подлежит оценке только через много лет;

- велика роль профессорско-преподавательского состава, который зачастую обременен и собственными представлениями о качестве образования и традициями;

- достаточно трудно определить, кто является потребителем и кто – заинтересованной стороной.

Движение по внедрению инновационных подходов обеспечения качества в России набирает обороты, и, кроме того, эта деятельность

становится более системной и массовой. Российский Европейский центр по качеству получил аккредитацию при European organization for quality (ЕОQ). Подготовлено свыше ста менеджеров и аудиторов систем качества ЕОQ, которые занимаются внедрением принципов менеджмента качества в вузах.

Ряд вузов страны, в том числе и Санкт-Петербургские (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет), организовавшие в рамках дополнительного профессионального образования повышение квалификации по менеджменту качества в образовании, достаточно успешно распространяют инновационный опыт управления образовательными учреждениями.

Таким образом, Россия вместе с другими странами Европейского сообщества встала на путь выработки единого понимания качества образования, общего для всех стран. Это необходимо: для создания единого образовательного пространства; повышения мобильности студентов, выпускников вузов профессорско-преподавательского состава; сближения позиций европейских стран в культурной, социальной и экономической сферах.

Таким образом, качество образования с точки зрения общества в целом и отдельных его представителей имеет важнейшее значение. В современных условиях качество образования применительно к системе образования, отдельным образовательным учреждениям, каждому субъекту образования, всем заинтересованным сторонам – показатель социальной стабильности общества и гарантия его динамичного развития.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕСТРУКЦИИ КАК ОБЪЕКТИВНЫЙ ФАКТОР, СОПРОВОЖДАЮЩИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

КОПЕЙЧУК Н. П.

г. Братск, Братский государственный педагогический колледж № 1

Многолетнее выполнение одной и той же профессиональной деятельности приводит к появлению педагогической усталости, обеднению репертуара способов выполнения деятельности, утрате профессиональных умений и навыков, снижению работоспособности.

Эти накапливающиеся изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности

труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса, а также на развитии самой личности, и называются профессиональными деструкциями.

Профессиональное развитие личности сопровождается личностными приобретениями и потерями, т.е. развитие – это не только рост, совершенствование, но и разрушение. Следовательно, профессиональные деструкции объективно сопровождают профессиональное развитие каждой личности.

Возникновение деструкций свойственно специалисту любой профессии. Хочется остановиться на профессиональных деструкциях специалистов, работающих в сфере «человек – человек». Выделяют четыре уровня таких деструкций.

1. Общепрофессиональные деструкции типичны для всех работников той или иной профессии. Например, для врачей – синдром «со-страдательной усталости» (равнодушие к страданиям больного), для руководителей любого типа – синдром «вседозволенности» (стремление манипулировать подчиненными).

2. Специальные профессиональные деструкции возникают в процессе специализации. Например, в юридических и правозащитных профессиях: у следователя – правовая подозрительность; у оперативного работника – агрессивность.

3. Профессионально-типологические деструкции обусловлены наложением индивидуально-психологических особенностей личности на психологическую структуру профессиональной деятельности.

– деформации профессиональной направленности личности (искажение мотивов деятельности, перестройка ценностных ориентаций, пессимизм, скептическое отношение к нововведениям);

– деформации, развивающиеся на основе каких-либо способностей: организаторских, коммуникативных и др. (комплекс превосходства);

– деформации, обусловленные чертами характера (властолюбие, доминантность).

4. Индивидуальные деформации – чрезмерное развитие отдельных профессионально важных качеств, что приводит к возникновению сверхкачеств или акцентуаций, например сверхответственности, гиперактивности, навязчивой педантичности.

Э. Ф. Зеер выделяет следующие основные особенности развития профессиональных деструкций:

1. Профессиональные деструкции в самом общем виде – это не только нарушение уже усвоенных способов деятельности, но и изме-

нения, связанные с возрастными особенностями, физическими и нервными истощениями.

2. Любая профессиональная деятельность уже на стадии освоения, а в дальнейшем при выполнении деформирует личность. Многие качества человека остаются невостребованными, другие годами «эксплуатируются», постепенно трансформируясь в профессионально нежелательные качества; развиваются профессиональные акцентуации.

3. Многолетнее выполнение профессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться ее совершенствованием. Неизбежны, пусть временные, периоды стабилизации. У отдельных специалистов период стабилизации может продолжаться достаточно долго. В этих случаях уместно говорить о наступлении профессиональной стагнации личности.

4. Часто повторяющиеся отрицательные эмоциональные состояния, эмоциональная напряженность приводит профессионала к эмоциональному истощению (синдром «эмоционального сгорания»).

Можно выделить наиболее типичные примеры профессиональных деструкций, свойственных педагогам и возможные причины их проявления.

1. Педагогическая агрессия. Возможные причины: индивидуальные особенности, нетерпимость к любым, даже незначительным отклонениям в поведении обучающихся, коллег, использование такой психологической защиты как проекция.

2. Авторитарность, демонстративность. Возможные причины: завышенная самооценка, эгоцентризм, властность, использование такой психологической защиты как рационализация.

3. Дидактичность. Возможные причины: стереотипы мышления, речевые шаблоны, профессиональные акцентуации (преувеличение значимости своего предмета, своей роли по сравнению с остальными).

4. Педагогический консерватизм. Возможные причины: стереотипы деятельности, хроническая перегрузка педагогической деятельностью, использование в качестве психологической защиты рационализации (отказ от освоения нововведений объясняют слишком большим их количеством, нехваткой времени, усталостью).

Итак, профессиональная деструкция сопровождается снижением качества работы, что вызывает психологический дискомфорт, как у окружающих, так и у самого человека, дезадаптирует специалиста в его некогда родной среде.

У разных людей этот кризис вызывает разные эмоциональные проявления: кто-то агрессивен, кто-то чрезмерно обидчив и поэтому

постоянно вступает в конфликты. Одним свойственен авторитарный стиль, завышенная самооценка, предметная экспансия, проявляющаяся в преувеличении роли и значения своего предмета, демонстративность, потребность постоянно слышать свое имя с положительной оценкой. Часто наблюдается эмоциональная сухость, социальная пассивность.

У других педагогов с большим стажем работы профессиональная деструкция проявляется в так называемом состоянии выученной беспомощности, в привычке жить, не оказывая сопротивления, не принимая ответственности на себя. Симптомы такого состояния: пассивность, грусть, тоска, тревога, скрытая враждебность, умалчивание проблем, формализм в выполнении профессиональных обязанностей, стремление угождать, а не работать на результат. К тому же мешает боязнь попросить помощи, посоветоваться с коллегами.

У молодых педагогов своя «болезнь» – профессиональный маргинализм. Такой специалист не погружается в профессию, а скорее имитирует деятельность, не принимая на себя ответственность за происходящее вокруг. Он ждет выгодного предложения вне стен образовательного учреждения и легко бросает начатое дело, детей. Характерными признаками маргинализма являются: слабая активность, закрытость от коллег, преувеличение своих заслуг, профессионального уровня своих занятий.

Если проблема начинающего специалиста еще не укоренилась глубоко, то выходом может быть погружение его в творческую деятельность. Именно творчество является самой большой ценностью педагогического труда. Создание условий для участия в конкурсах, проектах, организации творческих мероприятий способно вывести молодого специалиста из состояния непричастности к педагогическому коллективу и деятельности.

Кроме того, существуют различные пути профессиональной реабилитации, позволяющие в какой-то мере снизить последствия профессиональных деструкций педагогов.

1. Комплексная диагностика педагогического коллектива, выявление факторов риска возникновения профессиональных деформаций и разработка индивидуальных стратегий их преодоления.

2. Устранение или минимизация проявлений выявленных факторов риска.

3. Стимулирование повышения квалификации и педагогического мастерства, переход на новую квалификационную категорию или должность (способствует повышению чувства значимости, ответст-

венности, сопричастности к деятельности педагогического коллектива).

4. Повышение социально-психологической компетентности и психологической культуры педагогов (обучение педагога технологиям профессионального самосохранения).

5. Рефлексия собственной профессиональной биографии с целью разработки сценария дальнейшего личностного и профессионального роста).

6. Организация мероприятий, способствующих созданию здорового оптимистического настроения в коллективе на основе добровольного участия (творческих вечеров, смотров самодеятельности, клубов по интересам).

7. Прохождение тренингов личностного и профессионального роста.

Профессия «учитель» относится к категории профессий, подверженных хроническому влиянию деструктивных факторов, и требует постоянного профилактического воздействия как со стороны самого субъекта, так и конкретных лиц, в задачи которых входит осуществление мероприятий, посредством которых решаются вопросы профилактики возникновения профессиональных деформаций и деструкций личности педагога. Психологически компетентное преодоление профессиональных деструкций способствует становлению профессионально успешной, саморазвивающейся личности, обеспечивая гармонизацию педагогического взаимодействия.

К ПРОБЛЕМЕ СТАНОВЛЕНИЯ Я-ФИЗИЧЕСКОГО КАК КОМПОНЕНТЫ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

МЯНОВСКАЯ Л. А.

г. Братск, Братский государственный педагогический колледж № 1

Во многих видах деятельности биологически обусловленная телесность становится объектом заметного модообразования. При этом целенаправленное формирование телесных характеристик на основе принятых ценностей, норм, идеалов, образцов – это одна из основных проблем имиджа современного человека во многих видах профессий. Особенно актуально стоит вопрос самовыращивания Я-физического будущего педагога, так как по многочисленным исследованиям психологов последних лет самоощущения телесного образа в его единстве имеют значительное отражение в самооценке человека, в воспри-

ятии результатов как собственной деятельности, так и других, в степени дистанции и направленности в общении и т.д.

Мы солидарны с И. М. Быховской, что «подобно дефициту культурологического осмысления человеческой телесности, ее места и значения в пространстве социума, неразработанность вопросов, связанных с телом, физическим Я, отмечается в изучении вопросов личности, индивида, в частности, в рамках Я-концепции».

Даже на самом общем уровне восприятия тела отношение к нему разных культур (национальных, религиозных и т.п.) задают несовпадающие между собой парадигмы формирования физического образа Я. Для одних культур это лишь «шум», «фон», для других все, связанное с телом, является важнейшей информацией о человеке и мире. Представляется необходимым соотнесение психологического анализа телесности (в структуре самосознания) с динамикой культурно-исторического процесса.

Физическое Я субъекта, являясь базой для зарождения самосознания на ранних этапах онтогенеза, развивается вместе с развитием самосознания, образуя сложный биосоциальный комплекс. Образ физического Я складывается на основе различных источников. Во-первых, это индивидуальный опыт, который приобрел субъект в результате функционирования собственного тела как физического объекта. Во-вторых, это оценки социального окружения, воспринимаемые им в процессе общения. В-третьих, это культурные стереотипы и эталоны физического развития, усваиваемые в системе отношений субъекта и социума. Я-физическое, являясь продуктом самосознания, представляет собой один из компонентов Я-концепции человека. В свою очередь, Я-концепция (различение Я и не Я) входит в структуру сознания (наряду с сознанием, целеполаганием и отношением).

Для обозначения самосознания зарубежными психологами используются различные названия («Я», «самость», «Я-концепция», «образ Я» и др.), близкие друг к другу по смыслу, хотя и не идентичные. К. Роджерс, говоря о самосознании, оперирует понятием Я-концепции, под которым понимает сложную структурированную картину, существующую в сознании индивида.

Неоднозначны представления зарубежных исследователей о факторах, определяющих формирование самосознания. Представители психоаналитического подхода процесс формирования самосознания сводят к биологически обусловленным предпосылкам, где образ Я рассматривается в тесном единстве телесными переживаниями (З. Фрейд). Авторы социального подхода основную роль в развитии самосознания отводят социальным факторам, недооценивают актив-

ность самого субъекта (Г. Олпорт, Э. Эриксон). Исследователи, анализирувавшие самосознание с позиций феноменологического подхода, особенно важным для развития самосознания считают то, как человек воспринимает самого себя в ходе социализации (Р. Бернс, К. Роджерс).

В. С. Мерлин, П. Р. Чамат, И. И. Чеснокова показывают, что одним из факторов, определяющих развитие самосознания в раннем онтогенезе, является осознание ребенком своего Я-физического в результате манипулирования совместно со взрослыми. В сферу осознания Я-физического вовлекаются вначале отдельные органы чувств и части тела. Перцептивный и двигательный опыт ребенка при сопоставлении с действиями взрослого приводит его к оценке своих рефлекторных и моторных возможностей. Через синтез отдельных представлений у него возникает первичный образ собственного тела и способность владения им в форме произвольных движений, что также свидетельствует о моменте выделения ребенком себя из того пространства, в котором он находится.

В когнитивном компоненте как результат самопознания выступает система знаний личности о себе, а в эмоциональном – как результат самоотношения – устойчивое обобщенное отношение личности к себе. Некоторые авторы добавляют к последним саморегуляцию (И. И. Чеснокова), волевою компоненту (П. Р. Чамат), функционально-поведенческую (А. М. Прихожан).

Наиболее последовательная уровневая концепция самосознания сформулирована В. В. Столиным. Он относит самопознание и самоотношения, выделенные в самосознании другими авторами, к «горизонтальному строению самосознания» и вводит понятие «вертикального строения самосознания». В соответствии с тремя видами активности В. В. Столин назвал три уровня в развитии самосознания: организменный, индивидуальный, личностный. На уровне организма активность субъекта определена системой «организм-среда», имеет прежде всего двигательный характер и вызывается потребностями в самосохранении, нормальном функционировании, физическом благополучии. В недрах этой активности формируется «схема тела» или Я-образ организма – итог всех процессов, отражающих состояние внутренних органов, мышц и активации организма в целом. На уровне социального индивида активность человека подчинена принадлежности к общности. Она регулируется нормами, правилами, обычаями, уставами и т.д. Я-образ облегчает человеку ориентацию в системе этих активностей за счет формирования в нем системы самоидентичностей: половой, возрастной, социально-психологической и т.д. На уровне лично-

сти активность субъекта вызывается прежде всего потребностью в саморегуляции, и основой Я-образа становится дифференцирующая составляющая, направленная на выделение личности из социума и обеспечивающая ее самоактуализацию.

В исследованиях самосознания, включающих Я-физическое в теоретическую схему, существует два типа отношений между Я-физическим и общей Я-концепцией (М. О. Мдивани).

Первый тип отношений предполагает существование многих частных аспектов самосознания, в ряду которых находится и Я-физическое. Р. Бернс представляет Я-концепцию в виде иерархической структуры, на вершине которой располагается глобальная Я-концепция. Далее, вслед за Джеймсом, он выделяет элементы Я-концепции: Я-сознающее и Я-объект. Понимая Я-концепцию как совокупность установок на себя, Бернс выделяет в них два компонента: самооценку или принятие себя, связанное с Я-сознающим, и образ Я, связанный с Я-объектом. В установках, направленных на себя, Бернс выделяет три модальности: реальные Я-установки, связанные с тем, как индивид воспринимает свои актуальные способности, роли и т.д.; зеркальное Я-установки, Я-перспективное. И в самой нижней ступени иерархии Бернс выделяет следующие аспекты Я-концепции: Я-социальное, Я-духовное, а также Я-физическое. Однако специфика Я-физического раскрыта Р. Бернсом слабее остальных элементов структуры. Телесность, в отличие от эмоциональности, духовности, социального статуса и т. д., является материальным объектом и тем самым доступна непосредственному чувственному восприятию.

Второй тип отношений существует в так называемых «генетических схемах, предполагает существование Я-физического на ранних этапах онтогенеза как предпосылку и базис формирования самосознания (Э. Эриксон, В. В. Столин), причем его дальнейшая роль в общей структуре самосознания или вообще опускается, или, в лучшем случае, признается, что Я-физическое – сложный биосоциальный комплекс. Однако Я-физическое такое же личностное образование, как Я-духовное, Я-социальное и Я в ином модальном смысле. Представление, что существующее на ранних этапах онтогенеза Я-физическое ограничивается социализацией индивида и не становится самодетерминированным в результате опосредствования Я-концепцией (самосознание, Я-физическое), нам представляется не столь очевидным.

Литература

1. Уляева, Л. Г. Я-физическое в структуре самосознания [Текст] / Л. Г. Уляева // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. – М., 1998. – Т. 3. – С. 130–135.

РАЗДЕЛ 6

Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики

СТРУКТУРА САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

ВЕРТИЛЕЦКАЯ И. Г.

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

Из всех социальных институтов образование является основой экономического и духовного развития любого общества. Именно в системе непрерывного образования происходит формирование мировоззрения современного общества посредством постоянного повышения профессиональной компетентности личности.

Мы разделяем точку зрения отечественных исследователей (С. Г. Вершловского, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. А. Петровского, В. А. Сластёнина, В. Д. Шадрикова и др.), которые, изучая личность педагога, определяют ключевые компетенции и профессионально значимые качества учителя, необходимые для успешной педагогической деятельности.

Профессиональная компетентность как сложное, многофакторное явление включает не только базовые (научные) знания, но и ценностные ориентации специалиста, стиль взаимоотношений с людьми,

его общую культуру и способность к развитию творческого потенциала и самосовершенствованию.

К ключевым педагогическим компетенциям, необходимым для успешной профессиональной деятельности, в педагогике, помимо исследовательских, адаптивных, организационно-коммуникативных, конструктивно-проектировочных, социально-личностных, выделяются и самообразовательные. Важно отметить, что становление педагога, отвечающего современным требованиям к профессии, происходит непрерывно, не только в период его базовой подготовки, но и в ходе обучения в учреждении системы повышения квалификации, поскольку знания, умения, методы работы, сформированные в вузе, становятся недостаточными для решения новых, стоящих перед школой задач. Это, в свою очередь, накладывает отпечаток на содержание деятельности учреждений системы повышения квалификации, которые осуществляют подготовку и переподготовку педагогических кадров, оказывают методическую помощь учителю в его личностном и профессиональном развитии.

В настоящее время усилиями учёных созданы условия и предпосылки для дальнейших исследований проблемы самообразования, однако прежде всего они раскрывают вопросы формирования умений и навыков самообразования старшеклассников и студентов (А. Я. Айзенберг, А. К. Громцева, Н. Д. Иванова, В. С. Ильин, И. Л. Наумченко, Б. Ф. Райский, Л. И. Рувинский, Г. Н. Сериков и др.). Однако накопленный богатый эмпирический и теоретический материал не даёт достаточных оснований для формирования комплексного подхода к самообразовательной деятельности учителя в системе повышения квалификации (СПК).

Вместе с тем, указывая на значимость самообразования учителя в достижении профессионального мастерства, исследователи подчеркивают важность самообразовательной деятельности в системе повышения квалификации. «Самообразовательная деятельность, – отмечает А. Я. Айзенберг, – есть одна из форм умственного труда, в котором развивается общественная направленность личности, её творческий потенциал, индивидуальность» [1].

В педагогической литературе, посвящённой проблеме самообразования личности, представлены различные определения понятия «самообразование». При этом одни исследователи характеризуют самообразование как «процесс, направленный на самостоятельное приобретение знаний, умений и навыков, на саморазвитие и самосовершенствование» [5, с. 117]. Другие под самообразованием понимают «специально организованную, самодеятельную, систематическую, по-

знавательную деятельность, направленную на удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышение квалификации. Самообразование – это система умственного и мировоззренческого самовоспитания, влекущая за собой волевое и нравственное самоусовершенствование, но не ставящая их своей целью» [4].

В основе самообразовательной деятельности лежит стремление человека устранить противоречия между предъявляемыми к нему обществом и самим собой требованиями и уровнем соответствия этим требованиям. «Человек – субъект, прежде всего, основных социальных деятельностей – труда, общения и познания», – отмечал Б. Г. Ананьев [2, с. 315]. В связи с этим имеет смысл вести речь о таких функциях самообразования, как самореализация личности, самоконтроль, самоопределение. Особое место занимает, как справедливо отмечает Е. А. Шуклина, такая функция самообразования, как приобщение с его помощью к определённой социальной группе, её ценностям и нормам, в ходе самостоятельной работы человека над самим собой [6].

Обобщая изложенное, заметим, что человек становится личностью в процессе деятельности, но деятельность не является единственным фактором развития человека. Не менее важными являются связанные с деятельностью общение и отношения. Поэтому в ходе обучения на курсах в СПК необходимо «выстраивание субъект-субъектных отношений, которые заключаются в признании за каждым человеком права быть самим собой, развивать свои способности, иметь свои суждения осуществлять самоуправление и т.п., т.е. отношений на основе сотрудничества» [3, с. 86–94].

Рассматривая повышение квалификации учителя в СПК как деятельность, направленную на непрерывное совершенствование его теоретической подготовки, педагогического мастерства и расширение культурного кругозора, мы тем самым определяем самообразование, с одной стороны, как форму повышения квалификации, которая позволяет педагогу самостоятельно осуществлять индивидуальную образовательную деятельность в ходе курсового обучения, с другой – как фактор совершенствования его профессиональной компетентности.

Учитывая, что самообразование, как и любое другое педагогическое явление, в каких бы аспектах оно не рассматривалось, обязательно включает содержательный, организационный и методический компоненты, можно представить структуру самообразовательной деятельности через характеристику составляющих её компонентов:

1. Содержательный, указывающий на актуальность решаемых задач, включает: а) диагностику способностей и профессиональных интересов личности, анализ результатов преподавания; б) самостоятельную работу с источниками информации; в) свободный и осознанный выбор темы самообразования.

2. Организационный, определяющий стремление и готовность выбрать путь профессионального саморазвития с учётом: а) планирования самообразования в СПК; б) постоянного характера работы; в) перспективного плана самообразования в межкурсовой период.

3. Методический, указывающий на владение технологией самообразования, использование методик самостоятельной работы через: а) адекватный выбор форм, методов, способов, средств самообразования; б) консультации и творческое сотрудничество с коллегами, методистами и специалистами учреждения СПК; в) самоанализ, обобщение и систематизацию собственного педагогического опыта.

Результативность самообразования в СПК определяется соблюдением ряда принципов обучения: гуманизации и демократизации – свободы выбора педагогом содержания и форм обучения, непрерывности – комплексного характера, системности, планомерности и взаимосвязи курсового повышения квалификации и самообразования, а также деятельностной направленности – формирования способности к самоорганизации, смены ролей в ходе образовательного взаимодействия, сотрудничества в обучении, рефлексивностью. Личностно-ориентированный подход к организации самообразования в учреждении СПК позволяет преодолеть ограниченность традиционного массового повышения квалификации.

Весомым результатом обучения педагога на курсах повышения квалификации является совершенствование уровня его самообразовательной компетенции, обеспечивающей эффективность педагогической деятельности в целом.

Литература

1. Айзенберг, А. Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы [Текст] : учеб. пособие / А. Я. Айзенберг. – М. : Высш. шк., 1986. – 128 с.

2. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды [Текст]: в 2 т. Т. 1. / Б. Г. Ананьев / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. – М. : Педагогика, 1980.

3. Вершловский, С. Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя [Текст]: учеб. пособие / С. Г. Вершловский. – М. : Сентябрь, 2002.

4. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.

5. Краткий педагогический словарь [Текст] : учеб. справ. пособие / Г. А. Андреев, Г. С. Вяликова, И. А. Тютюкова и др. – М., 2005.

6. Шуклина, Е. А. Социология самообразования: предпосылки, методология, методика [Текст] : дис. ... д-ра социол. наук / Е. А. Шуклина. – Екатеринбург, 1999. – 295 с.

АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

КОПЫЛОВА А. В.

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

Современные изменения требуют развития способностей учителя к профессиональной мобильности, конкурентоспособности, творческому росту в условиях применения новых педагогических технологий.

Учитель, согласно выводам А. К. Колеченко, прежде всего сам должен овладеть современными педагогическими технологиями, использовать их в работе для достижения целей обучения, развития и воспитания обучающихся. В этих условиях система повышения квалификации (СПК) выполняет важную миссию адаптации учителей к постоянно меняющимся социальным и профессиональным условиям педагогической деятельности через осознание ими необходимости освобождения от устаревших стереотипов, изменения собственной профессиональной позиции на основе рефлексивного анализа и освоения новых научных идей [5].

А. И. Арнольдов, М. В. Артюхов, А. П. Владиславлев, А. А. Макареня, А. М. Матюшкин и др. подчеркивают, что традиционный подход в повышении квалификации, основанный на пополнении содержания образования учителя новыми профессиональными знаниями, остается необходимым, но недостаточным для выполнения учителем социокультурного заказа, требующего новых компетентностей у выпускников [1; 2].

В теории и на практике осуществляется перенос акцента с обучающей деятельности преподавателя СПК на познавательную дея-

тельность обучающегося, переход от системы обновления знаний к ориентации на освоение новых видов деятельности. В качестве основных показателей успешности работы выступает активность и самостоятельность конкретных слушателей. Для освоения личностью необходимых умений важно включение самой личности в практическую деятельность.

Создание условий для реализации активного обучения учителей в системе повышения квалификации направлено на развитие личности участников, совершенствование профессиональной подготовки педагогических кадров.

Вслед за А. В. Бузукиной, Л. Н. Матросовой, В. В. Трайневым и др., мы считаем, что активное обучение предполагает рассмотрение учебного процесса в СПК как процесса межличностного взаимодействия, организуемого для формирования теоретического и практического мышления, развития личности учителя, а также развития самого преподавателя. Активное обучение в СПК позволяет решать задачи, трудно достижимые в традиционном обучении, а именно: формировать познавательные и профессиональные мотивы и интересы; воспитывать системное мышление учителей, включающее целостное представление о профессиональной деятельности; учить коллективной мыслительной и практической работе, формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений в группах, воспитывать ответственное отношение к делу, социальным ценностям и установкам профессионального коллектива; овладевать методами моделирования, проектирования [3].

Понимание термина «активное обучение» В. Г. Онушкиным, Е. И. Огаревым и др. раскрывается через использование системы содержательных форм, подходов, приемов и средств обучения, которые стимулируют творческую активность, познавательные интересы обучающихся и способствуют усвоению ими знаний и направлены на активизацию процесса профессионального обучения, побуждают обучающихся к интенсивной практической деятельности. [6]. Как подчеркивает А. А. Вербицкий, используемые новые формы, методы, средства обучения получили название «активных» (проблемные лекции, деловые игры, стажировка, выездные занятия, защита итоговой работы и т.п.) [4].

Л. Н. Вавилова, Т. С. Панина характеризуют в своей работе пассивное и активное обучение, основываясь на технологии педагогического взаимодействия участников. Они отмечают, что при пассивном обучении обучающийся выступает в роли объекта учебной деятельно-

сти: он должен усвоить и воспроизвести материал, который передается ему преподавателем или другим источником знаний. Обучающиеся при этом, как правило, не сотрудничают друг с другом и не выполняют каких-либо проблемных, поисковых заданий. При активном обучении участники в большей степени становятся субъектом учебной деятельности. Осуществляется взаимодействие обучающихся друг с другом и с преподавателем при выполнении заданий в группе [7].

Рассматривая вопрос организации и управления «активностью», Г. П. Щедровицкий подчеркивает, что в процессе повышения квалификации предполагается наличие арсенала методических и дидактических разработок, направленных на построение соответствующих учебных предметов, связанных с передачей нового (деятельностного и предметного) содержания. Активное обучение включает в себя ряд техник активизации, в частности методы проблемного обучения, игровые методы и формы организации и т.д. Для организации активного обучения необходимо решать вопросы самоопределения и целеобразования в учебной деятельности, анализа соотношения и связи коллективного, группового и индивидуального обучения, связи и соотношения процессов обучения и процессов развития, включения обучающихся в учебный процесс и т.д. [9].

А. А. Цукер выделяет следующие базовые элементы активного обучения взрослых [8]:

- решение проблемных задач: трансформация условий задачи, выявление внутреннего противоречия, субъективное погружение в переживание сути данного противоречия; дискуссия (выявление точек зрения по обсуждаемому вопросу, организация их понимания, разработка системы аргументации, культурная критика); исследование (постановка проблемы, выдвижение гипотезы (или гипотез), проведение эксперимента);

- моделирование: выделение существенного в объекте, изготовление копии объекта с опущением вторичных свойств, получение знания на модели, перенос нового знания на объект;

- игра: внесение элементов соревновательности, самопознание, самореализация, задание правил и позиций, сюжетность и сюжетная линия, имитирующее поведение, ролевое взаимодействие;

- групповое сотрудничество: общее задание, кооперация, обучение культуре коммуникации, строительство межличностных отношений;

- проектирование: целеобразование, целеполагание, целереализация, презентация;

– организация рефлексии: фиксация ощущений, анализ собственных действий, планирование и проектирование.

Таким образом, активное обучение в системе повышения квалификации учителей предполагает использование таких форм и методов организации дидактического процесса, которые направлены, главным образом, не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение обучающимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

Литература:

1. Актуальные проблемы непрерывного образования : сб. науч. тр. / редкол. А. П. Владиславлев, А. М. Матюшкин, А. И. Арнольдов. – М., 1982. – 158 с.

2. Артюхов М. В. Образование взрослых как условие роста интеллектуального и социокультурного потенциала общества [Текст] / М. В. Артюхов, А. А. Макареня // Проблемы и перспективы развития образования взрослых : материалы науч.-практ. конф. Ч. 1. – Новокузнецк : ИПК, 2001. – С. 3–5.

3. Бузукина, А. Б. Методы игрового обучения и интенсивные учебные процессы (теория, методология, практика) [Текст] / А. Б. Бузукина, Л. Н. Матросова, В. А. Трайнев – М. : Прометей, 2003.

4. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] : метод. пособие / А. А. Вербицкий – М. : Высш. шк., 1991.

5. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий [Текст] : пособие для преподавателей / А. К. Колеченко – СПб. : КАРО, 2005 – 368 с.

6. Огарев, Е. И. Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии [Текст] / Е. И. Огарев, В. Г. Онушкин. – СПб.; Воронеж, 1995. – 232 с.

7. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения [Текст] : учеб. пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.

8. Цукер, А. А. Типология активных форм обучения и современный учебный процесс [Текст] / А. А. Цукер // Проблемы и перспективы развития образования взрослых : материалы науч.-практ. конф. Ч. 1. – Новокузнецк : ИПК, 2001. – С. 54–56.

9. Щедровицкий, Г. П. Очерки по философии образования (статьи и лекции) [Текст] / Г. П. Щедровицкий – М. : Педагогический центр «Эксперимент», 1993. – 164 с.

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ АДАПТИВНОЙ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

КАТРИЧЕВА Л. Д.

*г. Троицк, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 15*

Одним из главных и основных условий продуктивности профильного обучения как одного из приоритетных направлений модернизации системы общего образования в Российской Федерации является повышение профессиональной компетентности учителей.

Что же такое компетенция? Компетенция (в первом значении) – это круг вопросов, в которых учитель хорошо осведомлен, обладает познаниями, опытом и (втором значении) круг его полномочий. А компетентность – это владение компетенцией.

В общем образовании более правомерно говорить о ключевых компетенциях, т.е. таких, овладение которыми необходимо каждому человеку. В педагогической литературе они определяются по-разному, но можно выделить два основных подхода. Первый – компетенции определяются через знания, умения, навыки, опыт деятельности, второй – через способность решать проблемы.

На наш взгляд, целесообразнее использовать второй подход и определить ключевые компетенции через способность личности решать жизненно важные проблемы в конкретных ситуациях. Такое определение ярче определяет целостность компетенции, подчеркивая, что ни знания, ни умения, ни опыт деятельности сами по себе таковой не являются, главное – в единстве, позитивном отношении к сфере, охватываемой компетенцией, а также определенные личностные качества, которые способствуют эффективному решению соответствующих проблем.

О каких же ключевых компетенциях идет речь? Можно выделить четыре ключевых компетенции:

– познавательно-информационную: способность ставить и решать познавательные задачи, осуществлять поиск, переработку, систематизацию и обобщение информации, создать личностно значимые продукты познавательной деятельности;

- социально-трудовую: присвоение норм, способов и средств социального взаимодействия, ориентация на рынке труда и способность эффективно действовать в процессе трудовой деятельности;
- коммуникативную: формирование готовности и способности понимать другого человека; эффективно строить взаимодействие с людьми;
- в сфере личностного самоопределения: формирование опыта самопознания, осмысления своего места в мире, выбор ценностных, целевых, смысловых установок для своих действий.

Необходимо отметить, что выделенные компетенции взаимосвязаны, например социально-трудовая компетенция предполагает и коммуникативную, так как в сфере труда в настоящее время ценится умение сотрудничать, кооперироваться, объединять усилия. Социально-трудовая компетенция связана и с познавательной, так как именно потребности рынка труда, его динамичность определяют необходимость учиться и переучиваться всю жизнь. А новые требования к учителю в условиях перехода к профильному обучению делают актуальным вопрос о его профессиональной компетентности, наполняя содержание этого понятия дополнительными характеристиками и педагогическими умениями.

Цель – повышение квалификации. Подходы к обучению учителей непосредственно в школе. Заметим, что обучение непосредственно в школьных стенах отражается на всей деятельности педагогического коллектива, поскольку в наибольшей степени, нежели другие формы повышения квалификации, ориентировано на решение первостепенных проблем, стоящих перед школой. Оно способствует развитию педагогического коллектива, выработке единых ценностных ориентаций, стимулирует учителей на достижение высоких результатов в учебно-воспитательной и инновационной деятельности. И еще – делает коллектив более дружным, сработавшимся. А так как профильной школе нужны учителя с новым профессиональным мышлением, учителя, которые могут на практике обеспечить: а) вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса; б) практическую деятельность направленность образования; в) завершение профессионального самоопределения учеников.

Педагог профильной школы должен овладеть методами организации проектной, поисково-исследовательской деятельности учащихся. Как показывают результаты исследования, большинство учителей не имеют четких представлений о требованиях к педагогу профильной школы. Для успешной реализации профильного обучения учитель

должен овладеть необходимыми дополнительными профессиональными умениями.

Профессиональная компетентность педагога профильной школы складывается из теоретической готовности – составлять рабочие учебные программы по предмету на базовом и профильном уровне. Разрабатывать программы элективных курсов. Разрабатывать индивидуальные образовательные программы. Строить логику преподавания предмета, исходящую из потребностей и возможностей учащихся конкретного профиля обучения. Прогнозировать трудности, определять причины и пути их исправления. Проектировать образовательный процесс, направленный на максимальную индивидуализацию обучения; усиление творческого, самостоятельного начала в деятельности учеников на уроке; развитие исследовательской деятельности обучающихся. Адекватно оценивать результаты своей профессиональной деятельности с учетом условий их получения.

Из практической готовности – использовать разнообразные виды и формы организации деятельности старшеклассников в учебном процессе (рост удельного веса проектных, исследовательских, индивидуальных и групповых форм деятельности, введение социальной практики). Стимулировать самостоятельную работу с различными источниками информации и базами данных. Использовать в учебном процессе возможности информационных технологий для открытого образования. Дифференцировать учебную среду: классно-кабинетное пространство, сфера самостоятельной работы. Обеспечивать практическую ориентацию и инструментальную направленность образования для формирования компетентностей (интеллектуальной, коммуникативной, познавательной, информационной, гражданско-правовой). Дополнительно к традиционным формам использовать новые виды, формы, методы и средства оценки динамики продвижения учащихся в учебном процессе: рейтинговая оценка, рубежная оценка, накопительная оценка. Организовать совместную творческую деятельность, направленную на развитие социально значимых качеств личности. Формировать у обучающихся опыт ответственного выбора и ответственной деятельности, опыт самоорганизации. Содействовать профессиональному самоопределению учащихся.

Из мотивационной готовности – формировать устойчивую мотивацию профессионального саморазвития. Обновлять профессиональные знания и совершенствовать педагогические умения. Переносить полученные знания в новые условия педагогической деятельности. Творчески решать педагогические задачи.

Введение профильного обучения в старшей школе зависит на данный момент от готовности учителя к качественным изменениям в своей профессиональной деятельности. К ним отнесем: 1) освоение содержания предмета на профильном и базовом уровне; 2) использование разнообразных видов и форм деятельности на уроке и вне его (исследовательские и проектные работы учащихся, групповые и индивидуальные формы организации познавательной деятельности); 3) изменение системы внутришкольной оценки, овладение технологией накопительной оценки; 4) освоение методики организации занятий элективных курсов; 5) понимание сущности компетентностного подхода в обучении.

Использование принципов эффективной организации подготовки педагогов профильного обучения зависит от профессиональной среды, т.е. достижение реальной эффективности использования полученных знаний на практике мы видим в коллективном повышении профессиональной компетентности (школьную «команду») образовательного учреждения. Это облегчает процесс организации профильного обучения, так как создаются условия для использования новых знаний и умений в кругу единомышленников.

Организация процесса повышения квалификации происходит с использованием лично ориентированного подхода, деятельностных методов с выходом на конкретный практический результат обучения: разработку программы, проекта. Необходимо и создание инновационной среды, которая способствовала бы включению педагога в экспериментальную деятельность по отработке модулей профильного обучения, методических и методологических особенностей организации образовательного процесса, управления профильным обучением и предпрофильной подготовкой. Важным направлением в работе школы становится создание условий для успешной разработки инновационных проектов и их внедрения в практику образовательной деятельности.

Поскольку с учетом сегодняшней ситуации в образовании проблема развития специалиста приобретает ранг приоритетной, то профессиональное саморазвитие становится неотъемлемым компонентом подготовки и переподготовки педагогов; сознательный, целенаправленный процесс повышения уровня своей профессиональной компетентности в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями педагогического труда и личной программой развития.

Чтобы успешно управлять профессиональным саморазвитием педагога, необходимо решать двуединую задачу – создавать соответствующие условия для повседневной профессиональной деятельности

и воспитывать у педагогов соответствующие потребности и мотивы. В связи с этим, как показала экспериментальная работа, управление процессом профессионального саморазвития будет эффективным, если рассматривать его как сложную функциональную систему, состоящую из четырех основных этапов:

1) самопознание, которое предполагает изучение требований, предъявляемых к педагогу, самоизучение уровня компетентности, рефлексию собственной профессиональной деятельности, ее самооценку;

2) планирование состоит из определения цели и задач, разработки программы саморазвития, выбора личных правил поведения, форм, средств, методов и приемов решения задач в работе над собой;

3) реализация предполагает непосредственную практическую деятельность;

4) самоконтроль и самокоррекция включает в себя рефлексию деятельности, ведение дневника, анализ результатов труда – обученность и воспитанность учащихся, и повышение собственного уровня профессиональной компетентности.

Профессиональное саморазвитие имеет в своей основе довольно сложную систему типов и источников активности. Движущей силой и источником развития учителя является потребность в самоизменении и самосовершенствовании. В основе этого лежит противоречие между мотивом и целью. Обеспечить сдвиг мотива на цель – значит вызвать истинную потребность в саморазвитии. Продуктивность профессионального саморазвития во многом зависит от силы и структуры профессиональной мотивации учителя.

Под мотивацией профессионального саморазвития специалиста понимают совокупность всех побуждений и условий, которые детерминируют, направляют и регулируют процесс профессионального саморазвития специалиста. Структурно мотивация профессионального саморазвития представлена следующими этапами: 1) мотивация самопознания; 2) мотивация планирования саморазвития; 3) мотивация реализации программы; 4) мотивация самоконтроля. На основе выделенной структуры процесса можно определить способы мотивирования педагогических работников к профессиональному саморазвитию (табл. 1). Чаще используются внешние источники активности (требования и ожидания общества) мотивации работников, так как они определяют направления и глубину необходимого саморазвития.

Целенаправленные внешние воздействия в неразрывном единстве с внутренними условиями влияют на развитие профессиональной мотивации. Для усиления мотивации педагога к саморазвитию выде-

лены основные направления эффективного влияния на этот процесс: а) формирование положительных мотивационных установок на профессиональное саморазвитие; б) формирование знаний и умений по профессиональному саморазвитию, проектированию программ саморазвития; в) актуализация потребностей профессионального саморазвития у педагогов в процессе ведущей деятельности.

Выделенные направления, влияющие на мотивацию педагога к саморазвитию, необходимо учитывать при организации методической работы в школе: 1. Определение единой методической темы. 2. Развитие взаимодействия и сотрудничества с научными учреждениями, ссузами и вузами. 3. Формирование готовности педагогов к инновационной деятельности. Разработка программы опытно-экспериментальной работы. Участие в экспериментальной работе. 4. Выбор оптимальной для образовательных учреждений структуры методической работы. Формирование временных творческих групп для решения конкретных проблем. 5. Планирование работы группы педагогов-исследователей по избранной проблеме. План включает: цель и задачи исследования; разделы «Учебная работа»; «Учебно-методическая работа»; «Научно-исследовательская работа»; «Организационно-методическая работа». 6. Разработка педагогами программ профессионального саморазвития.

Построение программы профессионального саморазвития педагога идет с учетом этапов и компонентов профессионального саморазвития. На основе результатов самодиагностики, самонаблюдения, рефлексии определяются проблемы, возникшие у преподавателя, затем определяются их причины. После этого осуществляется поиск способов их разрешения, описание критериев, по которым можно судить о степени разрешения поставленной проблемы. Особое внимание обращается на способы решения проблемы и критерии. Критерии, по которым педагог может судить о том, что проблема решена, должны быть реалистичными, конкретными, диагностируемыми, привлекательными (чтобы педагог хотел их достигнуть).

Таблица 1

Мотивирование педагога к профессиональному саморазвитию

Этапы профессионального саморазвития педагога	Этапы мотивации профессионального саморазвития	Способы мотивирования
Самопознание и принятие решения на саморазвитие: - самопознание себя в условиях тех требова-	Мотивация самопознания: формирование потенциальной готовности педагога к профессиональному саморазвитию	Конкретизация системы требований к педагогу. Пропаганда опыта по профессиональному саморазвитию.

<p>ний, которые предъявляет общество;</p> <ul style="list-style-type: none"> - самоизучение уровня профессиональной компетентности; - самооценка 		<p>Обсуждение вопросов самосовершенствования на педсоветах, совещаниях, планерках и т.д.</p> <p>Информационное обеспечение педагога по проблеме.</p> <p>Тестирование уровня профессиональной компетентности учителя. Участие в рефлексивном тренинге</p>
<p>Планирование и выработка программы профессионального развития:</p> <ul style="list-style-type: none"> - определение цели и задач; - разработка программы; - определение средств, методов и форм в работе над собой 	<p>Мотивация планирования профессионального саморазвития: принятие педагогом роли «автора» саморазвития</p>	<p>Участие в профессиональном мотивационном тренинге. Семинары-практикумы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - знакомство с методикой саморазвития; - проектирование личных программ; - конкретизация содержания, структуры и логики процесса саморазвития. <p>Школа передового опыта: уроки, эстафета творческих изобретений, творческий отчет</p>
<p>Практическая деятельность по реализации поставленных задач: систематическая работа по развитию педагогических умений</p>	<p>Мотивация реализации программы развития: формирование и актуализация мотивов саморазвития непосредственно в профессиональной деятельности</p>	<p>Моделирование ситуаций самосовершенствования в профессиональной деятельности.</p> <p>Консультации.</p> <p>Заинтересованность руководства и коллектива</p>
<p>Самоконтроль и самокоррекция этой деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - рефлексия деятельности; - ведение дневника 	<p>Мотивация самоконтроля: обучение способам поведения, типичным для педагога с высоким уровнем профессиональной компетентности</p>	<p>Рефлексивный профессиональный тренинг.</p> <p>Рефлексия собственной деятельности.</p> <p>Анализ конкретных примеров из практики.</p> <p>Изучение педагогического опыта.</p> <p>Анализ примеров при помощи критериев профессионального саморазвития</p>

РАЗДЕЛ 7

Учреждения общего и дополнительного образования детей в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования

ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ДОРОГЕ – С ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

ЯКОВЛЕВА Г. В., КИСЕЛЕВА Г. И.

г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение для детей дошкольного и младшего школьного возраста начальная школа – детский сад № 440

Актуальность проблемы формирования у детей дошкольного возраста основ безопасного поведения на дороге становится очевидной и неоспоримой в сегодняшних условиях, когда поток транспорта на дорогах больших и малых городов все увеличивается. Ребенок с детства становится участником дорожного движения. И чтобы это движение было для него безопасным, с дошкольного детства необходимо сформировать у ребенка представления о нормах и правилах поведения на дороге.

Поэтому перед педагогами дошкольного образовательного учреждения стоит весьма и весьма сложная задача – воспитать участника дорожного движения, имеющего не только представления о том, что можно и что нельзя на дороге, но и нормы такого поведения, которые бы обезопасили ребенка на дороге. Для этого используются предложенные авторами дошкольного образования методики и технологии, позволяющие в интересной форме рассказать ребенку-

дошкольнику о дорожном движении, о правилах поведения, о значении светофора и дорожных знаков.

Для систематизации работы по формированию основ безопасного поведения на дороге у детей дошкольного возраста в МОУ № 440 была разработана и в течение последних 3 лет реализуется программа по данному направлению. В содержание программы педагоги МОУ заложили не только ознакомление детей с общими правилами и нормами поведения на дороге, но и исследовательскую и поисковую детскую деятельность. Так для изучения сложных дорожных ситуаций педагогами используется макет дороги, где дети моделируют такие ситуации и находят способ выхода из них всех участников дорожного движения. Такие макеты в зависимости от возраста детей становятся более сложными, включают в свое содержание движение по двусторонней дороге, по дороге без светофора, по дороге, где установлены различные указательные и запрещающие знаки (Осторожно, дети! Крутой поворот. Движение в один ряд). Работая с такими развивающими пособиями, ребенок проигрывает возможные варианты поведения, учится размышлять и находить быстрое и верное решение.

Для ознакомления дошкольников с основами безопасного поведения используются современные педагогические технологии: моделирование разных видов транспорта, безопасного пути до детского сада и обратно, теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), экспериментирование (изготовление машины будущего), сюжетно-ролевые игры «Автопарк», «Бензозаправка», «Автоматгазин», «Автомойка». Игровые действия с сюжетными игрушками, изображающими настоящие предметы, позволяют ребенку в интересной форме получить и закрепить новые сведения, необходимые для самостоятельной жизни.

Ребенок 7 лет – будущий школьник, которому предоставится большая самостоятельность: путь в школу и обратно, прогулки без сопровождения взрослого. Поэтому педагоги дошкольного образовательного учреждения готовят будущего пешехода. В старшем возрасте используются развивающие игры и пособия. Детям предлагаются различного рода кроссворды «Светофор», «Дорожная азбука», «Знаки на дороге», «Красный – желтый – зеленый». Для решения кроссворда ребенку необходим определенный запас знаний, умение использовать ранее полученные знания в новой ситуации, оперативность мышления. А это значит, что внимание и сосредоточенность у дошкольника сформируются, и эти качества помогут ему в дорожной ситуации.

Обучение и воспитание юного пешехода происходит не только в организованной учебной деятельности, но и через создание и исполь-

зование развивающей предметно-развивающей среды учреждения. Во всех помещениях образовательного учреждения располагается интересный, яркий и доступный для понимания ребенка материал о дороге, дорожных ситуациях. Поэтому ребенок в течение всего дня пребывания сталкивается с материалом, который сначала проходит через занятия, а затем закрепляется в повседневной жизни.

В группах оформляются специальные уголки «Дорожной азбуки», куда педагоги помещают дидактические и развивающие игры, наглядные иллюстративные материалы, игрушки, макеты дороги, предметы для сюжетно-ролевых игр. Работа в уголках дороги организуется в свободное время, детям предоставляется возможность выбрать занятие в этом уголке по собственному интересу.

В качестве одной из современных технологий в работе по ПДД используется «домашний компьютер». Это развивающее пособие дает детям возможность освоить первоначальный этап освоения технического средства. На «домашнем компьютере» воспитатель дает детям задания, которые напечатаны на дискете и которые ребенок должен выполнить, выложив ответ на экране монитора. Например, «Какие запрещающие знаки ты знаешь?», ребенок на экране выставляет карточки с ответами (с изображением запрещающих знаков).

Эта работа готовит ребенка к овладению ПК. Педагогами МОУ создан методический комплекс по использованию компьютерной игры «По дороге со Смешариками», где ребенок должен выполнить задания и найти ответ из предложенных на экране ПК. Такие современные педагогические технологии позволяют добиться достаточно высокого уровня образованности детей по ПДД, освоенности норм и правил дорожного движения.

Решение проблемы освоения детьми представлений о правилах дорожного движения невозможно без совместной работы семьи и образовательного учреждения. Для систематизации и структурирования этой работы в МОУ разработана и реализуется Программа взаимодействия с семьями воспитанников по ПДД. В содержание данной программы включены родительские педагогические гостиные по проблеме профилактики дорожно-транспортного травматизма, лекторий, «Семейные клубы», «Клуб знатоков дорожного движения». Но самой актуальной из современных форм взаимодействия мы считаем работу «Рекламного родительского агентства «Зеленый огонек». В данное агентство включились самые активные родители наших воспитанников, заинтересованные в пропаганде среди детей и взрослых дорожной азбуки. Силами «Рекламного агентства» выпускаются памятки для детей и родителей по ПДД, стенные газеты по данной проблеме

«Внимание! Дети на дороге», «В добрый путь!», «На нашей улице». Ребята старшей и подготовительной группы, а также учащиеся начальных классов МОУ готовят для стенных газет свои рисунки, книжки-малышки, заметки.

В стенах МОУ обучаются и воспитываются дети с 3 до 11 лет. Поэтому для нас особенно актуальна проблема создания сквозной программы по формированию основ безопасного поведения на дороге с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. В МОУ создана творческая группа педагогов, которая собирает, систематизирует и структурирует материал для такой сквозной программы.

Такая система работы по ПДД, пронизывающая весь образовательный процесс МОУ, позволяет воспитать юного пешехода, застрахованного от проблемных дорожных ситуаций.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫБОРА УЧЕБНИКА В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ВАРИАТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

МАХМУТОВА Л. Г.

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

Необходимость модернизации школьного образования в контексте общих процессов развития школьного образования в России на рубеже двух веков, обусловленная целостной системой общественно-политических, социально-экономических, педагогических и иных факторов, привела к тому, что появились разнотипные учебные заведения, разработан новый образовательный стандарт, стали более гибкими, вариативными формы и сроки обучения. Последнее десятилетие ознаменовалось переходом от единой унитарной общеобразовательной школы к многообразию ее типов и форм. Тем самым образованию было задано определенное направление, способствующее вариативности.

Вариативность образования понимается сегодня как один из основополагающих принципов и направление развития современной системы образования в России; следствие осознания государством, обществом, образовательным сообществом необходимости преодоления господствовавшей в школе до конца 80-х гг. XX в. унификации и единообразия образования [5, с. 31].

Государственно-политические и социально-экономические преобразования конца 80-х – начала 90-х гг. XX в. оказали существенное влияние на российское образование, позволив обеспечить многообразие образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, развитие многонациональной российской школы и негосударственного сектора образования. Эти процессы получили свое отражение и закрепление в Законе Российской Федерации «Об образовании» [4].

Как отмечается в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года в целях создания необходимых условий достижения нового, современного качества общего образования планируется, в числе прочего, «обеспечить дифференциацию и индивидуализацию образования при обеспечении государственных образовательных стандартов – на основе многообразия образовательных учреждений и вариативности образовательных программ» [2, с. 18].

Национальная доктрина образования в Российской Федерации среди основных целей и задач образования провозглашает «многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования, личностно ориентированное обучение и воспитание» [3].

Вариативность образования может означать также результат реализации принципа и политики развития вариативности образования – свойство, способность системы образования (от федеральной системы до образовательного учреждения) предоставлять учащимся достаточно большое многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий, спектр возможностей (осмысленного и адекватного запросам учащихся) выбора такой траектории. При этом объем и уровень полноценного базового общего образования фиксируют образовательные стандарты. Реальные программы по своему содержанию могут существенно отличаться от стандарта и по широте, и по глубине заложенной в них подготовки учащихся, но все они обязаны обеспечить уровень, не ниже задаваемого стандартом. Это позволяет добиться внутри страны некоторого гарантированного качества подготовки выпускников школы, на который можно опереться при организации последующего обучения [5, с. 31].

Вариативность дает возможность педагогическим коллективам учебных заведений выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские, создавать условия для максимального развития качеств личности учащихся.

Вариативность образования, в конечном счете, нацелена на обеспечение максимально возможной степени индивидуализации образования. Реализация идей вариативности образования осуществляется различными путями и способами: через создание более широкого многообразия образовательных программ и реализующих их образовательных учреждений; плюрализм и гибкость учебных программ, учебников; вариативность и возможность выбора программно-методического обеспечения образовательных технологий; формирование индивидуализированных программ и графиков обучения с учетом особенностей и способностей учащихся. Подобные виды вариативности существуют и за рубежом, например в США [10, р. 87–89].

В рамках реализации принципа вариативности предусмотрена вариативность учебников, воплощающих содержание образования, а следовательно, определяющих образовательную траекторию учащихся. Индивидуальная образовательная траектория учащихся понимается как персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, определяемый на основе их личностных особенностей и социально обусловленных заданностей окружающего мира, в том числе образовательных норм [8; 9]. Вместе с тем вариативность учебников ставит перед школьной общественностью проблему выбора учебников, которая является на сегодняшний день одной из самых актуальных.

В 1995 г. Министерство образования России своим приказом сформировало Федеральный комплект учебников на 1996–1997 учебный год (этот документ в дальнейшем закрепился в практике). В него вошли издания, успешно выдержавшие процедуру федеральной экспертизы. Федеральный комплект учебников должен был: 1) сохранять единое образовательное пространство страны; 2) обеспечить реализацию преемственности государственных образовательных стандартов на всех уровнях и ступенях общего образования; 3) гарантировать педагогам создание концептуально целостных или непротиворечивых вертикалей учебников для начальной, основной и полной средней школы. Издания, включенные в Федеральный комплект учебников, изначально гарантировали право каждого учащегося государственного и аккредитованного негосударственного образовательного учреждения на получение бесплатного комплекта учебников и обеспечивали реализацию Базисного учебного плана Российской Федерации.

Динамика увеличения числа учебных изданий, содержащихся в Федеральном перечне, характеризуется следующими данными: в 1996–1997 учебном году – 341; в 1997–1998 – 737, в 1998–1999 – 945, в 1999–2000 – 1152, в 2001–2002 – 1192, в 2002–2003 – 1211 учебных

изданий [7, с. 26]. В то же время обновлялся корпус учебной литературы и резко уменьшалось число наименований переиздаваемой учебной литературы, созданной в советский период.

Позже списки рекомендованной Министерством образования Российской Федерации учебной литературы получили новые названия: Перечень учебных изданий для общего среднего образования и Перечень-каталог учебных изданий для общего среднего образования. Оба документа должны ежегодно направляться в субъекты Российской Федерации для формирования региональных заказов на учебную литературу. Списки учебников, включенные в Перечень учебных изданий для общего среднего образования, ежегодно обновляются и публикуются на страницах педагогической прессы. На основании этой официальной информации учителя и общеобразовательные учреждения могут самостоятельно выбрать учебники и объяснить свой выбор ученикам и их родителям. Перечни-каталоги издаются в солидных форматах и направляются в региональные органы управления образованием, районные методические центры и в общеобразовательные учреждения. Учебные издания, вошедшие в Каталог, должны выбираться и использоваться как дополнительные, вспомогательные пособия, отвечающие профилю общеобразовательного учреждения, познавательным интересам школьников и культурно-региональным особенностям территории, на которой находится школа.

Сейчас первоначальный хаос учебников, вызванный переходом к вариативному образованию, преобразился в более или менее упорядоченную систему школьных учебников. Произошло это во многом благодаря федеральным спискам и издательским вертикалям учебников – принципиально новым явлениям в педагогической практике России. Оформление вариативных учебников в издательские вертикали облегчает школьному учителю задачу выбора «своего учебника», создает возможности для долгосрочного планирования работы с определенной линией учебных книг, позволяет сосредоточиться на важнейших методологических проблемах образования, являющихся сквозными для определенных комплектов учебников.

Однако противники большого количества вариативных учебников говорят о том, что учитель не в состоянии изучить всю учебную литературу, а тем более приобрести ее. По этой причине якобы и следует остановиться на минимальном ассортименте, а право выбора нужных книг отдать региональным чиновникам. О. Ю. Стрелова и Е. Е. Вяземский предлагают решить возникающие трудности другим путем. Например, при краевых институтах повышения квалификации учителей и в городских научно-методических центрах можно создать

выставки-фонды всех имеющихся в наличии издательских вертикалей учебников или же на основе общероссийской базы данных составить в регионах свои информационные компьютерные каталоги вариативных учебников [6, с. 29–30].

Официальное утверждение учебного издания осуществляется Министерством образования Российской Федерации на основании экспертного заключения Федерального экспертного совета, проводящего экспертизу учебных изданий. Основными задачами деятельности Федерального экспертного совета являются: обеспечение условий сохранения вариативной системы образования, единого образовательного пространства на территории Российской Федерации, гарантий получения учащимися образования не ниже уровня, определенного государственным образовательным стандартом, повышение качества учебной литературы.

Федеральный экспертный совет существует в условиях вариативной системы образования; это сложившийся институт, который позволяет решать вопросы управления содержанием образования через государственно-общественный механизм. (Министерство определяет содержание и порядок проведения экспертизы, утверждает персональный состав экспертов. Представители научной и педагогической общественности выполняют заказ Министерства в области осуществления экспертизы.) Федеральный экспертный совет состоит из нескольких предметных секций и включает представителей научной и педагогической общественности, в том числе научных сотрудников РАН, РАО, преподавателей ведущих вузов страны, методистов институтов повышения квалификации и переподготовки работников образования, воспитателей и учителей общеобразовательных учреждений.

Каждое учебное издание, представляемое в Федеральный экспертный совет на рассмотрение, подвергается всесторонней комплексной экспертизе. Рассматриваются научная корректность содержания учебника (учебного пособия), его соответствие федеральному компоненту государственного образовательного стандарта, реализация дидактических принципов и эффективность методического аппарата, оцениваются педагогические возможности учебного издания. Экспертизу проводят эксперты-специалисты в области науки, методики, психологии, практики преподавания предмета, которые на основании анализа концепции, содержания и методического аппарата оригинал-макета учебника делают выводы о целесообразности (нецелесообразности) его использования в общеобразовательных учреждениях и о рекомендации (не рекомендации) к присвоению ему грифа Мини-

стерства. Окончательное решение по данным вопросам принимается коллегиально на заседании секции Федерального экспертного совета.

Образовательное учреждение отвечает за качество образования выпускников, а следовательно, и за выбор учебников как средства обучения. Большое значение в выборе учебной литературы имеет своевременная и достаточная информация о новых учебниках. Большую информационную и методическую работу осуществляют издательства. Они организуют встречи учителей с авторами учебников, выпускают аннотированные, иллюстрированные каталоги учебных изданий, размещают информацию на своих сайтах [1, с. 7].

Обоснованность выбора дидактической системы, учебной программы и учебников выносится на рассмотрение попечительских советов школ родительской общественности и утверждается педагогическим советом общеобразовательного учреждения. Принимая решение о выборе учебника, программы, дидактической системы, образовательное учреждение должно быть уверено в том, что учитель методически подготовлен к работе по этому учебнику, программе, системе: прошел подготовку в Институте повышения квалификации и переподготовки работников образования или на других курсах повышения квалификации, понимает и принимает авторскую концепцию, знает особенности методического аппарата учебника и может организовать процесс обучения. Методическая подготовка учителя – необходимое условие обоснованного выбора.

Проблема выбора учебников, адекватных желаемой (индивидуальной) образовательной траектории, сегодня настолько актуальна, что нет, пожалуй, ни одного педагога, который не задумывался над ней. В связи с этим к ее разрешению должен быть подготовлен будущий учитель, поэтому одним из способов решения данной проблемы может стать работа со студентами педагогических колледжей и вузов.

Таким образом, на сегодняшний день реализация одного из основополагающих принципов образования – вариативности – подразумевает решение двух проблем: 1) создание различных образовательных траекторий; 2) возможность выбора образовательной траектории. Можно отметить, что ученые и педагоги-практики занимаются в основном решением первой проблемы. Создано большое количество образовательных программ, учебно-методических комплектов, учебников. Основной проблемой продолжает оставаться выбор образовательной траектории, воплощенной в конкретном учебнике, учебно-методическом комплекте, программе. Из-за отсутствия научного обоснования выбор учебника происходит «стихийно».

Литература

1. Габрусева, Н. И. Делайте обоснованный выбор... [Текст] / Н. И. Габрусева // Вестник школьной прессы. – 2005. – № 1. – С. 7.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Современная начальная школа : информационно-методические письма Министерства образования РФ по организации обучения и воспитания в начальной школе / авт.-сост. И. А. Петрова и др. – М. : АСТ : Астрель, 2003. – С. 6–36.
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Текст] // Официальные документы в образовании. – 2000. – № 21. – С. 3–11.
4. Об образовании : закон Российской Федерации [Текст]. – М. : ИНФРА, 2001. – 52 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
6. Стрелова, О. Ю. Учебник истории: старт в новый век [Текст] : пособие для учителя / О. Ю. Стрелова, Е. Е. Вяземский. – М. : Просвещение, 2006. – 143 с.
7. Становление рынка учебной литературы в Российской Федерации: роль Инновационного проекта развития образования [Текст] : аналитический доклад // В. К. Бацын, К. Л. Бутягина, А. А. Вахрушев и др. ; под ред. А. А. Вахрушева. – М. : Логос, 2005. – 196 с.
8. Хуторской, А. Личностная ориентация образования как педагогическая инновация [Текст] / А. Хуторской // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 3–12.
9. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? [Текст] : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
10. Scientific Research in Education. Committee on Scientific Principles for Education Research / R. J. Shavelson and L. Towne, Editors. Center for Education. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. – Washington, DC : National Academy Press, 2002. – 201 p.

О НЕОБХОДИМОСТИ ЗАЩИТЫ ОТ СКРЫТОГО КОДИРОВАНИЯ И ПОРАЖЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

СЕМЧЕНКО М. В.

г. Белгород, Белгородская сельскохозяйственная академия

В настоящее время остро стоит проблема духовно-нравственного состояния нашего общества. Чуть ли не каждый день мы сталкиваемся с равнодушием, безразличием и даже жестокостью. Едва ли можно найти человека, который не ощутил бы душевной боли, испытав на себе весь спектр негативных проявлений: лжи и предательства, подлости и трусости, лести и грубости. Кто же защитит нас от этого зла? Кто должен отвечать за состояние растлеваемой души человеческой, которая, по мнению Н. А. Бердяева, «ценится дороже всех царств мира»?

Причин для зла предостаточно. Это, прежде всего, отсутствие идеологической основы в государственном масштабе. А следствием этого является искажённое воспитание в семье и невыполнение функций, способствующих духовной нравственности, образовательными учреждениями. Но данные проблемы столь очевидны, что хотелось бы обратить внимание на почти невидимые причины, приводящие к растлеванию души, духа, а впоследствии и всего общества.

Много лет назад в Англии произошёл любопытный случай: солдаты шли через реку по мосту в ногу, мост раскачался и обрушился в воду. В 1906 г. нечто похожее произошло нечто похожее в Санкт-Петербурге, когда через речку Фонтанку переходил кавалерийский эскадрон. Учёные заинтересовались этим феноменом и выяснили, что причина разрушения кроется в физическом явлении, которое именуется резонансом: если частота периодического (импульсного) воздействия шагов совпадает с собственной частотой колебания моста, то с каждым шагом энергия накапливается, возрастает, и в определённый момент конструкция ломается. В наш просвещённый век явление резонанса успешно используется для разрушения мозга с помощью таких электронных приборов, как компьютерная игра, видео, телевизор и т.д.

В общем случае можно условно различать три уровня повреждений: физический, психический и духовный. Суть резонансного метода разрушения заключается в том, что в ходе восприятия органами чувств различных внешних воздействий в мозге происходит передача электрических импульсов от одних нервных клеток (нейронов) к другим через участки, именуемые синапсами. На этих участках импульсы

сопровожаются переносом различных молекул ионов натрия и калия, химическими реакциями и другими явлениями. Эти сложнейшие процессы связаны с мышлением, памятью, обучением, работой всех внутренних и внешних органов тела. Поскольку они имеют импульсную (ритмичную) природу, постольку подбором подходящих частот внешних воздействий можно добиться состояния резонанса, что вызывает необратимые изменения функций мозга. Обсуждаемые воздействия особенно опасны для детей с их не полностью сформировавшимся мозгом и неокрепшей психикой.

В настоящее время мозг изучен довольно подробно: не настолько, чтобы понять его сущность и назначение, но вполне достаточно, чтобы суметь разрушить с помощью электронных средств воздействия. У человека важнейшим каналом информации служит зрение, за ним следует слух. Если очень сильные свет и звук делают человека слепым и глухим, разрушив соответствующие каналы и участки мозга, то электроника, например компьютерные игры, справляется с этой задачей более тонко, перенеся центр тяжести воздействий с физического на психический и особенно на духовный уровни.

На практике резонансный физический эффект повреждения мозга достигается, например, показом всевозможных погонь, стрельб по движущимся целям, ритмичным чередованием событий и картин с определённой (резонансной) частотой. Зрение повреждается путём мелькания и смены изображений разных расцветок и форм. Для слуха предназначены специальные джаз-, рок-, диско-, бит-, хард-, панк-, поп- и т.п. вредная музыка. По наблюдениям специалистов, примерно десятая часть компьютерных игр имеет широкий профиль воздействия на мозг, столько же направлены на повреждения зрения, остальные 80 % разрушают психику и духовность ребёнка. На психическом уровне используются глубоко продуманные, весьма тонкие методы. Наиболее простой из них – это завышенные поощрительные оценки компьютером безнравственных решений ребёнка. Например, из окон горящего здания с одного конца падает один человек, а с другого – два. Сразу подхватить всех трёх невозможно. Совесть велит спасти двоих, но в этом случае оценка в баллах даётся ниже, чем при спасении одного. При сильной нервной системе у ребёнка может выработаться безнравственный принцип: победа любой ценой (цель оправдывает средства); при слабой – могут возникнуть сбои в психике. Это чем-то напоминает знаменитые опыты с собаками И. П. Павлова.

Однако самое страшное происходит на духовном уровне, когда электроника повреждает духовность ребёнка. Например, замечено, что с появлением в доме компьютерных игр ребёнок быстро теряет

интерес к учёбе, особенно к воскресной школе и Церкви, превращается в компьютерного или обычного наркомана, похожего на зомби, тупеет, становится нетерпимым, агрессивным и жестоким, иногда заболевает эпилепсией и другими болезнями либо кончает жизнь самоубийством.

Нормальный крещёный в Православии ребёнок до семи лет находится на особом попечении Ангела-хранителя, он безгрешен, если на него не легли родительские грехи. В возрасте семи лет в ребёнка «вместе с разумом тотчас входит свободная воля» (святой Иоанн Дамаскин). Он уже способен грешить. Не имея собственного опыта и знаний, он легко улавливается лукавыми помыслами, особенно с помощью компьютерных игр, привлекающих своей яркой красочностью, фантастичностью сюжетов и т.п. Поиграв с компьютером, ребёнок уже не может оторваться от этого «наркотика», его так и тянет к нему в силу заложенной в него «отравы». В отрочестве (от 7 до 14 лет) половое созревание усугубляет все эти проблемы, в юности (от 14 до 21 года) добавляются ещё социальные травмы.

Как же этому противостоять? Какие меры необходимо принять, чтобы не допустить наших детей на путь зла и насилия?

В общегосударственном масштабе нет определённых положений, направленных на укрепление духовной нравственности. Существуют лишь мероприятия, носящие рекомендательный характер. Но в каждой семье, образовательном учреждении, конкретном регионе эту проблему можно решить. И одним из таких регионов стал город Белгород и Белгородская область. С 2006 учебного года указом губернатора Е. С. Савченко в школьную программу в обязательном порядке был введён предмет «Основы Православия». Конечно, такое решение было принято не всеми однозначно. Но необходимо подчеркнуть, что это один из самых эффективных выходов из создавшейся ситуации. Ключевым моментом в преподавании данной дисциплины является то, что ребёнок должен вникнуть в вопросы человеческого бытия, задуматься о смысле жизни, разобраться в краеугольных моментах своей души, принять другого человека со всеми его слабостями и недостатками, проникнуться к нему добром и пониманием.

Естественно, что возникает ряд проблем с преподаванием «Основ православной культуры»: не хватает специалистов, недостаточно уделяется внимание со стороны родителей, не в должной степени подготовлены дети к обучению данному предмету. Но это проблемы, которые со временем решатся. Главное заключается в том, что начался процесс обновления и очищения, который даст достойные результаты всему нашему обществу.

ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

АЛЕКСАНДРИНА Н. Б.

*г. Челябинск, Челябинская государственная академия
культуры и искусств*

В современную эпоху высокоразвитых технологий, глобализации информационных и общественно-культурных связей особое значение имеет задача формирования гуманистически направленной личности, создающей материальные и духовные ценности, способной к профессиональному совершенствованию в течение всей жизни в постоянно обновляющемся социуме, стремящейся к самореализации.

Развитие творческих способностей является одним из принципов формирования нового типа личности, созидающей и переосмысливающей пространственную среду, самосовершенствующейся в ментальном и духовном плане, творчески реализующейся в научных идеях и научно-технических разработках, в различных видах художественного творчества, а также в смежных отраслях: дизайне, легкой индустрии, художественно-прикладных видах творчества.

Понятие творчества определяется как деятельность субъекта, в процессе которой создаются «новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью» [1], а также как «способность из доставляемого действительностью материала созидать (на основе познания закономерностей объективного мира) новую реальность, удовлетворяющую многообразным общественным потребностям» [2]. Эти определения аккумулируют в себе и объективный процесс в виде творческой деятельности, и субъектные качества личности, проявляющиеся в способностях и навыках, и процесс познания на основе мышления.

Творческий акт является универсальным, применимым и к научному, и к художественному творчеству, суть его – материализация творческой идеи. Особое значение в процессе творчества имеет момент перехода идеи из сферы бессознательного в сознание – момент озарения (вдохновения) без участия логико-аналитического мышления. Этот тип мышления называется ураническим. Его роль исключительна в развитии творческого потенциала личности.

Творческая деятельность во всех сферах ее проявления основывается на накопленных знаниях, критическом их осмыслении, овладении приемами и методами воплощения идей, высоком профессио-

нальном мастерстве. Конечно, не все люди способны к продуктивной творческой деятельности. В. М. Бехтерев отмечал, что «для каждого творчества необходима та или иная степень одаренности и соответственное воспитание, созидающие навыки в работе. Последнее развивает склонность в сторону выявления природных данных, благодаря чему, в конце концов, возникает почти непреодолимое стремление к творческой деятельности» [4]. Чем в более раннем возрасте выявлены способности, чем лучше условия их развития, тем успешнее они будут развиваться, тем быстрее личность определится в творческом плане.

Творческие способности развиваются в течение всей жизни, а не только в детском или юношеском возрасте, этот процесс зависит от мотивации, навыка саморазвития и самообразования, полученных во время обучения. В процессе развития творческих способностей формируются личностные качества, необходимые для адаптации в непрерывно изменяющемся социуме: целеустремленность, настойчивость, самообладание, смелость, независимость. Творчество – это нестандартное решение сложной задачи разрешения проблемы, выход из кризисной ситуации. В настоящее время востребованной оказывается личность, не только обладающая стабильными знаниями, но и умеющая самостоятельно добывать информацию и творчески ее перерабатывать, способная ориентироваться в многообразии противоречий социальной среды. Рыночные отношения диктуют требования к профессиональным качествам специалистов как технической, так и гуманитарной направленности. Помимо специальной профессиональной подготовки требуется еще комплекс качеств, имеющих надпрофессиональный характер, получивших название «базисные квалификации». Творческий подход занимает среди них первостепенное значение.

Создание системы непрерывного образования в течение всей жизни направлено на формирование творчески-ориентированной личности. Поскольку непрерывное образование имеет два функциональных этапа – возрастное детско-юношеское базовое образование и непрерывное образование взрослых в течение жизни – соответственно, развитие творческого потенциала личности происходит в разных условиях.

Первый этап – возрастное детско-юношеское образование – начинается с дошкольного возраста и завершается профессиональным образованием, средним или высшим, и дает рефлексию на последующие годы жизни. В дошкольном возрасте главная задача – выявление способностей и развитие их на ранней стадии с применением современных методов, основанных на личностно-ориентированном обучении, отражающем принципы природосообразности и гуманизма, в ча-

стности игрового метода и метода проектов, согласно которому обучение строится «на активной основе через целесообразную деятельность ребенка, сообразуясь с его личными интересами именно в этом знании» [6, с. 170].

В основу педагогической деятельности в системе общего среднего образования среди различных образовательных парадигм (императивной, нормативно-формирующей, когнитивной и др.) принята личностно-смысловая парадигма как наиболее эффективная на данном историческом этапе. Она базируется на признании уникальности личности, признании ее права на свободное самоопределение. С целью развития творческого потенциала учащихся используются различные модели обучения: акмеологическая и институционная, «жесткая» и «мягкая» модели, последние были обоснованы благодаря синергетическому подходу к педагогической практике; разрабатывается компетентный подход к образованию, в котором образовательная модель соотносится с динамичным «открытым обществом», где продуктом процессов социализации, обучения, общей и профессиональной подготовки должен стать индивид, готовый к осуществлению свободного гуманистически ориентированного выбора [8, с. 19]. В настоящее время в России функционируют специализированные общеобразовательные учреждения различной направленности: естественнонаучные, гуманитарные, художественно-творческие, позволяющие максимально раскрыть научные и творческие способности учащихся. Система дополнительного образования и профильного обучения дает возможность максимально индивидуализировать процесс обучения и профессионального самоопределения.

Высшее и послевузовское профессиональное образование дает возможность с максимальной полнотой раскрывать научный и художественно-творческий потенциал личности (учеба в аспирантуре и докторантуре с последующей защитой кандидатской и докторской диссертаций, научно-исследовательские комплексы при вузах), а также художественно-творческие способности (консерватории, художественные, театральные вузы, академии культуры и искусств).

Второй функциональный этап в системе непрерывного образования взрослых – это образование взрослых в течение жизни, которое приобрело настолько важный социально-значимый статус, что ему посвящена новая отрасль педагогической науки – андрагогика. Образование для взрослых людей можно разделить на две категории: первая – это получение базового общего и профессионального образования во взрослом возрасте, когда по каким-либо причинам не было возможности получить его в детско-юношеские годы (болезнь, соци-

альные условия и другие причины); вторая категория – это непрерывное образование в течение всей жизни, оно выступает как дополнительное образование и является одним из приоритетных направлений как в российском образовании, так и в мировом образовательном процессе.

Исследования зарубежных ученых-андрагогов позволили сформировать в Институте образования ЮНЕСКО основные теоретические положения в андрагогике:

- 1) образование длится в течение всей жизни индивида;
- 2) оно приводит к систематическому приобретению, обновлению, совершенствованию и развитию знаний, умений и отношений, что становится необходимым в ответ на постоянно меняющиеся условия современной жизни с конечной целью содействия самореализации каждого индивида;
- 3) оно зависит в своем успешном претворении от возрастающих способностей людей и их мотивации участвовать в самонаправляемой обучающей деятельности;
- 4) при этом признается значение всех имеющих образовательных воздействий, включая формально-неформальные и внеинституционные, т.е. непосредственные воздействия окружающей жизни.

В российском законодательстве определены основные элементы инфраструктуры непрерывного профессионального образования, задачи образовательных учреждений в соответствии с профессиональными требованиями. Образование взрослых в системе непрерывного образования должно выполнять одно из главных требований: иметь опережающий характер, быть ориентированным на будущее. Кроме профессиональной значимости образование в течение жизни имеет большое социально-адаптивное, личностно-психологическое и творчески-преобразующее значение.

Развитие творческих способностей имеет огромное значение для социальной реабилитации людей с ограниченными физическими возможностями – как инвалидов с детства, так и людей, получивших физическую травму во взрослом возрасте, но интеллектуально и психически не пострадавших. В России действует программа «Дети-инвалиды», согласно которой осуществляется творческая направленность в развитии и образовании пострадавших детей.

Из вышеизложенного можно отметить, что развитие творческих способностей является универсальным средством для формирования созидательного типа личности, преобразующей социум, гуманистически направленной, саморазвивающейся и способствующей общественному прогрессу.

Литература

1. Большая Советская Энциклопедия [Текст]. – М., 1956. Т. 42.
2. Розенталь, М. М. Философский словарь [Текст] / М. М. Розенталь, П. Ф. Юдин. – М. : Политическая литература, 1963.
3. Пономарев, Я. Н. Психология творчества и педагогика [Текст] / Я. Н. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976.
4. Пономарев, Я. А. Психология творчества / Я. Н. Пономарев. – М. : Наука, 1976.
5. Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования [Текст] : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : Образование, 2004.
6. Мирошниченко, О. Н. Использование методов проектов в работе дошкольных образовательных учреждений [Текст] / О. Н. Мирошниченко // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. – Челябинск : Образование. – 2004. – Ч. 4. – С. 169–172.
7. Тестов, В. А. «Жесткие» и «мягкие» модели обучения [Текст] / В. А. Тестов // Педагогика. – 2004. – № 8. – С. 35–39.
8. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
9. О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации от 9 декабря 2004 г. [Текст] // Специальные документы в образовании. – 2005. – № 8. – С. 3–22.
10. Митина, А. М. Теория образования в течение всей жизни в зарубежной андрагогике [Текст] / А. М. Митина // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 100–105.
11. Александрина, Н. Б. Развитие творческих способностей как необходимое условие успешного процесса самореализации личности в социуме [Текст] / Н. Б. Александрина // Актуальные проблемы формирования культуры и самореализации подрастающего поколения XXI века : материалы межд. науч.-практ. конф. – Челябинск, 2005. – Ч. 1. – С. 7–12.

ПЕДАГОГИКА КАРЛА ОРФА – ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА

УКРАИНЦЕВА Н. П., МИХАЙЛУСОВА Т. А.

г. Челябинск, Детская школа искусств № 1

Одна из важнейших задач музыкальной педагогики на современном этапе – преодоление узкой специализации и авторитарности в обучении. Традиционная музыкальная педагогика направлена, в основном, на создание конечного продукта, причём любой ценой. Одним из самых принципиальных недостатков традиционного обучения музыке является следующее: педагоги часто забывают о том, что невозможно воспитать музыканта только путём разучивания каких-либо определённых упражнений, перегружая при этом маленького ребёнка огромным потоком информационных сведений из теории и истории музыки.

Педагогическая концепция Карла Орфа отдаёт предпочтение импровизации и музицированию перед репродукцией и рецепцией музыки. Педагогика Карла Орфа – педагогика сопереживания, соучастия, совместного действия. Использование приёмов элементарного музицирования на начальном этапе обучения помогает избежать абстрактных упражнений и излишнего теоретизирования, что очень важно для маленького ребёнка, которому иногда необходимо, чтобы музыка была «зримой» в буквальном и переносном смысле слова. Дети должны почувствовать музыку на языке пластики, в мышечно-двигательных ощущениях. Это способствует появлению дополнительных импульсов и пробуждению творческой деятельности детей. Ситуация «успеха», возникающая в таком случае, даёт ребёнку ощущение свободы, уверенности в себе и дальнейшие его опыты становятся более интересными и оригинальными.

Карл Орф считал, что элементарная музыка – это не музыка сама по себе, а музыка, связанная с движением, танцем и словом, что она «живой организм» и не существует вне бытования. Понять и почувствовать музыку можно, не наблюдая и пассивно слушая, а пропустив её через себя. Только тогда, когда в процессе обучения маленького ребёнка задействованы движение, речь, танец, только тогда музыка получает большой отклик у ребёнка. Именно поэтому основной постулат педагогики Карла Орфа – сначала опыт, собственные ощущения и переживания, которые они получают в процессе музицирования, а лишь затем – обобщение и результат.

Необходимо понять, что маленький ребёнок постигает содержание музыкального произведения в различных видах музыкальной деятельности, но особенно интенсивно этот процесс происходит тогда, когда ребёнок сам участвует в процессе создания музыки. Современные исследования научно подтвердили, что музыка активно воздействует на ребёнка лишь при условии его собственного участия в созда-

нии и исполнении музыкального произведения. «Каждый узнаёт лишь то, что сам пробует сделать» – именно этот тезис Песталоцци лежит в основе педагогической концепции Карла Орфа. Этот же тезис в начале 20-х гг. XX века выдвигали наши учёные – теоретики и музыканты, музыкальные просветители Б. Л. Яворский и Б. В. Асафьев. Они подчёркивали, что собственно детское творчество, сам процесс создания музыки особо воздействует на качество музыкального воспитания и создаёт оптимальные условия для успешного и плодотворного развития музыкальности ребёнка и развития его личных качеств.

Итак, самым важным моментом в педагогической концепции музыкального воспитания Карла Орфа является то, что в процессе музицирования дети сами являются творцами, они активно участвуют в создании музыкального произведения, а не просто пассивно слушают музыку. Играя на Орф-инструментах, ребёнок одновременно выполняет несколько задач: зрительных, слуховых, двигательных, эмоциональных и интеллектуальных, и это помогает развить у детей точность и разнообразие тактильных ощущений, а также повышает уровень координации движений.

На занятиях элементарным музицированием чрезвычайно важна роль самого творческого процесса как такового, и задача педагога – раскрыть творческую инициативу детей в любых её проявлениях, предоставить каждому ребёнку возможность проявить свою индивидуальность. Атмосфера творчества формирует личность, стимулирует развитие созидательных способностей. Занимаясь элементарным музицированием, нельзя ожидать быстрого и немедленного результата, и совсем неважным является то, что детские импровизации подчас несовершенны: гораздо более важным становится в данном случае то, что дети приобретают опыт самостоятельной творческой деятельности.

Успех такого обучения во многом зависит от личности педагога, от того, насколько он сам готов к общению, к сотворчеству. Принцип организации успеха – один из важнейших компонентов педагогики Карла Орфа и основной принцип элементарного музицирования. Педагог должен сознавать, что только в процессе творческого сотрудничества успешно достигается задача развития в ребёнке творческого начала в любых его проявлениях. Не навязчивое требование творчества у детей, а предоставление возможности проявлять его, целеустремлённое развитие детской инициативы, самостоятельности мышления – вот главное, о чём нежно постоянно помнит педагогу. Этому способствует создание на уроках атмосферы доброжелательности, открытости, заинтересованности в деятельности ребёнка. Внимательное от-

ношение к личности каждого ребёнка способствует более полному раскрытию его способностей. Педагог сам должен быть творческим человеком: искренне участвовать во всём происходящем на уроке, обладать огромной творческой фантазией, чтобы суметь увлечь ею детей.

Карл Орф справедливо полагал, что сохранение здоровья нации, сохранение основ её культуры зависит от отношения народа к своему фольклору. Именно поэтому на занятиях элементарным музицированием используются древнейшие пласты аутентичного фольклора: колыбельные песни, потешки, прибаутки, игры, которые и должны составлять среду для формирования интеллекта и здоровой психики ребёнка. Особая роль в системе музыкального воспитания по принципам Карла Орфа отводится игровой деятельности маленького ребёнка. Дети младшего школьного возраста часто с трудом воспринимают строго регламентированные занятия, так как основная особенность физиологии у детей такого возраста – высокая двигательная активность. Игра как универсальный коммуникативно-двигательный комплекс, в котором музыка органично связана с речью и движением, таит в себе огромный потенциал. Игровые формы вызывают у детей желание экспериментировать, в процессе игры часто возникают ситуации, когда учащийся совершенно свободно импровизирует, сочиняет, не испытывая при этом психологических затруднений. В игре и игровой деятельности можно решить огромное количество учебных задач: у детей вырабатываются навыки согласованных действий, они учатся концентрировать своё внимание, ориентироваться в пространстве. Происходит всё это в процессе игры очень естественно, без всякого давления на психику ребёнка. Результатом же такой работы становится значительная активизация творческих возможностей детей.

В нашей стране педагогические идеи Карла Орфа получили большое распространение лишь в 90-е гг. Это стало возможным благодаря активной просветительской деятельности замечательного педагога и музыканта В. Жилина, который творчески применил идеи Орфа на русском народном музыкальном материале и внёс огромный вклад в распространение и внедрение его универсальной концепции в педагогическую практику российских музыкантов.

Литература

1. Баренбойм, Л. А. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа [Текст] / Л. А. Баренбойм.– М., 1978.
2. Леонтьева, О. Т. Карл Орф [Текст] / О. Т. Леонтьева. – М., 1984.

ПРОГРАММА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ 1–11 КЛАССОВ, ОСНОВАННАЯ НА ОДНОМ ИЗ ВИДОВ СПОРТА (ЛЕГКАЯ АТЛЕТИКА)

РЯБОВ С. Н.

*г. Коркино, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 1*

В соответствии с Законом «Об образовании» здоровье школьников относится к приоритетным направлениям государственной политики в сфере образования. Важность такой ориентации в образовательной области «Физическая культура» основывается на современном политическом, экономическом и социально-психологическом переустройстве общества.

В сфере школьной физической культуры главной проблемой оказалась проблема неготовности индивида применять физическую культуру в реальной жизни, которая детерминирована разрывом между застывшими в своем развитии дисциплинарными формами физической культуры в школе и реально существующей физкультурной практикой, реализуемой в жизнедеятельности конкретного индивида.

Разрешение этой проблемы, как нам кажется, не в том, чтобы поправить или дополнить существующие программы, а в том, чтобы найти такие организационно-методические формы, которые придали бы учебному процессу действительную образовательную направленность, помогли перейти от утилитарных форм физического воспитания к гуманитарным формам современного физкультурного образования. Последнее может и должно реализовываться, как показывает передовой педагогический опыт, в разработке новых организационно-методических и технологических моделей процесса обучения по предмету «физическая культура».

В качестве одного из главных принципов, на котором основывается процесс физического воспитания, выступает непрерывность и преемственность физического воспитания различных возрастных групп учащихся на всех ступенях образования.

Непрерывность и преемственность физического воспитания учащихся в системе образования обеспечиваются:

- единой законодательной нормативно-правовой базой в области физической культуры, спорта и образования;
- совокупностью преемственных примерных учебных программ различных уровней образования по физической культуре;

- систематическим использованием средств физической культуры в режиме учебного и внеучебного времени;
- сочетанием различных форм занятий физическими упражнениями, спортом и туризмом в течение учебной недели;
- системой гигиенического обучения и воспитания учащихся, формирования здорового образа жизни;
- обязательностью требований по контролю за динамикой физической подготовленности учащихся в образовательных учреждениях.

Программа физического воспитания 1–11 классов, основанная на одном из видов спорта (легкая атлетика), позволяет последовательно решать задачи физического воспитания учащихся на протяжении всех лет обучения в школе любого типа, она позволяет формировать у учащихся целостное представление о физической культуре, ее возможностях в улучшении здоровья и повышении работоспособности. Занятия легкой атлетикой содействуют всестороннему физическому развитию, укреплению здоровья, закаливанию, воспитанию важнейших физических (выносливости, быстроты, силы, ловкости, гибкости) и морально-волевых качеств (смелости, настойчивости, решительности, целеустремленности, трудолюбия, дисциплинированности).

Главная цель программы – воспитание личности, которая способна к самостоятельности, творческой деятельности. Своеобразие программы заключается в том, что она создана на основе курса обучения легкой атлетике. Занятия легкой атлетикой таят в себе большие возможности для формирования жизненно важных двигательных навыков и развития физических способностей детей.

При составлении программы учитывался многолетний опыт передового опыта работы с детьми в области легкой атлетике, результаты научных исследований и тенденций развития видов легкой атлетике. Передовой практический опыт, современные достижения науки, а также новейшие теоретические и методические материалы подчеркивают уникальные возможности занятий легкой атлетикой не только для физического, но и нравственного воспитания детей, особенно для развития познавательных интересов, выработки воли и характера, формирования ориентироваться в окружающей действительности, воспитания чувства коллективизма. Программа прошла апробацию в условиях СШ № 1 г. Степногорска Акмолинской области (Казахстан) и МОУ СОШ № 1 г. Коркино Челябинской области (Россия).

Программное содержание материала характеризуется широким спектром общетеоретических и мировоззренческих знаний, предлагаемых к освоению, конкретным перечнем двигательных средств фи-

зической культуры и дифференциацией методических подходов к процессу обучения в зависимости от двигательных способностей учащихся. Программа последовательно решает основные задачи физического воспитания:

- укрепление здоровья, гармоническое развитие и всестороннюю физическую подготовленность учащихся;
- приобретение знаний в области гигиены и медицины, необходимых понятий и теоретических сведений по физической культуре и спорту;
- развитие основных двигательных качеств;
- воспитание морально-волевых, нравственных качеств, формирование понятия о том, что забота о своем здоровье является не только личным делом, воспитание потребности в систематических и самостоятельных занятиях физическими упражнениями.

Процесс формирования знаний, умений, навыков имеет неразрывную связь с задачей развития умственных и физических способностей учащихся. Поэтому задача развития этих способностей считается такой же важной, как и задача обучения. Воспитывающий характер процесса обучения двигательным действиям делает необходимым постановку и решение на уроке задач не только по формированию двигательных навыков и развитию определенных двигательных качеств, но и по воспитанию интеллектуальных, этических, волевых и моральных качеств личности учащихся и организацию условий для их лучшего решения.

Образовательный процесс в школе основан на принципе совместной деятельности учителя и ученика.

Педагог четко должен осознавать, что совместная деятельность с учеником может привести к желаемым результатам в обучении и воспитании. Важно в связи с реализацией принципов индивидуализации и дифференциации подбирать для каждого учащегося соответствующие методы и методические приемы обучения и воспитания. Образовательная направленность физического воспитания обеспечивается лишь при условии, если обучение двигательным действиям и развитие физических качеств органически сочетается с формированием у учащихся определенных качеств. Активная мыслительная деятельность учащихся на уроках способствует быстрому прохождению изучаемого материала, а двигательные умения и навыки, приобретенные путем сознательного усвоения, оказываются более прочными.

Интеллектуальная направленность физического воспитания тесно связана с физическим и умственным развитием и их взаимообу-

словленностью. Процесс усвоения любого двигательного действия неразрывно связан с активной умственной работой.

Содержание образования обеспечивает по возможности широкий спектр знакомства учащихся с разнообразием форм физической культуры для свободного выбора предпочтительной. На этой основе формируется установка на активное приобщение личности к физической культуре.

Содержание образования по физической культуре включает в себя два взаимосвязанных компонента: 1) базовый, обеспечивающий формирование основ физической культуры личности; 2) вариативный, опирающийся на базовый и учитывающий региональные, национальные условия и традиции развития культуры, национальные формы физической культуры.

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

САНПИТЕР Л. П.

*г. Челябинск, Муниципальное учреждение дополнительного
образования детей детская школа искусств № 5*

Актуализация проблемы духовно-нравственного воспитания в системе художественного образования вызвала необходимость в обновлении его содержания и внесении изменений в образовательный процесс.

Педагогический коллектив ДШИ накопил значительный творческий потенциал и солидный практический опыт, который явился толчком к поиску инноваций (акмеология, аксиология, игровые технологии и др.) и привёл к созданию Модели духовно-нравственного воспитания, способствующей глубокому проникновению в нравственно-этическую атмосферу классического, народного и лучших образцов современного искусства. У школы есть сверхзадача – воспитание художественно-образованной и высоконравственной личности. Поэтому, отвечая на возрастающие потребности детей и подростков в новых современных направлениях художественного образования, педагогический коллектив создаёт условия, способствующие реализации творческих способностей и социализации детей и подростков через

обновление содержания образования, которое является одним из факторов социального прогресса общества и ориентировано на:

- обеспечение самоопределения каждой личности;
- создание условий для реализации права обучающихся на свободный выбор умений и убеждений;
- формирование у обучающихся адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы картины мира;
- создание условий для интеграции личности в национальную и мировую культуру;
- формирование человека и гражданина;
- интеграцию учащегося в современное ему общество;
- развитие способностей учащихся, позволяющих совершенствовать это общество;
- воспроизводство и развитие кадрового потенциала этого общества;
- содействие в организации взаимопонимания и сотрудничества между людьми.

Содержание образования в ДШИ определяется Программой развития, разрабатываемой, принимаемой и реализуемой образовательным учреждением самостоятельно, и адаптированными образовательными программами.

При поступлении в детскую школу искусств ученик сразу же включается в учебную деятельность на предметах музыкально-теоретического цикла: музыкальный инструмент, сольфеджио, коллективное музицирование – хор или оркестр, предмет по выбору, которая направлена на усвоение знаний и профессиональных компетенций на всех предметах, приобретение умений и навыков самостоятельно учиться, применять полученные знания на практике, т.е. развиваться. Включение ребенка в учебную деятельность по освоению дисциплин музыкально-теоретического цикла требует определения его способностей и возможностей для усвоения того или иного объема знаний.

С этой целью преподаватель проводит диагностику, определяющую уровень интеллектуальных и музыкальных (интонационных, метроритмических) способностей учащегося, выявляет его «музыкальный багаж», а также реакцию и отклик на услышанное музыкальное произведение. Диагностика проводится по определённым критериям и позволяет преподавателю получить данные об учащемся для составления индивидуального плана обучения по адаптированной образовательной программе на данный учебный год. Большое значение имеет установление межпредметных связей изучаемых дисциплин,

выявление общих элементов, облегчающих восприятие учащимся целостности этих предметов. Таким образом, организуется учебная деятельность, обеспечивающая усвоение учащимся музыкального исторического опыта в виде знаний о музыке, о композиторах, об обобщённых способах действия.

Содержанием этой деятельности выступают теоретические знания, овладение которыми развивает у учащихся основы теоретического сознания и мышления, а также творчески-личностный уровень осуществления практических видов деятельности.

В процессе учебной деятельности учащиеся усваивают важные социальные и моральные ценности. Для этого в образовательном процессе школы преподаватели опираются на идеи развивающего обучения и ставят целью развитие познавательной активности, творческой самостоятельности, преобразование обучения в самообучение, развития в саморазвитие. При этом используются принципы и методы следующих технологий:

- педагогика сотрудничества, приоритетом которой являются личностные отношения;
- игровые технологии и проблемное обучение, ведущие к активизации и интенсификации деятельности учащихся;
- опережающее обучение даёт эффективность организации и управления процессом обучения;
- акмеология способствует достижению максимально возможных результатов творческой деятельности;
- аксиология способствует приобретению опыта в познании общечеловеческих ценностей.

Практика показывает, что освоение и использование в учебной практике продуктивных методик позволяет учащимся реализовывать их творческий потенциал, в связи с чем повышается результативность освоения образовательных программ и даёт возможность учащимся участвовать во внеурочной учебной, внеклассной воспитательной и концертно-просветительской деятельности.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АЛЕКСАНДРИНА Н. Б., преподаватель фортепиано Муниципального учреждения дополнительного образования детей детская школа искусств № 11, соискатель кафедры педагогики и психологии Челябинской государственной академии культуры и искусств, г. Челябинск.

АНИСИМОВА С. Ф., канд. пед. наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления Национального открытого института России, г. Санкт-Петербург.

БАЛЫКО С. В., ст. преподаватель кафедры боевой подготовки Балтийского военно-морского института им. Ф. Ф. Ушакова, г. Калининград.

БЕЛОУСОВА С. А., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой управления, экономики и права Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

БЕЛЯКОВА Л. Ю., канд. пед. наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления Национального открытого института России, г. Санкт-Петербург.

БОРИСОВА Е. В., канд. психол. наук, зам. директора по научно-методической работе Астраханского социально-педагогического колледж, г. Астрахань.

БУДЕЙКИНА Т. Б., ст. преподаватель Национального открытого института России, г. Санкт-Петербург.

ВАСИЛЬЕВА О. В., преподаватель физического воспитания и культуры Профессионального училища № 31, г. Чебоксары.

ВЕРТИЛЕЦКАЯ И. Г., зав. кафедрой гуманитарных дисциплин Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово.

ВОЛКОВ Л. Г., Почетный работник сферы молодежной политики, директор Астраханского социально-педагогического колледжа, г. Астрахань.

ВОЛОКОБИНСКИЙ М. Ю., докт. техн. наук, профессор кафедры естественнонаучных и математических дисциплин Национального открытого института России, г. Санкт-Петербург.

ГОЛОВ А. Я., канд. пед. наук, доцент кафедры СЭУ Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота, г. Калининград.

ГРАЖДАНКИНА Н. Б., ст. преподаватель Российского института кооперации Краснодарского кооперативного института, г. Краснодар.

ДУБРОВСКАЯ В. А., декан факультета профессионального мастерства Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово.

ДУРАНДИНА О. А., зав. отделением экономики Уральского института практической психологии, г. Екатеринбург.

ЕВСЮГОВА И. А., ассистент Стерлитамакской государственной педагогической академии, г. Стерлитамак.

ЗАВАДСКАЯ И. Е., зам. директора по учебно-воспитательной работе Профессионального училища № 11, г. Советский Тюменской области.

ИЗМАЙЛОВА А. Б., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Владимирского государственного педагогического университета, г. Владимир.

КАЗАКОВ А. В., канд. ист. наук, доцент кафедры культурологии Национального открытого института России, г. Санкт-Петербург.

КАТРИЧЕВА Л. Д., директор Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 15, г. Троицк Челябинской области.

КИСЕЛЕВА Г. И., воспитатель Муниципального образовательного учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста начальная школа – детский сад № 440, г. Челябинск.

КОВАЛЬ Т. С., аспирант Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово.

КОЛЕСНИКОВА Е. О., студент Братского филиала Иркутского государственного университета, г. Братск.

КОПЕЙЧУК Н. П., преподаватель педагогики и психологии Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск.

КОПЫЛОВА А. В., аспирант Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово.

КОРНИЛОВА М. В., канд. пед. наук, зав. кафедрой управления образованием Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово.

ЛЕВШУНОВ А. С., зав. лабораторией электронных коммуникаций Центра информатизации Лесосибирского педагогического института – филиала Красноярского государственного университета, г. Лесосибирск.

МАЛКИНА Е. А., аспирант кафедры управления образованием Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово.

МАРКОВА Н. Г., канд. пед. наук, доцент, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, декан факультета педагогических специальностей Нижнекамского муниципального института, г. Нижнекамск Республики Татарстан.

МАХМУТОВА Л. Г., доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

МИЛЯЕВ О. Н., канд. техн. наук, зав. аспирантурой, профессор кафедры теории и практики государственного и муниципального управления Национального открытого института России, г. Санкт-Петербург.

МИНЕЕВА О. П., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Уральского государственного университета им. А. М. Горького, г. Екатеринбург.

МИТРОФАНОВА А. А., студент Братского филиала Иркутского государственного университета, г. Братск.

МИХАЙЛУСОВА Т. А., преподаватель теоретических дисциплин Муниципального учреждения дополнительного образования детей детская школа искусств № 1, г. Челябинск.

МЯНОВСКАЯ Л. А., преподаватель физического воспитания Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск.

ОРЕЛ А. Е., канд. пед. наук, доцент кафедры управления, экономики и права Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ПОПОВА Р. И., канд. пед. наук, доцент кафедры методики обучения безопасности жизнедеятельности Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

ПРИВАЛОВА Г. Ф., ст. преподаватель, аспирант Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово.

ПРОКОПЬЕВ В. П., канд. физ.-мат. наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, проректор по учебной работе Уральского государственного университета им. А. М. Горького, г. Екатеринбург.

ПУЗАНОВ О. П., зав. кафедрой государственного и муниципального управления Национального открытого института России, г. Санкт-Петербург.

ПУНГИНА Е. Р., преподаватель английского языка Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск.

РАДИЧЕНКО А. Н., канд. ист. наук, проректор по научной работе Филиала Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета Межнационального гуманитарного технического института Поволжья, г. Чебоксары.

РЕМИЗОВ В. С., канд. техн. наук, доцент кафедры математических и естественнонаучных дисциплин Национального открытого института России, г. Санкт-Петербург.

РЯБОВ С. Н., учитель физической культуры Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1, г. Коркино Челябинской области.

САННИКОВА И. Г., зам. проректора по учебной работе Томского государственного педагогического университет, г. Томск.

САНПИТЕР Л. П., преподаватель Муниципального учреждения дополнительного образования детей детская школа искусств № 5, г. Челябинск.

СЕМЕНОВ В. И., канд. пед. наук, доцент, член-корреспондент Академии информатизации, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, зам. директора по научной работе Лесосибирского педагогического института – филиала Красноярского государственного университета, г. Лесосибирск.

СЕМЕНОВ М. С., ст. преподаватель кафедры менеджмента Национального открытого института России, г. Санкт-Петербург.

СЕМЧЕНКО М. В., ассистент кафедры иностранных языков Белгородской государственной сельскохозяйственной академии, г. Белгород.

СИНЕБРЮХОВА В. Л., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры теоретических основ дошкольного и начального образования Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут.

СОЛОДКОВА М. И., проректор по учебно-методической работе Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СТРИЖАК Н. А., канд. пед. наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления Национального открытого института России, г. Санкт-Петербург.

СУРИКОВА Т. В., руководитель практики и трудоустройства студентов, ст. преподаватель Забайкальского института предпринимательства – филиала Сибирского университета потребительской кооперации, г. Чита.

СУХОВА Е. В., канд. ист. наук, зам. директора по воспитательной работе, зав. кафедрой иностранных языков Филиала Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета Межнационального гуманитарного технического института Поволжья, г. Чебоксары.

ТАБАКОВА И. А., ст. преподаватель Братского филиала Иркутского государственного университета, г. Братск.

ТАРАСОВА Е. В., канд. юрид. наук, зав. кафедрой правовых наук Национального открытого института России, г. Санкт-Петербург.

УВАРИНА Н. В., канд. пед. наук, докторант кафедры педагогики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

УКРАИНЦЕВА Н. П., преподаватель теоретических дисциплин Муниципального учреждения дополнительного образования детей детская школа искусств № 1, г. Челябинск.

ХРАПОВА М. П., аспирант кафедры теории и методики профессионального образования Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

ШКУРКИНА О. Н., преподаватель педагогики Бийского педагогического колледжа, г. Бийск.

ШУМАКОВА О. В., преподаватель математики и информатики Троицкого педагогического колледжа, г. Троицк Челябинской области.

ЯКОВЛЕВА Г. В., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

О Г Л А В Л Е Н И Е

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Эволюционный характер выстраивания системы непрерывного профессионального образования	
Белоусова С. А., Орел А. Е., Солодкова М. И.	
Непрерывное профессиональное образование в развитии организаторских способностей современного руководителя	3
Минеева О. П.	
Экзистенциальный подход к личности как условие модернизации системы образования	14
Миляев О. Н.	
Система профессионального образования как управляемый процесс	16
Измайлова А. Б.	
Непрерывное образование в традициях русской народной педагогики	22
Пузанов О. П.	
Какая гуманизация образования нам нужна?	30
Уварина Н. В. О возможностях системно-синергетического подхода к развитию творческой личности (аспект самоактуализации)	37
Будейкина Т. Б.	
Модернизация высшего образования	45
Волков Л. Г., Борисова Е. В.	
Акмеологические аспекты профессиональной подготовки педагога в условиях модернизации образования	48
Маркова Н. Г.	
Воспитание в поликультурном образовательном пространстве	52
Тарасова Е. В.	
Интеграция России в международную систему образования . .	56
РАЗДЕЛ 2. Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста	
Синебрюхова В. Л.	
Подготовка студентов педвуза к управлению математическим развитием младших школьников	60

Сурикова Т. В.	
Маркетинговый подход к управлению образовательными учреждениями как инструмент повышения конкурентоспособности выпускника высшей школы	67
Шумакова О. В.	
Информационный подход к формированию информационной компетенции будущих педагогов	73
Евсюгова И. А.	
Формирование готовности будущего учителя начальных классов к музыкально-просветительской деятельности в условиях села	80
Завадская И. Е.	
Роль саморегуляции в развитии ключевых компетенций современного специалиста	84
Корнилова М. В., Малкина Е. А.	
Организационно-педагогические условия формирования информационной культуры руководителя образовательного учреждения	89
Малкина Е. А.	
Проблема формирования информационной культуры руководителя образовательного учреждения в научной литературе ..	93
Попова Р. И.	
Подготовка будущих преподавателей-организаторов безопасности жизнедеятельности к организации исследовательской деятельности учащихся	96
Привалова Г. Ф.	
Проблема формирования творческого потенциала учителя в психолого-педагогической литературе	101
Шкуркина О. Н.	
Формирование гностических умений студентов педагогического колледжа	105
 РАЗДЕЛ 3. Модернизация содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования в русле идей регулируемого эволюционирования	
Ремизов В. С.	
Особенности преподавания информационной безопасности в вузе	109
Белякова Л. Ю.	
Процессуальные аспекты модернизации профессионального образования	113

Табакова И. А., Митрофанова А. А., Колесникова Е. О.	
Различия в психологических характеристиках студентов первого и пятого курсов гуманитарного вуза	120
Балыко С. В.	
Проблемы гражданского воспитания в условиях профессионального образования и пути их решения	125
Коваль Т. С., Санникова И. Г.	
Проблемы организации дистанционного обучения	130
Пунгина Е. Р.	
Активизация познавательной деятельности студентов через разноуровневое обучение	133
Семенов В. И., Левшунов А. С.	
Использование телевизионной системы многоканальной трансляции и видеоаудиозаписи первичной информации учебного назначения в педагогическом вузе	137
РАЗДЕЛ 4. Функции государственных и общественных организаций в обеспечении модернизации профессионального образования	
Голов А. Я.	
Мотивационно-целевая функция образования в обеспечении национальной безопасности	142
Дубровская В. А.	
Из истории конкурсного движения педагогов Кузбасса	147
Храпова М. П.	
Совершенствование в системе повышения квалификации деятельности муниципальных методических служб по обеспечению реализации приоритетного национального проекта «Образование»	150
Голов А. Я.	
Креативность – качество личности в концепции национальной безопасности	159
Гражданкина Н. Б.	
Молодежь и общество: проблемы социализации в условиях современной модернизации России	164
Дурандина О. А.	
Основные направления модернизации муниципальной системы образования	167
Прокопьев В. П.	
Университеты – лидеры при переходе общества к устойчивому развитию	170

РАЗДЕЛ 5. Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности	
Пузанов О. П., Стрижак Н. А., Анисимова С. Ф.	
Менеджмент качества в системе профессионального образования	175
Сухова Е. В., Радиченко А. Н.	
Инновационная трансформация высших учебных заведений в Чувашской республике	183
Семёнов М. С.	
Принцип регулируемого эволюционирования в инновационной образовательной деятельности	188
Васильева О. В.	
Организация опытно-экспериментальной работы в училище по формированию культуры ЗОЖ	194
Волокобинский М. Ю.	
Опыт использования инновационных информационных технологий в обучении	197
Казаков А. В.	
Инновационные добровольные системы обеспечения качества образования	201
Копейчук Н. П.	
Профессиональные деструкции как объективный фактор, сопровождающий профессиональное развитие личности	204
Мяновская Л. А.	
К проблеме становления Я-физического как компоненты самосознания личности	208
РАЗДЕЛ 6. Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики	
Вертилецкая И. Г.	
Структура самообразовательной деятельности учителя в системе повышения квалификации	212
Копылова А. В.	
Активное обучение учителей в системе повышения квалификации как педагогическая проблема	216
Катричева Л. Д.	
Повышение профессиональной компетентности учителей в условиях адаптивной профильной школы	220

РАЗДЕЛ 7. Учреждения общего и дополнительного образования детей в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования	
Яковлева Г. В., Киселева Г. И.	
Основы безопасного поведения на дороге – с дошкольного детства	228
Махмутова Л. Г.	
Современное состояние проблемы выбора учебника в свете реализации принципа вариативности образования	231
Семченко М. В.	
О необходимости защиты от скрытого кодирования и поражения населения	237
Александрина Н. Б.	
Значение развития творческих способностей личности в процессе непрерывного образования в течение всей жизни	240
Украинцева Н. П., Михайлуова Т. А.	
Педагогика Карла Орфа – педагогика сотрудничества	244
Рябов С. Н.	
Программа физического воспитания учащихся 1–11 классов, основанная на одном из видов спорта (легкая атлетика)	248
Санпитер Л. П.	
Обновление содержания образования как условие успешного обучения, воспитания и развития учащихся в системе художественного образования детей	251
Сведения об авторах	254

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

Материалы V Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 6

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры Л. Г. Махмутова, С. И. Мильковская
Технический редактор А. Ф. Варфоломеев
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 27.12.06. Подписано в печать 22.01.07.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 16,6. Тираж 300 экз. Заказ № 497.
Цена договорная

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454048, г. Челябинск, ул. Каменный Лог, 11
тел.: (8–351) 237–42–09