

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ



**Материалы
VI Всероссийской
научно-практической
конференции**

ЧАСТЬ VI

14 ноября 2007 г.

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

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

Материалы VI Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 6

14 ноября 2007 г.

Москва – Челябинск

УДК 371
ББК 74.5
М 86

М 86 Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования [Текст] : материалы VI Всерос. научно-практ. конф. : в 9 ч. Ч. 6 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ. ; Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : изд-во «Образование», 2007. – 305 с.
ISBN 978–5–98314–236–7

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

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

УДК 371
ББК 74.5

© Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования.

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

ISBN 978–5–98314–236–7

Р А З Д Е Л 1

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

К ПРОБЛЕМЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ)

ЕРЕМЕЕВСКАЯ И. Д., ЗОРИНА В. Л.

г. Красноярск, Красноярский краевой институт повышения
квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования,
Сибирский государственный технологический университет

Поскольку потребность современного наукоемкого и высокотехнологического производства в рабочей силе, обладающей способностью мобильно использовать знания из разных научных областей в своей профессиональной деятельности, постоянно возрастает, то при совершенствовании системы высшего профессионального образования необходим переход от отраслевого, узкоспециализированного обучения к фундаментальному, позволяющему легко ориентироваться в изменяющихся условиях современности.

Образование может считаться фундаментальным, если его приоритетом являются знания и способы мышления, основанные на единой методологии [8], обеспечивающей, на наш взгляд, умение будущего специалиста устанавливать межпредметные связи как на уровне науки (категории науки), так и на уровне философии (категории диалектики).

К сожалению, межпредметные связи не находят достаточного отражения в вузовских профессиональных программах и, как следствие, у студентов не формируется системное (диалектическое) мышле-

ние, а, следовательно, и способность предвидеть далекие результаты своего труда. Поэтому переход к фундаментальной подготовке требует, прежде всего, кардинального изменения содержания образования и одновременно предусматривает изменение формы организации учебного процесса. Теоретической основой для изменения содержания и формы учебного процесса, на наш взгляд, является Способ диалектического обучения (СДО), разработанный в г. Красноярске (авторы способа: А. И. Гончарук и В. Л. Зорина. Патентное свидетельство Международного центра педагогического изобретательства № 126 от 29.03.1996 г).

Поскольку сущность человека, согласно теории СДО, выражается в сущности труда, а труд есть разновидность деятельности, то современный учебный процесс должен рассматриваться с позиций диалектического единства деятельности и труда. «Деятельность является источником биологической сущности человека и представляет собой опыт, основанный на индукции как случайном явлении. Она начинается с преобразования природы и общества (бытия как среды обитания) и заканчивается преобразованием сознания». Труд является источником социальной сущности и представляет собой теорию, «основанную на дедукции как необходимой сущности, начинается с преобразования сознания и общества и заканчивается преобразованием природы» [2, 4].

Двойственный характер труда ярко проявляется в понятии, как ни в каком другом продукте. Как и всякий продукт труда, в данном случае труда духовного, понятие раздвоено внутри себя. С одной стороны, в понятии отражен конкретный предмет, его природа, а с другой – в нем зафиксирован способ действия, метод, специфически человеческое отношение субъекта к объекту, следовательно, активное творческое начало. Человек с помощью понятия опосредствованно преобразует природу (понятие об окружающем мире) и одновременно самого себя (понятие о понятии) [1].

Эту же мысль мы находим у Э. В. Ильенкова, который пишет, что «мир есть опредмеченное – реализованное в продукте – мышление человечества, есть отчужденное мышление вообще. А индивиду надо его распродметить, присвоить те способы деятельности, которые там реализованы, в чем и состоит образование» [5]. Поскольку предмет может быть соединен с субъектом только при помощи мышления, а одной из форм мышления является понятие, следовательно, последнее может выступать в качестве основы для взаимосвязи различных учебных дисциплин.

Теоретическое положение способа, согласно которому «единый

окружающий мир по уровням развития расчленяется на природу, общество и сознание, единство которых заключается в том, что они характеризуются всеобщими существенными признаками: структурой, движением, развитием и взаимосвязью как исходными мировоззренческими ориентирами» [2; 4], позволяет обнаружить движение понятий, как в рамках одной предметной области, так и при переходе к другой.

Структура является первым всеобщим признаком окружающего мира и для любого понятия представлена единством противоположностей – содержанием (качеством) и объемом (количеством). Поэтому проникнуть в глубинную сущность предмета можно только через содержание и объем понятия. Анализ содержания понятия с позиций закона единства и борьбы противоположностей позволяет обнаружить критерии деления понятия на виды, и, следовательно, установить внутripредметные связи, так как видовые понятия, возникающие при осуществлении операции деления, являются результатом разрешения противоречия, заключенного в содержании родового понятия. Последовательное осуществление операций определения и деления (анализ понятия), фиксируемое в «Сборнике понятий», позволяет обнаружить отношения между понятиями, то есть увидеть их взаимосвязь, отражающую челночнообразное движение мысли (переход содержания (качества) в объем (количество) и наоборот). Таким образом, теория Способа диалектического обучения дает четкие логические основания, а сборники понятий являются инструментом для формирования системы понятий, составляющих сущность (структуру) любой науки и учебного предмета.

На основе теории и технологии Способа диалектического обучения в результате исследования нами выявлены: 1) уровни реализации межпредметных связей, определяющиеся степенями обобщения сознания; 2) методологические функции, заключающиеся в представлении любой учебной дисциплины в категориях общего, особенного и единичного; 3) механизм и инструментарий установления межпредметных связей, представляющий собой построение системы предметных понятий посредством сборников понятий, выделение системы фундаментальных понятий (категорий науки) и законов, посредством сборников межпредметных понятий, выявление противоречий в учебном материале посредством сборников-суждений. Более подробно данные вопросы изложены в нашей монографии «Способ диалектического обучения: послевузовская подготовка преподавателя к реализации межпредметных связей» [3].

Мы полностью разделяем точку зрения С. Т. Сатбалдиной, которая считает, что причина инфантильности и безынициативности мо-

лодого поколения заключается в том, «что сложившаяся технология обучения и в школе, и в вузе вопреки нашему желанию превращает обучающихся в пассивных созерцателей... Выйти из создавшегося положения можно лишь изменяя всю технологию обучения... путем организации учебного процесса» [7].

Поскольку, как было уже отмечено выше, сущность человека заключается в сущности труда, а учебный процесс представляет собой особый вид труда, то и форма организации данного процесса должна быть основана на диалектике труда.

Под формой организации учебного процесса мы понимаем способ существования содержания, неотделимый от него и служащий его выражением. Организация предметного содержания, позволяющая реализовывать внутри- и межпредметные связи как на уровне наук, так и на уровне философии, предполагает новые учебные отношения, основанные на материализованной самооценке и на диалектике форм и функций труда.

Особенности организации образовательного процесса при реализации фундаментальной подготовки на основе Способа диалектического обучения проявляются через диалектику отношений, заключающуюся в конкретизации и объективации оценки посредством бальной системы, которая получает дальнейшее развитие. Во-первых, расчленяется отметка и оценка; во-вторых, у них, как в любом понятии, раскрываются содержание (качество) и объем (количество), то есть совершается их материализация. При этом ведущую роль играет самооценка, которая позволяет каждому студенту без посредничества преподавателя на любом этапе обучения определить объем своих знаний по сравнению с другими студентами [4].

Материализация оценки ведет к необходимости смены форм учебного труда. К сожалению, ведущей формой труда в современном учебном процессе высшей школы зачастую остается индивидуальный труд и простая кооперация, в которых сохраняется автократический стиль общения между преподавателем и студентом. Несмотря на то, что «кооперация представляет собой одну из наиболее сильных и влиятельных организационных концепций в истории человечества» [6], только форма сложной кооперации позволяет максимально задействовать интеллектуальный потенциал всех субъектов образовательного процесса. Выведение же учебного процесса на уровень сложной кооперации возможно только через реализацию функций труда: логическую, исполнительскую, управленческую [2].

Не реализовав в учебном процессе логическую функцию труда (понимание природы изучаемого объекта, явления), невозможно осу-

ществить исполнительскую функцию труда (практическое применение знаний об объекте, явлении). Так как диалектическое единство логической и исполнительской функций составляют сущность управленческой функции, как умения предвидеть явление или поведение объекта, то невозможно сделать учебный процесс управляемым, не реализовав в нем все три функции труда: логическую, исполнительскую и управленческую.

Включение студентов на лекциях, лабораторно-практических занятиях, семинарах в новые учебные отношения, основанные на материализованной самооценке и на диалектике форм и функций труда, на наш взгляд, обеспечивает расширенное воспроизводство знаний согласно принципу природосообразности, развитие у них способности к самостоятельному установлению междисциплинарных связей и использованию данных связей для решения задач в познавательной и профессиональной сферах.

Выходу учебного процесса на уровень сложной кооперации способствуют лабораторно-практические занятия, сущность которых заключается в том, что каждый студент получает индивидуальные задания, имеющие для всех одинаковое содержание. Отличие данных заданий заключается в том, что их элементы имеют разную вариативность. В процессе проведения занятия прослеживается диалектика труда – от индивидуального к простой кооперации (работа в группах под руководством лидера), а затем к сложной кооперации (защита продуктов интеллектуального труда каждой группы). Этап индивидуального труда является обязательным условием любого занятия, проводимого в системе Способа диалектического обучения. В противном случае последующая работа в группах (простая кооперация) не позволит обучаемым осуществить обмен знаниями с последующим самоконтролем и самооценкой, а без этого невозможно выработать у них активную жизненную позицию.

На этапе сложной кооперации в течение определенного времени (не более 5–7 минут) поочередно заслушиваются выступления представителей каждой группы, а все остальные внимательно слушают, сравнивая свое мнение с мнением выступающего (самоанализ). На данном этапе в работу включается группа экспертов, которая выполняет управленческую функцию, анализируя выступления докладчиков, фиксируя и оценивая дополнения, вопросы-суждения, возражения во время обсуждения доклада.

Оценка работы групп фиксируется на экране активности в виде таблицы, в которой указывается количество баллов, набранное суммарно на всех этапах занятия.

На занятии-семинаре диалектика форм и функций труда проявляется еще ярче. Заранее объявляется тема и план семинара, а готовность студентов к занятию определяется наличием анкеты обратной связи (сборника суждений), которая заполняется индивидуально и представляет собой совокупность определенного количества вопросов-суждений.

После объявления преподавателем темы и плана семинара, «заявки» на оценку, любой из участников (по желанию или по усмотрению преподавателя) раскрывает первый вопрос семинара, используя анкету обратной связи, служащую ему планом для выступления, а всем остальным участникам семинара – основой для сравнения своих знаний со знаниями докладчика. Так как данные вопросы являются «сверстками» информации, студенты вынуждены формулировать ответы на них в форме умозаключений («развернутой» информации). Если любая познавательная задача оформляется в сознании человека в виде системы вопросов, требующих целостной системы ответов, связанных между собой внутренней логикой рассуждения, подводящего к цели, поэтому вопросы-суждения являются своеобразным технологическим приемом, соединяющим законы диалектической и формальной логики, делающим мысль студентов действительно безграничной, а речь – четкой, грамотной, богатой.

Таким образом, использование анкеты обратной связи, с одной стороны, разгружает память, а с другой стороны решает проблему самоконтроля и самооценки, так как каждый из участников семинара может количественно и качественно оценить свою работу.

После выступления докладчику задаются вопросы-суждения (до 4–7 вопросов), за ответы на которые он получает дополнительное количество баллов, при отсутствии ответа баллы присуждаются тому, кто задавал вопрос. Затем ведущие семинара (либо преподаватель, либо студенты) предоставляют право студентам, задававшим вопросы, провести анализ ответов, а всем остальным сделать дополнения и внести исправления, дать анализ прозвучавшего доклада. Любая из этих операций оценивается определенным числом баллов в соответствии с критериями, разработанными в системе Способа диалектического обучения. При рассмотрении следующих вопросов семинара «логика ходов» повторяется. Заявка на оценку, объявленная преподавателем в начале семинарского занятия и представляющая собой соответствие качества (оценки) количеству баллов (отметке), позволяет каждому студенту объективно оценить уровень своей подготовки и степень участия в расширенном воспроизводстве знаний.

Так как при проведении семинара функции ведущего, арбитра,

экспертов, разрешающих спорные ситуации и обобщающих учебный материал по тому или иному вопросу семинара, полностью передаются обучаемым, то преподаватель высвобождается из непосредственного участия в учебном процессе и «вмешивается» в ход занятия лишь в том случае, если не раскрыта суть какого-либо вопроса, предлагая несколько вопросов-суждений из своего «золотого фонда».

Момент и степень высвобождения преподавателя из учебного процесса будет определяться, с одной стороны, освоением «логики ходов» семинарского или лабораторно-практического занятия студентами, а с другой стороны – эффективностью воздействия создаваемой на занятии системы принуждения (духовного и естественного).

Таким образом, в основе коллективного труда на этапе сложной кооперации лежит общение студентов друг с другом (демократия), которое позволяет полностью использовать интеллектуальный потенциал, как отдельного студента, так и коллектива в целом. Только форма сложной кооперации, органически включающая индивидуальный труд и простую кооперацию, позволяет обучаемому, с одной стороны, реализовать полученные в результате индивидуального труда знания, а с другой стороны – приобрести новые, то есть осуществить расширенное воспроизводство знаний. Материальная заинтересованность создает условия для активизации обучаемых, так как у каждого из них появляется реальная возможность прогнозировать свои оценки, а у преподавателя, в свою очередь, появляется возможность оценить степень умения каждого обучаемого использовать знания из разных научных областей для решения профессиональных задач, так как даже эпизодическое участие в семинаре позволяет охарактеризовать качество подготовки каждого из них.

Поскольку, решение проблемы фундаментальной подготовки специалистов связано с созданием условий для проявления социальной (трудовой) сущности будущих специалистов, то Способ диалектического обучения, теоретическую сущность которого составляет представление о труде как философской и экономической категории, должен стать, с одной стороны, ведущим способом обучения как в системе общего, так и в системе профессионального образования, а с другой стороны – основой вузовской и послевузовской подготовки преподавателей всех уровней.

Литература

1. Барсуков, И. С. Диалектика объективного и субъективного подходов к выявлению взаимосвязей наук в классификациях наук философов Нового времени (историко-философский анализ) [Текст] /

И. С. Барсуков. – Красноярск : ККИПКРО, 2002.

2. Гончарук, А. И. Концепция школы XXI века (диалектика учебного процесса) [Текст] / А. И. Гончарук. – Красноярск : ККИПКРО, 1997.

3. Еремеевская, И. Д. Способ диалектического обучения: послевузовская подготовка преподавателя к реализации межпредметных связей [Текст] / И. Д. Еремеевская, В. Л. Зорина. – Красноярск : СибГТУ, 2005.

4. Зорина, В. Л. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения [Текст] / В. Л. Зорина, В. С. Нургалеев. – Красноярск : СибГТУ, 2001.

5. Ильенков, Э. В. Диалектическая логика. Очерки истории и теории [Текст] / Э. В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1974.

6. Пахомчик, С. А. Междисциплинарный подход в изучении дисциплины «Кооперация в АПК» [Текст] / С. А. Пахомчик // Роль межпредметных связей в системе развивающего обучения. Материалы международной научно-практической конференции 21–25 августа 2001 г. – Горно-Алтайск : УНИВЕР-ПРИНТ, 2001.

7. Сатбалдина, С. Т. Об организации собственной деятельности учащихся на уроке [Текст] / С. Т. Сатбалдина // Химия в школе. – 1988. – № 2.

8. Суханов, А. Д. Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в государственных образовательных стандартах [Текст] / А. Д. Суханов // Высшее образование в России. – 1996. – № 3.

9. Шапошников, Н. И. Формирование биологических понятий с применением элементов диалектической логики [Текст] / Н. И. Шапошников // Биология в школе. – 1970. – № 2.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

СТАРЦЕВА И. А.

г. Нижний Тагил, Нижнетагильская государственная
социально-педагогическая академия

Состояние образования взрослых в настоящее время характеризуется как парадоксальное. С одной стороны, на практике существует и действует многообразная, неоднородная, стихийно развивающаяся сфера обучения взрослых, проводятся теоретические исследования её

проблем, с другой стороны, эта сфера не имеет единой системообразующей законодательной, юридической, научно-методической базы и узаконенной государственной политики, в связи с чем ее деятельность недостаточно эффективна и не соответствует современным требованиям.

Главным звеном в цепи кризисных явлений и проблем, с которыми человечество столкнулось на пороге третьего тысячелетия, является кризис компетентности современных людей. Глобальная угроза для человечества в настоящее время – отставание способности человека, и, прежде всего, взрослого человека адаптироваться к изменениям в окружающем мире. По данным исследований, знания обновляются каждые 5 лет. Традиционное формальное базовое образование, получаемое в начале жизни, не успевает за изменениями, происходящими в мире и принципиально не может обеспечить человека на всю жизнь знаниями и качествами, необходимыми для эффективного выполнения социальных ролей. Принятая сегодня всеми передовыми странами мира концепция непрерывного профессионального образования выдвигает образование взрослых на приоритетные позиции в основных направлениях социально-экономического развития современного мира. Исторический опыт свидетельствует, что успехи государства в преодолении кризисных ситуаций определяются, прежде всего, восприимчивостью общественного сознания граждан к изменениям и достижениям мировой цивилизации.

В настоящее время обоснованы и признаны наукой позиции учёных по проблемам андрагогической подготовки в системе постдипломного образования. С точки зрения андрагогической модели человек аккумулирует свой жизненный опыт, который может быть использован в качестве источника обучения как самого обучающегося, так и других людей.

Феномен непрерывного образования взрослых рассматривается как социальное явление, обозначающее образование лиц, выполняющих социально значимые продуктивные роли и обладающих физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточным для ответственного самоуправляемого поведения. Содержание этого феномена можно описать следующими характеристиками:

1. Образование взрослых выполняет основные функции:

– компенсаторную: предоставляет взрослым членам общества ранее отсутствующую или упущенную возможность получить образование желаемого профиля и уровня;

– адаптирующую: обеспечивает человека новыми знаниями и

умениями, необходимыми для успешной жизнедеятельности в изменяющихся социальных условиях;

– развивающую: обеспечивает всесторонний прогресс личности в период взрослой жизни.

2. Образование взрослых включает в себя направления деятельности:

– общее образование, дающее систематическое обогащение установок, знаний и умений, необходимых всем взрослым членам общества;

– профессиональное образование, дающее знания и умения, необходимые для успешной деятельности в системе технологического и социального разделения труда;

– гражданское образование, ориентированное на расширение сферы участия в жизни общества, социальной группы, формирование активной жизненной позиции, защиту прав граждан.

Рассмотренная феноменологическая доминанта обуславливает аксиологическую сущность проблематики непрерывного образования взрослых и формирует фундаментальное научное направление – андрагогику, одной из ведущих ориентаций которой является антропологическая.

Антропологическая ориентация феномена непрерывного образования взрослых имеет в основе своей необходимость восстановления целостного образа взрослого человека во всей его полноте, раскрывает инструментальную функцию развития взрослого человека.

Предметом нашего анализа является антропологическая ориентация феномена непрерывного образования взрослых, обобщение разноречивых сведений о взрослом человеке, выявление истоков, содержательного смысла и фундаментальных категорий андрагогики.

Учитывая многомерность и многоуровневость субъектного бытия взрослого человека следует разграничивать минимум пять взаимосвязанных уровней, отражающих человеческий универсум:

– конституциональный уровень (воплощение биологического, социального и духовного в человеке);

– социально-психологический (индивидуальные, личностные и субъектные характеристики человека);

– социетарный уровень (человек-носитель общественного сознания);

– интерперсональный (человек-участник индивидуального и группового познания);

– интраперсональный (совокупность признаков, характеризующих антропологическое «Я» человека: «Я»-витальное, «Я»-рефлексивное, «Я»-аксиологическое).

Взрослый человек как предмет антропологической ориентации андрологической науки есть воплощение индивидуального, субъектного, личностного, индивидуального, универсального и выражается в следующем:

– взрослый человек уникален и универсален. Он обладает уникальными способностями, и ему ничто не чуждо – ни космос, ни инстинкты, ни возвышенная деятельность;

– взрослый человек – это соотношение внутреннего и внешнего. Духовный мир человека символизируется в различных формах его деятельности. В итоге он является существом социальным, общественным;

– взрослый человек есть целостность, но он состоит из частей. Человек биологический, действующий, разумный, чувственный, этический, рациональный – всё это объединено в каждой конкретной личности;

– взрослый человек – существо историческое и в качестве такового он стремится внедриться в будущее. Человек обеспокоен своим будущим, так как его везде ожидают кризисы, взрослый человек есть существо кризисное;

– взрослый человеку не избежать бремени ответственности перед самим собой. Понимая это, он видит выход из ситуации в синтезе гуманистических позиций и идеалов, как и в их обновлении.

Обилие выявленных сущностей свидетельствует о том, что у человека не одна сущность, а иерархия сущностей [3].

Антропологическая ориентация возможна лишь постольку, поскольку формируется не на основании, какого-то определённого свойства человека, а опирается на идею целостности и иерархичности человеческого универсума.

Для того чтобы целостно понять человека как носителя нового знания, необходимо осмыслить результаты изучения человека, полученные в исследованиях, проведенных с позиций разных наук.

Исследование генезиса идеи антропологизма показывает, что она зародилась уже в античной философии, в представлении двойственной природы человека. Философия Ренессанса рассматривала человека как живую целостность. В русской религиозно-философской мысли приобретает развитие представление о Человеке как микрокосме. «Русский космизм» Н. Федорова, В. Соловьева, П. Флоренского, Н. Бердяева развивает идеи целостности, единства всех духовных сил человека. В антропоцентризме русской философской мысли мир – это не просто целостность, а положительное единство – приоритет нравственных ценностей, религиозно-нравственного опыта жизни [2].

Во второй половине XIX века идея антропологизма как специфическая философская категория определилась в качестве антропологического (фейербаховского) принципа. Работы М. Шелера и Г. Плеснера, развивающие философские теории, послужили источником возникновения философской антропологии. Ставилась задача на основе данных частных наук о человеке воссоздать целостное понятие о человеке.

Проблема человека интересовала исследователей во все времена. Как предмет изучения антропологии человек выражается в его уникальности и универсальности, соотношении внутреннего и внешнего, целостности, состоящей из частей, в исторической сущности. Поворот философии к учению о человеке содержал в себе мощный воспитательный импульс.

Понимание содержания и структуры человековедческого или «антропологического» фундамента стало одним из важнейших моментов дифференциации педагогических взглядов конца XIX – начала XX вв. Была осуществлена попытка определить место и значение антропологической постановки вопроса по отношению к педагогике, в частности к процессу воспитания. Но еще ранее исторически первый опыт антропологического обоснования воспитания, представленный в философско-критической по своей направленности статье Н. И. Пирогова «Вопросы жизни», обозначен К. Д. Ушинским как «Опыт педагогической антропологии», П. Ф. Лесгафтом в книге «Антропология и педагогика» – как опыт постановки педагогики на почву антропологии.

Вместе с тем появление педагогической антропологии следует рассматривать в контексте получивших распространение и развитие в России идей антропологической философии в публикациях Н. Г. Чернышевского «Антропологический принцип в философии», И. М. Сеченова «Рефлексы головного мозга». Отношения на основе антропологического принципа строятся на доверии к природе человека, потенциально большим возможностям его развития, его личному опыту.

В западноевропейской науке идеи антропологизма сформировались в относительно автономную отрасль знания после публикации работы Г. Ноля «Педагогическое человековедение». Педагогическое человековедение стимулировало методологические поиски антропологического основания педагогики теоретиков воспитания Г. Десп-Форвальда, О. Ф. Больнова, Й. Дерболава, Г. Рота.

Таким образом, содержательную основу идеи антропологизма составляет философско-педагогическое осмысление проблемы человека в ее взаимосвязи с проблемами воспитания.

Проблемное поле философско-педагогической концепции антропологизма может быть осмыслено с четырех позиций.

Первая позиция – идеи антропологизма рассматриваются как направление гуманитарных исследований, оформившееся на основе синтеза теоретико-педагогического, философско-антропологического и человековедческого знания. Это направление получило развитие преимущественно в ФРГ, Австрии и Швейцарии (О. Больнов, Й. Дерболав, Г. Рот, А. Флитнер, Г. Цдарил).

Вторая позиция – идеи антропологизма рассматриваются как методологическое основание педагогических наук, которое вбирает в себя научные знания о человеке из других областей знаний. Использование понятия антропология необходимо рассматривать как «сумму антропологий». Возникли и продолжают развиваться «частные антропологии», каждая из которых определяет лишь одну сторону человеческого существа: «культурная антропология» (Э. Ротхакер, М. Лондман), «биологическая антропология» (А. Портман), «медицинская антропология» (В. Вейцекер), свое развитие получают экономическая, политическая, правовая, художественная антропологии. В этом значении идеи антропологизма ориентируют педагогику на разработку и применение особого антропологического принципа, который предполагает соотнесение любого знания об образовательных явлениях и процессах со знаниями о «природе» и «сущности» человека, имея в виду концептуальные разграничения данных понятий и природе его воспитания. Идеи антропологизма связывают получение педагогического знания методом, обеспечивающим интеграцию человека в педагогику, опираются на антропологическую аксиоматику (Б. М. Бим-Бад), на основе которой строятся теории и методология проблем становления и развития личности [1].

В настоящее время обращение к антропологической доминанте наполняет идеей гуманизации процесс воспитания человека, способствует выявлению, сохранению и передаче наследуемого генетического ядра науки – методологического фундамента современных инновационных процессов.

Третья позиция – идеи антропологизма рассматриваются как самостоятельная отрасль науки, целостное и системное знание о человеке, воспитывающем и воспитываемом, как субъекте и объекте образования; интегративная наука, обобщающая различные знания о человеке в аспекте воспитания и обучения. Функция интеграции проявляется в попытке обобщения всех антропологических подходов, результатов частных антропологий в аспекте проблем воспитания, а затем развития на полученной базе собственного направления в русле создания единой теории «человека воспитываемого». В данном смысле идея антропологизма является своеобразным ядром общей педаго-

гики, которое концентрирует в себе взаимосвязь педагогически значимых результатов, основоположений других наук и подходов к человеку.

Четвертая позиция – теоретико-методологическая основа идеи антропологизма рассматривается как парадигма современного образования, вбирающая в себя новые эмпирические и теоретические данные, выполняющая мировоззренческую и идеологическую функции в образовании. Переход к новой антропологической парадигме – ведущая тенденция современного образования и в целом педагогического сознания общества в конце XX столетия.

Выделим некоторые позиции этого феномена.

1. Своеобразным индикатором антропологической парадигмы выступает идея множественности сущностей, бытийностей, культур и укладов человека, актуализация его целостных, жизненно – смысловых функций.

2. Переход к антропологической парадигме – закономерный итог развития образовательного мышления человека: на смену поверхностно-предметного освоения мира приходит глубинно-смысловое постижение мироздания человеком как субъектом космогенеза.

3. Переход к антропологической парадигме как более высокой степени целостности в познании и проектировании образовательных процессов расширяет функцию методологии педагогики. Она становится своеобразной прикладной сферой философии человека, а в качестве регулятива педагогического познания выступает целостный образ человеческого бытия, возможностей образования в развитии сущностных сил человека.

4. Переход к антропологической парадигме обусловлен общим кризисом технократической цивилизации. Антропологическая парадигма противопоставляет централизму и единообразию в образовании. Кризис технократизма приводит к осознанию отправной ценности образования, каковой является абсолютная ценность человека, вне зависимости от её функциональной значимости, соответствия какой-либо политической или идеологической модели.

5. Антропологическая парадигма не прямо воздействует на построение содержания и форм обучения, она в большей мере влияет на внутреннюю организацию субъектов образовательного процесса.

Таким образом, место, значение, а также характер исследуемых проблем обуславливает актуальность философско-педагогического анализа социального смысла, значимости идей антропологизма в отечественной педагогике. Антропологическая ориентация современного образования является одной из престижных предпосылок современно-

сти. Ее можно осуществить в реальности лишь тогда, когда люди способны брать на себя ответственность за результаты своей деятельности, которые способствуют как удовлетворению собственных потребностей и мотивов, так и развитию общественного сознания, обеспечивающего качественные изменения свойств «человеческого фактора».

Всеобъемлющий характер проблемы человека актуализируется в целом комплексе вопросов, важнейшими из которых являются вопросы его образования. Именно в процессе образования проявляются те качества человека, в результате которых преобразуется он сам. Человек немислим вне деятельности образования, но и оно наполнено человеческим, антропологическим содержанием.

Литература

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века: лекции по педагогической антропологии и философии образования [Текст] / Б. М. Бим-Бад. – М. : изд-во УРАО, 1998.

2. Зеньковский, В. В. История русской философии [Текст] / В. В. Зеньковский. – Ростов н/Д : Феникс, 1999.

3. Федоров, Ю. М. Сумма антропологии. Кн. 1. Расширяющаяся вселенная Абсолюта [Текст] / Ю. М. Федоров. – Новосибирск : ВО «Наука», 1994.

ЭТНОРЕГИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МИРОШНИЧЕНКО В. В.

г. Абакан, Хакасский государственный университет
им. Н. Ф. Катанова

В настоящее время практически отсутствуют исследования, посвященные системе непрерывного образования в условиях региона с учетом специфики различных типов учебных заведений.

Существующие различные программы этнорегионализации, законодательные и нормативные акты, как правило, не содержат целенаправленных подходов к выработке и реализации этнорегиональной политики в области непрерывного образования.

Вместе с тем на сегодняшний день существует огромная потребность в разработке нормативно-правовых, методологических, научно-теоретических, технологических и других основ развития непрерывно-

го педагогического образования с учетом потребностей регионов.

Теоретический анализ и практический опыт работы образовательных учреждений всех ступеней Республики Хакасия привел к пониманию регионализации как принципа и способа создания социальных и психолого-педагогических условий для полного и непрерывного процесса образования человека, проживающего в определенном регионе. Практическая деятельность образовательных учреждений Республики Хакасия показала возможность создания региональной системы непрерывного педагогического образования как расширяющегося пространства жизнедеятельности специалиста.

Можно выделить следующие причины необходимости регионализации непрерывного педагогического образования:

1. Комплексное решение общефедеральных, региональных и локальных проблем педагогического образования в Хакасии. В республике имеются достаточные социально-экономические, организационные условия, высокий научный, методический, профессиональный потенциал кадров для создания научно обоснованной этнорегиональной политики в сфере педагогического образования.

2. В республике наметилась тенденция направленности педагогического образования на поэтапное профессиональное становление учителя, на важность сохранения и повышения уровня компетентности специалиста в сфере образования на основе четкого выполнения требований государственных образовательных стандартов педагогического образования.

3. Существующая система педагогического образования Хакасии недостаточно учитывает культурно-историческую, национальную и экономическую специфику региона.

Кроме того, необходимость осуществления этнорегиональной подготовки учителей в системе непрерывного образования вызвана рядом противоречий между:

– богатым потенциалом этнорегиональных культур и его недостаточным использованием на всех ступенях непрерывного образования;

– востребованностью национальной школы поликультурной модели в личности учителя как субъекта культуры своего народа, обладающего национальным и поликультурным самосознанием и неподготовленностью системы непрерывного образования в формировании такого специалиста;

– уровнем профессиональной готовности учителей к работе в национальной школе и социальным заказом конкретного региона.

Для понимания сущности регионализации важно определиться с

ключевыми понятиями, характеризующими процессы развития региональной системы образования. Применительно к предмету нашего исследования, к таким понятиям следует отнести: регион, региональные особенности, регионализация образования, региональное образовательное пространство, региональная образовательная политика. Рассмотрим некоторые из них.

Под регионом (от лат. – regio) принято понимать определенную административно-территориальную единицу страны, отличающуюся от других совокупностью естественных и (или) исторических сложившихся, относительно устойчивых экономико-географических и иных особенностей, нередко сочетающихся с особенностями национального состава населения [1].

Регион представляет собой и важную этническую составляющую. Для него характерны исторически сложившиеся уклады жизни людей, проживающих в данной местности и часто идентифицирующих себя с ней; людей, обладающих сознанием субъектов исторического действия и объединенных не только территориально, но и духовно.

Регионализация предполагает, прежде всего, политико-управленческую деятельность в регионе, направленную на выстраивание связей сферы образования с другими сферами социума.

Регионализация образования характеризуется наличием совокупности организационных структур, находящихся на определенной территории, включенных в социально-экономическую систему данного административно-территориального региона с присущими ему социально-экономическими, культурно-историческими, этнографическими и другими особенностями и обеспечивающих полноту и непрерывность образования человека. Регионализация – это процесс развития любой региональной системы образования [2].

Региональное образование осуществляется через систему учреждений образования в регионе. Данная система предполагает удовлетворение личных потребностей граждан региона в образовании, организацию системы непрерывного образования в регионе, способной в полной мере обеспечить потребности в кадрах.

Ряд авторов (Е. Н. Богачев, А. Г. Гостев, С. И. Григорьев, М. Б. Дементьев, Е. И. Исаков, В. М. Жураковский, П. В. Лепин и др.) утверждают, что разработка программ развития региональных систем профессионального образования требует согласованных совместных действий федеральных и региональных органов управления образованием. Необходимо совершенствовать общую методологию и методику разработки региональных программ развития профессионального образования региона, так как потребности территории в специалистах в но-

вых условиях нельзя уже удовлетворить, используя традиционные методы и подходы.

Одним из приоритетных направлений реформирования образовательной системы РФ на современном этапе является развитие системы непрерывного профессионального образования.

Подготовка учителя для работы в национальной школе должна, по мнению многих исследователей, строиться на принципе непрерывности, предполагающем единство допрофессионального образования, базового профессионального и последующего профессионального совершенствования.

Этнорегиональная готовность учителя к работе в национальной школе будет продуктивно формироваться только в том случае, если она будет начинаться на этапе допрофессиональной подготовки, в период обучения в школе, в процессе профориентационной работы на педагогическую профессию. Ее успешность будет определяться достаточным уровнем сформированности профессионального самосознания, наличием профессионального интереса, педагогическими способностями, умением ориентироваться в широком выборе педагогических специальностей.

В настоящее время профориентация осуществляется через разнообразные формы.

Большую роль в профориентационной работе могут играть профильные классы.

Допрофессиональная подготовка будет эффективной, если использовать тренинги самопознания и общения, технологии активного и проблемно-поискового обучения, стимулировать самостоятельную учебную работу, организовывать работу с психолого-педагогической литературой, знакомство с передовым и новаторским опытом, отражающим достижения лучших учителей региона.

На этапе колледжей этнорегиональная подготовка имеет целью обеспечение содержания образования, соответствующего потребностям личности и адекватности культурно-историческому, этнографическому развитию регионов, его языковой и образовательной политики.

Этнорегиональная подготовка будущих учителей национальной школы в колледже должна быть направлена на решение следующих задач:

- создание условий, обеспечивающих успешную социализацию выпускника в региональном образовательном пространстве;
- обеспечение вхождения выпускника в поликультурную среду региона;
- достижение заданного качества среднего педагогического об-

разования в соответствии с актуальными и перспективными потребностями регионального рынка образовательных услуг и спецификой образовательной практики;

– обеспечение преемственности образовательных программ среднего и высшего педагогического образования.

Этнорегиональная подготовка на этапе среднего профессионального образования реализуется через систематизацию знаний современных задач образовательной работы в контексте региональных программ; формирование знаний основ методики и технологии работы педагога в условиях социокультурной среды региона, а также знаний истории, культуры, быта родного края, особенностей их развития на современном этапе.

Можно констатировать, что в настоящее время среднее профессиональное педагогическое образование в республике обеспечивает получение доступного и массового образования, направленного на удовлетворение запросов региональных рынков труда и повышение образовательного и культурного уровня личности; расширяется многоуровневость, многопрофильность и многофункциональность образовательных учреждений среднего профессионального образования; развивается интеграция образовательных учреждений различных профилей и типов, интеграция среднего и высшего образования, создаются необходимые условия для включения личности в систему непрерывного образования.

Особая роль в этнорегиональной подготовке специалистов принадлежит государственным университетам национальных республик, выступающим в качестве интегрирующих элементов образования, науки и культуры в регионе.

Государственные университеты могут выполнять функцию языковой, культурной и духовной консолидации полиэтничного общества, его сплочения в единую социально-политическую общность в том случае, если образовательные программы университетов будут включать различные направления культуротворческого обучения, связанные с определенной этнорегиональной спецификой. При этом высшее образование должно способствовать социализации и универсализации этнических групп региона, включению их в общий контекст российской и мировой культуры. Комплекс федеральных и региональных образовательных дисциплин должен способствовать формированию этнотолерантной личности, обладающей в то же время поликультурным комплексом знаний: «... университеты призваны быть не просто методическими, но шире – методологическими центрами в области поликультурного образования, должны разработать принципы и пути реа-

лизации поликультурности в образовании» [3].

Институт саяно-алтайской тюркологии, являясь структурным подразделением Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, осуществляет этнорегиональную подготовку учителей национальных школ по трем специальностям: «Педагогика и методика начального образования» (с дополнительными специальностями (ДС) «Информатика», «Биология», «Хакасский язык», «Иностранный (английский) язык»), «Русский язык и литература» (ДС «Иностранный (английский) язык, «Хакасский язык»), «Хакасский язык и литература» (ДС «История»). Такой широкий спектр основных и дополнительных специальностей позволяет практически полностью удовлетворить образовательные потребности национальных школ Республики Хакасия.

Проводимая на базе института работа по этнорегиональной подготовке студентов позволяет решить следующие задачи:

- давать достаточные знания о специфике работы в национальной школе;
- развивать личностные качества, необходимые для работы в национальной школе;
- давать необходимые знания и формировать практические умения для успешного осуществления педагогической деятельности с учетом национально-психологических особенностей школьников и специфики региона;
- формировать практическую готовность к творческому использованию передового этнопедагогического опыта обучения и воспитания школьников.

Для достижения одной из задач этнорегиональной подготовки – расширения знаний студентов об особенностях работы в условиях Республики Хакасия как поликультурного региона – большая роль отводится специальным дисциплинам: «Этнопедагогике», «Этнопсихологии» и «Формированию культуры межнационального общения». В содержании этих дисциплин студентам даются сведения об этнопедагогических и этнопсихологических особенностях проживающих в Хакасии этносов, их культуре, традициях, обычаях, рассматриваются проблемы и перспективы общения людей разных национальностей. Стратегию современного непрерывного педагогического образования составляет субъективное развитие и саморазвитие личности учителя, способного выходить за пределы нормативной деятельности, осуществлять инновационные процессы, способствующие развитию национальной школы и ее интеграции в единое российское образовательное пространство. Эта стратегия может воплотиться лишь при качественно иной подготовке учителя-исследователя, обладающего возможно-

стями использовать инновационный потенциал и способность вырабатывать методические рекомендации по переводу научных инноваций в массовую практику. Большие возможности для этой цели представляет определенная система включения студентов в научно-исследовательскую работу.

Эффективность научно-исследовательской работы зависит от следующих условий:

- непрерывное участие студентов в научно-исследовательской работе в течение всего периода обучения в вузе;
- моделирование комплекса исследовательских знаний, умений, навыков, которыми необходимо вооружить студентов на каждом этапе обучения и в процессе изучения каждой из дисциплин с учетом постепенного роста их сложности и объема;
- координация и взаимодействие всех форм и средств научно-исследовательской деятельности;
- обеспечение взаимодействия между кафедрами, готовящими учителей национальных школ, в руководстве научно-исследовательской работы студентов;
- внедрение результатов исследований студентов в практику работы национальной школы и вуза.

Большинство тем, разрабатываемых в рамках научно-исследовательской работы, имеют этнорегиональную направленность. Это работы, выполняемые как по заказу предприятий – будущих работодателей, так и исследования, отражающие научные интересы преподавателей и студентов.

Большая роль в этнорегиональной подготовке учителей национальной школы принадлежит самообразованию.

Во многих исследованиях, посвященных проблемам самообразования, сформулированы принципы, на основе которых учителю целесообразно организовывать свою самообразовательную деятельность:

- связь самообразования с практической деятельностью педагога;
- систематичность и последовательность, непрерывный характер, постоянное усложнение содержания и форм самообразования;
- добровольный характер;
- сочетание индивидуальной работы по самообразованию с коллективными формами;
- комплексный подход к отбору содержания и организации изучения;
- завершенность самообразования на каждом ее этапе;

- самоконтроль самообразовательной деятельности;
- соответствие содержания самообразования уровню подготовки педагога, его интересам и склонностям.

Эти же принципы актуальны и для этапа последующего профессионального совершенствования, который осуществляется через курсы повышения квалификации и самостоятельную работу педагогов в данном направлении. И здесь уже многое зависит от желания и потребности самого учителя, поскольку востребованность этнорегиональных знаний, подкрепленных поликультурным сознанием, способно вывести современное образовательное учреждение на новый этап развития как на уровне конкретного региона, так и значительно шире.

Литература

1. Словарь иностранных слов [Текст]. – М. : Рус. язык, 1988.
2. Парамонова, Т. Б. Историко-региональный компонент в системе интеграции университетского образования (на мат. Череповецкого региона и университета) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Т. Б. Парамонова. – СПб., 1999.
3. Шаповалов, В. Классический университет в поликультурном обществе [Текст] / В. Шаповалов // Высшее образование в России. – 2006. – № 12.

ГУМАНИЗАЦИЯ И ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ВОЕННО-ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БОНЧЕНКОВ И. А.

г. Омск, Омский танковый инженерный институт
им. Маршала Советского Союза П. К. Кошерева

Человечество переживает сложнейший переход от техногенной культуры, технократических принципов в области науки и образования к этике одухотворенной цивилизации. Сегодня резко обострилась потребность в гуманизации и гуманитаризации образования на мировоззренческом, идеологическом, структурно-содержательном. В настоящее время необходима комплексная гуманитаризация, а не на уровне какого-то одного компонента.

Гуманитарно-гуманистические основы военно-инженерной деятельности не очевидны в современном технократическом мире. Но, именно они и составляют душу военно-инженерной профессии. Это значит, что военный инженер – профессия гуманистическая, она об-

ращена к защите человека, государства, общества как целостной системы. При этом надо учесть, что военно-инженерная гуманитарность, техническая гуманитарность является в более сложных формах, чем традиционная гуманитарная рациональность. Ведь общая теория техники возможна только как гуманитарная дисциплина.

Гуманизация образования означает создание такой образовательной системы, которая отвечает гуманистическим ценностям и идеалам. Гуманитаризация образования – это наполнение или дополнение образовательной программы гуманитарным содержанием, т.е. включение в учебный процесс цикла гуманитарных дисциплин.

Таким образом, «гуманизация образования» и «гуманитаризация образования» характеризуют различные векторы в реформировании высшей военной школы. Если «гуманизация образования» в широком смысле предполагает создание в обществе системы образования, соответствующей гуманистическим идеалам (прежде всего личной свободе, социальной справедливости, человеческому достоинству), то «гуманитаризация образования» связана с учебно-методическим содержанием преподавания в вузе, и в военном в частности. Следует иметь в виду, что гуманитаризация не сводится к задаче расширения информационного содержания гуманитарных дисциплин, она должна отвечать более высоким целям: приобщению молодых людей к гуманистическим ценностям. Гуманизация образования – это развитие образовательных систем с учетом признания одной из приоритетных ценностей личности преподавателя и курсанта, гармонизация их интересов, взаимоотношений и условий для их развития и саморазвития.

В современных дискуссиях, посвященных реформам высшего военного образования, можно, таким образом, проследить две реально существующие задачи.

Первую, наиболее трудную в плане практического воплощения, можно квалифицировать как социальное конструирование системы военного образования, отвечающей гуманистическим нормам и идеалам. Это означает, что государство должно гарантировать своим гражданам реализацию прав и свобод в получении образования и достойный образ жизни на основе полученной военной профессии.

Вторая задача связана с приобщением личности к богатству гуманитарной культуры в рамках учебного процесса и внеучебных форм активности курсантов. Она направлена на преодоление одномерности личности, ее частичности, задаваемой узко профессиональными компетенциями.

Как в теоретической трактовке, так и в плане практического решения данных задач существуют значительные разногласия.

Рассматривая проблемы гуманизации и гуманитаризации образования, необходимо признать, что за понятиями «гуманизм», «гуманный», «гуманистический» стоит определенная система ценностей. Следует отдавать отчет в том, что гуманистические идеалы – это не объективная реальность, которую можно бесстрастно анализировать. Идеалы выражают человеческую устремленность к совершенству, которому нет предела, за ними всегда стоят человеческие мотивы и интересы. Человеческий идеал выражает образ желаемого будущего, окрашенный в ценностные тона.

Большинство практических проблем, которые возникают, касаются взаимоотношений между интересами личности и общества, между правами на образование и реальными возможностями государства, гарантии офицерам-выпускникам вуза на получение достойной работы в соответствии с полученным образованием, и ответственность образовательного учреждения за качество подготовки молодых специалистов, и внутривузовская регламентация отношений «курсант – преподаватель», «курсант – командный состав». К гуманистическим аспектам системы военного образования можно отнести создание такой атмосферы в обучении курсантов, которая обеспечивает возможность общекультурного развития, организацию интересного досуга курсантов. Если мы желаем реализовать идеалы гуманизма в системе высшего военного образования, то должны исходить из приоритета личности перед любыми надличностными институтами.

Правда жизни убеждает в том, что гуманизм является роскошью высоко развитого экономически и живущего по демократическим принципам общества, где интересы государства и личности сбалансированы. В реальности существует неизбежный разрыв между гуманистическими идеалами и их практическим воплощением в жизни.

Гуманитаризация предполагает, прежде всего, приобщение молодого человека к духовной культуре человечества. Она обычно рассматривается как дополнительный компонент профессионального образования и преследует две основные взаимосвязанные цели: во-первых, преодолеть «одномерность» специалиста, задаваемую профессиональной подготовкой; во-вторых, заложить у него основы гуманистического мировоззрения. Гуманитаризация – способ приобщения молодежи к духовным ценностям цивилизованного мира, ее окультуривание в широком смысле слова, отнюдь не сводимое к узкой профессионализации.

Современная парадигма преподавания гуманитарных дисциплин зиждется на трех основных принципах: плюрализма, репрезентативности, дистанцирования.

Плюрализм исходит из признания многомерности и многогранности мировой гуманитарной и общественно-политической мысли, многообразия существующих точек зрения. Он исключает догматизм и претензии какого-либо автора на абсолютность и окончательность истины.

Принцип репрезентативности нацеливает на трансляцию в учебном процессе тех достижений мировой общественной мысли, которые получили общее признание, стали классикой в соответствующих направлениях гуманитарных исследований.

Принцип дистанцирования требует от преподавателя сбалансированного, объективированного, беспристрастного изложения изучаемых концепций. Он запрещает какую-либо политическую, национальную или классовую ангажированность лектора. Преподаватель – всего лишь посредник между мировой общественной мыслью и подрастающим поколением. И в этом состоит его величайшая культурная миссия и высокая моральная ответственность.

Сейчас положение в военных вузах таково, что гуманитарные и общественные предметы существуют сами по себе, отчего теряются в потоке информации. Гуманитарные курсы, не связывающие рассмотрение художественных событий и явлений с философской, исторической, экономической характеристиками эпохи, предстают зачастую легковесными, а общественные науки без обращения к эмоциональной, нравственной, эстетической сферам – схоластичными. В результате знания курсантов подчас фрагментарны и неглубоки. Решение этой задачи требует разработки новых средств, подходов, технологий и методов организации не только учебного процесса, но и поиска новых путей внедрения гуманистических идей в подготовку будущих защитников Отечества с позиции гуманизации и гуманитаризации.

Подготовка курсантов – будущих воспитателей солдат и сержантов, требует формирования таких личностных качеств, которые бы выстраивались как на традиционных ценностях офицерского корпуса, так и паритетах гуманистических отношений. Выстраивание этих отношений осуществляется с отношений в системе «курсант – курсант» и развивается в системе «курсант – преподаватель».

Сложности современного периода не являются основанием переноса осуществления гуманистических идеалов «на потом», на отдаленную перспективу. Нет, и не может быть такого уровня экономического развития, достижение которого само по себе обеспечивало бы реализацию этих идеалов. Гуманистические начала, утверждение самоценности человеческой личности, уважение к ее правам, достоинству и свободе нельзя привнести в общественную жизнь извне. Про-

цесс социального развития есть по сути своей процесс роста и вызревания этих начал. В противном случае не имеет смысла вести речь о прогрессе человечества.

Резюмируя сказанное, можно выделить следующие гуманистические функции образования:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптирования к социальной и природной сфере;
- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;
- овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;
- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности человека и раскрытия его духовных потенций.

ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БОРИСОВА Л. Г.

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

Современная ситуация в России характеризуется модернизацией системы образования на основе принципа регулируемого эволюционирования, согласно которому обеспечение современного качества образования достигается на основе сохранения его фундаментальности и соответствия потребностям личности, общества и государства. В качестве основного фактора обновления профессионального образования выступают запросы развития экономики и социальной сферы, науки, федерального и территориальных рынков труда, а также перспективы их развития.

Профессиональное филологическое образование в нашей стране переживает не самые лучшие времена: в связи с низкой востребованностью на рынке труда квоту на подготовку филологов предложено снизить на 7,2 %.

Согласно статистике, большая часть студентов, закончивших филологический факультет университета и получивших квалификацию «филолог, преподаватель», работе преподавателя в школе предпочитает иные сферы деятельности, мотивируя выбор невысокой за-

рабочей платой или отсутствием интереса к данной специальности.

Вместе с тем в «Кратком словаре новых профессий на рынке труда», составленном по материалам периодической печати с учетом востребованности специалистов и помещённом в Интернете на сайтах городов РФ, есть специальности филологического профиля: копирайтер, секретарь-референт; специалист по связям с общественностью. Данные примеры свидетельствуют о том, что проблема единой государственной программы по подготовке кадров, госзаказа на молодых специалистов-филологов, профессиональных стандартов специалистов, составленных с учётом требований работодателей, не решена.

Стоит отметить, что вопросы профессиональной подготовки специалистов филологического профиля, в частности студентов отделения русского языка и литературы, рассмотрены в диссертациях: «Обучение студентов-словесников профессионально значимым письменным жанрам (Л. Г. Антонова, 1998 г.), «Профессиональное становление студентов вуза в процессе гуманитарной подготовки» (Е. В. Булгакова, 2005 г.) и др.

Исходя из того, что основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, выявим на примере профессиональной подготовки бакалавра по направлению 520300 «Филология» тенденции профессионального филологического образования на современном этапе.

Как осуществляется прогнозирование потребностей рынка труда? Как участвуют работодатели в разработке образовательных стандартов, согласующихся с современными квалификационными требованиями подготовки специалистов? Как идеи модернизации реализуются в практике профессиональной подготовки специалистов-филологов?

Рассмотрим решение данных вопросов в теории.

Так, «Направления модернизации российской высшей школы в 2004–2010 гг.» предлагают практиковать подготовку по дополнительной к основной специальности с профессиональной квалификацией за счет дисциплин специализации в рамках регионального компонента, особенно для тех, кто проходит подготовку по «академической» программе. Это позволило бы облегчить поиск рабочего места на региональном рынке труда без ущерба для базовой подготовки к долгосрочной конкурентоспособности.

В предполагаемых этапах работы над третьим поколением ГОС ВПО отмечено, что в течение 2005–2006 гг. запланирована работа с работодателями по формированию требований к выпускникам в

«двухступенчатом» формате, в том числе в интегрированном варианте, с возможностью проверки на выходе общих и специальных профессиональных компетенций; работа УМО (учебно-методическое объединение) по «основному потоку (3-й и старшие курсы)»: содержание дисциплин общей профессиональной деятельности (ОПД), обеспечивающих долгосрочную профессиональную конкурентоспособность на рынке труда.

Модель бакалавра по специальности выступает системообразующим фактором для отбора содержания образования и форм его реализации в учебном процессе. Выпускник, освоивший образовательную программу бакалавра-специалиста, должен характеризоваться: 1. компетенциями социально-личностными; 2. компетенциями общепрофессиональными; 3. специальными компетенциями (профессионально-функциональными знаниями и умениями), которые обеспечивают привязку к конкретному объекту, предмету труда. В предлагаемой модели акцент подготовки специалиста смещается на социально-личностные и общепрофессиональные компетенции, которые являются фундаментом, позволяющим выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда и в сфере дополнительного и послевузовского образования [1].

Согласно ГОСам ВПО (М., 2000 г.), бакалавр по направлению 520300 «Филология» подготовлен к решению следующих задач: в научно-исследовательской сфере – исследование языка и литературы в их современном состоянии и историческом развитии; в практической сфере – осуществление практической деятельности, связанной с использованием знаний и умений в области филологии в учреждениях образования, культуры, управления, в СМИ, в области межкультурной коммуникации и других областях социально-гуманитарной деятельности. Таким образом, в ГОСах ВПО направления 520300 «Филология» обозначены компетенции и перечень учебных дисциплин, обеспечивающих специалисту-филологу долгосрочную профессиональную конкурентоспособность на рынке труда.

Реализацию вышеизложенных подходов к модернизации профессионального образования рассмотрим на примере филологического факультета МГУ, который координирует учебную деятельность всех аналогичных факультетов страны в рамках Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию, возглавляет подготовку проектов ГОС по направлению 520300 «Филология», учитывающих потребности рынка труда и требования работодателей к специалистам; а также сопровождающей их учебно-методической документацией: примерных учебных планов различных специализаций,

программ основных учебных дисциплин, положений о текущей и итоговой аттестации студентов.

Так, на отделении русского языка и литературы МГУ основу специализации составляют расширенные и углубленные курсы истории русской литературы, современного русского языка, старославянского языка, истории русского литературного языка. Фундаментальность филологического образования на этом отделении поддерживается изучением древних и современных языков. Выпускники получают квалификацию «Филолог. Преподаватель русского языка и литературы».

Отделение русского языка как иностранного предусматривает освоение учебного плана отделения русского языка и литературы, а также углубленное изучение иностранных языков, теории и методики преподавания русского языка как иностранного. Выпускники получают квалификацию «Филолог. Преподаватель русского языка как иностранного».

Отделение филологического обеспечения связей с общественностью готовит специалистов широкого филологического профиля для работы в PR-компаниях, рекламных агентствах, маркетинговых отделах фирм и предприятий. Кроме дисциплин филологического цикла, предусматривается изучение широкого спектра дополнительных дисциплин: менеджмент, финансы, логика и теория аргументации, социальная и общая психология, нейролингвистическое программирование, риторика.

Отделение лингвокриминалистики осуществляет подготовку специалистов широкого профиля для работы в экспертных центрах и фоноскопических лабораториях системы МВД, занимающихся проведением теоретических исследований и прикладных работ в области речевых технологий. Особое внимание уделяется овладению современными методами и методиками фоноскопической экспертизы и речевыми технологиями.

Отделение филологического обеспечения информационно-издательской деятельности даёт образование в области русской филологии, обогащенное дисциплинами культурологической, коммуникативной и информационно-практической направленности. В курсе «Филологическое обеспечение современной коммуникации» изучаются деловая коммуникация, язык СМИ, компьютерное общение, редакционно-издательская деятельность, межкультурная коммуникация.

Как видим, тенденции филологического образования на современном этапе прослеживаются в разработке дидактического обеспечения профессиональной подготовки специалиста-филолога в соот-

ветствии с расширившейся сферой деятельности современного филолога при сохранении фундаментального филологического образования. Исходя из того, что объектом деятельности филолога является текст, модернизация профессиональной подготовки бакалавра направления 520300 «Филология» предполагает разработку учебных курсов, обеспечивающих становление компетенций филологического анализа текста, компетенций создания и продуцирования текстов, необходимых филологу-специалисту для обеспечения процессов коммуникации в современном обществе.

Заметим, что в модернизации филологического образования участвуют три равноценных партнера – студенты, академическое общество и работодатели.

Изучение занятости студентов 4-го курса дневной формы обучения в рамках программы «Разработка и реализация федерально-региональной политики в области науки и образования» МО РФ на материалах всероссийского опроса студентов бюджетного отделения вузов, проведенного Институтом социологии РАН, выявило, что: 1) доля работающих составляет 46,2 %; причем ведущей становится постоянная работа; 2) 8,5 % работающих студентов создали рабочие места для себя сами, причём работа совпадает с изучаемой специальностью; 3) длительность рабочей недели у студентов, имеющих вторичную занятость, составляет 5 ч в день (3–4 дня) (35,6 %); 28,2 % заняты на постоянной работе; 4) 67,5 % работающих студентов вынуждены в связи с работой пропускать занятия [2].

Этот феномен – студент, имеющий вторичную занятость, – тоже тенденция профессионального филологического образования на современном этапе, который обязывает нас внести коррективы в процесс подготовки специалиста-филолога. Работающий студент, обладающий высокой трудовой мотивацией, вполне адаптированный к современным условиям развития рыночной экономики, – это своего рода проводник-транслятор между рынком труда и сферой образования. Он привносит на рынок труда ценности и навыки, приобретаемые в процессе учебы, а в университетский мир – дух реальности, практические навыки.

Вследствие этого модернизация профессионального филологического образования нам видится в разработке дидактических единиц, формирующих в рамках функционально единых направлений и функционально полинаправленных учебных дисциплин гуманитарную культуру, культуру мышления, готовность и способность выстраивать траекторию собственного образования.

Литература

1. ГОС ВПО: перспективы развития [Текст] / под ред. Я. И. Кузьмина и др. – М. : Логос, 2004.
2. Вознесенская, Е. Д. Кончить курс и место достать: исследование вторичной занятости студентов [Текст] / Е. Д. Вознесенская, Д. Л. Константиновский, Г. А. Чередниченко // Социологический журнал. – 2001. – № 3.

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО В СОВРЕМЕННОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

МЕДВЕДЕВА Л. Д.

г. Новосибирск, Академия финансов и банковского дела

Развитие мирового сообщества идет по пути глобализации и информационной открытости. Свободное перемещение товаров и капиталов на мировом рынке, создание мировых маркетинговых сетей усиливают взаимосвязь национальных экономик и определяют новые условия экономической деятельности.

Осуществляя профессиональную деятельность на рынке российского региона, специалист экономического профиля находится в условиях конкурентного взаимодействия не только на национальном, но и на международном уровне. Его партнерами могут быть предприятия, расположенные в одном с ним регионе, но принадлежащие экономикам других государств. Таких предприятий становится все больше, чему способствует политика либерализации внешнеэкономической деятельности российского государства, характерно очерченная в федеральном законе от 10.12.2003 г. № 173-ФЗ «О валютном регулировании и валютном контроле». Предстоящее вступление России во Всемирную торговую организацию принципиально изменит условия деятельности специалистов экономического профиля. Для них в недалеком будущем должно стать нормой позитивное профессиональное взаимодействие с партнерами – специалистами экономик других государств.

Глобализация экономики вызывает противоречия в сфере профессионального образования между меняющимися требованиями к специалистам в развивающейся экономике и отражением новых требований в содержании подготовки специалистов; между потребностью рынка труда в специалистах с опытом профессиональной практической деятельности и отсутствием этого опыта у выпускников. Для

разрешения противоречий необходимо осуществлять подготовку в тесной взаимосвязи со сферой практической деятельности специалистов. В этом случае развитие личности специалиста представляет непрерывный процесс взаимосвязанных этапов: подготовки и собственно профессиональной деятельности. Такой подход сопрягается с парадигмой непрерывного профессионального образования в течение жизни.

Создание целостного пространства личностного развития специалиста связано с построением механизма взаимосвязи сфер профессионального образования и профессиональной деятельности юридически независимых социальных институтов. Изучение мирового опыта показывает разнообразие форм взаимодействия: прохождение в период обучения в вузе практики на фирмах и в корпорациях (США); сочетание академических занятий с практическим обучением на рабочих местах (Великобритания); практико-ориентированное обучение в системе корпорации (Япония). В отдельных странах назначается специальный государственный орган для сотрудничества вузов и фирм (Секретариат по установлению контактов в Швеции).

С развитием рыночных отношений в российской экономике государство отошло от решения проблемы трудоустройства выпускников и связи учреждений профессионального образования с предприятиями, тогда как рынок экономического труда отходит от знаниевой оценки качества подготовки специалиста, предъявляя требования к его профессиональным квалификациям, приобретаемым только в учебно-практической деятельности. Поэтому для качественной подготовки специалистов актуальным и необходимым становится социальное партнерство учреждений подготовки специалистов и их профессиональной деятельности.

В литературных источниках существуют понятия «социальное партнерство» и «стратегическое партнерство», которые по сути не имеют принципиальных различий, представляя форму организации отношений на договорной основе в рамках совместной деятельности разнообразных субъектов по достижению совместных целей. Стратегическое партнерство ориентировано на взаимодействие, которое объединяет и согласовывает усилия по достижению стратегических целей всех участников: руководителей образовательных учреждений и учреждений профессиональной сферы деятельности, попечителей образовательных учреждений, учителей школ, преподавателей учреждений профессионального образования, ученых, органов власти. Механизм стратегического партнерства, по нашему мнению, должен быть основан на следующих принципах:

- целостности, создающей образовательное пространство из

сфер школьного и профессионального образования, и профессиональной деятельности в единстве стратегических целей и задач по обеспечению условий развития личности специалиста в непрерывном образовательном процессе;

- региональности, имеющей началом антропосферу человека, обеспечивающий открытый характер взаимодействия системы профессионального образования со структурами региона, регулирующими деятельность профессионального образования; взаимодействие со школами и предприятиями экономической сферы деятельности для профориентации в период школьного обучения и плавного вхождения в профессиональную практику;

- непрерывности и вариативности, позволяющих субъекту вступить в образовательное пространство на любом уровне профессиональной подготовки для повышения квалификации, переподготовки, получения дополнительной квалификации и выбрать в нем индивидуальную траекторию своего развития;

- диверсификации, означающей возможность получения образовательных услуг различным субъектам образовательного процесса: учителям, ученикам и выпускникам школ, преподавателям профессионального образования, сотрудникам предприятий и организаций практической сферы деятельности;

- гибкости, обуславливающей содержание подготовки соответственно требованиям экономики и рынка труда, внутреннюю организацию и управление подготовкой, отвечающие принципам эффективного функционирования педагогической системы;

- перспективного развития как возможности интеграции многоступенчатой подготовки специалистов в региональную стратегию социального и экономического развития.

Характер процессов экономической деятельности определяется социально-экономическими условиями национальной рыночной среды, включенной в мировое хозяйство. Подготовка специалистов в качестве исходных условий основывается на актуальных требованиях к специалисту со стороны рынка экономического труда и перспективных экономических функциях в глобализирующейся экономике. Целями подготовки являются: саморазвитие личности и возвышение потребностей в процессе формирования компетентностей специалиста. Результативность подготовки выражается в интегративном свойстве личности специалиста – готовности к самореализации в профессиональной деятельности.

Инструментарием интеграции сфер профессиональной деятельности и профессионального образования являются базы производст-

венных практик; совместные предприятия, в которых на временной основе в рамках выполнения договорных заданий работают студенты, и на постоянной основе – специалисты и научные сотрудники; мастер-классы; профессиональная деятельность обучаемых в штате предприятия, научно-практические конференции специалистов и студентов, мастер-классы, тематическое консультирование.

В России пока не существует законодательного определения отношений социального партнерства, поэтому каждое образовательное учреждение решает эту проблему самостоятельно. В содержании документа о стратегическом партнерстве необходимо отразить следующие аспекты подготовки специалистов:

1. Долгосрочная программа (план) подготовки специалистов для предприятия с учетом перспектив отрасли и предприятия.

2. Целевая составляющая подготовки студентов, реализуемая совместно сотрудниками вуза и предприятия.

3. Создание базы для проведения технологических практик студентов и дипломников.

4. Проведение совместных НИОКР, привлечение вузовских ученых к модернизации и созданию новой продукции и технологий, их внедрение и коммерциализация.

5. Создание в вузе новых и переоснащение имеющихся учебных лабораторий.

6. Целевая подготовка для предприятия кадров высшей квалификации.

7. Организационное, материально-техническое и финансовое содействие привлечению к научной работе «целевых» студентов и аспирантов.

8. Наличие коллегиальных экспертно-аналитических и совещательных органов, координирующих взаимодействие вуза и предприятия.

9. Организация совместных структур для координации сотрудничества, в том числе базовых кафедр с новой функциональной нагрузкой и организационно-экономической моделью.

В Сибирской академии финансов и банковского дела создана широкая сеть стратегического партнерства, превращающая образовательное учреждение в современный учебный, научный и производственный комплекс. Партнерами академии являются Министерство финансов Российской Федерации, Министерство юстиции Российской Федерации, Министерство имущества России, Управление образования Мэрии г. Новосибирска, Управления Администрации НСО, ряд коммерческих банков, аудиторских фирм и предприятий различных

отраслей. Партнерская сеть создает условия для подготовки высококвалифицированных специалистов в области экономики, менеджмента и арбитражного управления, финансов и кредита, бухгалтерского учета и аудита, а также профессионального обучения (педагогическая специальность).

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

МИГОВА И. С.

г. Армавир, Армавирский институт социального образования (филиал)
Российского государственного социального университета

Обращение к исследованию проблематики системы образования в России обусловлено необходимостью его совершенствования, модернизации в духе современных ценностных ориентаций и глобализационных процессов.

Современная образовательная деятельность осуществляется в контексте реалий рубежа веков – состояния экономики, политики, экологической обстановки, национальных и международных отношений, глобализации культуры, дегуманизации общества, кризиса классической системы образования и т.д. Анализ современной социокультурной ситуации свидетельствует, что необходима модернизация форм и методов образовательной деятельности и выработка новых ориентиров образования.

Развитие образования мыслится как процесс, направленный на становление социокультурного и личностно-ориентированного образования, обеспечивающего формирование личности, готовой к ответственному жизнетворчеству в сложном изменяющемся мире. В связи с этим исключительно важным является вопрос о механизме, который обеспечит переход от социально-философских оснований развития современного образования к системным концепциям и практике модернизации образовательных систем, отвечающих потребностям развития личности и общества [1].

Глобализация социокультурного поля связана с усилением информационных, социальных и интеллектуальных технологий, с разрушением традиционных экономических и социальных институтов. Остро осознается наличие конфликтующих между собой ценностей, связанных, с одной стороны, с расширением культурных контактов и

коммуникации, а с другой стороны, с теми противоречиями, которые возникают в процессе планирования социального и национального развития. Эти реалии активизировали работу многих национальных и международных организаций, деятельность которых ориентирована на укрепление мира, взаимопомощь, гармонизацию человеческих отношений, реализацию различных социальных, культурных и образовательных программ, суть которых заключается в формировании поликультурности, диалогового общения, диалоговых способов мышления.

Кроме того, понимание важности развития образования в России связано еще и с надеждами на выход из кризиса культуры, порожденного фундаментальными переменами, как в России, так и в мире в целом.

В настоящее время, когда в основе культуры лежит признание нового способа бытия человека в мире, образовательная практика требует переосмысления. И если образовательные системы во всем мире находятся в динамическом состоянии перемен, то переменны в российском образовании несколько спонтанны [2]. Например, в последнее десятилетие серьезное внимание уделялось гуманизации и гуманитаризации образования, которые в числе прочих задач предусматривали формирование собственной активности личности обучаемого, включенного в образовательный процесс в качестве его субъекта.

Главная идея – создать модель образования, основанную на новых взглядах на мир, на новых ценностных ориентациях – ответственности за общезначимые ценности, свободном ценностном самоопределении, толерантности, компетентности, образованности, профессионализме, ориентации на регулируемое мировое развитие, умении анализировать социокультурную ситуацию, формировании образованием нового типа рациональности, ознакомлении в процессе образования с новой картиной мира, и введением в образовательный процесс принципа проблемной ориентации [3].

В настоящее время встает вопрос о вхождении России в европейское образовательное пространство, что выражается в сближении российской и европейской систем высшего образования, о чем свидетельствует Болонское соглашение 2003 г., результаты которого у части отечественных философов, культурологов и специалистов по организации образования вызывают аргументированные возражения.

Процесс создания общеевропейского пространства высшего образования носит название Болонского (по имени первого Европейского университета, открытого в 1088 г. в г. Болонье). Именно в Болонье 19 июня 1999 г. была подписана министрами образования 29 европейских стран Болонская декларация «Зона европейского высшего обра-

зования». Дальнейшее развитие Болонская декларация получила в Пражском («На пути создания европейского пространства высшего образования», 2001 г.) и Берлинском («Претворение в жизнь европейского пространства высшего образования», 2003 г.) коммюнике-документах, принятых по итогам встреч министров высшего образования стран Европы.

Болонский процесс, как это следует из текста одноименной декларации, направлен на создание не позднее 2010 г. европейского пространства высшего образования как главного фактора улучшения мобильности и занятости граждан, а также общего развития контингента. Ключевыми моментами Болонского процесса являются достижение большей совместимости и сравнимости систем высшего образования европейских стран, повышение привлекательности и конкурентоспособности европейской системы высшего образования и ее распространение во всем мире [4].

Россия подписала Болонскую декларацию 19 сентября 2003 г. в г. Берлине. С этого времени она стала определять задачи и мероприятия, связанные с модернизацией российского высшего образования. Прежде всего, в этой связи необходимо рассмотреть, какие же способы («инструменты») предлагает Болонская декларация для решения основных задач создания европейского пространства высшего образования и каковы особенности их осуществления в России. Таких «инструментов», следуя тексту декларации, четыре: введение двухуровневого высшего образования – базисного и последипломного; учреждение системы кредитов (ECTS) для унификации количественного учета получаемого образования; обеспечение сопоставимого качества образования посредством введения взаимопризнаваемых критериев; принятие европейского приложения к диплому о высшем образовании.

Следует отметить, что, конечно, предлагаемые «инструменты» не устраняют всех препятствий в процессе создания европейской зоны высшего образования. Однако они могут оказаться весьма эффективными, так как введение единой формы приложения к диплому (Diploma Supplement) наряду с введением системы учета академической нагрузки (системы кредитов) – аналогичной системе ECTS (European Credits Transfer System) – повысят «прозрачность» национальных систем образования, увеличат сопоставимость и сравнимость национальных документов об образовании, облегчат работу по признанию полученных в различных странах квалификаций. Кроме того, создание национальных и университетских систем обеспечения качества обучения повысит доверие к иностранным образовательным документам.

Все это должно способствовать увеличению мобильности студентов, преподавателей и трудоспособного населения, а следовательно, будет содействовать повышению привлекательности европейского образования.

Как было сказано выше, Болонская декларация предусматривает введение двухуровневого высшего образования. Первый уровень ориентирован на приобретение компетенций исполнительского типа, отражающего потребности сохраняющегося уклада индустриального общества. Второй уровень направлен на развитие творческих способностей. Существенные сложности в расширении двухуровневого высшего образования в России связаны со сложившейся системой финансирования высшей школы в нашей стране, слабым участием работодателей в ее развитии [5].

Несмотря на то, что в последние десятилетия гуманизации и гуманитаризации образования уделялось много внимания, их задачи не исчерпаны. Реалии социокультурной ситуации свидетельствуют, что современные специалисты недостаточно подготовлены к решению встающих перед обществом и личностью проблем, что современное образование не удовлетворяет потребностям развития общества и индивида. Современные реалии требуют такой перестройки образования, которое бы вооружило специалистов знаниями и навыками социальной рефлексии, способности к проектированию, прогнозированию и будущетворению. Это проявляется в системе требований к уровню профессионализма, общей культуры, менталитета членов общества, получающих высшее образование.

Литература

1. Жуков, В. И. Российские реформы: социология, экономика, политика [Текст] / В. И. Жуков. – М., 2002.
2. Аникеев, А. А. Возрождение магистратуры – новый этап в развитии университетов России [Текст] / А. А. Аникеев // Вестник СГУ. – 2001. – № 27.
3. Байденко, В. И. Болонский процесс [Текст] : курс лекций / В. И. Байденко. – М., 2004.
4. Кононенко, В. М. Модернизация вузов – важнейшее условие повышения качества подготовки специалистов на Северном Кавказе [Текст] / В. М. Кононенко // История и обществознание. – Вып. 3. – Армавир : АГПУ, 2005.
5. Жуков, В. И. Социальное служение и социальное образование: опыт и проблемы взаимодействия в интересах развития личности [Текст] / В. И. Жуков. – М., 2007.

РАЗДЕЛ 2

Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста

О СОВРЕМЕННЫХ МЕХАНИЗМАХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА И О РОЛИ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ МЕЖДУ РАБОТОДАТЕЛЕМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

ПЕТРОВА Т. А.

г. Челябинск, Челябинский колледж промышленной автоматики

В XXI веке интеллектуальный капитал (компетенции человека) превратился в решающий фактор экономического роста и социального прогресса. Научные исследования в области образования должны быть направлены на обогащение процесса воспитания и обучения, которые играют ключевую роль в его производстве. Инвестиции в интеллектуальный капитал являются наиболее эффективными с экономической и социальной точки зрения, поэтому научные исследования в области профессионального образования являются особенно актуальными. Особое внимание должно быть уделено педагогике как единственно специальной науке, изучающей образование.

В качестве основного критерия приоритетности научно-исследовательской работы в сфере профессионального образования целесообразно использовать качество образования. Задача повышения качества профессионального образования актуализируется в связи с уже заметной динамикой возрастания интеллектуализации факторов производства.

В России пока нет практики эффективного взаимодействия рынка научно-технической продукции, рынка образовательных услуг и рынка труда. Только оценка перспектив экономического развития в базовых отраслях экономики, прогноз реакции производства на изме-

нения в сфере профессионального образования могут дать ориентиры по постановке целей и реформированию подготовки квалифицированных кадров. Это требует формирования системы критериев по выбору и построению взаимодействия промышленных предприятий с образовательными учреждениями.

Решение этой задачи возможно только на основе механизма социального партнерства как системы договорных отношений учреждений профессионального образования с работодателями, службами занятости. Проблема усугубляется тем, что прежняя система взаимодействия промышленных предприятий с учреждениями профессионального образования практически утрачена. Необходимо восстановление и развитие подобной системы взаимодействия, но на новых основаниях, вытекающих из условий рыночной экономики.

Анализ проблемы профессиональной подготовки рабочей силы с учетом развития научно-технической сферы показал, что 80 % вакансий на рынке труда в последние годы составляют рабочие должности с высокой квалификацией. Данный выбор определяется тем, что в современном промышленном производстве в более полном выражении отражаются требования НТП, экономики, основанные на профессиональных компетенциях.

Проблема восстановления и развития системы социального партнерства обусловлена еще и тем, что профессиональное образование следует рассматривать как ключевое стратегическое средство стимулирования и регулирования рынка труда как по объему кадров, так и по структуре. Тем более что новые экономические факторы, возникающие при переходе к рыночной экономике, привели к быстрой деградации трудового потенциала, оттоку квалифицированных кадров из производственных отраслей в непромышленную сферу. Так, среднегодовая численность занятых в промышленности сократилась с 29,6 % в 1992 г. до 21,7 % в 2003 г. при этом численность занятого населения в торговле и общественном питании выросла с 7,9 % в 1992 г. до 17,1 % в 2003 г., а в управлении – с 1,9 % в 1992 г. до 4,6 % в 2003 г. [1].

Вместе с тем в стране наблюдается дефицит специалистов по отдельным профессиям. По данным распределения выпускников Челябинского колледжа промышленной автоматики, востребованность специалистов в 2006–2007 учебном году составила:

- специальность «Автоматизация технологических процессов и производств» – 275,6 %;
- специальность «Техническая эксплуатация гидравлических машин, гидроприводов и гидропневмоавтоматики» – 364,5 %;

– специальность «Технология машиностроения» – 564,5 %.

Качеству воспроизводства трудового потенциала, анализу профессиональной структуры занятого населения, соответствия ее новым факторам интеллектуализации производства уделяется недостаточно внимания.

Подготовка квалифицированных кадров для предприятий базовых отраслей промышленности обусловлена еще и дефицитом кадров по уровням квалификации: среди специалистов с высшим и средним профессиональным образованием нехватка кадров составляет 8,4 %, среди рабочих – 19,9 %, причем основную потребность предприятия испытывают в рабочих высшей и средней квалификации – 12,7 % [1]. Эти данные говорят о том, что даже в условиях медленно обновляющихся технологий и развития производства в базовых отраслях существует дефицит квалифицированных кадров, а при более интенсивном обновлении производства ожидается спрос на высококвалифицированную рабочую силу, востребуемую новой экономикой, основанной на профессиональных компетенциях.

В последнее время наблюдается оживление промышленного производства, и многие предприятия г. Челябинска и области в ближайшие 1–2 года прогнозируют рост численности персонала, в основном от 5 % до 20 %. Обследуемая категория представлена предприятиями, включенными в такие отрасли как машиностроение, металлургия, химическое производство в г. Челябинске и Челябинской области.

Почти все работодатели полагают, что уровень квалификации их работников соответствует современному уровню производства. Однако качество подготовки выпускников не соответствует предъявляемым требованиям: в системе НПО – 45 %, СПО – 30 %, ВПО – 30 % [1]. Работодателями осознается тот факт, что существует реальное отставание квалификации работников от общих требований. Для ликвидации этой проблемы необходимо объединить усилия системы образования и производства. Объединение сферы производства и сферы профессионального образования должно осуществляться через трансляцию требований промышленности (профессиональных стандартов) в образовательные стандарты, реализуемые через учебные программы. В то же время участвовать в разработке государственных стандартов НПО по профильным для предприятия профессиям изъявляют желание только 16,7 % работодателей. Более половины (55,6 %) не хотели бы участвовать в этом процессе и 27,7 % затрудняются дать ответ по этому вопросу [1]. По-видимому, многие работодатели еще не вполне осознают всю важность своего участия в разработке стан-

дартов образования, не видя в этом полезной возможности влияния на качество профессионального образования. Однако интерес к более высокому уровню подготовки кадров вполне закономерен и вытекает из требований экономики и развития НТП.

Если суммировать ожидания работодателей, то современный рабочий видится им как имеющий среднее профессиональное образование (71,4 %), высокий разряд и дополнительные навыки, связанные с владением компьютером (43,8 %), знанием основ менеджмента (36,4 %), владением смежными профессиями (84,2 %) [1].

В целях регулирования рынка труда и разрешения противоречий в социально-трудовой сфере была признана необходимость сотрудничества работодателей, профсоюзов, органов занятости и образовательных учреждений. Еще в 1991 г. был издан указ президента «О социальном партнерстве и разрешении трудовых споров», но окончательно этот вопрос был оформлен в главе 2 Трудового кодекса РФ в 2002 г., где под социальным партнерством «понимается особая система взаимоотношений между работниками, работодателями и государством, обеспечивающая соблюдение их интересов, функционирующая на федеральном, отраслевом, территориальном уровнях, а также на уровне отдельного предприятия».

Автор первого в России учебника о социальном партнерстве В. А. Михеев, анализируя научную литературу на предмет содержания термина «социальное партнерство», выделил несколько подходов, в которых социальное партнерство рассматривается:

- как метод и механизм регулирования социально-трудовых отношений, разрешения противоречий между работниками и работодателями;
- как один из наиболее распространенных видов корпоративизма между бизнесом, профсоюзами и государством;
- как сложное социальное явление, многоплановый противоречивый общественный процесс [2].

Мы полагаем, что социальное партнерство между работодателем и образовательным учреждением должно реализовывать стратегию сотрудничества с максимально возможной степенью одновременного удовлетворения интересов сторон, поэтому ни один из предложенных подходов для развития системы в этом направлении не подходит.

По нашему мнению, система социального партнерства должна усилить связь предприятий с учебными заведениями с целью влияния на процедуру проверки знаний, профессиональных умений и навыков; разработки квалификационных требований через внедрение в образо-

вательный стандарт и учебные планы; контроля и оценки деятельности учебных заведений через процедуры лицензирования и аттестации; участвовать в подготовке и переподготовке специалистов; участвовать в предпрофильной подготовке и профильном обучении.

Таким образом, целью социального партнерства будет являться повышение качества профессиональной подготовки, удовлетворение текущих и перспективных потребностей социальных партнеров в высококвалифицированных специалистах. Система социального партнерства способствует росту числа выпускников, подготавливаемых по заказам работодателей; трудоустройству закончивших обучение и улучшению их материального положения; удовлетворению потребностей работодателей и студентов в обучении; росту уровня квалификации выпускников.

Чтобы решить весь комплекс проблем, связанных с функционированием и развитием системы социального партнерства, необходимо установить разнообразные связи между социальными партнерами, распределить функции и роли, определить структуру взаимоотношений, предполагающую высокую гибкость, адаптивность к меняющимся условиям, высокий творческий потенциал и способность к развитию.

Кроме того, необходимо связать цели системы с образовательными интересами социальных партнеров и обеспечить достижение целей, определяемых социальным заказом.

В настоящее время социальное партнерство в системе профессионального образования должно быть направлено на реализацию требований, выдвигаемых работодателями и рынком труда к выпускникам. Особое значение имеют следующие требования:

- подготовка конкурентоспособного и профессионально мобильного специалиста;
- усиление роли предприятий в обучении компетенциям, отвечающим конкретным требованиям производства;
- повышение уровня профессиональной и общей культуры специалиста;
- выработка навыков организаторской и управленческой деятельности;
- обеспечение компьютерной грамотности.

Для реализации этих требований система социального партнерства должна быть направлена на решение следующих проблем:

- обеспечение эффективного взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда;
- повышение качества воспроизводства трудового потенциала через изменение структуры профессионального образования, осно-

ванной на профессиональных компетенциях;

- обеспечение интенсивного обновления производства квалифицированной рабочей силой;
- ликвидация отставания квалификации работников от современных требований производства;
- отождествление требований промышленности (профессиональных стандартов) с образовательными стандартами, реализуемыми через учебные программы.

Конечно же, решить сразу весь комплекс проблем, связанных с функционированием и развитием системы социального партнерства нелегко. Правительство РФ приняло решение от 05.06.2003 г., направленное на создание постепенного и эффективно работающего союза: работодатель – образовательное учреждение – студент. Такие трехсторонние договоры позволяют выпускникам легче пройти первичную адаптацию на предприятии.

По условиям договора (например, с Челябинским металлургическим комбинатом «Мечел») образовательное учреждение согласно образовательному стандарту готовит для предприятия необходимые кадры, согласовывая программу производственной практики, стажировки, тематику дипломных проектов.

Предприятие на основании договора частично оплачивает стоимость подготовки, помогает развивать материально-техническую базу образовательного учреждения, участвует в оценке качества подготовки специалистов и выплачивает студентам стипендию от предприятия. А студент по условиям договора берет на себя обязательство отработать на предприятии после завершения учебы в образовательном учреждении не менее трех лет. Если этот срок им не будет выдержан, то он обязуется вернуть предприятию денежные средства, затраченные на его обучение.

Таким образом, предприятие становится заинтересованным в качестве образовательных услуг и жестко контролирует уровень формирования необходимых профессиональных компетенций.

Конечным результатом такого содружества является трудоустройство выпускников по полученной специальности.

Современные принципы социального партнерства предполагают равноправие участников, опору на правовую базу, добровольное принятие и реализацию договорных обязательств.

Ссылаясь на опыт работы системы социального партнерства Челябинского колледжа промышленной автоматике, можно сказать, что с ее помощью можно прогнозировать рынок труда, а также формировать заказ на подготовку кадров. Так, например, все возрастающая

востребованность специалистов по специальности «Автоматизация технологических процессов и производств» позволила открыть новую, более современную специальность «Автоматические системы управления».

Востребованность выпускников колледжа с каждым годом растет (рис. 1).

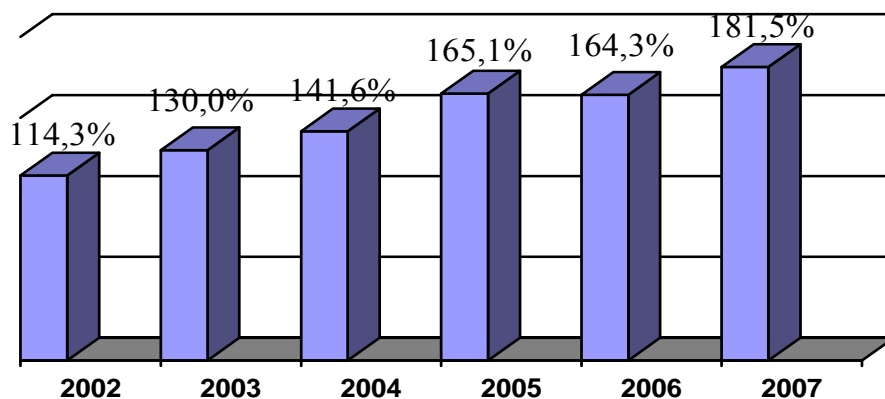


Рис. 1. Востребованность выпускников колледжа

Учитывая разработки Е. А. Кочаргина и В. М. Сохабеева о социальном партнерстве в среднем профессиональном образовании [2], мы пришли к выводу, что роль социальных партнеров (предприятий-заказчиков) заключается не только в укреплении и развитии материально-технической базы и учебно-воспитательного процесса, но в целом влияет на качество подготовки специалистов.

Таким образом, социальное партнерство в сфере профессионального образования представляет собой сложную систему взаимосвязей между различными сторонами, заинтересованными в его эффективной функциональности.

Обобщая все вышеупомянутое, можно сделать вывод, что система социального партнерства способствует эффективной работе системы управления качеством профессионального образования, так как обеспечивает:

- мониторинг качества профессиональной подготовки;
- формирование деятельных компетенций (умений и навыков), коммуникативных компетенций (навыков делового общения);
- мониторинг первичной профессиональной адаптации выпускников;
- организацию образовательного процесса в соответствии с требованиями работодателей;
- повышение квалификации педагогических кадров путем ста-

жировки преподавателей и мастеров производственного обучения;

– проведение профориентационной деятельности в форме профессиональной информации и профессиональной консультации.

Все это дает возможность формирования профессиональных компетенций будущих специалистов для нужд конкретного предприятия, а также способствует интеграции интересов производства и образования, формированию устойчивой связи между ними. Работодатели все более начинают осознавать, что инвестирование в профессиональную подготовку является условием конкурентоспособности самого предприятия.

Литература

1. Теоретические основы прогнозирования научно-инновационного развития профессионального образования [Текст] : коллективная монография. – М. : ИУО РАО, 2006.

2. Михеев, В. А. Основы социального партнерства: теория и политика [Текст] / В. А. Михеев. – М. : Экзамен, 2005.

3. Корчагин, Е. А. Социальное партнерство в среднем профессиональном образовании [Текст] / Е. А. Корчагин, В. М. Сохабеев // Специалист. – 2006. – № 3.

МОДЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГИБРИДНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ГИЛЬМАНОВ А. С.

г. Тюмень, Тюменский государственный университет

ГИЛЬМАНОВ С. А.

г. Ханты-Мансийск, Югорский государственный университет

Составной частью модернизации профессионального образования является все более расширяющееся внедрение в учебный процесс компьютерных, мультимедийных, телекоммуникационных средств и технологий (электронных ресурсов). Это позволяет делать профессиональное образование более мобильным, диверсифицированным, разносторонним, дает возможность при его организации опираться на разнообразные методы, формы организации, технологии.

Одним из самых перспективных направлений во внедрении электронных ресурсов в профессиональное образование мы считаем использование в нем так называемых «гибридных технологий». Под гибридными технологиями в рамках данной статьи будем понимать

пересекающееся множество программно-аппаратных компьютерных и мобильных технологий, включающих в себя также многие стороны сетевых, мультимедийных, телекоммуникационных и иных технологий.

Гибридные технологии обеспечивают разработку новых подходов в частичной автоматизации образовательного процесса, расширяют возможности его организации. Преимущества использования гибридных технологий очевидны: доступность учебных материалов, доступность тестовых и контрольных работ, доступность самих пользователей системы, возможность для преподавателей модифицировать и адаптировать учебные материалы в любой момент, возможность использования мобильных мультимедийных учебных материалов, к примеру, МЭК (мобильных электронных книг). Гибридные технологии могут использоваться как в рамках заочного (дистанционного) образования (в условиях отсутствия постоянного непосредственного контакта преподавателя и студентов), так и в форме дополнительного ресурса для «стандартного» обучения.

Однако для их оптимального применения необходима разработка дидактически и психологически обоснованных обучающих систем. Нужно исходить из необходимости организации эффективного целостного образовательного процесса, и только на этой основе подбирать и создавать необходимые аппаратные и программные средства. Между тем, формирование обучающих электронных ресурсов идет сегодня неупорядоченно, их создатели скорее стихийно используют возможности компьютерных и мобильных технологий, чем осознанно стараются совершенствовать на их основе процесс обучения. С другой стороны, в педагогике и педагогической психологии сегодня также практически нет разработок, посвященных выявлению ориентиров организации учебной деятельности, направленных на использование компьютерных и мобильных технологий. Сегодня не отработана даже понятийная база, позволяющая соединять компьютерные, психологические, педагогические термины при описании организации учебного процесса.

В данной статье мы остановимся на способах «стыковки» психолого-дидактических требований и программно-аппаратного обеспечения организации образовательного процесса в высшем профессиональном образовании. Предметом работы являются общие параметры аппаратно и программно ориентированной модели обучающей системы на основе гибридных технологий, модели, в которой учитываются основные дидактические требования к содержанию и организации учебной деятельности.

Анализ дидактических (В. И. Загвязинский, И. Я. Лернер,

М. Н. Скаткин и др.) и психологических (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, И. И. Ильясов и др.) подходов к организации процесса обучения, показывает, что при любом подходе в дидактике центральное место занимают такие понятия, как содержание образования (в виде образовательной дисциплины, учебного материала), способы (методы, формы) организации учебной деятельности, характер действий педагогов и обучаемых, звенья (этапы) учебного процесса. Рассмотрим эти аспекты, отграничив их условно в двух областях: «Содержание образования» и «Способы взаимодействия участников образовательного процесса» (включив в сюда способы организации учебной деятельности, характер действий педагогов и обучаемых, звенья учебного процесса).

1. Содержание образования.

Основным уровнем, на котором при организации реального учебного процесса реализуется содержание образования как фрагмент, компонент, «угол зрения» человеческой культуры, является образовательная (учебная) дисциплина. Именно она задает конкретное содержание каждой «порции» учебного материала и диктует необходимость освоения предъявляемой информации через определенные учебные действия. Всякая образовательная дисциплина обладает свойствами целостности, единой внутренней логики, спецификой «включения» в социокультурное бытие человечества, требующими учета при адаптации ее к условиям организации учебного процесса. Культурная «принадлежность» образовательной дисциплины задает общую стратегию средств построения презентации учебной информации, и способ действий (умственных, внешне-манипулятивных) по ее освоению. При опосредованном «мониторно-клавишном» взаимодействии учащегося с содержанием образования, его строение получает дополнительную «учительскую» функцию: образовательная дисциплина должна быть представлена таким образом, чтобы она «вела» познание, чтобы учащийся мог преодолевать непонятные места, улавливать целостность области знания. Конструирование образовательной дисциплины – задача составителя учебного курса. Для студента же всякая дисциплина предстает на уровне учебного материала. При этом учебный материал, задаваемый характером, типом образовательной дисциплины, может быть гуманитарным или научно-естественным, мировоззренческим, ценностным или прикладным, образным или логическим и т.д. Однако, обобщая, можно сказать, что важнейшую роль здесь играет уровень «теоретичности» и «методологичности» материала. Речь идет о том, что теории всегда имеют в своей основе некоторые допущения, не поддающиеся логическому доказательству, эти

допущения нужно понять и принять (часто это требует обозначения собственной позиции). «Объяснительный» же принцип всякой теории формирует методологическую основу для любых объяснений и действий со знаниями. Другой вид осваиваемых знаний – те, которые имеют «внутреннюю» логику, не требующую опоры на теоретические постулаты. Доминантой содержания образования в этом отношении может быть, следовательно, либо идея, теория, объяснительный принцип, либо структурно-логическое «устройство», характеристика связей явлений, процессов. Есть, конечно, и необходимость усвоения знаний, не подлежащих ни «методологизации», ни «логизации» (иностранная лексика, например), но они играют роль «строительного материала» для различных практик и не требуют глубинного понимания и доказательства. Таким образом, можно предположить возможность систематизации учебного материала по шкале «идея – структура – сведения».

Изложенное диктует при создании обучающего электронного ресурса необходимость учета программного воплощения в виде исходящих сообщений. Для гибридных технологий, на наш взгляд, это следующие способы:

- короткое текстовое сообщение для канала связи SMS (возможность изложить идею, сведения);
- текстовое, либо HTML сообщение e-mail (возможность изложить идею, сведения);
- гипертекстовые документы WML с минимумом графики (или без нее), мультимедиа, оптимизация под разрешение экрана 150x150 для GPRS/WAP на сотовых телефонах (возможность изложить идею, структуру, сведения);
- гипертекстовые документы HTML с минимумом графики, мультимедиа в сжатых форматах (3GP, MP3 с низким bitrate, JPG), оптимизация под разрешение экрана 500x300 для GPRS на карманных компьютерах (возможность изложить структуру);
- гипертекстовые документы HTML и файлы для скачивания в «облегченном» варианте для ПК с медленным Интернет-соединением (возможность изложить идею, сведения);
- гипертекстовые документы HTML и файлы для скачивания в «полноценном» варианте – анимация, ActiveX-компоненты, полно-размерные мультимедиа-файлы (MP3, MPG), исполняемые EXE-файлы с учебниками для высокоскоростных Интернет-подключений и локальных сетевых подключений (возможность полного изложения материала).

2. Способы взаимодействия участников образовательного процесса.

Для учащегося в самом распространенном случае можно говорить о простом одностороннем сообщении, предъявлении информации. Более сложным вариантом являются способы взаимодействия, предоставляющие возможность расширения поля информации: это может быть как вариативный запрос (на краткую, или более развернутую информацию), так и разнообразные системы гиперссылок и вариативных «шагов» освоения, как темы, так и всей учебной дисциплины в целом. Наиболее широким способом взаимодействия при использовании гибридных технологий является интерактивное взаимодействие, реализующееся как через простое общение учащегося с преподавателем и соучениками (вопрос-ответ, совместное обсуждение, дискуссии), так и через совместные действия по решению задач или созданию нового продукта. Конечно, отсутствие «живого» общения накладывает на взаимодействие субъектов образовательного процесса некоторые ограничения. При медиаобучении любой текст, любое сообщение, вынужденно ориентированы на некую «безличность»: при восприятии не возникает специфических контекстов, всегда присутствующих при межличностном общении, что затрудняет складывание целостного образа информации. Само по себе «экранное» отражение текста предполагает некую фрагментарность. В этом отношении обычная книга презентует информацию в более целостном виде. Но, с другой стороны, книга менее «отзывчива» на возникающие запросы учащегося. В этом отношении контрольное звено процесса обучения, с одной стороны, также должно быть определенным образом «обезличено», алгоритмизировано, с другой – построено таким образом, чтобы сохранялось «живое» взаимодействие с контролирующей стороной. При программном и аппаратном обеспечении учебной дисциплины можно, таким образом ориентироваться на шкалу «сообщение – расширение поля информации – интерактивное взаимодействие»

Эти способы взаимодействия могут быть учтены при организации входящих сообщений. Это могут быть:

- короткое текстовое сообщение для канала связи SMS (запрос на сообщение);
- текстовое, либо HTML сообщение e-mail (сообщение – интерактивное взаимодействие);
- WAP-запрос от сотового телефона для GPRS/WAP (запрос на сообщение);
- HTTP-запрос по прочим каналам связи (сообщение – расширение поля информации – интерактивное взаимодействие).

При изложенном подходе особую важность приобретает способ

общего управления организацией учебного материала и взаимодействия участников образовательного процесса. Для создания эффективного механизма такого управления требуется создание управляющего модуля.

Управляющий модуль является основным блоком серверной части, координирующим все действия системы в соответствии с заданным расписанием и происходящими в системе событиями. Данный модуль состоит из следующих компонентов:

- компонент, отвечающий за получение входящих сообщений – контролирует поступление сообщений на все определенные в системе каналы связи;

- компонент, отвечающий за анализ входящих сообщений – интерпретирует получаемые сообщения, идентифицирует пользователей, определяет характер содержания сообщений, передает сообщение компоненту-адресату;

- компонент, взаимодействующий с базой данных ресурсов: запрашивает в базе данных ресурсов информацию, производит ее правку, либо удаление, действуя, согласно требованию, содержащемуся в полученном сообщении, либо в задании по расписанию; инициирует отправку исходящего сообщения с результатами запроса, либо модификации базы;

- компонент, проверяющий наличие заданий по расписанию: производит регулярную проверку системного расписания, в случае наличия актуального задания инициирует соответствующий запрос, либо модификацию;

- компонент, отвечающий за выбор канала связи для исходящих сообщений: в соответствии с текущим состоянием клиента (подключен локально, подключен удаленно, доступен через SMS, недоступен) выбирает канал связи для отправки исходящего сообщения соответствующего формата;

- компонент, отвечающий за формирование исходящего сообщения: формирует сообщение пользователю в выбранном формате и передает компоненту, отвечающему за отправку;

- компонент, отвечающий за отправку исходящего сообщения: отправляет сформированное сообщение по выбранному каналу связи.

База данных хранит всю информацию о пользователях системы и их правах, о группах пользователей, системное расписание, а также всю информацию, касающуюся образовательных ресурсов. Часть, касающуюся курсов и учебных материалов, в подобных системах, лучше всего представлять в идеологии учебных объектов: учебный материал разбивается на минимально возможное количество компонентов

(учебных объектов), каждый из которых может использоваться как в отдельности, так и во взаимодействии с другими объектами для составления некоторого учебного курса. Для каждого учебного объекта можно определить различные формы представлений (для локальных клиентов, для удаленных Интернет-ПК-клиентов, для удаленных мобильных текстовых подключений), и, затем, определяя тип используемого студентом подключения, доставлять ему компоненты необходимых курсов в формате, поддерживаемом его устройством, с минимальными затратами на трафик.

Таким образом, общими параметрами аппаратно и программно ориентированной модели обучающей системы на основе гибридных технологий будут являться:

- сообщения, отправляемые пользователям, и получаемые от них;
- каналы связи для передачи сообщений;
- управляющий модуль, отвечающий за отправку и получение сообщений;
- база данных образовательных ресурсов, контролируемая управляющим модулем.

Каналами связи в рамках рассматриваемой модели могут являться все доступные средства, обеспечивающие получение системой сообщений от пользователей для последующей их обработки управляющим модулем, а также передачу пользователям сообщений системы.

В данной модели тип канала связи определяется не только непосредственным видом соединения, но и типом устройства, выполняющего подключение. Таким образом, канал связи является определяющим фактором для выбора формата пересылаемого пользователю сообщения.

В качестве каналов связи могут выступать:

- высокоскоростное подключение ПК к системе дистанционного образования по локальной сети (LAN);
- высокоскоростное подключение ПК к системе дистанционного образования через выделенную линию Интернет (либо ADSL);
- подключение ПК к системе дистанционного образования через Интернет с ограниченной скоростью доступа, либо ограниченным объемом доступного трафика (GPRS, dial-up);
- подключение карманного компьютера к системе дистанционного образования через Интернет с ограниченной скоростью доступа, либо ограниченным объемом доступного трафика (GPRS/WAP);
- подключение мобильного телефона к системе дистанционного образования через Интернет с ограниченной скоростью доступа,

либо ограниченным объемом доступного трафика (GPRS/WAP);

- подключение мобильного телефона к системе дистанционного образования через SMS (MMS) канал.

В качестве обособленных каналов связи также можно выделить:

- непосредственный контакт участников системы;
- общение участников процесса через электронную почту;
- пересылка материалов студентам обычной почтой.

Таковы в общем виде параметры предлагаемой нами модели. Мы считаем, что такая модель требует дальнейшей формализации, что позволило бы решить ряд проблем, возникающих при попытке ее реализации на основе только предложенного качественного описания.

Опишем кратко возникающие проблемы. Прежде всего, это проблема оформления учебного материала в электронном виде, а также проблема формирования различных представлений учебных объектов для существующих в системе каналов связи: материал по некоторым дисциплинам сложно доступным образом передать с использованием электронных средств, особенно в случае ограничения возможности использования мультимедиа-технологий.

Существует и проблема разработки алгоритма, выбора представления учебного объекта для доставки пользователю (логика управляющего модуля). Выбор должен производиться с учетом курса, в котором задействован данный объект, используемого канала связи, и объективной оценки емкости данного представления учебного объекта. Для решения данной проблемы лучшим вариантом действий является предварительное построение математической модели системы и ее оптимизация с дальнейшим использованием результатов при реализации.

Ряд проблем возникает и с технической стороны реализации: проблема развертывания сервера системы дистанционного образования и разработки серверного программного обеспечения; проблема разработки набора клиентских приложений для различных платформ; проблема подключения сервера к различным каналам связи; данные проблемы могут быть решены различным образом в зависимости от доступных программно-аппаратных ресурсов и предпочтений разработчика.

Таким образом, первым шагом на пути к реализации модели, позволяющим решить перечисленные проблемы, является создание математической модели системы, которая позволит более ясно увидеть картину работы с образовательными ресурсами. Оптимизированная математическая модель даст возможность перейти непосредственно к проектированию алгоритмов, а в дальнейшем к написанию про-

граммного кода серверной и клиентской частей системы и развертыванию аппаратной платформы.

Таким образом, «стыковка» педагогических и программно-аппаратных средств может быть осуществлена на основе создания формализованной модели использования гибридных технологий в профессиональном образовании, которая сочетает сообщения, каналы связи, управляющий модуль и базу данных.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПОДХОДЫ

КОСТЕЦКАЯ Г. А., ПОПОВА Р. И., ЦАРЕНКО В. П.

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

Дальнейшее развитие человеческого общества возможно только при оптимальном взаимодействии с природой, сохранении ее ресурсного потенциала.

2005 год Организация Объединенных Наций объявила годом начала Международного Десятилетия образования в целях устойчивого развития.

Образование для устойчивого развития направлено на достижение изменений в сознании и поведении человека. По своим основным целям и задачам оно совпадает с ведущими направлениями национальной стратегии модернизации российского образования.

Модернизация системы образования в России основана на изменении образовательной парадигмы: определяются новые цели, задачи, изменяются подходы к отбору содержания образования и выстраиванию его структуры. При этом на новый качественный уровень выводится вопрос об актуальности образования в области безопасности жизнедеятельности, подчеркивается его значимость на всех уровнях, в том числе и в общеобразовательной школе.

Системный характер содержания и практическая направленность школьного курса основ безопасности жизнедеятельности, возможность использования разнообразных организационных форм внеурочной и внеклассной работы с учащимися позволяют поставить образование в области безопасности жизнедеятельности в число приоритетных направлений развития современной школы.

В программном правительственном документе «Государствен-

ная стратегия развития Российской Федерации до 2010 г.» отмечается, что «...модернизация общества предполагает становление новой культуры, в которой ценностями являются самостоятельное действие и предприимчивость, соединенные с ценностями солидарной ответственности за общественное благосостояние и устойчивое взаимодействие общества и природы...». Таким образом, определена потребность в разработке национальной стратегии образования для устойчивого развития. При этом образование в области безопасности жизнедеятельности справедливо рассматривается как условие дальнейшего устойчивого развития [2].

Образование в целях устойчивого развития относится к новой социально-проблемной образовательной области, охватывающей широкий комплекс общекультурных и общеобразовательных проблем, не сводимых ни к одной из предметных областей знания. В тоже время эта образовательная область опирается на традиционные предметные знания, востребуя их для объяснения жизненно важных проблемных ситуаций с целью формирования у подрастающего поколения социально значимых гуманистических ценностей.

Одной из неотъемлемых составляющих образования в целях устойчивого развития является становление экологической компетентности граждан.

Под экологической компетентностью понимается интегральная характеристика индивидуальности, представляющая собой системную целостность присвоенных экологических ценностей, усвоенных экологических знаний, освоенных способов деятельности по изучению и исследованию объектов, явлений и процессов окружающей среды, возведенную в степень социального, личного и индивидуального опыта взаимоотношений с окружающим миром, традиций и инноваций в системе экологических взаимодействий с окружающей средой [1].

Экологическая компетентность – характеристика личностная, которая в содержательном и культурно-эмоциональном отношении взаимосвязана с экологическим мировоззрением, экологическим сознанием, экологическим мышлением, экологической культурой.

Выделяют основные критерии сформированности экологической компетентности: мотивационный (готовность к деятельности по выявлению и решению экологических проблем, улучшению состояния окружающей среды), когнитивный (владение экологическими знаниями), операционный (освоение умений, позволяющих действовать эффективно) [3].

В условиях модернизации системы российского образования правительственными документами обозначены направления образова-

тельной политики: формирование компетенций обучающегося как требование к результату образования, усиление его общекультурной и деятельностной функций. Следовательно, перед образованием ставятся надпредметные цели, которые не согласуются с имеющимся сегодня предметным содержанием.

Перспективным вариантом изменения структуры и содержания общего образования, ориентированного на надпредметные цели, рассматривается выделение для учреждений образования самостоятельных образовательных областей с общекультурной надпредметной функцией. При этом предполагается, что образовательные области «Безопасность жизнедеятельности» и «Экология» будут входить в одну надпредметную образовательную область [4].

Российской академией образования разработана концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития и вариант ее реализации в школе – выделение надпредметной образовательной области «Экология. Здоровье. Безопасность жизни». Данный документ предложен как рекомендательный Министерству образования и науки РФ.

Такая общекультурная надпредметная образовательная область предполагает не столько опору на предметное содержание, сколько ориентацию на создание в учреждении устойчивой, безопасной эколого-валеологической образовательной среды, способствующей развитию гуманистических ценностных ориентаций учащихся. Создание устойчивой, развивающейся образовательной среды, пропагандирующей ценности жизни на Земле, ценности жизни и здоровья человека, посредством реализации в работе с учащимися многообразных организационных форм образовательной деятельности будет способствовать формированию поведенческих умений школьников в области безопасной жизнедеятельности.

В свете обозначенных тенденций дальнейшего развития общего образования встает вопрос о необходимости профессиональной подготовки учителя безопасности жизнедеятельности с учетом перспективных изменений современной школы и, прежде всего, повышения качества его экологической и валеологической подготовки. Содержание и уровень профессиональной подготовки учителя безопасности жизнедеятельности должны обеспечивать способность будущего специалиста решать надпредметные задачи как на содержательном, так и на организационном уровнях. При этом экологическую компетентность необходимо рассматривать как обязательную составляющую общепрофессиональной компетентности специалиста в области безопасности жизнедеятельности.

Существующее на современном этапе развития российского общества противоречие между необходимостью подготовки населения, прежде всего молодежи, в области экологической безопасности и недостатком специалистов, осуществляющих такую подготовку, подчеркивает значимость вопроса формирования экологической компетентности специалистов в области безопасности жизнедеятельности.

Решению указанных проблем будет способствовать научное обоснование и разработка системы профессиональной подготовки специалистов по экологической безопасности, ориентированных на педагогическую деятельность и имеющих высокую конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

Целостные исследования в области профессиональной подготовки специалистов по экологической безопасности в условиях педагогического вуза отсутствуют, что усиливает актуальность данного вопроса.

На кафедре методики обучения безопасности жизнедеятельности Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (РГПУ им. А. И. Герцена) разработан проект «Вопросам экологической безопасности – профессиональное решение». Целью данного проекта является профессиональная подготовка специалистов по экологической безопасности и охране труда (специальность – 050104, специализация – 033301).

В рамках обозначенной проблемы, на решение которой направлен проект, определены следующие задачи: разработка учебных программ и учебного плана профессиональной подготовки специалистов по экологической безопасности и охране труда; создание учебно-методического комплекса, ориентированного на реализацию разработанной программы; апробация учебных программ на базе факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А. И. Герцена; анализ результатов работы по реализации программы; подготовка к изданию учебного пособия по экологической безопасности, методических пособий по преподаванию профильных дисциплин.

Исходя из поставленных задач, выявлены ведущие направления их решения: профессиональная ориентация студентов I–IV курсов на выбор специализации «экологическая безопасность»; реализация учебной программы подготовки специалистов по экологической безопасности и охране труда в соответствии с учебным планом (аудиторные занятия; практика в образовательных, научных учреждениях и на предприятиях; самостоятельная работа студентов).

Концептуальная основа проекта подготовки специалистов по экологической безопасности и охране труда состоит в следующем: та-

кие специалисты должны быть конкурентоспособны и востребованы на рынке труда, их профессиональные качества должны удовлетворять запросам потенциальных работодателей. В этой связи, организуя практическую деятельность в рамках проекта, особо выделяем ее направления:

- формирование профессиональной компетентности выпускников;
- развитие личности студентов, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности», специализация – «Экологическая безопасность и охрана труда»;
- содействие трудоустройству выпускников.

Формирование профессиональной компетентности выпускников на практике обеспечивается ориентацией образовательного процесса на достижение качественного усвоения студентами учебных программ, обеспечением профильной направленности обучения, повышением образовательной эффективности учебных практик, расширением видов самостоятельной образовательной деятельности студентов. Формированию профессиональной компетентности будущих специалистов способствуют корректировка программ учебных дисциплин в соответствии с профилем обучения, содействие профессиональной адаптации студентов, расширение их профессионального кругозора в различных сферах общественного производства.

Развитие качеств личности студентов в процессе профессиональной подготовки осуществляется посредством развития их ценностных ориентаций на дальнейшую успешную профессиональную деятельность. Важной составляющей данной задачи является формирование имиджа выпускников: стиля их делового поведения, коммуникативной и информационной культуры, развитие способности студентов к самостоятельному обучению и освоению новых видов деятельности.

Наряду с формированием профессиональной компетентности будущих специалистов и развитием их личностных качеств, содействие трудоустройству выпускников – другое важное направление практической деятельности в рамках проекта. В процессе профессиональной подготовки специалистов оно может осуществляться следующим образом: изучением рынка труда, информированием работодателей о профессиональных возможностях выпускников, заключением договоров с потенциальными работодателями.

В настоящее время осуществляется практическая работа в рамках проекта «Вопросам экологической безопасности – профессиональное решение»: начата подготовка специалистов по экологической безопасности и охране труда. Разработаны и внедрены в образовательный процесс учебные программы по дисциплинам: «Методика

экологического образования», «Методы экологических исследований», «Промышленная безопасность», «Теоретические основы охраны труда», «Безопасность жизнедеятельности в городе-мегаполисе».

Одна из ведущих идей названного образовательного проекта заключается в необходимости обеспечения понимания специалистом в области экологической безопасности методологических стратегий и специфических особенностей использования общенаучных методов в исследованиях проблем экологической безопасности. Данный подход нашел отражение в содержании разработанных программ.

Курс «Методика экологического образования» введен с учетом квалификации будущих специалистов в области безопасности жизнедеятельности, проходящих профессиональную подготовку в педагогическом вузе, – учитель. Цель данного курса – обучение студентов знаниям и формирование навыков их практической деятельности в области методики преподавания экологии и экологической безопасности, что является неотъемлемой составляющей общепрофессиональной подготовки специалистов.

В соответствии с поставленной целью определены задачи дисциплины «Методика экологического образования»: ознакомление студентов с принципами, целями, задачами содержания и гуманистической ценности экологии как науки; изучение методики экологического образования и преподавания предмета экологии до уровня умений критически оценить цели, задачи, методы в своей профессиональной деятельности; овладение навыками профессионально-педагогической деятельности в области экологического образования.

Программа разработана на основе принципов системности, научности, интеграции, гуманизации, прогностичности, культурологической направленности, технологичности.

Принцип системности определяет рассмотрение содержания дисциплины как совокупности взаимодействующих между собой подсистем: знаний по методике обучения, экологической безопасности, экологических знаний и умений, навыков, ценностных ориентаций. На основе принципа научности обеспечивается формирование научного мировоззрения посредством включения в содержание строго выверенных и достоверных научных знаний, применения приемов сравнения, анализа, синтеза, объяснения причинно-следственных связей. Принцип интеграции предопределяет взаимосвязь и единство целей, идей, содержания и процесса обучения методики экологии, а также взаимосвязь материалов дисциплины с другими предметами. Принцип гуманизации обеспечивает гуманистическую направленность содержания дисциплины. В соответствии с принципом прогностичности

осуществляется ориентация системы экологической подготовки учителя на возможные изменения социально-экономической и социокультурной среды. Принцип культурологической направленности выполняет методологическую функцию и обеспечивает формирование профессиональной и общечеловеческой культуры будущего педагога. На основе принципа технологичности предполагается осуществление экологической подготовки учителя по научно обоснованным современным педагогическим технологиям.

С целью содействия становлению базовой профессиональной компетентности специалиста в области безопасности жизнедеятельности на основе формирования знаний о направлениях и методах научных исследований в области экологической безопасности была разработана программа учебной дисциплины «Методы экологических исследований».

Реализация обозначенной цели в процессе изучения курса достигается посредством реализации следующих образовательных задач: ознакомление студентов с фундаментальными знаниями в области методологии экологических исследований, с методами исследований загрязнения окружающей среды; обучение основам экологического мониторинга; формирование у студентов навыков использования методов экологических исследований в практической деятельности.

Содержание курса «Методы экологических исследований» предполагает ознакомление студентов с различными способами определения загрязнений: оптическими, хроматографическими, электрохимическими, химическими, биоиндикационными. Студенты изучают основные методы дистанционного экологического мониторинга и экспресс-анализа экологической обстановки; методы экологического нормирования. По окончании изучения курса студенты должны уметь определять методы и средства оценки экологических ситуаций, применять эти знания на практике и обучать им персонал и учащихся.

Важной содержательной составляющей профессионального образования специалиста по экологической безопасности являются знания и навыки в области промышленной безопасности. Обучение студентов этим знаниям и навыкам является целью дисциплины «Промышленная безопасность».

В ряду задач дисциплины «Промышленная безопасность» выделяем следующие: ознакомление студентов с критериями комфортности и безопасности производственной сферы, действующими стандартами в этой области; изучение способов профессиональной оценки негативных факторов производственной сферы и методов защиты от их воздействий; обучение студентов организации и методике проведения

занятий по основам промышленной безопасности; рассмотрение основных нормативно-правовых актов международного, федерального, регионального и местного значения, определяющих организацию промышленной безопасности.

Курс «Теоретические основы охраны труда» ориентирован на обучение специалистов в области безопасности жизнедеятельности теоретическим основам охраны труда и формирование у студентов навыков практического применения полученных знаний.

В соответствии с данной целью определены задачи дисциплины «Теоретические основы охраны труда»: изучение физиолого-гигиенических основ труда и теоретических основ обеспечения условий жизнедеятельности человека на производстве; формирование у студентов теоретических и практических представлений о вредных факторах производственной среды, их влиянии на организм человека и направлениях защиты от них; ознакомление с теоретическими знаниями по основам техники безопасности на производстве.

Учебный материал курса отобран в соответствии требованиями повышения уровня подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности в области экологической безопасности и охраны труда и базируется на знаниях о физиолого-гигиенических основах организации труда, о факторах возникновения опасности в различных видах производственной деятельности человека.

С учетом территориального расположения университета – г. Санкт-Петербург, мегаполис, в систему подготовки специалиста по экологической безопасности введен курс «Безопасность жизнедеятельности в городе-мегаполисе». Данный курс нацелен на обучение студентов теоретическим знаниям и практическим навыкам исследования эколого-экономической системы города-мегаполиса.

Изучение курса должно способствовать формированию у студентов целостного научного мировоззрения по проблемам безопасности человека в современном мире, ответственного отношения к своей деятельности.

Процесс изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности в городе-мегаполисе» предполагает решение следующих образовательных задач: изучение особенностей города-мегаполиса как среды обитания; ознакомление специалиста безопасности жизнедеятельности с экологическими проблемами городов; рассмотрение вопросов, связанных с особенностями жизнедеятельности населения в городе-мегаполисе; изучение экономических основ экологического менеджмента; ознакомление студентов с направлениями улучшения экологической ситуации и экологической безопасности города-мегаполиса;

рассмотрение вопросов правового регулирования при организации жизнедеятельности города-мегаполиса.

Программа учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности в городе-мегаполисе» разработана в соответствии со следующими принципами к вопросам отбора содержания и способов организации образовательной деятельности: системным подходом к освещению проблемы безопасности жизнедеятельности человека, общества и природы во взаимосвязи со всеми видами опасностей, угрожающих человеку в современном городе-мегаполисе; последовательным проведением идеи единства и взаимосвязи человека и природы, недопустимости нарушения экологического равновесия; научным подходом к отбору содержания, учитывающим современные системы экологического менеджмента и права.

В процессе практической реализации проекта «Вопросам экологической безопасности – профессиональное решение» учебные программы корректируются.

Наряду с учебным планом и программами дисциплин, ориентированных на профессиональную подготовку специалиста по экологической безопасности и охране труда, частично разработан учебно-методический комплекс для реализации учебных программ. Готовится к изданию учебное пособие по экологической безопасности. Планируются подготовка методических пособий по преподаванию профильных дисциплин, а также серии научных статей по результатам исследования.

Полагаем, что результаты работы над проектом будут иметь прикладное значение для подготовки специалистов в области экологической безопасности: разработанная программа, учебные и методические пособия могут быть использованы при обучении студентов учреждений среднего профессионального образования и педагогических вузов, а также в системе повышения квалификации.

Реализация проекта «Вопросам экологической безопасности – профессиональное решение» в условиях педагогического вуза будет, несомненно, способствовать формированию экологической компетентности как составляющей общепрофессиональной компетентности специалистов в области безопасности жизнедеятельности, что соответствует современной стратегии подготовки специалистов в учреждениях высшего профессионального образования.

Литература

1. Алексеев, С. В. Экологическая компетентность как прогнозируемый результат экологического образования [Текст] / С. В. Алексеев // сб. материалов VI межд. метод. семинара 21–22 ноября 2006 г.,

вып. 5. – СПб. : Тесса, 2006.

2. Государственная стратегия развития Российской Федерации до 2010 года [Текст]. – М., 2005.

3. Ермаков, Д. С. Экологическая компетенция и экологическая компетентность [Текст] / Д. С. Ермаков // сб. материалов VI межд. метод. семинара 21–22 ноября 2006 г., вып. 5. – СПб. : Тесса, 2006.

4. Захлебный, А. Н. Анализ проектов, направленных на реализацию стратегии образования для устойчивого развития в системе общего образования Российской Федерации. О состоянии и перспективах экологического образования и просвещения в России [Текст] / А. Н. Захлебный, Е. Н. Дзятковская // Экологическая культура как один из определяющих факторов в решении социально значимых задач: сб. материалов Всерос. конф. – М., 2007.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ПРОФЕССИЙ

БЕЛЬСКИЙ В. М.

г. Ульяновск, Ульяновское высшее авиационное училище
гражданской авиации

Многие виды профессиональной деятельности предъявляют повышенные требования к индивидуальным психологическим качествам человека. При этом особую важность приобретает необходимость определения соответствия индивидуально-психологических особенностей человека требованиям профессиональной деятельности, содержащей элементы экстремальности. Экстремальный характер условий труда лётчиков, инженеров-спасателей гражданской авиации определяется тем, их трудовая деятельность связана с эпизодическим проявлением чрезвычайных ситуаций [4]. Именно здесь так высока цена ошибки, от которой может зависеть здоровье и жизнь многих людей. Выявить и оценить указанные соответствия позволяют правильно и всесторонне проведенные мероприятия по профессиональному психологическому отбору курсантов высшего авиационного училища.

В системе подготовки специалистов в училище важное место занимает профессионально-психологическая подготовка курсантов в течение всего периода обучения. Данная работа предполагает сложный процесс выявления заложенных качеств и определения их достигнуто-

го уровня, а так же развития и формирования новых необходимых качеств для будущей профессии.

Для профессионального психологического отбора применяются специальные тесты, которые позволяют оценить психологическую предрасположенность человека к тем или иным видам деятельности.

К психологическим профессионально важным качествам (ПВК) спасателей предъявляются следующие базовые требования:

- высокая нервно-психическая устойчивость;
- высокий уровень самоконтроля;
- высокая активность;
- хороший интеллект;
- невысокий уровень тревожности.

В воспитании курсантов важно учитывать и то, что на формирование профессионально-психологических качеств определенное влияние оказывают и некоторые унаследованные качества человека (биологический компонент). Так, свойства темперамента, базирующиеся на унаследованной основе того или иного типа нервной системы, оказывают существенное влияние на проявление качеств, придавая им определенную эмоциональную окраску [2].

От особенностей нервной системы зависит также быстрота формирования и закрепления тех или иных качеств. При всех равных условиях решительность значительно быстрее воспитывается и закрепляется у сангвиника и холерика, чем у флегматика и меланхолика, в то время как самообладание быстрее формируется у флегматика и сангвиника, чем у холерика [5].

Говоря о влиянии биологического компонента на воспитание у курсантов профессионально-психологических качеств, не следует, однако, преувеличивать его значение. Во-первых, важно иметь в виду, что унаследованные особенности нервной системы не являются неизменными. Они развиваются и изменяются под влиянием условий деятельности и целенаправленных воспитательных воздействий. Следовательно, формирование и закрепление тех или иных профессионально-психологических качеств будут оказывать благотворное влияние на изменение унаследованных качеств человека.

Во-вторых, нельзя забывать, что врожденные особенности нервной системы и организма характеризуют лишь динамическую сторону деятельности, поведения курсанта, содержательная же сторона определяется настроением и внутренней мотивацией, с помощью которых он может «обуздать» отрицательные унаследованные качества, не допустить их проявления.

Процесс профессионально-психологической подготовки имеет несколько основных этапов:

1. Профессионально-психологический отбор при поступлении на предмет общей годности к обучению в высшем авиационном училище.

2. Определение предварительных данных курсанта соответствующих требованиям, предъявляемым к данной профессии, и потенциальной готовности к обучению по избранной профессии.

3. Профессионально-психологическое сопровождение на всем протяжении обучения, который подразделяется на следующие подэтапы:

– 1–2 курсы – оказание помощи в процессе адаптации и определение способности усвоить программу высшего профессионального образования;

– 3 курс – определение готовности и способности к усвоению всей программы (предметов, содержания практикума) по специализации;

– 4–5 курсы – подтверждение готовности к совершенствованию способностей, предъявляемых к избранной профессии, самоутверждение как специалиста.

4. Этап аттестации выпускников, т.е. определение рекомендаций на использование специалиста на тех или других должностях.

Наряду с передаваемыми по наследству, приобретёнными до поступления на учёбу качествами, в процессе обучения у курсанта формируются множество новых специфических качеств, способностей, которые являются отличительными для указанных профессий.

Профессионально-психологические качества специалиста экстремальной профессии тесно связаны с такими группами качеств, как гражданско-патриотические, профессиональные, психологические, духовно-нравственные, физические, правовой и эстетической культуры, экономического мышления и другие.

Качества гражданина и патриота – важные качества человека активно участвовать в укреплении и совершенствовании основ нашего общества, готовности к успешному выполнению профессиональных обязанностей, связанных с обеспечением всесторонней защиты и безопасности государств.

Необходимо серьезно, с позиций государственных интересов, строить учебно-воспитательный процесс будущих офицеров военно-транспортной авиации в стенах военной кафедры. Он призван формировать систему качеств, необходимых офицеру-авиатору для выполнения задач по своему прямому предназначению. Главным объектом здесь выступает военно-профессиональная компетентность военно-

служащего. Ее показателями являются знания, умения, навыки, психологические особенности, военно-профессиональные позиции.

Духовно-нравственные, эстетические качества – мировоззренческие качества, аккумулирующие ценности поведения курсанта.

Быть свободным в выборе правильных правовых решений – значит обладать глубокими и устойчивыми правовыми взглядами и представлениями, убеждениями и чувствами, навыками и привычками активного правового поведения, высокой правовой культурой профессионального труда и быта в соответствии с требованиями законов, правил, принятых принципов и норм.

Качества экономического мышления необходимы для успешного выполнения функциональных обязанностей. «В здоровом теле – здоровый дух» – не просто лозунг, а принцип формирования здорового образа жизни, морально-волевых, психологических качеств, коллективизма, укрепления здоровья и закалывания.

Люди экстремальных профессий должны быть готовы преодолевать отрицательное влияние окружающей среды и сложившейся ситуации, обладать моральной стойкостью, устойчивой психикой, способностью не снижать профессиональную активность в любых условиях профессиональной деятельности.

Все это требует от них исключительной способности концентрировать силы, знания, волю, внимания, предельной собранности, дисциплинированности, самообладания, способности быстро реагировать на изменения обстановки и находить правильные решения при ее усложнении.

Повышает роль профессионально-психологических качеств лётчиков, пожарных, спасателей и коллективный характер эксплуатации и обслуживания воздушных судов, специальной спасательной техники и оборудования, возрастание значения индивидуальных действий в выполнении общих задач коллективом в целом. Групповой характер деятельности требует от них знания не только своей специальности, но и знания в совершенстве несколько смежных специальностей. Успех выполнения задачи зависит от слаженности экипажей воздушных судов, пожарных машин и аварийно-спасательных расчетов, от четкого выполнения обязанностей каждым их членом, его способности заменить товарища, прийти к нему на помощь. Неточность в действиях, растерянность хотя бы одного из номеров расчета, экипажа может свести на нет усилия всего коллектива, осложнить, а то и сорвать выполнение задачи по предназначению.

Федеральный закон «Об аварийно-спасательных службах и статусе спасателя» в ст. 27 определяет следующие обязанности:

«быть в готовности к участию в проведении работ по ликвидации чрезвычайных ситуаций, совершенствовать свою физическую, специальную, медицинскую, психологическую подготовку; совершенствовать навыки действий в составе аварийно-спасательных формирований; неукоснительно соблюдать технологию проведения аварийно-спасательных работ» [1].

Предъявляя высокие требования к профессионально-психологическим качествам, условия и обстоятельства деятельности (аварийно-спасательных работ) в то же время обуславливают необходимость дальнейшего совершенствования процесса обучения и воспитания курсантов, внедрения в него всего комплекса инновационных технологий.

Так, высокая профессиональная активность и сознательность, стремление образцово выполнять свои функциональные обязанности, настойчивость, активность в учебе и т.д. помогают курсантам в совершенстве овладеть лётной техникой, спецтехникой и оборудованием спасателей. Выработка твердых навыков и умение управлять соответствующими приборами и механизмами, постоянное углубление своих знаний позволяют успешно решать любые задачи пилотирования воздушных судов, а также и в области организации и тактики проведения аварийно-спасательных работ.

С другой стороны, чем лучше курсант (специалист) освоил штатную технику и способы их эффективного использования, тем смелее, решительнее, настойчивее и увереннее он действует, тем меньше на его поведение влияют отрицательные факторы сложившейся обстановки. Глубокие знания техники, оборудования и ее возможностей, уверенность в ней усиливают смелость, стойкость, самообладание, активность специалиста в реальных условиях профессиональной деятельности. И наоборот, недостаточное овладение техникой даже в сравнительно простых ситуациях порождает неуверенность в действиях и растерянность, которые в свою очередь приводят к тому, что даже смелый человек теряет выдержку и совершает ошибки. Как важно вышесказанное не упускать в процессе подготовки специалистов экстремальных профессий.

Профессионально-психологические качества по своей структуре представляют собой сложный сплав государственно-патриотического, профессионального, психологического и биологического компонентов, которые находятся в диалектической взаимосвязи и взаимопроникновении. Поэтому ни один из них не может рассматриваться изолированно друг от друга. Недооценка хотя бы одного из этих компонентов в учебно-воспитательной работе может привести к

разрыву в цепи целостной структуры и, следовательно, к снижению эффективности формирования этих качеств у специалистов экстремальных профессий. Нижеприведенные выдержки из Федерального закона № ФЗ-151 от 27.08.1995 г. выкованы на протяжении десятилетий и написаны на опыте действий спасателей в условиях чрезвычайных ситуаций и в нашей стране и за рубежом.

«Основными принципами деятельности аварийно-спасательных служб, аварийно-спасательных формирований и спасателей являются:

- принцип гуманизма и милосердия, предусматривающий приоритетность задач спасения жизни и сохранения здоровья людей, защиты природной среды при возникновении чрезвычайных ситуаций;

- принцип единоначалия руководства аварийно-спасательными службами, аварийно-спасательными формированиями;

- принцип оправданного риска и обеспечения безопасности при проведении аварийно-спасательных и неотложных работ;

- принцип постоянной готовности аварийно-спасательных служб, аварийно-спасательных формирований к оперативному реагированию на чрезвычайные ситуации и проведению работ по их ликвидации» [1].

Большое значение в структуре профессионально-психологических качеств принадлежит психологическому компоненту, который включает в себя, прежде всего те психические свойства личности, которые обуславливают профессионально значимое поведение и деятельность человека.

Особое значение в учебной деятельности, поведении имеет система мотивов и задач, которые ставит себе курсант.

Мотивы, взгляды курсанта ставшие его личными убеждениями, усиливают психологический компонент, более того, они определяют содержание всего психического склада личности, и, прежде всего, ее направленности. Мотивы и нравственные убеждения выступают в качестве важнейшего регулятора потребностей человека, оказывая определяющее влияние на их содержание, широту и направленность [3].

Мотивы представляют собой основные побудительные силы, которые характеризуют не только то, что делает или как поступает курсант, но и то, ради чего он делает или поступает так, а не иначе. Например, если добросовестное отношение курсанта к своим учебным обязанностям основывается на чувстве необходимости овладения профессиональными знаниями и навыками, долга и личной ответственности за выполнение обязанностей курсанта согласно Уставу

УВАУ ГА, то все его действия и поступки будут исходить из интересов стать высококлассным инженером – специалистом на первичном уровне.

Поэтому профессионально-психологические качества способствуют формированию в процессе обучения и воспитания у курсантов необходимых у них устойчивых государственно-значимых мотивов, которые проявляются в готовности идти на риск и лишения ради спасения людей, попавших в беду.

Таким образом, в формировании у курсантов высшего авиационного училища гражданской авиации качеств, необходимых специалисту экстремальной профессии, ведущая роль принадлежит профессионально-психологической подготовке, а также профессиональной и учебной мотивации у обучаемых, являющейся главным регулятором их поведения и деятельности [6].

Немаловажное значение имеют и другие компоненты, обеспечивающие всестороннюю подготовку курсантов к успешному выполнению задач по избранной профессии.

Литература

1. Федеральный Закон «Об аварийно-спасательных службах и статусе спасателей» от 27.08.1995 г. № 151-ФЗ.
2. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1980.
3. Баджаев, Б. Ц. Психологические основы мотивации учебной деятельности [Текст] / Б. Ц. Баджаев // Вопросы психологии. – 2006. – № 3.
4. Красногорская, Н. Н. Проблема аттестации рабочих мест по условиям экстремальных профессий [Текст] / Н. Н. Красногорская, В. О. Красовский, Э. Д. Асадуллина // Безопасность жизнедеятельности. – 2006. – № 10.
5. Кочетков, В. В. Индивидуально-психологические проблемы принятия решения [Текст] / В. В. Кочетков, Н. Г. Скотников. – М. : Наука, 1993.
6. Шейко, Л. Н. Профессиональная культура. Особенности культуры авиационного специалиста [Текст] / Л. Н. Шейко. – Ульяновск : УВАУ ГА, 2006.

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

ЧУГАЙНОВА О. Г.

г. Сургут, Сургутский государственный педагогический университет

Высшее образование в нашей стране продолжает приобретать все новые качественные изменения. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» определены стратегические цели и задачи развития образования. Их реализация позволит российскому высшему образованию выйти на принципиально новый уровень, соответствующий запросам высокоразвитого постиндустриального общества.

В числе главных целей и задач высшего образования определяется обеспечение академической мобильности учащихся, а идея участия практикующих педагогических работников в инновационной и научной деятельности заложена в качестве концептуальной. Эта задача представлена и в «Требованиях к квалификации педагогических и руководящих работников при присвоении им квалификационных категорий», в «Рекомендациях по определению уровня квалификации педагогических и руководящих работников» и других документах.

Согласно результатам исследований С. П. Арсеновой, Е. В. Бондаревской, Е. Н. Глубоковой, Л. О. Романовой, Н. М. Яковлевой, в основной массе педагоги оказались не подготовленными к работе в новых условиях, ориентирующих их на профессиональную исследовательскую деятельность. Снижена мотивация и интерес к данному виду деятельности ввиду того, что педагоги испытывают ряд затруднений при перестройке и организации своей деятельности на исследовательской основе. Причины такого положения кроются в сложившейся практике профессиональной подготовки будущих педагогов в вузах, не обеспечивающей им достаточного уровня сформированности исследовательских умений, которые необходимо рассматривать как доминанту подготовки педагога-исследователя.

В научной литературе на сегодняшний день имеется довольно большое число попыток классифицировать исследовательские умения. Нами проанализированы классификации умений, выстроенные по: функциям деятельности (З. Ф. Есарева, Н. В. Кузьмина, В. А. Николаев, Л. Ф. Спирин, А. И. Щербаков и др.); логике (этапности) процесса деятельности, в том числе и исследовательской (И. Ф. Исаев, И. Г. Бердников, М. В. Владыка, Н. М. Яковлева и др.). Ни одну из выявленных и проанализированных нами классификаций нельзя пока назвать общепризнанной. Тем не менее, мы считаем клас-

сификацию умений необходимой, так как это позволяет упорядочить разнообразные умения по их назначению в соответствии с логикой научного исследования, что важно при диагностике умений и их поэтапном формировании.

Наиболее логичной нам видится классификация умений, предложенная В. И. Андреевым. Ученый выделяет четыре группы умений: операционные, технические, коммуникативные и организационные [1]. Данная классификация в целом соответствует основным функциям педагогической деятельности и наиболее полно определяет номенклатуру исследовательских умений. Но мы сочли необходимым дополнить её самостоятельной группой диагностических умений.

Нами выделено пять групп исследовательских умений: диагностические, операционно-гностические, информационные, конструктивно-проектировочные, коммуникативные умения.

Операционно-гностические умения включают умственные приемы и операции, применяемые в исследовательской и познавательной деятельности: сравнение, анализ и синтез, абстрагирование и обобщение, выдвижение гипотезы, сопоставление и обобщение, и другие мыслительные операции.

Информационные исследовательские умения дают возможность работать с различными источниками информации, представлять наглядно и конкретно идеи и результаты деятельности в виде моделей, схем, графиков и др.

Конструктивно-проектировочные умения позволяют применять приемы самоорганизации, планирования в научно-исследовательской или учебно-исследовательской деятельности, регулировать свои действия в процессе решения исследовательских задач.

Диагностические умения дают возможность осуществлять изучение индивидуальных особенностей воспитанников, учащихся и коллектива, их достижений и затруднений, проводить экспериментальное исследование, наблюдать и оценивать факты, события, обрабатывать эмпирические данные, полученные при помощи различных способов исследования.

Коммуникативные умения позволяют осуществлять совместные исследования, применять приемы сотрудничества в процессе исследовательской деятельности, осуществлять взаимопомощь, взаимоконтроль, грамотно и обоснованно в рамках научной этики публично представлять результаты индивидуальной и совместной исследовательской деятельности.

Исследователями С. П. Арсеновой, П. Ю. Романовым, Н. В. Сычковой, Н. М. Яковлевой предлагаются различные подходы к

формированию исследовательских умений студентов, но их объединяет идея о том, что формирование умений должно протекать целенаправленно, систематично и поэтапно на всем протяжении обучения в вузе [2–5].

Нам видится логичным формировать умения постепенно, в течение всего периода обучения в зависимости от содержания обучения и требований, предъявляемых к студенту на том или ином курсе. Это позволит избежать излишней перегрузки и, ориентируясь на возможности студентов, создать условия для практической отработки необходимых умений, что очень важно для их полного усвоения и закрепления.

На первом курсе обучения складываются условия адаптации студентов к новой форме обучения в системе высшего образования, происходит становление корректных деловых и личных контактов в новом коллективе. На данном этапе студенты еще не готовы к самостоятельной исследовательской деятельности, а получают лишь общее представление о ней.

Так как перед студентами возникает необходимость самостоятельной обработки большого количества информации при подготовке к учебным занятиям и в ходе самостоятельной работы, на первом курсе формируются и должны развиваться исследовательские умения, которые являются наиболее востребованными на данном этапе обучения. В этой связи необходимо познакомить первокурсников с правилами работы с научными источниками, способами обработки полученной информации, требованиями к изложению научного текста и оформлению реферативных работ, аннотаций, докладов. На данном этапе преимущественно формируются умения, обозначенные нами как информационные, а также операционно-гностические умения (анализировать факты и явления, делать выводы), которые отрабатываются и совершенствуются постоянно и необходимы не только для исследовательской деятельности.

Только лишь освоив на достаточно хорошем уровне умения работать с информационными источниками, последовательно, логично излагать содержание, анализировать и делать выводы, студент может приступать к написанию курсовой работы, где данные умения продолжают совершенствоваться.

На втором курсе студент должен не только уметь работать с различными источниками информации, обобщать информацию и излагать ее письменно и устно, но и уяснить, в чем заключается специфика психолого-педагогического исследования, его логика и структура.

На данном этапе продолжают формироваться операционно-

гностические умения (находить и формулировать проблему и противоречия в педагогических явлениях, ставить цели и задачи, находить и формулировать предмет и объект исследования). Среди конструктивно-проектировочных умений формируются умения планировать ход исследовательской работы, структурировать и переструктурировать материал логически, а также осуществлять отбор теоретических методов исследования в соответствии с поставленной целью и исследовательскими задачами. Эти умения осваиваются студентами на аудиторных и внеаудиторных занятиях и при решении проблемных педагогических ситуаций, выполнении исследовательских заданий в условиях моделирования педагогической деятельности.

Овладеть основами организации и проведения опытно-экспериментальной работы невозможно в отрыве от реального образовательного процесса. Поэтому обучать данным умениям следует в период, когда студенты выходят на педагогическую практику. Как правило, это происходит на третьем курсе.

В отличие от предыдущих этапов, исследовательская деятельность студентов находит свою реализацию в практическом овладении процедурой научного исследования в реальных условиях образовательного учреждения. На данном этапе обучения студент должен иметь собственные научные предпочтения, осознавать роль исследовательской деятельности в собственном профессиональном становлении и ее влиянии на совершенствование педагогического процесса и его результатов, проявлять самостоятельность.

К третьему курсу студенты умеют работать с источниками информации, обобщать и систематизировать материал в различных видах исследовательских работ, работать с понятийным аппаратом. Полученные умения служат основой для освоения целого ряда диагностических умений: планировать, организовывать и проводить опытно-экспериментальную работу, собирать и обрабатывать данные, полученные в результате опытно-экспериментальной работы.

На старших курсах студенты приобретают обширный опыт исследовательской работы в процессе педагогической практики, написания курсовых работ, статей, участия в конкурсах, конференциях и семинарах, предметных олимпиадах.

Целевое назначение этого этапа состоит в готовности совершенствовать и интегрировать применение полученных ранее исследовательских умений и навыков при разработке и осуществлении конкретного и законченного педагогического проекта, включающего как теоретическое, так и эмпирическое исследование.

На старших курсах студенты должны уметь грамотно оформ-

лять результаты научного исследования в различных видах научных работ, интерпретировать и обобщать результаты исследований. В этот период закрепляются и систематизируются полученные ранее умения: представлять к защите результаты исследований, структурировать научный доклад и логично его выстраивать, грамотно представить его перед аудиторией, пользоваться наглядностью.

Реальным показателем эффективной реализации данного этапа обучения является качество подготовки и защиты курсовой и дипломной работы, которые строятся на основе самостоятельного научного исследования актуальной педагогической проблемы.

Если выпускник последовательно не овладеет всеми необходимыми умениями, то по окончании вуза окажется не готов к самостоятельному научному исследованию в процессе профессиональной педагогической деятельности.

Формирование каждого конкретного умения должно протекать в определенной последовательности. В этой связи наиболее четкой и приемлемой является модель, предложенная С. П. Арсеновой, которая разработана для формирования исследовательских умений у учащихся педагогического колледжа [2]. Выделенные автором этапы в большей степени отражают стратегию деятельности преподавателя. Мы же считаем необходимым, учитывая этапы формирования умственных действий, сосредоточить свое внимание на определении позиции будущего педагога как субъекта исследовательской деятельности и профессионального обучения. Основываясь на модели С. П. Арсеновой, мы предлагаем соблюдать последовательность в формировании умений.

Первоначально необходимым является выявление исходного уровня развития того или иного умения на основе результатов выполнения студентами специально разработанных диагностических заданий, анкетирования, анализа исследовательских работ.

Результат выполнения диагностических заданий может быть оценен по таким критериям как обобщенность, осознанность, устойчивость действий их рациональность правильность и степень самостоятельности студента.

Не представляется возможным усвоение всех умений одновременно. Еще раз подчеркнем, что согласно нашему подходу исследовательские умения должны быть сформированы постепенно по мере накопления студентом опыта исследовательской деятельности, в зависимости от содержания обучения. Важна также и мотивация деятельности студентов с целью принятия ими задачи по формированию соответствующего умения.

Далее следует ознакомить студентов с содержанием умения, способами осуществления и порядком действий (операциями и приемами деятельности). Это возможно при выполнении различного рода исследовательских заданий. Сначала задания выполняются по образцу в соответствии с четким алгоритмом действий. Задача студента заключается в том, чтобы осмыслить суть и содержание действий, понять их необходимость, запомнить последовательность. Обучаемый может сам предпринять попытку выстроить рациональный алгоритм действий или попытаться обосновать необходимость того или иного действия. В этом случае можно добиться осознанного восприятия информации.

Далее следует работа по организации отработки (практическому использованию) осваиваемых умений. Студенты под руководством преподавателя выполняют упражнения и задания в разных условиях и вариантах, например на учебных занятиях и в период практики. Преподаватель осуществляет контроль и корректировку действий в случае необходимости. Результаты выполнения заданий совместно обсуждаются и анализируются.

Первоначально задания могут носить репродуктивный характер, то есть предусматривать действия по образцу и требовать от студента чисто репродуктивной деятельности: дать определение, описать факт, опыт, изложить учебный материал в виде схемы, модели, плана. Задания могут носить так же и инструктивный характер, когда деятельность обучаемого направляется при помощи инструкции, методической рекомендации. Обычно работа организуется коллективно фронтально или в малых группах.

В процессе закрепления умений предусматривается многократное выполнение усвоенных исследовательских действий, что обеспечивается посредством организации преподавателем ситуаций, требующих применения какого-либо одного или нескольких умений, и предложение студентам набора индивидуальных заданий.

Исследовательские задания в этом случае могут приобретать исследовательско-логический характер. Их выполнение требует от студента активного поиска, догадки, иногда проблемного подхода – выхода из противоречия, логических доказательств. В этом случае порядок действий не известен, но задание аналогично выполняется в знакомой ситуации по самостоятельно составленному плану, в деятельности доминируют логические процедуры анализа, сравнения, обобщения, предусматриваются самостоятельные исследовательские процедуры.

Совершенствование умений осуществляется посредством про-

ведения студентами самостоятельного исследования, где обучаемый способен осуществлять самоконтроль и взаимоконтроль выполнения заданий. Задания в большей степени приобретают эвристический, творческий характер и выполняются самостоятельно в незнакомой ситуации, в деятельности преобладают процедуры, связанные с выдвижением гипотез, доказательствами и выводами. Необходимо, к примеру, предложить собственные способы решения проблемы, опровергнуть или доказать точку зрения, используя самостоятельно отобранные методы исследования. Исследовательские задания могут быть рассчитаны на активное использование комбинаций различных умений, например: сформулировать цель и задачи исследования, составить план теоретической и эмпирической части исследования, обосновать свои действия. При этом постепенно повышается доля самостоятельности студентов.

В ходе работы над формированием умений осуществляется текущий контроль и корректировка деятельности студентов с использованием специальных заданий на контроль и исправление ошибок реальных или запланированных преподавателем. Итоговый результативный контроль, оценка сформированности у студентов исследовательских умений осуществляется преимущественно по результатам исследовательских работ.

Если умения сформированы на высоком уровне, исследовательские задачи в большинстве своем решаются самостоятельно, за помощью обучаемый обращается для уточнения и в случае проверки правильности готового решения. Большая часть задач решается абсолютно верно, погрешности обнаруживаются и исправляются самостоятельно, порядок действий логичен, рационален. Обучаемый легко воспроизводит и может четко и подробно объяснить все свои действия. Решает с одинаковой легкостью задачи, аналогичные данным и в измененных условиях.

Исследовательские умения могут быть освоены с разной степенью успешности в зависимости от ряда причин: интереса, мотивации, потребности заниматься исследовательской деятельностью, индивидуальных особенностей и склонностей студента, практического опыта.

Процесс формирования у будущих педагогов исследовательских умений предполагает качественный переход от низкого уровня к более высокому. Такой переход невозможен при ассоциативно-репродуктивной форме обучения и нескоординированности действий всех участников профессиональной подготовки будущих педагогов. Он требует преемственности в профессиональной подготовке студентов, предполагающей и применения в процессе их обучения в педвузе активных, деятельностных форм.

Литература

1. Андреев, В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности [Текст] / В. И. Андреев. – М. : ВШ, 1981.
2. Арсенова, С. П. Формирование исследовательских умений студентов в системе профессиональной подготовки на материале вузов ГДР и СССР [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. П. Арсенова. – М., 1990.
3. Романов, П. Ю. Теория и практика формирования исследовательских умений в процессе математической подготовки студентов [Текст] / П. Ю. Романов. – Магнитогорск : МаГУ, 2002.
4. Сычкова, Н. В. Исследовательская подготовка студентов университета [Текст] / Н. В. Сычкова. – Магнитогорск : МаГУ, 2002.
5. Яковлева, Н. М. Формирование исследовательских умений у студентов педагогического вуза (на материале педагогики) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1977.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

ДУДИНА Н. В.

г. Пермь, Пермский нефтяной колледж

Современные экономические условия предъявляют к специалистам топографо-геодезического производства особые требования. Техник-геодезист должен не только владеть системой профессиональных знаний, но и быть способным к индивидуальной творческой деятельности, самообразованию и повышению своего интеллектуального и культурного уровня.

Между тем современная подготовка специалистов топогеодезического производства основана на узкопрофессиональном подходе, она не развивает комплекс индивидуальных качеств личности, не учитывает часто меняющихся задач, возникающих в процесс профессиональной деятельности. Общество заинтересовано в специалистах нового типа, ориентированных на нужды тех, кто будет пользоваться их профессиональной деятельностью.

В последние годы сформирована новая парадигма образования, в рамках которой качество подготовки специалистов будет определяться тем, насколько развиты у выпускников учебных заведений компетенции – способности выявлять связи между знаниями, которые необходимы для эффективного выполнения рабочих функции на ра-

бочем месте.

Необходимость реализовать эту цель четко предписывает и Федеральная программа развития СПО.

Для СПО сегодня можно отметить ряд недостатков, которые тормозят процесс формирования конкурентоспособных специалистов, а именно:

- недостаточное применение культуросцентрической педагогики;
- неразработанность диагностических методик определения уровня сформированности ключевых и профессиональных компетенций специалистов среднего звена;
- отсутствие методики формирования и определения профессиональных компетенций специалистов топогеодезического производства.

Эти недостатки подтверждают актуальность формирования профессиональных компетентностей (ПК) и профессионально важных качеств (ПВК) для полноценности развития личности будущих работников топогеодезического производства, кроме того, положение дел в СПО усугубляется противоречиями:

- между многокомпонентной структурой ПВК специалиста и отсутствием технологии формирования и развития этих качеств;
- между потребностью построения модели опережающей подготовки специалистов среднего звена для топогеодезического производства и новых подходов к проектированию содержания, технологии и методик системной диагностики в учебных заведениях среднего специального образования.

Выявленные недостатки и противоречия определили проблему: какой должна быть педагогическая технология подготовки специалистов топогеодезического производства, отвечающая психолого-педагогическим нормам и обеспечивающая возможность формировать профессиональные компетенции и готовить конкурентоспособных выпускников колледжа.

Повышение качества профессиональной подготовки специалистов топогеодезического производства возможно, если:

- разработаны профиограммы специалистов топогеодезического производства и определены ПВК на их основе, формирование которых возможно в процессе обучения в ССУЗе;
- структура и содержание учебного процесса организованы в соответствии с моделью использования активных форм обучения;
- при разработке целей, содержания, технологии и диагностического инструментария использовать активные формы обучения, сопряженные с параметрами обученности и сформированности ПВК.

Современное общество предъявляет непростые требования к

личности специалиста: высокий профессиональный уровень, гибкое мышление, профессиональная мобильность, умение вырабатывать собственную стратегию профессиональной деятельности. В процессе профессионального образования важно понимать, какую смысловую нагрузку несет понятие «конкурентоспособный» специалист.

Исследования в сфере труда занятости свидетельствуют, что сегодня от претендента на вакансию требуются знания, умения и навыки отнюдь не только специальные и узкопрофильные. Напротив, для работодателя принципиально важным является наличие у молодого специалиста целого комплекса профессиональных и личностных качеств.

Общая задача для всей системы профессионального образования – формирование у будущих специалистов полной готовности к профессиональной деятельности, чтобы ко времени окончания учебного заведения молодой специалист был полностью подготовлен к полноценной продуктивной работе на отведенном ему месте в производственной системе. В то же время он должен быть профессионально мобилен, способен к гибкому изменению деятельности и мышления и в зависимости от динамично меняющейся ситуации, и в плане потребностей рынка рабочей силы. Такой подход обусловлен нежеланием работодателя заниматься дообучением молодых специалистов. Предприятиям нужны специалисты, готовые полноценно включаться в работу с первого дня.

Конкурентная борьба, характеризующая нынешний рынок труда, определяет высокие требования работодателя и диктует нам, преподавателям, новые подходы к качеству обучения, а значит, использованию наиболее эффективных методов проведения занятий, их методическому обеспечению. Особенно важно продумывать эти слагаемые педагогического успеха, когда речь идет об учебных дисциплинах специального цикла.

Необходим поиск инновационных педагогических технологий: отход от «классического» формирования знаний, умений, навыков и переход к идеологии развития на основе личностно ориентированной модели образования. Исследовательские, творческие методы обучения играют ведущую роль в подготовке конкурентоспособного специалиста

Критический анализ технологичности, применяемой в подготовке специалистов, концепций обучения свидетельствует об их недостаточной ориентации на подготовку студентов с активным творческим стилем мышления и деятельности. В связи с этим решение проблемы может заключаться в обосновании и внедрении технологии обучения, обеспечивающей учебный процесс развивающего характера.

Для подготовки конкурентоспособных специалистов топогеодезического производства необходимо использовать активные формы обучения.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ИНДИКАТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

МАРКОВА Н. Г.

г. Нижнекамск, Нижнекамский муниципальный институт

Национальная доктрина образования РФ в качестве одной из основных задач ставит подготовку высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности. Выпускники вузов – это основа прогресса общества. Модернизация российской системы профессионального образования при подготовке высококвалифицированного специалиста главный аспект направляет на проблему качества образования, совершенствование технологии преподавания дисциплин, оптимизацию содержания образовательного процесса на всех этапах подготовки специалистов.

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

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

Овладевая культурой, человек лучше адаптируется к постоянно изменяющимся условиям социума, развивает активность и субъективность. Поэтому в отборе содержания вузовского образования должен находить отражение культурологический подход, который дает возможность учитывать культурно-исторические традиции народов России, их единства с общечеловеческой культурой. Известно, что овладение общечеловеческой и профессиональной культурой происходит эффективнее, если студент включен в значимую продуктивную деятельность, так как образование на всех уровнях является основным

средством созидания культуры мира. В процессе подготовки специалистов в любой области существенную роль для изучения культуры различных народов и их достижений играет поликультурная среда, которая способствует развитию и формированию полиэтнокультурной компетентности, основанной на знании собственной культуры и культуры других народов.

Обращенность современного общества к человеку, его культуре и духовному миру становится доминантой цивилизованного развития. В образовании должна происходить ориентация на этнонравственное и творческое развитие будущего специалиста. Образование и, в целом, просвещение во все времена содействовало сохранению стабильности общества и взаимоотношений людей разных национальностей, взаимодействию и взаимовлиянию культур.

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

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

Сегодня процесс глобализации охватил все сферы жизни во всем мире, поэтому воспитание межкультурной компетентности является одной из важных задач в образовании. Компетентность – это спо-

способность человека применять полученные знания, умения на практике, в повседневной жизни. Только высокий уровень межкультурной компетентности способствует формированию этнической толерантности для активного взаимодействия в современном, всё более глобализованном мире. В результате процессов глобализации, демократизации общественной жизни становится очевидным, что человечество развивается по пути расширения взаимосвязи и взаимозависимости различных стран, народов и их культур. Поэтому необходимо формирование мультикультурной личности и формирование межкультурной компетентности, что бесспорно, должно стать одной из целей современного образования.

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

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

Задача вуза – подготовить будущего специалиста к жизни вместе с другими в условиях глобализации, поликультурности, в согласии с иными культурами, типами жизни, нациями, этносами, конфессиями; научить эффективно и нравственно справляться со своими жизненными проблемами; жить в новой энергетике социально-морального напряжения.

Социальные преобразования в XXI веке предполагают, что то-

лерантные взаимоотношения между людьми должны стать социальной нормой современного общества, принятой и узаконенной на государственном и межгосударственном уровнях.

В обновленных социально-экономических условиях, складывающихся в стране в последние годы, интенсивно идет процесс расширения функций образования, корректировки его целей и содержания, форм и методов, отвечающих потребностям обучения и формирования личности на основе лучших традиций отечественной гуманистической педагогики.

Основную роль в формировании толерантных взаимоотношений между людьми отводили и отводят образованию, которое традиционно трактуют как процесс и результат усвоения человеком опыта накоплений в виде системы знаний, умений и навыков, отношений и рассматривают как часть социализации. Формируя личность будущего специалиста в любой области посредством развития у него культуры межнациональных отношений, вуз одновременно определяет жизнь будущего подрастающего поколения. Поэтому умение последующих поколений во многом зависит от качества сегодняшней подготовки студентов высшей школы, от обновления и демократизации общества, в целом, овладения культурой межнациональных отношений. Проблема формирования культуры межличностных и межнациональных отношений решается, прежде всего, через поликультурное воспитание. Поэтому проблема поликультурного образования привлекает все большее внимание ученых, деятелей культуры и образования, политиков.

Итак, толерантность настоящего времени показывает, что она является образовательным компонентом взаимодействия между людьми, принадлежащим к разным этносам, культурам, традициям, религиям. В период обострения существующих противоречий только диалог культур и мировоззрений, плюрализм мнений является необходимым условием выживания человечества.

Благодаря усилиям ЮНЕСКО в последние десятилетия понятие «толерантность» стало международным термином, важнейшим ключевым словом в проблематике мира. Наиболее часто оно используется в связи с межнациональными, международными отношениями.

Воспитание культуры толерантности (терпения) и согласия должно стать одной из центральных тем образования наступившего века. Образование во все времена содействовало сохранению устойчивости общества, модификации форм и типов взаимоотношений людей, взаимодействию культур.

Сегодня в обществе все более отчетливо осознается, что нам

нужно не любое образование, а образование высокого качества, отвечающее мировым образовательным стандартам. Современное высшее образование призвано открыть перед человеком неограниченные возможности как профессиональной подготовки будущего конкурентоспособного специалиста, так и его личностного развития, «саморазвития личности в горизонте личности» (В. С. Библер).

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ КАК ПУТЬ МОДЕРНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СИСТЕМЫ МВД

САГАЙДАК А. Ю.

г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский университет МВД РФ

Важнейшей проблемой становления и развития психологической службы в органах внутренних дел является качество ее кадрового состава. Недостаток сотрудников с высшим психологическим и юридическим образованием, небольшой стаж работы в органах внутренних дел снижают качество профессиональной деятельности специалистов-психологов и требуют повышения качества профессиональной подготовленности.

В структурном отношении профессиональная подготовка является неотъемлемой составляющей профессионального образования, которая формирует, развивает прикладные практические знания, умения и навыки будущего специалиста психолога.

Сущность формирования профессиональных качеств курсантов заключается в целенаправленной, продуманной организации их подготовки в образовательных учреждениях системы МВД. Личность формируется в результате ее собственной общественно-активной деятельности. Весь учебный процесс в вузе приобретает непрерывный, активный, целенаправленный характер. А организация этого процесса и управление ею есть основная задача вуза.

Формирование профессиональных качеств – проблема сложная и многогранная. Она предполагает подготовку специалиста широкого профиля, способного практически ориентироваться в сложных ситуациях.

Термин «формировать» означает образовывать, составлять, организовывать, придавать чему-либо какую-либо форму, вид, законченность. Понятие «формирование» можно рассматривать как особую

форму развития человека в процессе его жизнедеятельности под влиянием специальных воспитательных воздействий. С другой стороны, это результат развития личности, означающий ее становление в приобретении устойчивых свойств и качеств. Исходя из этого, формирование профессиональных качеств курсантов является процессом целенаправленного включения их в систему учебно-деятельностных отношений.

Необходимость формирования профессиональных качеств у курсантов обуславливается особенностями их будущей профессиональной деятельности и необходимостью возникновения устойчивых механизмов поведения в ней.

Для того чтобы работа над формированием профессиональных качеств курсантов вузов МВД была более эффективна, необходимо соблюдение ряда условий. Прежде всего, это учет особенностей учебного материала, связанного со специальностью курсанта; целенаправленная методическая организация учебного процесса; планирование работы в аудитории; рациональное распределение и использование рабочего и внеурочного времени; умелое использование новейших достижений в области психологии, эффективных приемов контроля усвоения учебного материала.

Все это очень важно, так как интеграция науки и образования в системе МВД способствует переходу на научно-обоснованные критерии выявления потребностей в специалистах высшей квалификации.

Формируемое сегодня информационное общество ориентировано на качественно новый объем знаний, их профессиональную востребованность и постоянное обновление в течение всего образовательного процесса. Это приводит к совершенствованию самой системы образования.

Качество профессиональной подготовки специалиста определяется не только знанием и умением, но и уровнем овладения профессиональной деятельностью, способностью эффективно решать профессиональные задачи. Полученные знания, способы действий курсанты применяют при решении нестандартных, творческих, теоретических и практических задач. В этом проявляется развивающая функция учебной деятельности.

Специфическая функция учебной деятельности в вузе МВД при подготовке курсантов психологов – функция профессионализации. Она формирует в сознании курсантов многоуровневое представление о будущей профессиональной деятельности (представление о системе профессиональных знаний, о профессионально ориентированном интеллектуальном и личностном потенциале). Все стороны и компонен-

ты учебной деятельности взаимосвязаны. Цель деятельности ориентируют на то, что нужно сделать. Потребности и мотивы указывают причину достижения цели. Из цели вытекают учебные задачи, в которых четко разграничивается то, что курсанту уже известно и что предстоит узнать. В образовательных учреждениях системы МВД учебная деятельность ориентирована на формирование профессиональной деятельности. Этим определяется ее профессиональная направленность, содержание, формы организации, методы и средства обучения. Внутренними условиями включения курсантов в профессионально-направленную учебную деятельность выступают потребности и мотивы к профессиональной деятельности, значимость профессиональных знаний, престиж профессии психолога, социальный статус и др.

Таким образом, учебная деятельность курсантов-психологов в вузе МВД может быть определена как новый интегративный тип профессиональной деятельности. Интеграция учебной деятельности курсантов в образовательных учреждениях системы МВД важна не сама по себе, а в том, какой педагогический эффект она имеет. Природа интегративного процесса такова, что всегда существует на стыке системы противоречий между объектом, субъектом, функциями и т.д. И именно развертывание процесса интеграции снимает накопившиеся противоречия, дает новый педагогический эффект.

Анализируя профессиональную подготовку психологов, следует отметить трудность перехода курсантов от одного вида деятельности к другому. Поэтому при организации профессиональной подготовки психологов в вузе МВД большое значение имеет практика формирования различных видов деятельности в учебном процессе через соответствующее содержание. При этом предполагается формирование учебной деятельности через учебные предметы общенаучного цикла, профессиональной деятельности через практическую подготовку (различные виды практик, стажировок), где определяющей является профессиональная деятельность, к которой необходимо готовить специалиста.

В соответствии с Концепцией совершенствования профессиональной подготовки кадров ОВД, образовательная система МВД России призвана:

- обеспечить подготовку сотрудников с фундаментальными правовыми знаниями в сфере охраны правопорядка и борьбы с преступностью;
- способствовать ориентации сотрудников органов внутренних дел на проблемы борьбы с преступностью в России и за рубежом;
- прививать сотрудникам навыки неукоснительного исполне-

ния предписаний законов и иных правовых актов;

– способствовать формированию гражданской инициативности, самостоятельности, способности к успешной социализации в обществе, профессиональной мобильности и других профессионально и общественно значимых личных качеств.

Базовая профессиональная подготовка должна обеспечить:

– профессиональные знания, навыки и умения работы в соответствующей службе, способность к самообучению;

– высокий уровень общей и профессиональной социализации личности сотрудника, решимость и готовность к служебной деятельности;

– владение навыками целенаправленной работы с информацией и умение использовать компьютерные технологии, современные технические средства и методы получения, обработки и передачи информации.

Эти задачи решаются через фундаментализацию профессионального образования. Существующие современные системы образования должны учитывать индивидуальные возможности и потребности человека. Необходимо, чтобы курсанты постоянно развивали свои природные задатки и потенциал. Цель современных систем образования заключается в интеллектуальном и нравственном развитии человека. Современному обществу нужен человек самостоятельный и критически мыслящий, умеющий видеть и творчески решать возникающие проблемы. Эти задачи должны эффективно решаться в образовательных учреждениях системы МВД.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ

ТКАЧЕНКО М. В.

г. Курган, Курганский государственный университет

Проблема профессионального становления специалиста стала актуальной в начале XX века и не теряет своей остроты до сегодняшнего дня. Социально-экономические и политические изменения, которые происходят в нашем обществе, предъявляют качественно новые требования к уровню подготовки специалистов. Движущими силами развития специалиста являются противоречия между усложняющимися требованиями профессионального труда и индивидуальным стилем, опытом и способностями. Таким образом, сегодня рынок труда перенасыщен профессиональными кадрами и проблема конкуренто-

способности специалистов стоит наиболее остро.

В процессе профессиональной деятельности каждый специалист проявляет свои знания в какой-то сфере общественного производства и такого человека принято называть компетентным. В последнее время в наш обиход прочно вошли термины «компетентность», «компетенции», которые часто используются и уже «устоялись». Хотя в научной литературе нет однозначного подхода к определению понятия «профессиональная компетентность», в целом этот термин рассматривается как совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; единство теоретической и практической готовности к труду и др.

Как утверждает В. Д. Шадриков, компетентность специалистов относится непосредственно к процессу их профессиональной деятельности, и ее целесообразно вычленить в качестве одного из компонентов состава их квалификации. В самой трактовке компетентности специалиста отражается его способность применять научные и практические знания к предмету профессиональной деятельности.

В наши дни ядром профессионального становления принято считать взаимодействие личности и профессии. Этой позиции придерживается значительная часть исследователей, таких, как В. А. Сластенин, Э. Ф. Зеер, В. Д. Шадриков и др., которые считают, что профессиональная готовность специалиста – это, прежде всего, профессиональная готовность психики будущего специалиста. Данные исследователи утверждают, что та или иная степень подготовленности и настроенности психики, духовных сил специалиста в значительной степени влияют на решение профессиональных задач, и таким образом, в процессе освоения профессии и особенно выполнения профессиональной деятельности, происходят структурные изменения и в личности работника, и в структуре самой деятельности.

В. А. Сластенин отмечает, что профессиональная готовность специалиста предполагает наличие у него соответствующего уровня профессиональной компетентности, профессионального мастерства, а также способности саморегуляции, самонастроя на соответствующую деятельность, умения мобилизовать свой профессиональный потенциал на решение поставленных задач в соответствующих условиях.

Автор утверждает, что одним из неперенных условий эффективности профессиональной деятельности является профессиональная готовность специалиста, под которой понимают ту или иную степень соответствия содержания и состояния его психики и физического здоровья к требованиям выполняемой деятельности. То есть профессио-

нальная готовность специалиста – это субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению соответствующих задач профессиональной деятельности (В. А. Сластенин).

Все вышесказанное подводит к вопросам: что влияет на профессиональную компетентность специалиста, какие факторы становятся основополагающими в становлении профессиональной готовности специалиста?

Так, Э. Ф. Зеер полагает, что образование, профессиональные знания и умения, общие и специальные способности, социально-значимые и профессионально важные качества составляют профессиональный потенциал развития специалиста. Реализация потенциала зависит от многих факторов: биологической организации человека, социальной ситуации, характера профессиональной деятельности, активности личности, ее потребности в саморазвитии и самоактуализации. В профессиональном становлении также большое значение имеют социально-экономические условия, социально-профессиональные группы и активность самой личности. Ведущим же фактором профессионального становления личности, говорит автор, является система объективных требований к ней, детерминированных профессиональной деятельностью, в процессе выполнения которой и возникают новые свойства и качества.

Таким образом, исследование закономерностей профессионального становления привело к определению объективных и субъективных факторов. Активным, производящим началом признаются объективные факторы – социально-экономические условия, и как следствие отражения этих воздействий – изменения в субъектах. Здесь следует заметить, что положение о первичности социальной детерминации развития личности не означает полного игнорирования биологических особенностей человека, но подчеркивает, что по мере становления личности усиливается влияние внешних (социальных) факторов.

На наш взгляд, помимо биологической организации человека, социально-экономических условий, решающее значение в профессиональном становлении личности принадлежит профессиональной активности специалиста, стремление наиболее полно и всесторонне реализовать себя как при решении профессиональных задач, так и во взаимоотношениях с сотрудниками, коллегами по работе. Проблемой активности специалистов занимаются многие отечественные исследователи: Г. Н. Сериков, В. А. Сластенин, Э. Ф. Зеер, А. С. Белкин и др.

В современной психологии есть немало разработок, посвященных проблеме успеха. Под успехом принято понимать удачное достижение желаемой цели. Успешность специалиста во многом зависит от

его установки на успех, от готовности к успеху. В достижении успеха профессиональной деятельности ведущую роль играют личностные особенности специалиста вместе с соответствующим уровнем профессионального мастерства.

Так, В. А. Сластенин выделяет ряд предпосылок достижения успеха:

- мыслить критериями успеха, приобрести уверенность в себе;
- активизировать сильную мотивацию достижения;
- твердо знать то, чего хотите добиться;
- иметь ясный план действий, позитивную настроенность на дело, уверенность в успехе.

Современные представления о профессионализме неразрывно связаны с творческим аспектом.

Успешность профессиональной деятельности современного специалиста во многом зависит от его способностей и психологической готовности к поиску, видению и решению новых, выдвинутых жизнью, общественной практикой задач. Высокий профессионализм современного специалиста предполагает наличие творческого начала в его труде, смелости в поиске новых путей, средств, способов решения профессиональных задач.

Однако стремление к успеху должно развиваться в совокупности с профессиональной нравственностью, под которой понимают такую характеристику специалиста, в которой отражаются личные духовные (интеллектуальные) и душевные (чувственные) качества, проявляющиеся в процессе осуществления ими профессиональной деятельности обуславливающие сущность этой деятельности, а также оказывающие влияние на ее результаты (В. Д. Шадриков).

В. А. Сластенин отмечает особую роль коммуникативной готовности личности, и указывает, что такая готовность предполагает наличие у профессионала достаточного уровня развития умений и навыков конструктивного и эффективного контактного взаимодействия с людьми, с профессиональной средой, профессионального общения с сотрудниками и руководителями, готовности идти на деловое и личностное взаимодействие с коллегами, поддерживать и развивать такое взаимодействие.

Коммуникативная готовность личности, как отмечает В. А. Сластенин, возможна лишь при достаточном уровне речевой культуры человека, его умении правильно пользоваться словом, языком. Речевая культура личности – важный показатель уровня развития культуры ее мышления, а профессионально-речевая культура специалиста – показатель развития его профессионального мышления. Вот почему

развитие общей и профессиональной речевой культуры при подготовке специалистов является одним из неотъемлемых условий их личностного и профессионального становления.

Таким образом, сегодня коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия.

В учебных планах вузов все больше места отводится коммуникативным дисциплинам. Да и в целом в современном российском обществе все большее значение начинает придаваться эффективности межличностного общения, культуре коммуникации, и, следовательно, усиливается потребность в коммуникативно-грамотной личности.

Изменения, происходящие в социально-экономической жизни нашей страны, выявили огромную потребность широких масс населения в изучении иностранных языков, что связано с определенными возможностями и для будущих специалистов:

- контакты в экономической, политической, культурной средах жизни;
- обучение за рубежом;
- профессиональные стажировки за рубежом, повышение квалификации;
- работа за рубежом в учреждениях, фирмах, сотрудничество с зарубежными партнерами и т.д.

В рамках Курганского государственного университета, мы проводим научное исследование о влиянии субъективных и объективных факторов на повышение профессиональной компетентности будущих инженеров, рассматривая, в частности, иностранный язык как фактор в рамках коммуникативной компетентности.

Иностранный язык – единственный предмет, который включен в планы любой подсистемы образования. В неязыковом вузе, дисциплина «иностранный язык» оказывает определенное гуманитарное, общеразвивающее воздействие на личность будущего специалиста, что позволяет реализовать интеграцию в мировую культуру и, кроме того, является частью профессиональной подготовки студентов. Иностранный язык ориентирован, главным образом, не на получение знаний, а на формирование деятельностных умений: чтение и перевод общетехнической литературы, чтение журналов и монографий по специальности, разговорная речь на темы, связанные со специальностью и производственной деятельностью.

Таким образом, профессиональное становление – это процесс развития и саморазвития личности, процесс освоения профессиональ-

но важных качеств, ведущий к формированию профессиональной компетентности специалиста. Кроме того, важными слагаемыми профессиональной готовности специалиста являются его общая эрудиция, профессиональное мировоззрение, необходимый уровень социального развития, позволяющий личности правильно ориентироваться в социальной обстановке – политической, экономической, правовой, нравственной и др. Творческий, высокообразованный и активный специалист, обладающий профессиональной нравственностью и коммуникативной готовностью, становится, несомненно, конкурентоспособным на современном рынке труда и успешным в своей профессиональной деятельности.

РАЗДЕЛ 3

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

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА К РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ВАРНИКОВА О. В., РОМАНЮК И. А.

г. Пенза, Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства

Согласно Государственному образовательному стандарту (ГОС) Российской Федерации высшего профессионального образования существуют четкие требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки студентов-землеустроителей. Основаниями для новых подходов развитию вузовской образовательной системы являются динамично изменяющиеся социально-экономические, политические и информационно-коммуникативные условия.

Использование Федеральных целевых программ для решения проблем развития высшего образования направлено на создание условий и предпосылок для эффективного управления государственными финансами, в соответствии с приоритетами государственной политики в области высшего профессионального образования [1].

В Федеральной целевой программе развития образования (ФЦПРО) на 2006–2010 гг. находят отражение приоритетные направления системы высшего профессионального образования, непосредственно или опосредованно влияющие на программы последующих уровней (региональных и муниципальных), что служит основанием для их конструирования.

ФЦПРО реализует специфический спектр функций, ориентиро-

ванных на определенные потребности современного общества и субъектов образовательной деятельности вуза. Каждый вуз направляет свою деятельность на решение главной задачи – обеспечение требуемого качества подготовки специалистов в условиях современного рынка труда.

В этом случае следует исходить из формулировки видов профессиональной деятельности и из профиля конкретного вуза. Требования к уровню подготовки студента-землеустроителя, определяют этапы и содержание образовательного процесса, в котором рассматривается динамика становления будущего специалиста.

Выделим три основных фактора, которые в будущем будут способствовать трудоустройству выпускника:

- индивидуальность, мотивация квалификация;
- возможности;
- цели.

Все три фактора находятся в тесной связи друг с другом. Прежде всего, подробно рассмотрим и оценим квалификацию выпускника, выделим основной фактор, характеризующий индивидуальность и мотивацию для дальнейшего профессионального образования и самообразования. Индивидуальность и мотивация зависит от социального статуса выпускника, от социума в котором он находится.

Социальная компетенция – это способность обходиться в соответствующей ситуации с антисоциально настроенными людьми.

Социальная компетенция приоритетна. Социализация – это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта. Процесс социализации неразрывно связан с общением и совместной деятельностью людей. Важным и необходимым аспектом является совместная работа сотрудников и благоприятная рабочая обстановка, основа для высокой производительности труда.

Рассмотрим социальную компетенцию более подробно. Конечно, при общении с людьми многое учитывается, тем не менее, определенное поведение непосредственно связано с индивидуальностью человека.

«Социальный статус» каждого индивидуума находится во взаимосвязи с поведением и социальным статусом множества людей. Чтобы уверенно ориентироваться в данном контексте, рассмотрим социальные связи в пределах межотраслевых групп.

Говоря о социальной компетенции, используют понятие «способность группы». Сначала рассматривают способности каждого члена группы, а потом способности группы совокупно.

Состав межотраслевых групп различен, в них входят люди с разным социальным статусом, уровнем образования и интеллекта, поэтому не всегда просто осуществляется общение между ними, так как многие из членов межотраслевых групп говорят на специфическом языке соответствующем их профессиональной компетенции

Здесь начинаются способности группы. Только тот, кто обладает специальностью и может найти общий язык со всеми членами группы, сможет существовать внутри группы достаточно продолжительное время

Другим фактором, влияющим на поведение, активность и деятельность людей является – мотивация. Предлагаем принять наше определение мотивации

Мотивация – внутренний стимул, важный фактор для профессионального роста и личного профессионального удовлетворения. Этот энергетический потенциал, который находится в распоряжении выпускника для осуществления профессиональной деятельности, зависит от многочисленных факторов.

Мотивационная сфера личности – совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности. Качественная характеристика мотивов чрезвычайно важна.

Деятельность человека представляет собой в структурном и функциональном отношении сложно организованную систему. Таким образом, успешность всякой деятельности зависит как от эффективности ее составляющих (действий и операций) и функциональных элементов (устойчивости мотива, адекватности выбранной цели, характерологических особенностей и т.д.), так и от общей организации деятельности. Тот или иной вид социально значимой деятельности, и называется способностями.

Способности – это такая совокупность функциональных свойств, которая позволяет при прочих равных условиях успешно овладевать знаниями, умениями и квалификациями, важным для продуктивной деятельности, и является внутренним условием ее успешного выполнения. Отдельные способности – свойства личности, от которых зависит возможность осуществления и степень успешности деятельности, готовность личности к профессиональной деятельности.

Профессиональное образование нацелено на единство обучения и воспитания личности будущего специалиста, что способствует повышению качества подготовки студента и ускорит его профессиональную адаптацию.

Формирование профессиональной мотивации достигается путем

интегрирования профессионально ориентированного обучения и воспитания в образовательном процессе. Становление специалиста включает в себя следующие основные элементы: профессиональная ориентация, мотивация, профессиональное самоопределение, профессиональная направленность, профессиональная пригодность, профессиональная адаптация.

Профессиональная ориентация – система равноправного взаимодействия личности и общества на определенных этапах развития человека, оптимально соответствующая личностным особенностям и запросам рынка труда в конкурентоспособных кадрах.

Профессиональное самоопределение перерастает в профессиональную направленность, то есть в твердую установку студентов на выбранную профессию, в принятие ее целей и задач.

Профессиональная направленность ограничена профессиональной пригодностью, которая характеризует личность в целом и становится очевидной в деятельности [2].

Преыдушие этапы подчинены выбору профессии, формированию готовности в выбранной специальности, определению профессиональной пригодности, квалификации или готовности к профессиональным видам деятельности, зафиксированным в ГОС.

Знание и профессиональная компетенция – это область квалификации выпускника, которая может, охарактеризована наиболее точно, так как четко оговорена в квалификационной характеристике выпускника установленной ГОС. Выпускник в соответствии с фундаментальной и специальной подготовкой может выполнять следующие виды профессиональной деятельности: производственно-технологическая деятельность, организационно-управленческая, научно-исследовательская, проектная. Профессиональная компетенция определяется объемом знаний, полученных в школе, техникуме, институте и учреждениях профессиональной переподготовки. Значительную часть профессиональной компетенции составляет опыт различных видов профессиональной деятельности.

Чтобы развивать свою профессиональную компетенцию и открывать новые виды профессиональной деятельности, необходимо оценить существующую позицию по четырем мыслительным шагам:

1. Знание профессиональной компетенции и способностей.



2. Четкое определение желаний и интересов.



3. Идентификация новых возможных профессиональных сфер деятельности, в которых можно связать компетенцию и способности, а также желания и интересы.



4. Поиск конкретных отправных пунктов, в которых профессиональные области могут полностью раскрыться.

Профессиональную компетенцию можно легко подтвердить. Документами, подтверждающими профессиональную компетенцию, выступают удостоверения, рекомендации или свидетельства о полученных квалификациях. Заметим, что профессиональная компетенция выпускника технического вуза достаточно быстро устаревает и требует постоянного обновления, так как в технических дисциплинах «период полураспада знаний» очень короткий.

Конечно, было бы удобнее полагаться на однажды приобретенные знания и профессиональную готовность, и строить на этом карьеру, думая, что этого достаточно. Это неэффективно для планов на будущее. Даже если нынешние знания на данный момент востребованы на рынке труда, то нельзя быть уверенным в дальнейшем.

Отбор специалистов на рынке труда становится все жестче и жестче в соответствии с экономической политикой государства. Поэтому на рынке труда больше шансов у тех, у кого опыт работы соответствует актуальным требованиям, и современная профессиональная компетенция. Чтобы быть конкурентоспособным и востребованным на рынке труда в своей профессиональной квалификации, необходимо:

- читать специальные журналы;
- обмениваться информацией с другими специалистами в коллективе, на заседаниях и конгрессах о новых развитиях;
- отслеживать развитие инновационных технологий;
- определять пути совершенствования технологических процессов.

Выпускник, освоивший основную образовательную программу высшего профессионального образования, подготовлен для продолжения образования в аспирантуре и так же выхода на рынок труда.

Литература

1. Шайденко, Н. А. Формирование профессиональной мотивации будущих специалистов [Текст] / Н. А. Шайденко, В. В. Сохранов, Е. М. Каргина, О. В. Варникова. – Тула : изд-во ТГПУ, 2004.
2. Вестник Тамбовского университета [Текст]. – Тамбов, 2007. – Вып. 7(51).

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

КОРНИЛОВА О. А.

г. Красноярск, Сибирский государственный
технологический университет

Максимальное развертывание процессов самоактуализации, самореализации специалиста социальной работы в процессе осуществляемой им профессиональной деятельности представляет собой работу, направленную на размышление по поводу того, как он действует, почему он действует так или иначе, и как еще можно действовать. Специалист социальной работы должен постоянно размышлять, переосмысливать результаты своей деятельности. Следует подчеркнуть, что то, как человек реализуется в профессии, как действует, какие цели ставит перед собой, задается именно профессиональной рефлексией.

Закономерным становится вопрос о том, каким образом организовывать профессиональную рефлексию будущих специалистов социальной работы на учебных занятиях. По мнению Е. В. Доманского [4], в современной педагогике давно разрабатываются методологические оргдеятельностные приемы формирования способов деятельности, выходящих за рамки обыденного мышления, соответственно и способы их преодоления тоже находятся за этими рамками, т.е. в пределах не знаний о чем-либо, а осознания. Соответственно, как отмечает ученый, выйти на этот уровень может помочь специальным образом организованная рефлексия. Специфика профессиональной рефлексии такова, что она помогает будущему специалисту социальной работы переосмысливать учебно-профессиональные знания и ценности, переопределять учебно-профессиональные цели и действия, корректировать свою образовательную траекторию. Профессиональная рефлексия позволяет ему осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение, которые проявляются в результатах его учебно-профессиональной деятельности.

Рассмотрим содержание центрального понятия нашего исследования – профессиональной рефлексии. При характеристике семантического содержания понятия «профессиональная рефлексия» обратимся к работам ученых Л. Н. Борисова, Б. З. Вульфо́ва, М. А. Косовой, В. Ф. Орлов, Е. Е. Рукавишниковой, В. Н. Харькина, Н. Б. Шмелевой. Изучая профессиональную рефлексию, как потенциал развития специалиста в профессии, ученые рассматривают ее как:

– психологический механизм профессионального самосовер-

шенствования и самоактуализации, проявляющийся в способности специалиста занимать аналитическую позицию по отношению к себе и профессиональной деятельности (Е. Е. Руковишникова).

– соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия, в том числе с существующими о ней представлениями (Б. З. Вульф, В. Н. Харькин).

– системообразующее качество личности, атрибут профессионального мышления, фактор профессионального становления и само совершенствования (В. Ф. Орлов);

– взаимосвязь профессионального сознания с самосознанием, помогающая специалисту выйти из состояния своеобразного «поглощения» самой профессией и посмотреть на нее с позиции «стороннего» наблюдателя, занять позицию «вне ее», «над ней» для суждения о ней (Н. Б. Шмелева);

– механизм переосмысления содержания сознания субъекта, осознание приемов профессиональной деятельности (Л. Н. Борисова).

Данные определения позволяют выделить основные характеристики понятия профессиональной рефлексии: механизм самосовершенствования и самоактуализации; процесс соотнесения своих возможностей с тем, чего требует избранная профессия; качество личности; атрибут профессионального мышления; выход из поглощенности профессиональной деятельностью.

Подводя итоги вышесказанному, мы считаем необходимым подчеркнуть, что профессиональная рефлексия – это механизм профессионального самосовершенствования и самоактуализации, позволяющий выйти из поглощенности профессией. Однако специфика нашего исследования такова, что в поле зрения находится не зрелый, опытный специалист в условиях осуществляемой им профессиональной деятельности, а будущий специалист. Его отличием является отсутствие у него профессионального опыта, он более теоретик, нежели практик. Поэтому в нашем исследовании мы будем опираться на понятие профессиональной рефлексии ученых Б. З. Вульфов, В. Н. Харькина [3]. Следовательно, «профессиональную рефлексию» будем рассматривать, как процесс соотнесения себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия, в том числе с существующими о ней представлениями.

С целью активизации профессиональной рефлексии будущего специалиста социальной работы возникает необходимость воздействия на его рефлексивные механизмы. При этом предполагается, что прямое психолого-педагогическое воздействие на рефлексивные механизмы возможно осуществить при помощи специальным образом

организованной профессиональной рефлексии. Обозначим контекст понятия «организация».

«Организация» в дословном переводе с французского *organization* понимается, как «сообщаю стройный вид, устраиваю». Данное понятие употребляется в трех значениях: 1. Внутренняя упорядоченность, согласованность, взаимодействие более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленные его строением; 2. Совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого; 3. Объединение людей, совместно реализующих программу и цель и действующих на основе определенных правил и процедур [2]. По мнению Г. П. Щедровицкого [5], «организовать» означает собрать нечто, имеющее конструктивные элементы. Организация производится за счет состыковки отдельных элементов друг с другом, задания специальных связей, скрепления их определенным способом. Работа по организации заключается в наборе определенных элементов, сборке и установлению между ними определенных отношений.

В психологическом словаре [1] понятие «организация» принимает такие значения: характеристика сложной системы, отражающая степень согласованности и взаимосвязанности отдельных ее частей; процесс, который действует для того, чтобы создать некую координированную систему; сама система. Анализ подходов показывает, что обычно понятие «организация» соотносится с понятиями структуры, системы, управления. Само понятие «организация» употребляется в двух смысловых значениях: организация как деятельность по организации чего-либо и организация как результат этой работы. Подводя итоги вышесказанному, мы будем рассматривать понятие «организация» как совокупность отдельных действий, ведущих к созданию некой координированной системы.

Взяв за основу изложенные идеи, мы попытались сконструировать некую координированную систему по организации профессиональной рефлексии будущих специалистов социальной работы. Таким образом, необходимо было выделить отдельные конструктивные действия по организации профессиональной рефлексии. Для этого мы обратились к анализу концепций организации рефлексии в работах ученых, исследующих данное явление.

В отечественной педагогике, психологии и методологии сложилось несколько подходов к организации рефлексии:

– организация рефлексии, описываемая в виде модели «рефлексивного выхода» субъекта за пределы совершаемого в метаплан деятельности с целью преодоления возникающих в ней «разрывов» и

остановок. Функциональными этапами проведения рефлексии является следующая цепочка: остановка; фиксация; объективация; отстранение (Г. П. Щедровицкий);

– организация педагогической рефлексии представляет собой психологический механизм в виде следующей последовательности: остановка, фиксация, отстранение, объективация и оборачивание (Л. Н. Борисова);

– организация рефлексирования будущих специалистов социальной работы включающая в себя следующие процессы: фиксация (анализ, самоанализ, критика); отстранение; поиск альтернатив (самокоррекция); контроль и самоконтроль (А. Н. Ковтунова, И. А. Ларионова);

– организация механизма рефлексии, как механизма переосмысления и перестройки субъектом содержаний своего сознания, своей действительности, общения, т.е. своего поведения, как целостного отношения к окружающему миру, включает 5 последовательных этапов (фаз): актуализация, исчерпание, дискредитация, инновация и реализация (С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов).

Анализ научных подходов, позволил нам прийти к выводу, что в основу феномена организации рефлексии положена модель «рефлексивного выхода», идею которого Г. П. Щедровицкий иллюстрирует следующим образом. Представим ситуацию, когда один из ее участников спрашивает другого: «Вот ты сейчас что-то делал, расскажи, пожалуйста, что ты делал». Для этого надо из позиции, где раньше происходило какое-то мыследействие в ситуации, выйти в рефлексивную позицию: посмотреть на себя, действовавшего со стороны, представить себе, что, собственно, ты делал. И в ответ на этот вопрос человек выходит в рефлексивную позицию, а потом свою рефлексивную, свое видение того, что было, выражает в тексте. Таким образом, рефлексия оформляется с помощью слов, понятий, знаний, представлений, приобретает особый вид – опосредованный словами языка, значениями, которые заключены в словах.

Описанный переход рассматривается как рефлексивная позиция, внешняя по отношению к прежней и будущей деятельности, включающая: исходную деятельность; «выход» в рефлексивную позицию; прекращение рефлексии и снятие ее включает в себя ряд последовательных шагов, обозначенных каждым ученым в соответствии с интересами исследования.

Таким образом, организация профессиональной рефлексии рассматривается нами, как процесс переосмысления и перестройки субъектом своих учебно-профессиональных целей, ценностей, действий и

знаний. Структура организации профессиональной рефлексии предполагает прохождение ряда шагов (этапов), каждый из которых имеет свою цель и набор возможных вопросов, которые позволяют эффективнее запустить рефлексивные процессы будущих специалистов социальной работы.

Основными шагами (этапами) осуществления профессиональной рефлексии выступают: актуализация, осознание, фиксация, дискредитация и инновация. Охарактеризуем каждый из этапов ключевыми словами.

Актуализировать – извлекать, востребовать, обнаруживать, проявлять, воспроизводить, припоминать, узнавать, вспоминать, сделать явным.

Осознавать – сознать, замечать, быть осведомленным, пробуждать, понимать, переживать.

Фиксировать – закреплять, регистрировать, отмечать, замечать, устанавливать, определять, записывать, зарисовывать, сосредотачивать.

Дискредитировать – лишать, подрывать, умалять, снижать значимость.

Инновационировать – новообразовывать, обновлять, изменять, создавать.

Поскольку структура организации профессиональной рефлексии предполагает прохождение ряда шагов (этапов), каждый из которых имеет свою цель, нами сформулированы цели на каждом из шагов (этапов) осуществления профессиональной рефлексии (табл. 1).

Таблица 1

Основные «шаги» организации профессиональной рефлексии

Шаг (этап)	Цель
Актуализация	Извлечь, описать, проговорить информацию, заключенную в сознании.
Осознание	Проанализировать причины возникновения в сознании существующей информации.
Фиксация	Зафиксировать сформулированные суждения, узловые пункты, причинные связи двумя-тремя словами на бумаге, доске, плакате.
Дискредитация	Снизить значимость зафиксированным суждениям, сравнив возможный и желаемый результат.
Инновация	Преодолеть инертность мышления, переосмыслить возможные идеи, вносящие новое для достижения желаемого результата.

При организации профессиональной рефлексии будущих специалистов социальной работы в рамках семинарских занятий нами

был разработан набор примерных вопросов, позволяющих эффективнее запустить профессиональную рефлексию, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2

Организация профессиональной рефлексии будущих специалистов социальной работы посредством примерных вопросов

Шаги (этапы) процесса переосмысления	Переосмысление учебно-профессиональных знаний	Переосмысление учебно-профессиональных ценностей	Переосмысление учебно-профессиональных действий	Переосмысление учебно-профессиональных целей
Актуализация	Что знаю? Какой информацией владею?	Что является ценностью?	Что делаю?	Чего достиг?
Осознание	Почему знаю именно это?	Почему ценно именно это?	Почему делаю именно так?	Почему достиг именно этого?
Фиксация	Какую информацию считаю полезной?	Какие ценности принимаю?	Какие действия подвергаю сомнению?	Какие действия способствуют достижению цели?
Дискредитация	Что хотел бы знать? Какой информации недостает? (что не знаю)	Что хотел бы ценить? Какие ценности не имеют смысла? (что не представляет ценности)	Как хотел бы делать? Какие действия не умею выполнять? (что не сделал)	Какую цель хотел достичь в результате своих действий? (чего не достиг)
Инновация	Каким образом возможно узнать?	Каким образом возможно ценить?	Каким образом возможно действовать?	Каким образом, возможно, достичь желаемого?

Важным фактором, влияющим на эффективное использование профессиональной рефлексии в учебно-профессиональной деятельности специалистов социальной работы, является многообразие форм ее выражения: в виде устной речи, с помощью рисунка или цветовой гаммы, графика или схемы, дневника-самоотчета или ассоциаций и другое.

Однако одной из проблем, с которой приходится сталкиваться при организации профессиональной рефлексии в традиционном учебном процессе, является то, что будущие специалисты социальной работы не испытывают потребности в осознании своих учебно-

профессиональных знаний и ценностей, целей и действий, затрудняются в формулировках того, что происходит, не обнаруживают причин своих результатов и проблем. Поэтому процесс организации профессиональной рефлексии, должен разворачиваться на фоне предварительно осуществляемого эвристического обучения. Эвристическое обучение позволяет подготовить будущих специалистов социальной работы к самостоятельному решению проблем, активизирует творческие ресурсы, обеспечивает создание субъективно значимого для будущего специалиста продукта. Все этапы эвристического обучения сопровождаются целенаправленно организованной профессиональной рефлексией. Организация профессиональной рефлексии осуществляется в соответствии с обозначенными в рамках данной статьи шагами (этапами), каждый из которых имеет свою цель и набор возможных вопросов.

В результате такой организации учебно-профессиональная деятельность будущих специалистов социальной работы будет проходить более осознанно, а значит более эффективно.

Литература

1. Большой толковый психологический словарь [Текст] / ред. Артур С. Ребер. – М. : Вече, 2000.
2. Большой энциклопедический словарь [Текст]. – М. : Большая Российская энциклопедия ; СПб. : Норинт, 1997.
3. Вульф, Б. З. Педагогика рефлексии [Текст] / Б. З. Вульф, В. Н. Харькин. – М. : ИЧП «Издательский магистр», 1995.
4. Доманский, Е. В. Рефлексия как элемент ключевой образовательной компетенции [Электронный ресурс] / Е. В. Доманский // <http://www.eidos.ru/journal/2003/024.html>.
5. Щедровицкий, Г. П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология (курс лекций) [Текст] / Г. П. Щедровицкий. – М., 2003.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ

КОТИК И. С.

г. Чита, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского

В современном мире в нашу жизнь настойчиво входят различные технологии, такие как моделирование, конструирование, проектирование. В современных условиях различными социальными институтами востребованы специалисты, обладающие высоким уровнем профессиональных знаний и умений. Для того чтобы образовательное учреждение было конкурентоспособным на рынке социальных услуг, необходимо освоение проектных технологий.

Занимаясь проблемой подготовки будущих социальных педагогов к проектированию и реализации индивидуальных социально-педагогических программ, мы увидели, что студенты недостаточно подготовлены в сфере проектирования. В учебных программах на проектирование педагогической деятельности уделяется небольшое количество часов, при этом студенты получают лишь общее представление о педагогическом проектировании, совсем не уделяя внимания индивидуальному социально-педагогическому проектированию. В рамках изучения социальной педагогики студенты знакомятся с индивидуальной помощью различным категориям детей, но как работать индивидуально с конкретным ребенком они могут увидеть только в процессе педагогической практики.

Для решения проблемы подготовки будущих социальных педагогов к проектированию и реализации индивидуальных социально-педагогических программ нами разработан элективный курс «Проектирование индивидуальных социально-педагогических программ», в ходе изучения которого студенты будут знакомиться с общими основами социально-педагогического проектирования, индивидуальными программами работы с различными категориями детей, учиться составлять свои собственные социально-педагогические программы с учетом своей исследовательской деятельности. Целью данного курса является подготовка студентов к проектированию и реализации социально-педагогических программ. В программу данного курса входит изучение научно-методических основ проектирования, социально-педагогического проектирования, в том числе проектирование индивидуальных социально-педагогических программ.

В первом разделе изучаются общие основы педагогического

проектирования, где студенты знакомятся с общими основами проектирования в педагогике и образовании.

Проектирование в области педагогики и образования относится к социальной сфере, а продукт его деятельности можно отнести к гуманитарным проектам, при этом подчеркивается, что смыслом и целью его является усовершенствование всего, что определяется особенностями человеческой природы и человеческих отношений.

В современном образовании активно развиваются три основных вида проектирования, которые различаются по объекту преобразования, целевой направленности и результату. Это образовательное проектирование, психолого-педагогическое проектирование и социально-педагогическое проектирование.

Целью образовательного проектирования является проектирование качества образования и инновационных изменений образовательных систем и институтов. В его рамках создаются проекты развития образования в государстве в целом и в его регионах. Реализуются проекты создания образовательных учреждений, реформирования органов управления образованием, формируются образовательные стандарты и содержание образования.

Целью психолого-педагогического проектирования является преобразование человека и межличностных отношений в рамках образовательных процессов, исходя из особенностей мотивации, восприятия информации, усвоения знаний, участия в деятельности, общении.

Социально-педагогическое проектирование направлено на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими средствами. Оно выполняет функцию педагогического упорядочения социокультурной среды, выявляя и изменяя внешние факторы и условия, влияющие на развитие, воспитание и социализацию человека [1].

Результатом социально-педагогического проектирования является проект, содержащий предложения поэтапного решения актуальной социальной проблемы. Проект включает в себя прогностическое видение путей решения проблемы, содержит комплекс приоритетов, целей, методов и задач социально-педагогической деятельности.

В следующем разделе мы знакомимся с социально-педагогическим проектированием.

Социально-педагогические проекты играют важную роль в современной социальной политике, они разрабатываются и реализуются на различных уровнях: это международные и федеральные программы, региональные программы, субрегиональные программы, а также программы отдельных социальных учреждений.

При знакомстве с социально-педагогическими проектами студенты изучают основные виды социально-педагогических программ, этапы построения социально-педагогических проектов, основные требования, предъявляемые к их реализации, а также принципы построения социально-педагогических программ.

И. А. Колесникова выделяет два вида социально-педагогических программ – это административно-целевые и инициативно-проблемные.

Административно-целевая программа представляется как документ, в котором отражена система заданий, спускаемых сверху, и управление процессом реализации программы происходит в виде административного контроля.

Инициативно-проблемная программа изначально существует в виде деятельности, которую уже осуществляет инициативная группа какой либо социальной организации в соответствии со своим замыслом. Принятие программного документа является этапом оформления этой деятельности с логическим разворачиванием дальнейших действий. Механизмом реализации программы является распределение исполнительских и управленческих функций между членами инициативного сообщества [2].

Технология социально-педагогического проектирования на основе инициативно-проблемного подхода представляет собой ряд организационных этапов, выделенных Л. И. Аксёновой

Первый этап представляет собой принятие решения об оформлении проекта.

Решение об оформлении проекта обычно принимается участниками проекта на основе выявленной проблемы и начавшейся деятельности по решению данной проблемы волонтеров. Решение принимается в общеобразовательном учреждении, где планируется реализация проекта. При принятии решения о создании проекта дается первоначальная информация о проблеме, вырабатывается план действий, формулируется проблема, значимые негативные последствия данной проблемы, факторы, которые необходимо устранить для эффективного решения проблемы, рассказывается, что уже было предпринято для её решения, каковы результаты, ожидаемый результат в случае успешной реализации проекта, предполагаемые партнеры, которые могут способствовать наибольшей эффективности при решении данной проблемы, ресурсы, уже имеющиеся и которые необходимо привлечь, стратегическое планирование этапов подготовки проекта и назначение ответственных за каждый отдельный пункт этого плана.

Вторым этапом является накопление информации по обозна-

ченной проблеме, сбор необходимого материала.

На данном этапе осуществляется подбор необходимой литературы, формирование базы данных. Изучается и обобщается опыт реализации аналогичных проектов, выявляются наиболее преуспевающие специалисты в данной области, задействуются организации, заинтересованные в решении обозначенной проблемы.

Третий этап предполагает распределение профессиональных обязанностей в процессе подготовки проекта, выявление целей и средств деятельности.

На следующем этапе происходит определение и исследование предмета проектной деятельности, производится специальная социально-педагогическая диагностика.

На пятом этапе идет конструирование программы и поэтапного плана действий, представляющие собой логически завершенный перечень мероприятий, необходимых для достижения целей и задач данной проектной деятельности.

Следующим этапом является разработка ресурсного обеспечения, которое включает в себя не только бюджетное финансирование, кадровые, образовательные, информационные средства, но и средства для эффективной реализации проекта.

Использование технологии социально-педагогического проектирования и реализация проектов, направленных на решение актуальных социальных проблем, позволяет не только добиваться положительных результатов изменения проблемной ситуации, но и повлиять на преобразования в сфере социальной политики государства.

При социально-педагогическом проектировании необходимо придерживаться основных принципов проектной деятельности, которые выделяет И. А. Колесникова

Под принципами проектной деятельности понимают общие регулятивы, нормирующие деятельность, объективно обусловленные природой проектирования и определяющие принадлежность тех или иных действий педагога к проектной сфере.

Принцип прогностичности. Этот принцип обусловлен самой природой проектирования, ориентированного на будущее состояние объекта, т.е. на каждое действие проекта мы прогнозируем результат.

Принцип пошаговости. Проектная деятельность всегда предполагает постепенный переход от проектного замысла к формированию образа цели и действий. От него к программе действий и её реализации, причем каждое новое действие основывается на результатах предыдущего.

Принцип нормирования требует обязательности прохождения

всех этапов создания проекта в рамках регламентируемых процедур, связанных в первую очередь с различными формами организации мыследеятельности.

Принцип обратной связи состоит в том, чтобы после каждого проектного действия получать информацию о его результативности и определенным образом корректировать действия.

Принцип продуктивности подчеркивает прагматичность проектной деятельности, обязательность ее ориентации на получение результата, имеющего прикладную значимость.

Принцип культурной аналогии указывает на адекватность результатов проектирования определенным культурным образцам. Чтобы быть включенным в культурный процесс, необходимо научиться понимать и чувствовать свое место в нем, формулировать собственный взгляд на достижения человечества на основе изучения культурно-исторических аналогов.

Принцип саморазвития касается как субъекта проектирования, так и порождения новых проектов в результате реализации поставленной цели. Решение одних задач приводит к постановке других задач и проблем, стимулирующих развитие новых форм проектирования [1].

При работе со студентами нами были изучены индивидуальные социально-педагогические программы различных социальных институтов. На их основе студенты учились создавать собственные индивидуальные социально-педагогические программы, которые они будут дорабатывать и реализовывать в ходе комплексной психолого-педагогической практики.

В ходе изучения курса «Проектирование и реализация индивидуальных социально-педагогических программ» студенты готовятся к составлению индивидуального плана работы с различными категориями детей, что в дальнейшем поможет им уделять больше времени работе над конкретной проблемой ребенка, так как они уже теоретически подготовлены к данному виду деятельности.

Литература

1. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование [Текст] : учеб. пособие / И. А. Колесникова. – М. : Академия, 2005.
2. Аксенова, Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании [Текст] / Л. И. Аксенова. – М. : Академия, 2001.

ДИАЛОГ КАК СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

КУЛИКОВА И. И.

г. Екатеринбург, Уральский государственный
педагогический университет

В философии и психологии феномен диалога изучен довольно глубоко и многоаспектно (Л. С. Выготский, М. М. Бахтин, В. С. Библер и др.). Однако, педагогическая практика, особенно в условиях вуза, недостаточно использует разработки ученых, хотя в системе школьного образования есть значительные достижения (школа «Диалога культур»).

Организация диалога в образовательном процессе является весьма актуальной задачей для современной системы образования, так как новые технологические и содержательные подходы ориентируют преподавателя и обучающегося в первую очередь, именно на умение вести диалог.

Для выпускника школ необходимо быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, уметь работать сообща в разных областях, предотвращая конфликтные ситуации или умело выходя из них. Эти навыки должны обеспечить молодому человеку мобильность, возможность быстрой реакции в изменяющемся мире при состоянии душевного комфорта, которое обеспечивает эмоциональное равновесие.

Для того чтобы современный выпускник обладал данными навыками, необходимо, чтобы его этому научили. Это требует соответствующей организации образовательного процесса современных школ, лицеев и гимназий.

По опросу московских учителей, предоставленному И. А. Зимней, на вопрос: «Что чаще всего Вам приходится делать в классе?» около 50 % учителей отвечали: «Организовывать диалог, доказывать», что не отмечалось ими как легкие коммуникативные задачи.

Именно обновление учебно-воспитательного процесса его технологических и содержательных основ позволит без болезненной ломки образовательной системы решать новые задачи и достигать более высоких результатов.

Использование некоторых современных образовательных технологий позволяет решать разнообразные коммуникативные задачи.

Приобретение прочных целостных знаний становится не единственным получаемым результатом в процессе организации обучения соответствующим образом. Важный результат – достижение эффекта

социализации, формирования коммуникативных умений.

Роль учителя при организации процесса обучения соответствующим образом изменяется, так как он перестает просто передавать определенную сумму знаний своим ученикам, а становится организатором самостоятельной познавательной, исследовательской, творческой деятельности учащихся. Он должен помочь ученикам самостоятельно добывать новые знания, критически осмысливать получаемую информацию, вести диалог и решать совместные задачи. В связи с этим возникает необходимость обучать будущих педагогов (студентов педагогических вузов) ведению диалога в образовательном процессе.

Мы рассматриваем педагогическое образование в системе профессиональной подготовки преподавателя в университете как часть общей и профессиональной культуры будущего учителя. В исследованиях показано, что важнейшей функцией любого образования, в том числе и педагогического, является гуманитарная функция, суть которой состоит в сохранении и восстановлении экологии человека, его духовного здоровья, смысла жизни, личной свободы, нравственности. Для реализации этой функции на практике необходимо, чтобы образовательный процесс способствовал развитию у его субъектов механизмов понимания, взаимопонимания, общения, сотрудничества, диалога. Возникает вопрос: как средствами учебных курсов по педагогическому циклу в системе профессиональной подготовки преподавателя в университете создать условия не только для усвоения студентами педагогического знания, но и способствовать развитию творческой, инициативной личности, способной порождать новое гуманитарное мышление в условиях школы (учебного предмета, урока, лекции и т.д.), понимающей и принимающей Ребенка как уникальный культурный феномен, осознающей важность и значимость «встречи» учителя и ученика в педагогическом процессе?

Ответ на этот вопрос мы ищем в пространстве гуманитарной педагогической парадигмы. Отталкиваясь от основополагающих категорий бахтинской концепции – культура, самодетерминация, личность, диалог, текст, произведение – и их интерпретации В. С. Библером, исходя из понимания гуманитарного мышления как всеобщего, мы считаем возможным использовать эти категории в их взаимосвязи для проектирования педагогического образования в условиях университета. Важность и значимость такой постановки вопроса обусловлена еще и тем, что именно в студенческие годы, когда происходит становление профессионально-педагогического самосознания будущего учителя, приобретение опыта ведения диалога с коллегами – студентами и преподавателями, развитие умения слушать и слышать другого и се-

бя, мыслить в диалоге с собеседником, должно стать приоритетной задачей.

При проектировании учебных курсов мы опираемся на понятие «диалога» применительно к образованию и рассматриваем его в следующих аспектах: диалог смыслов, диалог логик, диалог голосов, внутренний диалог. Система учебных диалогов составляет стержень учебных курсов, на который «наращивается» содержание и соответствующая технология. Важнейшей целью педагогических курсов является создание условий для развития понимания профессионально-педагогической речи собеседников, педагогических текстов, умения совместно мыслить и решать педагогические задачи, слушать и слышать себя и другого.

Студенты и преподаватели составляют педагогическое сообщество, которое:

- встречается с педагогическим творчеством ученых, представителей различных эпох и культур, с педагогическими текстами современности;

- учится слышать, слушать и понимать себя и других, Ребенка как феномена уникальной культуры;

- создает педагогические произведения (лекция, урок, текст выполненного задания и т.д.);

- «выращивает» свое педагогическое сознание;

- самоопределяется в своей будущей профессиональной жизни.

Особо следует отметить роль преподавателя, который стимулирует диалог: делает высказывания, тексты работ студентов предметом обсуждения, побуждает к осознанию вопросов, своих мыслей и образов.

В ситуации целеполагания предусматривается специальная работа, направленная на осознание необходимости поиска смысла изучения курса, его места и значения в профессионально-педагогической подготовке и в личностном развитии. Смысл, по М. М. Бахтину, всегда ответ на вопрос, поэтому проблематизация – основное средство осознания целей и задач курса. Но один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим смыслом (М. М. Бахтин), со смыслом Другого. Вот это взаимообогащение смыслов всех участников педагогического процесса и есть стержень этапа целеполагания.

Диалог предполагает желание и способность выйти за пределы собственной культуры и вжиться, вчувствоваться в чужой контекст восприятия мира. Вот почему изучение базовых педагогических категорий (образование, обучение, воспитание, развитие личности ребен-

ка, учение, преподавание и т.д.) рассматривается нами как диалог различных исторически существовавших логик, культур, способов понимания, авторских замыслов и смыслов. Причем, что очень важно, отправной точкой их рассмотрения является личный опыт студентов, их понимание, их контекст. Отталкиваясь от Себя, соприкасаясь с другими, пытаясь понять линии сходства и различия, студенты вступают в «диалог голосов» своих коллег и преподавателя. И вот только после этого необходимо включение в диалог новых собеседников: ученых, педагогов-практиков, публицистов, размышляющих над этими же понятиями. Например, ставится «вечная» проблема: «Что есть педагогика? Наука? Искусство? Практическая деятельность?» Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, С. И. Гессен, Н. В. Кузьмина, С. Соловейчик и др. выступают как собеседники. Нам важно осмыслить и прочувствовать их логику ответов на эти вопросы, их понимание соотносить со своим, важно «услышать» их голос, отражающий разные культуры. Заметим, что необходимо предоставить студентам возможность выбора авторов-собеседников, как Значимых Других, что усиливает личную заинтересованность, образует пространство взаимопонимания, а, самое главное, способствует реализации феномена «встречи» со своим автором, своим Учителем.

Ребенок как целостная развивающаяся личность в условиях образовательного процесса является основным предметом изучения в цикле педагогических дисциплин. Ребенок – это существо иной культуры, иного языка, иной психики (Е. Бондаревская). «Проникновение» в эту особую культуру ребенка – магистральное направление при изучении педагогики. Поэтому в курсах большое место занимают учебно-исследовательские задания, главная идея которых: «Обучение и воспитание глазами Ребенка». Выполняя эти задания, студенты учатся вступать в контакт с детьми. Анализируя результат, пытаются понять логику Ребенка, его точку зрения и соотносить со своей.

Лучше понять Другого можно, если умеешь «говорить с собой». При проектировании курсов нами разработана система занятий, способствующих развитию коллективной и личной рефлексии.

Студентам предлагается особая форма контроля за изучением курсов: свободное собеседование по выбранной и сформулированной ими самими проблеме на основе программы изучаемого учебного курса. Собеседование может быть индивидуальным (диалог преподаватель-студент) или групповым (беседа-дискуссия студентов между собой в микрогруппе с участием преподавателя). Критерии оценки такой формы экзамена разрабатываются в совместной дискуссии преподавателя и студентов. Важнейшими из них являются: умение сформу-

лизовать дискуссионную проблему, не имеющую однозначного решения в теории и практике, умение слышать друг друга, размышлять над высказываниями, умение соотносить свою точку зрения с точкой зрения Другого, Ребенка, Преподавателя, углублять и развивать свою мысль на основе мыслей других, умение оценить свои затруднения в освоении педагогического знания и свое продвижение в личностном и профессиональном развитии.

Разработанная модель педагогического образования направлена на развитие Педагога, реализующего в диалоге позиции Учителя, Наставника, Мастера и Автора (С. Ю. Курганов), Педагога, способного приобщить к новому гуманитарному типу мышления своих Учеников.

Диалог между студентом и преподавателем, инициируемый студентом, – это партнерское взаимодействие, взаимопонимание, обмен взглядами, идеями, позициями и прочее. Он возникает при определенных условиях, не сразу, постепенно. Появлению диалога предшествует ориентация студента в преподавателе, его личностных и профессиональных качествах, проявлениях. В результате студенты формируют (с той или иной степенью осознания) модели взаимодействия. В них преподавателю предлагаются разные роли, разная активность, различные механизмы взаимодействия, отражающие и меру понимания, и меру доверия, и меру интереса, ценности, необходимости, проявляемые к нему со стороны студентов.

Охарактеризуем основные особенности моделей взаимодействия студентов и преподавателей, формирующиеся на обобщенных ориентирах и направленные на: личность преподавателя; получение знаний; взаимопонимание с преподавателем; взаимодействие с ним как с наставником, другом; индивидуальное общение с преподавателем.

Модель, ориентированная на личность преподавателя, формируется студентом при переходе от пассивного взаимодействия к активному.

Строя свои отношения с педагогом, студент, прежде всего, наблюдает и анализирует его личностные особенности и проявления, оценивает знания и профессиональные качества. На начальном этапе позиция студент – позиция внимательного и заинтересованного наблюдателя, тонко оценивающего стиль, манеры, речевые особенности деятельности преподавателя, предлагаемые им суждения, взгляды, мнения. Если студент удовлетворен результатами пассивного общения и ему интересен предмет преподавания, он переходит к активному взаимодействию с преподавателем через вопросы, обмен мнениями, взглядами и пр.

В модели, ориентированной на знания, студента, прежде всего, интересует профессиональный уровень преподавания, а затем уже личностные качества преподавателя. От него студент ждет четкого, понятного, профессионального предъявления учебного материала, раскрываемого широко, разнообразно, с разных точек зрения, а также уважительного, внимательного к интересам и потребностям студентов отношения.

Студенты, предпочитающие эту модель взаимодействия с преподавателем, довольно требовательно относятся и к себе – у них отчетливо проявляется чувство ответственности за получаемые знания, позиция ответственности для них весьма значима. В этой модели студенты формируют варианты и пассивного взаимодействия с преподавателем (впитывание максимума информации), и активного, связанного с обменом мнениями, взглядами, обращением к диалогу, дискуссии.

В этом варианте модели для студентов весьма важно получение объективной оценки их знаний, а также комментариев, указаний, заданий (то есть поддержки), направляющих к получению знаний, их обобщению и систематизации.

Для модели, ориентированной на взаимопонимание с преподавателем, одинаково важными оказываются и личность преподавателя, и его профессионализм, и отношение к его предмету. Ключ к взаимопониманию студенты видят в двух моментах: в умении педагога заинтересовать своим предметом и своими личностными качествами. Модель предполагает активное желание обеих сторон (и студента, и преподавателя) к контактам, к выявлению и выяснению интересов, предпочтений, проблемных областей.

Рассчитывая на понимание, студент ожидает разнообразных и глубоких результатов от взаимодействия. Это удовлетворенность, радость, эмоциональный подъем при общении с преподавателем, ощущение своего роста и развития, возможно, изменение жизненных взглядов, позиций.

Часть студентов, описывая предпочитаемые ими способы взаимодействия с преподавателем, обращается к формам покровительства, наставничества, ведения. Поэтому модель взаимодействия с преподавателем наставником-другом иная по характеру и особенностям общения: она строится на свободном, не целенаправленном и не ограниченном фактически никакими рамками взаимодействии. Взаимодействуют Учитель и ученик, Наставник и наставляемый, два друга, мама (папа) и взрослый ребенок. Их отношения – уважительные, дружеские, искренние – основаны больше, чем на взаимопонимании. Исчез-

новение такой стилистики в отношениях ведет к их разрушению.

Формируемые в модели отношения ведущего и ведомого не лишают студента самостоятельной и активной позиции. Напротив, представляется, что в этой модели студент предъявляет преподавателю максимально высокие требования – он должен быть больше, чем личность, больше, чем профессионал. Он – тот, кого уважают, кому доверяют, перед кем раскрываются. Модель, ориентированная на индивидуальное взаимодействие с преподавателем, стоит несколько особняком от рассмотренных ранее. Но не выделить и не проанализировать ее – значит игнорировать потребности, желания хоть и сравнительно небольшой, но всегда существующей группы студентов: они довольно редко появляются на занятиях, что не мешает им неплохо учиться. Они предпочитают индивидуальные контакты с преподавателем, довольно успешно решая свои проблемы. Такие студенты имеют неплохую разностороннюю подготовку, обладают умениями и стремлением к самообразованию.

Студент, предпочитающий индивидуальное общение с преподавателем, умеет его построить, провести эффективный диалог, расположить преподавателя к себе: расспросить его, четко и верно поставить вопросы, выяснить круг проблем, по которому ему, студенту, предстоит отчитываться. Такие студенты нередко обладают высоким творческим потенциалом, поддерживают предложения преподавателя об исследовательской деятельности. Эти студенты имеют очень тонкий «нюх» на преподавателя, быстро разбираются в его сути, уровне знаний, профессиональных качествах. Обычно они умеют договориться с любым педагогом. Но интересны, полезны для них бывают и могут быть лишь очень немногие педагоги: также тонко чувствующие студента, его потенциал, не настроенные лишь на формальное общение и формальные результаты обучения.

Таким образом, общение, диалог, инициируемые студентом, все шире внедряются в образовательный процесс. И дальнейшая задача исследователей – провести его более глубокое, всестороннее, системное изучение. Важно и другое: раскрыть сущность диалога, ориентирующего студента на самообразование, самосозидание. Это пока малоисследованная область.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ССУЗОВ

РОДИНА Е. В.

г. Чебоксары, Чебоксарский экономико-технологический колледж

В связи с интенсификацией социально-экономических преобразований в российском обществе на первое место выступает необходимость проведения единой государственной политики в сфере профессионального образования. В последние годы сформировалось понимание несоответствия потенциальных потребностей отечественного производства и уровнем подготовки специалистов среднего звена. Вследствие этого перед средним профессиональным образованием встаёт задача формирования высоко квалифицированного специалиста, конкурентоспособного и востребованного на рынке труда.

В связи с этим изменяются и требования к педагогам ссузов по осуществлению педагогического процесса, среди которых – необходимость осуществления диагностической деятельности.

А. С. Белкин характеризует педагогическую диагностику в качестве «теоретико-прикладной отрасли педагогики, изучающей закономерности вынесения диагностических суждений о разнообразных элементах и параметрах педагогических систем и отношений, правила поведения диагностических процедур; принципы, методы и формы диагностики в педагогической сфере» [7].

Педагогическая диагностика, по мнению К. Ингенкампа, «призвана, во-первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения, во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения, и в-третьих, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе учащихся из одной учебной группы в другую, при направлении их на разные курсы и выборе специализации обучения» [4].

Таким образом, на сегодняшний день определены три взаимосвязанных значения понятия «педагогическая диагностика»:

1. Педагогическая диагностика как самостоятельный вид педагогической деятельности, выступающий в качестве аналитико-информационного обеспечения учебно-воспитательного процесса и являющийся составной частью гностического компонента педагогической деятельности (практической системой разнообразных способов, приёмов и форм сбора и интерпретации данных об актуальном состоянии элементов и параметров педагогических систем, процессов,

отношений и их субъектов).

2. Педагогическая диагностика обозначает психологический механизм, при помощи которого осуществляется сбор эмпирической информации и который выступает в качестве акта познавательной деятельности педагога по распознаванию актуального состояния единичного объекта в его соотношении с нормой.

3. Педагогическая диагностика является областью педагогической науки, подвергающая анализу и обобщению названные диагностические процессы, изучающая закономерности вынесения диагностических суждений о разнообразных элементах и параметрах педагогических систем [5].

Современные подходы к проектированию педагогического процесса в профессиональном образовании повышают требования к педагогам профессиональных учебных заведений. Среди обязательных – необходимость осуществления диагностической деятельности в процессе обучения и воспитания.

Диагностическая деятельность педагога, по мнению Н. М. Борытко, «неотъемлемая составляющая его профессиональной деятельности, направленной на выявление фактического состояния, специфических особенностей, происходящих изменений в участниках и в самом процессе педагогического взаимодействия, а также на прогнозирование перспектив этих изменений» [2].

К. Ингенкамп подчеркивает, что диагностика, служащая улучшению учебного процесса, должна ориентироваться на следующие цели:

- внутренняя и внешняя коррекция в случае неверной оценки результатов обучения;
- определение пробелов в обучении;
- подтверждение успешных результатов обучения;
- планирование последующих этапов учебного процесса;
- осуществление мотивации с помощью поощрения за успехи в учёбе и регулировании сложности последующих шагов;
- улучшение условий учебы [4].

Исходя из анализа научно-методической литературы, документации, регламентирующей учебный процесс, и современных потребностей среднего профессионального образования, необходимо сформулировать перспективные направления диагностической деятельности педагогов. Среди них:

- выявление исходного уровня развития и перспектив профессионализации личности подростка в качестве исходных параметров педагогического прогнозирования;

– определение развивающего потенциала обучающей среды, выявление форм, методов и средств организации учебного процесса, позволяющих спроектировать инновационную педагогическую систему средне-специальных учебных заведений;

– проведение мониторинга педагогического процесса; выявление благоприятных факторов и условий, позволяющих выстроить динамику деятельности педагогов средне-специальных учебных заведений;

– осуществление оценки результативности профессионально-педагогической деятельности и определение перспектив её совершенствования.

В качестве объектов диагностической деятельности в системе профессионального образования могут выступать различные стороны профессионально-образовательного процесса. К ним относят профессионально-образовательный процесс в целом; академическую успеваемость учащихся и студентов; учебную и учебно-профессиональную деятельность, развитие личности учащихся и студентов; становление учебной группы; профессионально-педагогическую деятельность педагога; становление педагогического коллектива [6].

Среди объектов диагностической деятельности, на наш взгляд, находится и учебно-исследовательская деятельность студентов. В. И. Андреев дает определение учебно-исследовательской деятельности, в качестве которой является «организуемая педагогом с использованием преимущественно дидактических средств косвенного и перспективного управления деятельность студентов, направленная на поиск объяснения и доказательства закономерных связей и отношений экспериментально наблюдаемых или теоретически анализируемых фактов, явлений, процессов, в которой доминирует самостоятельное применение приёмов научных методов познания и в результате которых студенты активно овладевают знаниями, развивают свои исследовательские умения и способности» [1].

Анализ научной и методической литературы показал, что многие учёные сводят исследовательскую деятельность студентов к методу обучения – исследовательскому подходу (Н. М. Борытко, А. В. Леонтович, Д. Л. Монахов, А. С. Обухов, В. Н. Соколов, И. Л. Чечель, А. В. Хуторской).

На современном этапе исследовательскую деятельность представляют в качестве совокупности определённых категорий, среди которых: когнитивная, методологическая, интеллектуальная, диагностическая, креативная, проектировочная и коммуникативная составляющие [1].

Реализация исследовательской деятельности в среднем профессиональном образовании возможна при использовании определённых педагогических технологий, которые дают возможность ввода элементов исследовательской деятельности в процесс обучения.

По мнению В. И. Андреева, особенностью учебно-исследовательской деятельности является фактор субъективного «открытия» нового знания, что имеет не объективную, а лишь субъективную значимость и новизну. Любое новое знание не возникает из ничего, а имеет вполне определенную связь с прежними знаниями, прежним опытом индивида. Актуализация прежних знаний и умений является непременным условием учебно-исследовательской деятельности. В теории проблемного обучения, например, актуализация ранее усвоенных знаний считается надежной предпосылкой успешного решения учебных проблем [1]. Таким образом, учебно-исследовательская деятельность характеризуется значительным уменьшением значимости научной новизны данных исследований и возрастанием понимания ее как инструмента повышения качества образования.

Анализ научной, методической литературы показал, что ряд ученых (Н. М. Борытко, А. В. Леонтович, Д. Л. Монахов, А. С. Обухов, В. Н. Соколов, А. В. Хуторской и др.) соотносят учебно-исследовательскую деятельность студентов с методами обучения, функционирующего в русле исследовательского подхода к обучению, «позволяющего организовать поисковую, творческую деятельность обучающихся по решению новых для них проблем» [6].

Реализация исследовательского подхода в обучении предопределяет необходимость управления осуществляющейся учебно-исследовательской деятельностью. Так, В. И. Андреев анализирует и соотносит друг с другом методы учения и методы преподавания с использованием учебно-исследовательской деятельности, а также определяет формы внешнего их проявления. Сравнивая различные подходы к классификации методов учения, он выделяет:

- исследовательский (творческий) метод учения, включающий в себя систему приемов (правил) преимущественно исследовательской, творческой деятельности учащихся;
- репродуктивно-исследовательский метод учения, представляющий собой не только систему приёмов (правил) репродуктивной, но и элементы исследовательской деятельности;
- репродуктивный (исполнительский) метод учения, представляющий собой систему приемов деятельности учащихся по образцу, инструкции, заранее известному алгоритму.

С выделенными методами учения корреспондируют и опреде-

ленные методы преподавания, причем В. И. Андреев выделяет и уровень организации и управления учебной деятельностью. Так, под проблемно-эвристическим типом преподавания ученый понимает разработанную с учетом закономерностей и принципов обучения системой приемов и правил деятельность педагога по применению эвристических средств косвенного и перспективного управления учебно-исследовательской, творческой деятельностью учащихся. Под проблемно-информационным методом преподавания ученым понимается «разработанная с учетом закономерностей и принципов обучения система приемов (правил) деятельности педагогов по организации решения совместно с учащимися учебных проблем, оптимально сочетающая на отдельных этапах разъяснение, сообщение необходимой учебной информации» [1]. Под информационно-алгоритмическим методом преподавания В. И. Андреев подразумевает разработанную с учетом закономерностей и принципов обучения систему приемов (правил) деятельности педагогов по сообщению учебной информации и применению алгоритмических средств прямого и оперативного управления репродуктивной (исполнительской) деятельностью учащихся.

Поскольку выделенные методы преподавания и учения реализуются в процессе обучения посредством совместной деятельности педагога и учащихся, выделяются соответствующие внешние формы их проявления.

Так, для реализации информационно-алгоритмического метода преподавания и репродуктивного (исполнительского) метода учения в учебном процессе ссузов, педагогам необходимо использовать в процессе обучения элементы теоретического и практического обучения. К теоретическим необходимо отнести использование сообщения учащимся некоторой учебной информации и предложение ее пересказать. Из практических методов необходимо использовать в учебном процессе репродуктивные упражнения, которые «содержат задачи на выделение, понимание и выражение содержания понятного в заданном объекте» [6]. К ним отнесем упражнения на изучение свойства оборудования, материалов, инструментов, приспособлений, проводимые в форме письменных заданий. Сюда же можно отнести разбор чертежей, схем, графиков и др.; организацию выполнения упражнений по образцу; организацию решения типовых задач по известному алгоритму.

В рамках проблемно-информационного метода преподавания и репродуктивно-исследовательского метода учения педагог должен использовать в процессе преподавания рассказ или беседу с использованием проблемных вопросов. В ходе преподавания педагогу необхо-

можно использовать элементы дискуссии (спор, столкновения позиций, гиперболизация противоречий в обсуждаемом содержательном материале), которые могут быть использованы практически в любых организационных формах обучения, в том числе и в лекциях. Важно организовывать дискуссии, которые позволят привести в действие социально-психологические механизмы формирования ценностно-ориентационного единства. Использование дискуссий позволяет эффективно объединить процесс обучения и процесс воспитания.

Наряду с этим необходимо организовывать выполнение учебно-исследовательских или творческих заданий с подробными указаниями и разъяснениями отдельных этапов их выполнения. Они позволяют организовать деятельность студентов по использованию полученных знаний и умений в различных сочетаниях в процессе самостоятельного поиска оригинальных решений задач. К типичным творческим задачам (упражнениям) относят задачи на выбор инструмента, приспособлений, различных процессов. Сюда же можно отнести объяснение различных технологических явлений и процессов. Важное место в использовании данного метода отводится заданиям на проектирование различных процессов, что позволит формировать у студентов на занятиях по технической графике не только графических навыков, но и технологических умений.

При использовании проблемно-эвристического метода преподавания и исследовательского (творческого) метода обучения в процессе профессиональной подготовки необходима организация преимущественно самостоятельного решения студентами проблемных задач при выполнении учебно-исследовательских или творческих заданий. Среди теоретических методов наиболее подходит проблемная лекция, где преподаватель, ставя перед студентами в начале лекции проблему, постепенно подводит слушателей к ее разрешению.

Из практических методов обучения среди наиболее эффективных форм реализации данного метода является проблемная лабораторная работа, которая предполагает достаточно высокую степень самостоятельности студентов. Они выдвигают гипотезу исследования, намечают программу работы, подбирают необходимые материалы, инструменты, приборы.

Сюда же необходимо отнести и моделирование производственных ситуаций, которое подготовит студентов к действиям в аналогичных ситуациях на производстве.

Использование различных инновационных технологий профессионального обучения в образовательном процессе, в том числе и на занятиях предмета «Техническая графика» в Чебоксарском экономи-

ко-технологическом колледже, позволило осуществить координацию содержания обучения и диагностическую деятельность, оценить эффективность применяемых технологий. Это, соответственно, позволило не только повысить качество знаний и умений (уровень обученности), но и сформировать профессиональные качества личности будущего специалиста.

Литература

1. Андреев, В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности [Текст] : метод. пособие / В. И. Андреев. – М. : Высш. школа, 1981.
2. Борытко, Н. М. Диагностическая деятельность педагога [Текст] : учеб. пособие / Н. М. Борытко; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Изд. центр «Академия», 2006.
3. Герасименко, С. В. Управление научно-исследовательской деятельностью субъектов инновационного процесса в педагогическом колледже [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Герасименко. – Волгоград, 2004.
4. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика [Текст] / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991.
5. Карпова, Г. А. Методы педагогической диагностики [Текст] : учеб. пособие / Г. А. Карпова. – Екатеринбург : УрГПУ, 2001.
6. Общая и профессиональная педагогика [Текст] : учеб. пособие / под ред. В. Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2005.
7. Основы педагогических технологий (краткий толковый словарь) [Текст] / под ред. А. С. Белкина. – Екатеринбург, 1995.

РЕАЛИЗАЦИЯ СПЕЦКУРСА «ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТА» В РАМКАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

БУСЛАЕВА М. Ю.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

Проблема формирования эмоциональной устойчивости будущих педагогов является одной из актуальных и сложных в отечественной педагогике и психологии. Сложность обусловлена тем, что формирование эмоциональной устойчивости вообще выступает в единстве с формированием и развитием других сфер индивидуальности человека.

Формирование эмоциональной устойчивости будущего педагога выступает одним из направлений формирования профессионализма, то есть, совокупности профессиональных свойств и личностных качеств с системой профессиональных умений.

Необходимость для педагога определенного психического состояния, в том числе и эмоционального, подчеркивал Н. Д. Левитов. Согласно его мнению, педагог должен следить за своим психическим состоянием, так как от него, во-первых, зависит успех учебно-воспитательной работы, а во-вторых, оно отражается на детях, которые склонны к подражанию. От педагога требуется: самообладание и самоконтроль, сохранение состояния бодрости, тонкое понимание ученика, доброжелательное отношение к детям. Недопустимым для педагога, считает Н. Д. Левитов, является состояние повышенной возбудимости, раздражительности [4].

Выделяя качества личности, имеющие профессиональную значимость в деятельности педагога, ряд исследователей (Л. Г. Дикая, В. А. Лабунская, Б. Г. Ананьев) большое значение придают эмоциональной стабильности и эмоциональной устойчивости. Так, по мнению В. А. Лабунской [3], эмоциональная устойчивость проявляется в том, насколько терпеливым и настойчивым является педагог при осуществлении своих замыслов, насколько характерны для него выдержка и самообладание даже в самых неблагоприятных (стрессовых) ситуациях, насколько он умеет «держаться в руках» в условиях отрицательных эмоциональных воздействий со стороны других людей. В своих исследованиях В. А. Лабунская утверждает, что эмоциональная устойчивость является индивидуально-типологической характеристикой личности, и достаточно высокая степень ее развития свойственна не всем людям.

В профессионально-педагогической деятельности эмоциональная устойчивость становится тем необходимым качеством, без которого невозможно успешное осуществление педагогом своих функций. Поэтому она сознательно должна формироваться педагогом как условие повышения эффективности его действий.

Особый интерес представляет вопрос о развитии эмоциональной устойчивости педагога, так как до последнего времени эмоциональная устойчивость представлялась в психологических исследованиях как наименее развиваемое качество личности. В то же время Л. М. Аболин в своей работе «Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения» [1] указывает на возможность становления (развития до определенного уровня) эмоциональной устойчивости, связанное с формированием

приемов саморегуляции, которые должны соответствовать индивидуальным особенностям человека. Целенаправленному формированию эмоциональной устойчивости должно предшествовать усвоение человеком общих знаний о целостном процессе эмоциональной саморегуляции. Становление развитых форм эмоциональной саморегуляции должно осуществляться в процессе активного включения индивида в эмоциогенные условия, что позволяет интерпретировать общественно выработанные формы эмоционального отражения и результаты этого отражения в сознании человека.

Формирование эмоциональной устойчивости студентов происходит на протяжении всех лет обучения в педагогическом колледже. Овладение теоретическими знаниями и практическими навыками диагностики эмоциональной сферы, в частности, эмоциональной устойчивости, необходимо для студентов, будущих педагогов.

Так, нами был разработан спецкурс «Формирование эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа». Данный спецкурс способствовал решению следующих задач:

- сформировать у студентов представление об эмоциональной сфере как неотъемлемой части психики человека;
- познакомить студентов с феноменом эмоциональной устойчивости как составляющей эмоциональной сферы;
- научить студентов методам и приемам регуляции эмоциональных состояний;
- познакомить студентов с методами диагностики эмоциональной сферы и эмоциональной устойчивости в частности;
- осветить состояние проблемы эмоциональной устойчивости в трудах отечественных и зарубежных ученых.

В рамках спецкурса были рассмотрены следующие разделы.

Раздел 1. Эмоциональная устойчивость как психологический феномен.

В данном разделе студенты познакомились с физиологическими основами эмоций, с теориями, объясняющими механизмы возникновения эмоций. Были рассмотрены проблемы эмоциональной устойчивости в трудах отечественных и зарубежных ученых, а также индивидуальные особенности управления эмоциональными состояниями, методы и приемы регуляции эмоциональных состояний. Студентами были подготовлены сообщения на тему: «Значение управления эмоциями» и «Особенности контроля выражения своих эмоций».

Раздел 2. Особенности эмоциональной сферы студентов.

В рамках данного раздела студенты составили психологическую характеристику эмоциональной сферы студентов. Были изучены воз-

растные изменения различных проявлений эмоциональности, половые различия в эмоциональной сфере, факторы, влияющие на формирование эмоциональной устойчивости, а также методы изучения эмоциональной сферы студентов.

Раздел 3. Компоненты эмоциональной устойчивости.

Изучая данный раздел, студенты познакомились с компонентами эмоциональной устойчивости (мотивационный, волевой, когнитивный и эмоциональный), а также с методами диагностики компонентов эмоциональной устойчивости.

Раздел 4. Методики изучения эмоциональной сферы студентов

В заключительном разделе студенты познакомились с различными видами методик, изучающими эмоциональную сферу студентов: с физиологическими методиками изучения эмоциональных состояний (аппаратура и стимульный материал, определение индивидуального порога, регистрация показателей, анализ полученных данных), с психологическими методиками изучения эмоциональных состояний («Шкала дифференцированных эмоций», методика САН, шкала депрессии Э. Бека, шкала ситуативной и личностной тревожности, методики выявления доминирующих эмоциональных состояний, методики оценки эмоциональной устойчивости через продуктивность и качество кратковременного запоминания и др.).

На завершающем этапе изучения данного спецкурса студентам были предложены следующие темы для написания рефератов:

- Различные взгляды на природу эмоциональной устойчивости;
- Эмоциональная устойчивость как психофизиологическое состояние человека;
- Проблема эмоциональной устойчивости в трудах отечественных и зарубежных ученых;
- Индивидуальные особенности управления эмоциональными состояниями;
- Влияние индивидуально-типологических особенностей на формирование эмоциональной устойчивости;
- Влияние типа психологической защиты на формирование эмоциональной устойчивости;
- Влияние тревожности на формирование эмоциональной устойчивости.

В процессе проведения спецкурса нами были разработаны методические рекомендации, обеспечивающие усвоение структуры, закономерностей, методов формирования эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа, правил и требований, приемов

регуляции эмоциональных состояний. В содержание спецкурса мы включили практические задания и упражнения, решение которых позволит усвоить теоретическую часть курса и ориентирует студентов на использование полученных знаний в процессе осуществления будущей профессиональной деятельности.

В силу своей универсальности, разработанный нами спецкурс обладает высокой степенью вариативности, некоторые его части могут быть прочитаны студентам разных курсов.

Таким образом, опыт работы показал, что прочитанный спецкурс в рамках психологической службы педагогического колледжа способствует успешному формированию эмоциональной устойчивости студента педагогического колледжа, будущего педагога.

Литература

1. Аболин, Л. М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения [Текст] / Л. М. Аболин. – М. : Педагогика, 1976.

2. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980.

3. Лабунская, В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание [Текст] : учеб. пособие для вузов / В. А. Лабунская. – Ростов н/Д : Феникс, 1999.

4. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека [Текст] / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ГУЛЕЕВА О. В.

г. Чита, Читинский педагогический колледж

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. выдвигаются новые требования к уровню подготовки высококвалифицированных специалистов, в частности такие, как наличие у них способностей к самореализации и творческой деятельности. Умение переосмысливать накопленный в разные периоды жизни опыт и умение ориентироваться в изменяющейся социальной ситуации и потоке информации, который каждые 10 лет удваивается, предполагает осуществление деятельности рефлексивного характера. Способность педагога рефлексировать – важный критерий его продуктивно-

сти и успешности. Однако, если будущий учитель не готов к самопознанию, то его профессионально-личностное развитие часто идет адаптивным, а не рефлексивным путем. Поэтому основы такого профессионально-значимого качества учителя, как рефлексия, необходимо закладывать в процессе обучения студента в вузе или колледже.

Период обучения – это один из самых ответственных этапов в становлении личности профессионала: формируются основные ценностные установки, жизненная позиция, отношение к окружающей действительности и к своей профессии. Будущим учителям уже в процессе обучения нужно научиться использовать потенциальные возможности саморазвития, а самосовершенствование должно ассоциироваться не с накоплением знаний, а с развитием качеств, необходимых для повседневной педагогической деятельности. Для достижения этой цели образовательной подготовке специалистов необходимо иметь рефлексивный характер.

Рефлексия – относительно новое в науке понятие. Как профессионально значимое качество педагога она обозначает способность сознания учителя быть сосредоточенным не на предмете собственной деятельности, а на самой деятельности. Рефлексия как процесс – это осмысление собственной деятельности [2]. Ее часто рассматривают как способность человека выходить за пределы собственного «я», осмысливать, изучать, анализировать что-либо, сравнивая образ своего «я» с какими-либо событиями, личностями. В ходе рефлексивной деятельности могут открыться неосознаваемые ранее причины и обстоятельства. Владение рефлексивными навыками и умениями дает учителю возможность без чьей-либо помощи выработать самостоятельную стратегию деятельности в особой социальной ситуации.

Процесс подготовки будущего учителя к рефлексивной деятельности можно осуществлять, учитывая следующие принципы: ориентация на творческую деятельность, дифференцированный подход к подготовке личности будущего учителя и динамичное изменение содержания, форм и методов подготовки будущего учителя в соответствии с запросами времени. Владение основами рефлексивной деятельности – это умение переосмысливать накопленный в разные периоды жизни опыт, умение ориентироваться в потоке информации. Научиться рефлексии – значит научиться осознанности собственной деятельности.

На занятиях английского языка в педагогическом колледже можно также создать условия для развития творческого потенциала и педагогической рефлексии. Для этого необходимо перейти от пассивных форм подготовки будущего учителя к активным, проблемным методам освоения педагогического опыта, учитывать межпредметные

связи. Развитие способности к педагогической рефлексии предполагает вовлечение студентов в рефлексивную деятельность с целью адекватной актуализации личного и профессионального опыта. Они должны оказаться в рефлексивной позиции по отношению к учебной деятельности, к сокурсникам и к самому себе. Содержание учебного материала должно стать для них субъективно значимым. В этом случае качество усвоения предметного содержания возрастает, так как содержание начинает выступать как основа и среда становления личного опыта индивида.

Занятия английского языка проходят в различных формах деятельности (игровой, проектно-творческой). К средствам иностранного языка, обладающим рефлексивно-развивающим эффектом при обучении, относятся: иноязычные проблемно-аналитические тексты педагогической направленности, условно-речевые ситуации, деловые игры и другие. Во время работы над проблемно-аналитическими текстами предлагаются не просто тексты, вырванные из контекста, а такие, которые обладают законченной смысловой структурой, имеют адресность. Назначение текстов проблемного характера заключается в следующем: побудить студентов к рефлексивной деятельности, к собственным размышлениям и поискам в отношении профессии учителя. Они также развивают мыслительные способности, то есть учат объективно и критически оценивать фактическую информацию. Условно-речевые ситуации побуждают к общению, выстраиванию диалога, так как они содержат интенцию к высказыванию. Условно-речевая ситуация – это учебная модель речевой ситуации. В свою очередь речевая ситуация является молекулой устного общения и одним из обязательных условий возникновения и успешной реализации речевого акта, представляющего собой единицу общения. В качестве базисных компонентов речевой ситуации, каждый из которых выступает в роли детерминатора содержания и формы речевого сообщения, выделяют условия, необходимые и достаточные для возникновения и протекания акта общения, а именно: речевое побуждение; общий контекст деятельности; компоненты речевой ситуации, характеризующие субъектов речевого акта; обстоятельства действительности, в которой осуществляется коммуникация; тема сообщения [1]. Участие в деловых играх на занятиях английского языка позволяет студентам, будущим учителям, проигрывать разные педагогические ситуации, актуализировать свой опыт, находить новые пути решения проблемы в ходе анализа и творческого поиска. Применение описанных средств иностранного языка, обладающих рефлексивно-развивающим эффектом, активизирует деятельность студентов, раскрывает их творческий по-

тенциал, учит конструктивному общению.

Развитие способности к рефлексии помогает современному учителю достигнуть адекватной оценки своих личностных и профессиональных качеств, реализовать поведенческую Я-концепцию, побуждает сравнивать свой опыт и потенциал с опытом и потенциалом других людей, прогнозировать и анализировать, проявлять творческое отношение к деятельности, стремиться к самосовершенствованию.

Литература

1. Вайсбурд, М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке [Текст] : учеб. пособие для проведения спецкурса по обучению иноязычному общению в системе повышения квалификации учителей / М. Л. Вайсбурд. – Обнинск : Титул, 2001.

2. Сергеев, И. С. Основы педагогической деятельности [Текст] : учеб. пособие / И. С. Сергеев. – СПб. : Питер, 2004.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

ДЕРГУНОВА И. В.

г. Челябинск, Челябинский государственный
педагогический университет

Процесс становления новой, многоуровневой, системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство, сопровождается сменой образовательной парадигмы: с традиционной субъектно-объектной на личностно-ориентированную, что предполагает постоянное возрастание самостоятельности специалистов, а при обучении – значимости самостоятельной работы студентов.

Самостоятельная работа студента (СРС) – это планируемая учебная и научная работа, выполняемая по заданию преподавателя под его методическим и научным руководством. Она всегда рассматривалась в качестве неотъемлемой составляющей образовательного процесса в высшем учебном заведении.

Проблема эффективно организованной самостоятельной работы студентов очень актуальна в свете модернизации системы образования и в связи с постоянно увеличивающимся объемом информации, в курсе которой необходимо не только быть, но и уметь ее обрабаты-

вать с учетом социального заказа в подготовке специалиста. Значительная часть студентов при поступлении в вуз имеет недостаточный уровень развития самостоятельной работы, в связи с отсутствием навыков самостоятельной работы у них возникают затруднения в освоении учебных дисциплин. Таким образом, перед преподавателем встает задача, максимально используя особенности своего предмета, помочь студенту наиболее эффективно организовать его учебно-познавательную деятельность, рационально планировать и осуществлять самостоятельную работу, а также обеспечивать развитие способностей и мотивации к самостоятельной деятельности. Несмотря на то, что в вузах студентов обучают высококвалифицированные преподаватели, основную работу, связанную с овладением знаниями, он должен проделывать самостоятельно.

Анализируя современные тенденции в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов, следует отметить достаточно часто встречающиеся существенные трудности, вызванные, в первую очередь, недостаточностью, а порой и отсутствием навыков работы с информацией. Студенты затрудняются в составлении тезисов, аннотаций, написании рефератов, не умеют сформулировать основные идеи ксерокопированного текста, классифицировать и обобщать факты.

Организация самостоятельной деятельности обучаемых сегодня предполагает гибкую систему, позволяющую приобретать знания там и тогда, где и когда это удобно обучаемому, – существовавшая раньше проблема доступа к информации сменилась более приятной, но также достаточно сложной проблемой поиска нужных сведений среди громадного океана информации. В связи с этим ставится задача развивать коммуникативные способности добывать информацию из разнообразных источников, обрабатывать, хранить, оперативно обмениваться ею с помощью современных компьютерных технологий.

Развитие глобальных компьютерных сетей создало принципиально новую ситуацию в работе с информацией. Компьютерные средства, телекоммуникации, сеть Интернет дают возможность активизировать когнитивную деятельность студентов, порождают дополнительную мотивацию учения, возможности индивидуализировать обучение.

Использование информационных технологий в определенной мере облегчает и работу преподавателя как субъекта педагогической деятельности. Преимуществами новых технологий являются удобство и наглядность изложения материала, легкость его перемещения, возможность быстро найти нужную информацию, показать изучаемый

процесс или явление в динамике. Кроме того, они позволяют разгрузить преподавателей от определенной части работы по контролю и консультированию. Некоторые темы, более легкие, пригодные для самостоятельного усвоения, требующие работы с дополнительными источниками информации, а также отдельные работы, связанные с выполнением поисковых, исследовательских задач, могут изучаться без помощи преподавателей.

Важную роль самостоятельная работа студентов играет при подготовке к участию в деловом общении (ролевые игры, беседа за круглым столом). Деловое общение активизирует работу студентов, повышает их мотивацию на занятиях. Преподаватель в процессе обучения деловому общению дает возможность выступающему выражать свое мнение по поводу поставленных вопросов и строить ответ в логической взаимосвязи с уже высказанными суждениями, ставить задачу своего выступления, то есть указывать, какой аспект проблемы он собирается изложить, аргументировать свое мнение и подводить итоги рассуждений.

Работа в таком ключе способствует личностно-деятельностному характеру развития коммуникативной компетентности делового общения. Активное участие в деловом общении раскрепощает студентов, формирует уверенность в себе, развивает познавательную самостоятельность мышления.

Таким образом, деловое общение на занятиях способствует не только развитию профессиональной коммуникативной компетентности, но и расширению и углублению имеющихся у студентов знаний, то есть оно является одной из форм глубокого, личностного усвоения знаний. Оно помогает развитию способности творчески мыслить, избавляя от механического воспроизведения заученного, то есть выступает средством воспитания культуры мышления, ведя к осмысленному усвоению знаний. Участие в таком виде деятельности формирует у студентов и преподавателей коммуникативную компетентность, культуру общения, в том числе умение терпимо относиться к мнению собеседника, вести дискуссию, аргументировано доказывать свою точку зрения, умение слушать и уважать мнение оппонента.

Во время такого общения при обсуждении спорных вопросов большое значение имеет эмоциональный, психологический момент, который обусловлен присутствием оппонента. Непосредственный контакт в ходе полемики спорящих сторон и ведущего может сыграть свою положительную роль, так как дает возможность тотчас же указать на непонимание или искажение мыслей, точки зрения.

Из-за большого влияния психологического фактора, убежден-

ность в правильности той или иной точки зрения может сложиться не на основе логического доказательства и опровержения выдвинутых положений, а на основе средств эмоционального воздействия на участников спора – эрудиции, красноречия, а также чувств, интересов или неосведомленности спорящих. Учитывая неизбежность эмоционального момента при ведении устной полемики, необходимо помнить о логике выявления истины; ведя дискуссию, нельзя забывать о том, что эмоции должны способствовать утверждению правильной точки зрения, а не подчинять себе логику обоснования отстаиваемых воззрений.

Если обсуждаемая проблема является дискуссионной, то полемика вокруг нее должна ставить перед собой цель показать студентам творческий характер поиска истины, приобщить их к исследовательскому поиску и опять-таки привлечь к процедуре поиска истины. Если же поставленная или возникшая во время обсуждения проблема уже разрешена, то цель ее обсуждения – подвести слушателей через столкновение различных мнений к правильному ее пониманию, постановке и решению.

Эффективности делового общения способствует демократический стиль общения, когда преподаватель поощряет фантазию, неожиданные ассоциации, стимулирует зарождение оригинальных идей и выдвигает свои. Но главное – это сотворчество педагога и студентов, основанное на вере в творческие способности студентов.

Таким образом, профессионально-ориентированное общение способствует формированию у студентов заинтересованного отношения к постановке и решению проблем, самостоятельности мышления; учит их объективности (умению принимать во внимание различные точки зрения); вырабатывают навыки корректной постановки проблемы обсуждения, обмена взглядами, идеями и мнениями по обсуждаемым вопросам.

В связи с вышеизложенным, можно констатировать, что эффективно организованная самостоятельная работа развивает творческие способности студентов, помогает им правильно обрабатывать полученную информацию в процессе обучения, что способствует повышению качества образования и развитию коммуникативной компетентности.

Литература

1. Педагогика [Текст] : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : РПА, 1996.
2. Росина, Н. Организация самостоятельной работы студентов в контексте инновационного обучения [Текст] / Н. Росина // Высшее

образование в России. – 2006. – № 6.

3. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]. – М., 1993.

4. Сенашко, В. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы [Текст] / В. Сенашко, Н. Жалнина // Высшее образование в России. – 2006. – № 6.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПРОЕКТИРОВЩИКОВ

ЗИНИНА С. М.

г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет

В настоящее время процесс профессионального становления и самоопределения личности на этапе профессионального обучения необходимо рассматривать с учетом условий, возникающих в связи с внедрением в России системы многоуровневого высшего профессионального образования. Согласно структуре многоуровневого профессионального образования, выбор образовательной траектории осуществляется студентом на этапе профессионального обучения неоднократно.

После второго года обучения большинство студентов технических факультетов встают перед проблемой выбора будущей специальности, а перед руководством факультетов встает задача комплектования учебных групп. Как следствие этого возникает потребность в прогнозировании успешности обучения студентов по определенной специальности, успешности овладения ими будущей профессией, то есть в прогнозировании профессиональной пригодности.

Важным структурным компонентом профессиональной пригодности выступает система профессионально важных качеств личности, диагностика уровня которых позволяет с вероятностью до 80 % прогнозировать успешность овладения профессиональной деятельностью (В. А. Бодров, А. В. Карпов, Е. А. Климов, О. Г. Носкова, В. Д. Шадриков).

Проведение для студентов психологических профессиональных консультаций с элементами профессиональной психодиагностики возможно только при условии функционирования в вузе психологической службы. Но даже при этих благоприятных условиях возникает проблема валидности пакета диагностических методик, позволяющих изучать уровень развития тех профессионально важных качеств лич-

ности, которые необходимы для успешного овладения конкретной специальностью с учетом специфики обучения в данном образовательном учреждении.

Предметом нашего исследования, проведенного в рамках выпускной квалификационной работы Т. М. Беляковой, стали профессионально важные качества личности студентов, необходимые для успешного овладения деятельностью инженера-проектировщика в процессе профессионального обучения в вузе. В качестве основного метода изучения был выбран метод корреляционного анализа. В исследовании приняли участие 42 студента ННГАСУ, обучающиеся на четвертом курсе специальности «Промышленное и гражданское строительство».

Сущность проведенного нами корреляционного исследования состояла в нахождении соответствия между уровнем успешности учебно-профессиональной деятельности и степенью развития некоторых качеств личности студентов. В качестве показателя успешности овладения будущей профессией был использован средний балл академической успеваемости по предметам специализации, в том числе по курсовым проектам.

Основной переменной корреляционного анализа выступали некоторые качества личности, входящие в профессиональную структуру личности инженера-проектировщика. Для изучения особенностей учебно-профессиональной направленности личности использовались методики: «Дифференциально-диагностический опросник» Е. А. Климова, методика на изучения профессионального типа личности Д. Холланда, методика по изучению мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной. С целью изучения особенностей психических процессов использовались методики на изучение устойчивости внимания («Корректирующая проба»), изучение уровня развития пространственного мышления («Компасы») и интеллектуальной лабильности. Индивидуальные проявления психофизиологических свойств изучались при помощи тест-опросника Айзенка и методики диагностики структурных систем. Выбор диагностических методик был обусловлен тем, что данные методики находят широкое применение в практике профориентационного консультирования для прогнозирования профпригодности.

В результате корреляционного исследования была выявлена прямая зависимость между показателями академической успешности и уровнями интереса в сфере искусства ($r = 0,4$), мотивации на приобретение знаний ($r = 0,5$), развития концентрации внимания ($r = 0,7$), развития пространственного мышления ($r = 0,4$), активности правого полушария головного мозга ($r = 0,4$), и уровнем нейротизма ($r = 0,4$).

В результате проведенного корреляционного исследования вы-

яснилось, что ни один из показателей по методике Д. Холланда не находится в зависимости от показателей академической успешности. По всей видимости, ситуация обучения в вузе не отражает в полной мере специфики будущей профессиональной деятельности. Результаты данной диагностической методики, обладающие надежностью и валидностью, позволяют, по всей видимости, прогнозировать успешность и удовлетворенность профессиональной деятельностью в дальней перспективе, когда можно будет говорить о сформировавшемся профессиональном типе личности, но мало информативны для прогнозирования успешности обучения в вузе в ближайшей перспективе.

В качестве дополнительного метода изучения профессионально важных качеств личности студента-проектировщика был выбран метод анализа индивидуальных профилей по результатам всех проведенных диагностических методик. На всех студентов, имеющих очень высокие и очень низкие показатели успешности по специальным предметам, были составлены индивидуальные профили. Сравнение индивидуальных показателей со средними результатами по всем методикам позволило судить о качествах, влияющих на успешность профессионального обучения. Анализ индивидуальных профилей показал, что явные отличия успешных и неуспешных студентов наблюдаются по показателям мотивации на получение знаний и показателями уровня активности правого полушария головного мозга. По показателям профессиональных интересов, интеллектуальной лабильности выраженных отличий не выявлено.

Анализ индивидуальных профилей студентов, имеющих низкие показатели успешности в специальных дисциплинах, обнаружил их вариативность:

- низкий уровень развития концентрации внимания и активности правого полушария головного мозга не компенсируются даже высоким уровнем мотивации на получение профессиональных знаний;
- высокий уровень развития необходимых свойств внимания и пространственного мышления не обеспечивает успешности профессионального обучения при низком уровне мотивации на получение знаний и выраженной активности левого полушария головного мозга;
- выраженная активность правого полушария головного мозга и высокий уровень развития пространственного мышления не обуславливают успешность при низком уровне развития свойств внимания и низкой учебной мотивации.

Анализ индивидуальных профилей студентов, успешных в овладении профессиональной деятельностью, не выявил выраженных индивидуальных различий: для всех успешных студентов характерны

высокий уровень развития концентрации внимания, пространственного мышления, высокая активность правого полушария головного мозга, выраженная мотивация на получение знаний и высокий уровень нейротизма.

Корреляционное исследование, как известно, не выявляет причинно-следственные связи между переменными, поэтому предстоит ещё выявить в процессе дополнительного исследования, обеспечивает ли высокий уровень нейротизма академическую успеваемость студентов-проектировщиков или успешное обучение по данной специальности приводит к повышению нейротизма.

Таким образом, проведенное нами исследование, носящее поисковый характер, позволило выявить ряд профессионально важных качеств овладения деятельностью инженера-проектировщика, таких как: мотивация на приобретение знаний, концентрация внимания, пространственное мышление, преобладание активности правого полушария головного мозга.

Проведенное исследование явилось составной частью в разработке и реализации модели психологического сопровождения профессионального выбора студентами образовательной траектории в период обучения в вузе. Методологической основой данной модели являются: теория деятельности (А. Н. Леонтьев), субъектно-деятельностный подход в психологии (С. Л. Рубинштейн), концепция профессионального становления личности (Э. Ф. Зеер), концепция профессионального и личностного самоопределения (Н. С. Пряжников) и дифференциально-типологическая концепция Е. А. Климова о соответствии субъекта труда требованиям трудового поста. Особенностью предлагаемой нами модели психологического сопровождения выбора студентами профессионально-образовательной траектории является её профилактическая направленность. Психологическая диагностика, психологическое просвещение, психологическое консультирование в данной модели решают задачи психопрофилактики, так как способствуют предотвращению возможных психологических проблем в ситуации выбора студентом образовательной траектории. Целью внедрения и функционирования данной модели является создание условий для полноценного профессионально-личностного самоопределения студентов, обеспечение конкурентоспособности и удовлетворенности будущей профессиональной деятельностью выпускников вуза.

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ КУРСА МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДЛЯ ФАКУЛЬТЕТОВ СО СПЕЦИАЛИЗАЦИЕЙ «ЭКОНОМИКА»

ИВАЩЕНКО Е. В.

г. Армавир, Армавирский государственный педагогический университет

В настоящее время, когда в стране экономические процессы сменяют друг друга с молниеносной быстротой, во многих отраслях коммерческой, производственной, банковской деятельности требуются специалисты в области экономики, обладающие твердыми математическими знаниями. Возможность построения математической модели экономической задачи делает математику непревзойденным инструментом в профессиональной деятельности современного экономиста.

Особую роль в описании экономических процессов играют методы математического анализа. Ни один современный учебник экономики не обходится без понятий, для определения которых необходим аппарат нахождения пределов функций, дифференцирования функций одной и нескольких переменных. Так, например, свойства непрерывных функций используются для построения паутиной модели рынка, а теоретический анализ экономических явлений повсеместно использует ряд предельных величин: предельные издержки, предельный доход, предельная производительность, предельная полезности и т.д. Необходимо отметить также возможности описания экономических процессов с помощью дифференциальных уравнений. Но, обращаясь к государственным стандартам, можно отметить практически полное отсутствие прикладной направленности курса математического анализа для студентов экономических специальностей. С другой стороны, преподавателям экономики без специальной математической подготовки сложно доступно разъяснить смысл экономических терминов, имеющих строгое математическое определение.

В связи с этим для реализации прикладной направленности при проведении занятий по математическому анализу для студентов экономической специальности у преподавателя имеется возможность в виде примеров и небольших по объему отступлений проинформировать студентов о столь разнообразном применении методов математического анализа для определения многих основных понятий экономики.

Рассмотрим несколько примеров, иллюстрирующих применение классических приемов математического анализа для определения экономических понятий и процессов.

Начнем с определения эластичности. Это понятие было введено

Аланом Маршаллом в связи с анализом функции спроса. Итак, эластичностью функции $y = f(x)$ в точке x_0 называется предел

$$E_y(x_0) = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \left(\frac{\Delta y}{y} \div \frac{\Delta x}{x} \right).$$

Из данного определения видно, что понятие эластичности связано с дифференцируемостью функции $y = f(x)$ в точке x_0 . Эластичность можно определить как коэффициент пропорциональности между относительными изменениями величин y и x , т.е. если x увеличится на один процент, то y приблизительно увеличится на E_y процентов. При решении экономических задач используют свойства эластичности, для доказательства которых помимо правил дифференцирования рассматриваются различные формулы, выражающие эластичность через производную. Вот некоторые из них:

1. $E_y(x_0) = \frac{x_0}{f(x_0)} f'(x_0)$, так как $f'(x_0) = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x}$. Таким образом, если $x_0 \neq 0$ и $f(x_0) \neq 0$, то для существования $E_y(x_0)$ необходимо и достаточно, чтобы существовала конечная производная $f'(x_0)$.

2. Представив отношение $\frac{y'}{y}$ как логарифмическую производную получим формулу $E_y = x(\ln y)'$.

3. Так как $x = \frac{1}{\left(\frac{1}{x}\right)'} = \frac{1}{(\ln x)'}$, то $E_y = \frac{(\ln y)'}{(\ln x)'}$.

Рассмотрим в качестве примера нахождение эластичности показательной функции $y = x^a$ с использованием формулы $E_y = x(\ln y)'$.

$$E_y = x(\ln x^a)' = x(a \ln x)' = xa \frac{1}{x} = a.$$

С помощью введенного понятия определим ценовую эластичность спроса. Пусть $D = D(p)$ – спрос на некоторый товар при цене p . Так как при увеличении цены спрос уменьшается, то эластичность спроса $E_D < 0$. Спрос называется эластичным, если $|E_D| < 1$. Спрос совершенно неэластичен, когда изменение цены не приводит ни к какому изменению спроса, в этом случае $E_D = 0$. В другом крайнем случае, когда самое малое снижение цены побуждает покупателя увеличивать покупки от 0 до предела своих возможностей, говорят, что спрос совершенно эластичен. В этом случае $|E_D| = \infty$.

Аналогичным образом вводится понятие эластичности для функции двух переменных. Пусть дана функция двух переменных

$z = f(x, y)$ и $\Delta_x z = f(x_0 + \Delta x, y_0) - f(x_0, y_0)$, $\Delta_y z = f(x_0, y_0 + \Delta y) - f(x_0, y_0)$ - ее частные приращения.

Эластичностью функции $z = f(x, y)$ в точке (x_0, y_0) по x называется предел $E_{zx}(x_0, y_0) = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \left(\frac{\Delta_x z}{z} \div \frac{\Delta x}{x} \right)$, аналогично эластичностью z по y

в той же точке называется предел $E_{zy}(x_0, y_0) = \lim_{\Delta y \rightarrow 0} \left(\frac{\Delta_y z}{z} \div \frac{\Delta y}{y} \right)$. Из этого определения вытекают формулы:

$$E_{zx}(x, y) = \frac{x}{z} z'_x = x(\ln z)'_x, \quad E_{zy}(x, y) = \frac{y}{z} z'_y = y(\ln z)'_y.$$

Рассмотрим пример: найти коэффициенты эластичности функции $z = x^y$ в точке $(2; 3)$. Используя приведенные выше формулы, имеем

$$E_{zx}(x, y) = x(\ln z)'_x = x(y \ln x)'_x = y, \quad E_{zy}(x, y) = y(\ln z)'_y = x(y \ln x)'_y = y \ln x.$$

$$\text{Следовательно, } E_{zx}(2, 3) = 3, \quad E_{zy}(2, 3) = 3 \ln 2.$$

Обратимся к широким возможностям описания экономических процессов посредством составления дифференциальных уравнений – математических моделей экономического роста и в качестве примера рассмотрим неоклассическую модель роста.

Пусть $Y = F(K, L)$ – национальный доход, где K – объем капиталовложений (фондов), L – величина затрат труда, $F(K, L)$ – линейно-однородная производственная функция. Пусть $f(k)$ – производительность труда:

$$f(k) = \frac{F(K, L)}{L} = F\left(\frac{k}{l}, 1\right) = F(k, 1),$$

где $k = \frac{K}{L}$ – фондовооруженность. Как известно, $f'(k) > 0$, $f''(k) < 0$.

Предполагается, что:

1. Происходит естественный прирост трудовых ресурсов, то есть

$$L' = \alpha L, \quad (\alpha = \text{const});$$

2. Инвестиции направлены как на увеличение производственных фондов, так и на амортизацию, то есть

$$L' = K' + \beta K$$

(β – норма амортизации).

Пусть l – норма инвестиций (т.е. $I = lY$), тогда

$$lY = K' + \beta K \Rightarrow K' = lY - \beta K.$$

Из определения фондовооруженности вытекает

$$\ln k = \ln K - \ln L.$$

Дифференцируя эти соотношения по t , получим

$$\frac{k'}{k} = \frac{K'}{K} - \frac{L'}{L}.$$

Подставляя в полученное уравнение выражения для L' и K' находим

$$\frac{k'}{k} = \frac{lY - \beta K}{K} - \alpha,$$

то есть

$$k' = \frac{lYk}{K} - (\beta + \alpha)k = \frac{lyK}{kL} - (\beta + \alpha)k.$$

Учитывая, что $f = \frac{Y}{L}$, получим

$$k' = lf(k) - (\alpha + \beta)k.$$

Полученное уравнение описывает модель неоклассического роста.

Использование принципа прикладной направленности на занятиях по математическому анализу способствует нацеливанию студентов на то, что знания, получаемые ими при прохождении данного курса, понадобятся им не только при изучении дисциплин специализации на старших курсах, но и далее в профессиональной деятельности.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СТАНОВЛЕНИИ ОБЩЕНАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ У СТУДЕНТОВ

ИШИМОВА И. Н.

г. Челябинск, Уральский государственный университет
физической культуры

Одной из первостепенных задач образования человека в познавательной сфере является формирование у него научной картины мира, адекватной современному уровню знаний. Для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании, на государственном уровне разработана и принята Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 гг., где одной из составляющих основной стратегической цели является развитие фундаментальности образовательных программ.

Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой фундаментализация образования означает его направленность на обобщенные и универсальные знания, на формирование общей культуры и на разви-

тие обобщенных способов мышления и деятельности. Универсальные знания в когнитивных структурах человека могут быть представлены общенаучными понятиями. Общенаучными называют понятия, объем которых распространяется на различные области науки при постоянном содержании.

Представители различных профессий пользуются такими понятиями, как система, элемент, модель, вероятность, информация, закон, управление, связь, функция и др. Выделенные понятия входят в структуру любой научной теории. Владение ими в условиях быстрого изменения содержания труда и обновления прикладных знаний повышает вероятность успешности профессиональной карьеры в избранной области профессиональной деятельности, а также обеспечивает результативность самообразования и более высокую степень профессиональной мобильности.

В образовательном процессе каждый педагог вуза в своей предметной области пользуется общенаучными понятиями и, руководствуясь собственным видением дисциплины, выделяет предметные интерпретации определенных существенных признаков таких понятий, не учитывая аналогичной деятельности коллег. Преподаватели, как правило, не осведомлены о том, в каком объеме эти же понятия применяются в других дисциплинах, какая терминология при этом используется. Как следствие, на учебных занятиях и в учебной литературе наблюдается разнообразие дефиниций одних и тех же понятий, что довольно часто приводит к когнитивному диссонансу в сознании студентов младших курсов. Результатом такой несогласованности является также формирование общенаучного понятия на предметном, частнонаучном уровне. В этом случае общенаучные понятия являются компонентами частнонаучных картин мира. Задачу становления понятия как общенаучного, то есть как компонента единой научной картины мира, не ставит перед собой ни одна отдельно взятая учебная дисциплина. Соответственно, она не решается педагогами на практике.

В обучении понятия являются ведущими дидактическими единицами. Для нашего исследования существенным является выделение понятий в качестве элементарного начала в содержании образования и знаниях студентов. Опираясь на системный подход, мы рассматриваем общенаучные понятия как множества существенных признаков, с разделением на подмножества, проявляющиеся в определенных научных областях и составляющие элементы, выражающиеся в конкретных дисциплинах. Отсюда, при изучении отдельных дисциплин существенные признаки общенаучного понятия в когнитивных структурах студентов отражаются в определенных предметных интерпретациях.

Таким образом, первой теоретической предпосылкой педагогического взаимодействия в становлении общенаучных понятий является теория понятия.

Частнонаучные понятия являются компонентами, прежде всего, локальных частнонаучных картин мира. Их формирование является задачей конкретных учебных дисциплин. Понятия, общие для наук, родственных на уровне объектов изучения, являются основами при становлении межнаучных картин мира (естественнонаучной, социальной и др.).

С психофизиологической точки зрения, установление связей между учебными предметами заложено в самой природе мышления и является необходимым педагогическим условием для формирования целостных, системных знаний студентов. Дидактическим условием и средством формирования обобщенных понятий являются межпредметные связи информационного и методологического характера. На сегодняшний день существует множество методических разработок, предлагающих различные способы и приемы их реализации. Однако практика показывает, что подобный вид деятельности не является обязательным для преподавателей вузов.

Осуществление межпредметных связей относят к наиболее сложным видам профессионально-педагогической деятельности. Ее сложность проявляется в многообразии компонентов деятельности по установлению взаимосвязей между разными предметами, что требует от педагогов глубокого знания не только своего, но и смежных предметов, а также во многом определяется конкретными условиями, в которых осуществляется образовательный процесс. Преподаватели высшей школы причинами затруднений осуществления межпредметных связей называют отсутствие или слабое знание специальности, по которой ведется профессиональная подготовка студентов, слабые контакты с кафедрами специальных дисциплин, отсутствие времени на соответствующую перестройку учебного материала. По нашему мнению, профессионально-педагогическое взаимодействие по организации педагогических условий становления общенаучных понятий у студентов в значительной мере снимает остроту некоторых из перечисленных здесь причин. Иными словами, следующей теоретической предпосылкой педагогического взаимодействия в становлении общенаучных понятий является теория межпредметных связей.

Исследователи проблем становления педагогического коллектива (А. М. Баскаков, А. С. Макаренко, Р. С. Немов, А. В. Петровский и др.) подчеркивают, что эффективность педагогической деятельности в большей степени зависит от характера и стиля взаимоотношений,

складывающихся в педагогическом коллективе. Однако в теории и практике образования уделяется недостаточное внимание способам достижения взаимопонимания педагогов относительно путей решения общих проблем, организации педагогического партнерства. Значимым основанием осуществления согласованной деятельности педагогов является сходство их профессиональных компетенций. Это сходство предопределяется общими целями профессионального педагогического сопровождения образовательной деятельности людей, в которых выражен соответствующий социальный заказ. При этом главным в реализации делового сотрудничества педагогов является поиск гуманно ориентированных методических замыслов осуществления целостного педагогического сопровождения образовательной деятельности студентов.

Готовность педагогов к профессионально-педагогическому сотрудничеству выступает как:

- фактор, способствующий интеграции индивидуальных действий учителей в целостную педагогическую деятельность;
- предпосылка гуманизации педагогического процесса, поскольку обеспечивает изменение авторитарной ориентации на демократическую на всех уровнях взаимодействия;
- условие снижения психической напряженности и повышения эмоциональной устойчивости учителей и саморегуляции личности (Т. И. Смаглий).

Для решения проблемы становления общенаучных понятий у студентов вузов представляется целесообразным преодолеть разобщенность преподавателей вуза, нацелив их на совместное решение определенной проблемы через проектирование и реализацию общего методического замысла. Иными словами, педагоги, договариваясь между собой, определяют общий замысел взаимно согласованных намерений в использовании тех или иных ресурсов. Он становится ориентиром в профессиональной деятельности педагогов. От того, насколько полно они будут придерживаться общего замысла, зависит согласованность их действий в оказании субъектного влияния на образовательную деятельность студента. При этом учет внутреннего состояния студента, проявляющегося в потребностях, в намерениях, является приоритетным.

В гуманно ориентированном образовательном процессе участники образования стремятся выстраивать положительно направленные субъект-субъектные отношения. Сотрудничество характеризуется наличием общей, осознаваемой и принимаемой всеми участниками цели; разделением деятельности на этапы и операции; установлением меж-

личностных связей; получением единого конечного результата деятельности; взаимной поддержкой, доверием и уважением друг к другу.

Таким образом, в качестве теоретических предпосылок педагогического взаимодействия в становлении общенаучных понятий у студентов нами определены положения теории гуманно ориентированного образования, теории понятия и теории межпредметных связей.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В АСПЕКТЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

КЛЕСТОВА О. А.

г. Челябинск, Уральский государственный университет
физической культуры

Одним из важнейших направлений развития современного образования является процесс гуманизации. Он подразумевает ориентацию образовательного процесса на сотрудничество учащихся и педагогов, на сохранение и укрепление здоровья, на развитие потенциала личности.

В то же время в практике образования предпринимаются различные меры для развития образованности учащихся, соответствующей Государственному образовательному стандарту. Во многих образовательных учреждениях осуществляется расширенная подготовка учащихся по отдельным дисциплинам и программам, что обусловлено наличием социального заказа со стороны учащихся и их родителей. Так как гармоничное развитие личности предполагает не только достижение высокого уровня образованности, но и сохранение, а по возможности и укрепление, здоровья, встает вопрос о значимости здоровьесберегающей деятельности в практике образования.

Однако реальная ситуация такова, что роль, отводимая педагогам в формировании здоровья подрастающего поколения, недостаточна, данное направление слабо представлено в тематике методической работы школ. Вследствие этого готовность учителей школ к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса находится на невысоком уровне. Между тем, знание проблем валеологии и здорового образа жизни является необходимым условием формирования профессионально-педагогической направленности личности учителя.

Формирование чего-либо, какого-либо свойства или качества человека происходит в процессе его деятельности. Формирование профессиональных качеств и характеристик происходит в ходе про-

фессиональной деятельности человека. Основной деятельностью учителя является его преподавательская деятельность в общеобразовательном учреждении, следовательно, формирование готовности к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса должно происходить в процессе его профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка учителя не заканчивается в стенах педагогического учебного заведения, она продолжается на протяжении всего периода профессиональной деятельности. Непрерывность профессионального образования учителя является необходимой предпосылкой развития его творческих способностей, интегративным элементом его жизнедеятельности и условием постоянного развития индивидуального педагогического опыта. Рост профессионального мастерства и педагогической культуры учителя идет более интенсивно, если личность занимает позицию активного субъекта деятельности, если практический индивидуальный опыт осмысливается и соединяется с социальным и профессиональным опытом, если в педагогическом коллективе поддерживается и поощряется творческий профессиональный поиск.

Практика показывает, что знания, полученные учителями при специально организованном обучении, нуждаются в практической доводке, в осмыслении и апробации в школе.

На наш взгляд, наиболее широкие возможности для формирования готовности к здоровьесбережению предоставляет методическая работа как одна из наиболее существенных составляющих профессиональной подготовки, становления и развития педагога.

С учетом существующих в педагогической теории взглядов относительно содержания методической работы в образовательном учреждении и функций педагогов в осуществлении такого рода деятельности, можно охарактеризовать методическую работу педагогов, способствующую формированию готовности к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса. Иными словами, методическая работа учителей единого образовательного пространства, направленная на формирование у педагогов готовности к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса, на наш взгляд должна включать в себя следующие элементы.

1. Планирование. Педагог определяет для себя круг вопросов в содержании своего предмета, которые могут способствовать самосовершенствованию компетентности и педагогического мастерства в аспекте здоровьесбережения.

2. Реализация (организация). На данном этапе педагог определяет содержание, формы, методы и средства методической работы, направ-

ленной на повышение уровня готовности учителя к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса.

3. Контроль результатов предполагает выявление педагогом изменений своей компетентности и педагогического мастерства, при этом могут привлекаться другие педагоги, а также администрация общеобразовательного учреждения.

4. Анализ результатов. Здесь педагогу необходимо проинтерпретировать выявленные на предыдущем этапе изменения, определить свои «сильные» и «слабые» стороны в аспекте готовности к здоровьесбережению, выраженной нами в четырех показателях (компетентность, нравственность, инициативность и педагогическое мастерство). В процессе анализа результатов педагог должен определить для себя те моменты, которые требуют корректировки, доработки или создания и использования чего-то нового, ранее не задействованного, но имеющего своей целью помочь педагогу достичь требуемого уровня данного вида готовности.

5. Корректирование. На данном этапе педагог вносит целесообразные изменения в проводимые им мероприятия в рамках методической работы по проблемам здоровьесбережения. Он отбрасывает или преобразует малоэффективные средства, методы, аспекты содержания теоретической и практической подготовки, подбирает или проектирует новые, основываясь при этом на результатах анализа, проведенного на предыдущем этапе. Этап корректирования по своей сути схож с этапом планирования, т.е. с первоначальным этапом методической работы педагога. Это обусловлено цикличностью данного процесса. Другими словами, после этапа корректирования следует этап реализации уже скорректированных мероприятий, затем контроль результатов данной реализации и т.д.

Таким образом, весь этот процесс идет по спирали: этапы повторяются, однако мероприятия внутри них совершенствуются от витка к витку. Заканчивается данная деятельность только при условии достижения необходимого нам результата: сформированности у педагога проектируемого (по возможности высокого) уровня готовности к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса.

В рамках методической работы в общеобразовательном учреждении идет разграничение функций между педагогами и администрацией. Исходя из этого, целесообразно рассмотреть функции административного аппарата общеобразовательного учреждения, выполняемые им в рамках содействия и организации методической работы педагогов в аспекте здоровьесбережения, а также формирования у них проектируемого уровня готовности к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса. Выполняемые администрацией функции образуют управленческие условия, способствующие формированию у педагогов требуемого вида готовности,

и включают в себя организацию, стимулирование и контроль.

Для достижения поставленной цели методической работы и решения выявленных задач педагогическим коллективом со стороны административного аппарата должны быть использованы все методы и средства, способствующие наиболее оптимальной и эффективной работе. В этих целях используется функция стимулирования (мотивации). В целях достижения поставленных задач, а также эффективной организации и протекания процесса методической работы со стороны администрации также необходим контроль, который будет способствовать более оптимальной методической работе каждого отдельно взятого учителя. Контроль, проводимый административным аппаратом общеобразовательного учреждения, подразделяется на три вида: предварительный, текущий и заключительный.

Предварительный контроль проводится на первом этапе организации методической работы и позволяет выявить состояние проблемы, а также грамотно провести планирование и организацию всех мероприятий в рамках методической работы по проблемам здоровьесбережения. Текущий контроль проводится в течение всей работы в виде контрольных срезов, опроса, бесед с педагогами, посещения уроков и внеклассных мероприятий представителями администрации школы, проводимых педагогами, а также проведения педагогических советов, отчетов о работе за определенный период, контроля за состоянием здоровья и образованности учащихся, выступления на семинарах и конференциях и т.д. По итогам этого контроля вносятся необходимые коррективы в работу методических объединений образовательного учреждения и работу отдельных педагогов. Заключительный контроль проводится на момент окончания учебного года или завершения разработанной программы методической работы. На основании результатов этого контроля проводятся корректировочные и координационные мероприятия, вырабатываются планы и разрабатываются программы дальнейшей работы в рамках здоровьесбережения в образовательном учреждении. Функции, выполняемые администрацией школы, также как и функции педагога носят циклический характер.

Таким образом, методическая работа, направленная на формирование готовности педагогов к осуществлению здоровьесберегающего образовательного процесса или повышения уровня данного вида готовности, будет эффективной, и достигнет максимального результата только при условии разграничения ее функций между педагогами и администрацией общеобразовательного учреждения.

Организованная таким образом методическая работа будет способствовать повышению квалификации педагогов в аспекте здоровь-

есбережения учащихся. Это позволит педагогам разрабатывать и внедрять в образовательный процесс здоровьесберегающие технологии и методики, которые способствуют предотвращению ухудшения здоровья учащихся и в то же время повышают их уровень образованности.

Такая организация методической работы по здоровьесбережению является значимым фактором повышения качества образования.

О ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПАХ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

КОСТИКОВ О. И., БЕССОНОВА Р. С.

г. Липецк, Липецкий государственный педагогический университет

Характерные для современного общества изменения во всех сферах жизни и деятельности человека, активное освоение культурных ценностей объективно требуют от профильной и высшей школ сконцентрированной направленности учебно-воспитательного процесса на формирование и развитие личности будущего специалиста. Педагогический потенциал будущего учителя осознанно и полно может раскрыться в его профессиональной деятельности. Следовательно, учебно-воспитательный процесс, ориентированный на решение таких задач, как подготовка будущего учителя и наиболее полное раскрытие его личностного потенциала, должен работать на развитие профессионально-педагогической культуры учащихся.

Под профессионально-педагогической культурой мы понимаем интегративное образование, отражающее культуру профессионала и являющееся частью педагогической культуры как общественного явления. Носителями профессионально-педагогической культуры являются люди, призванные осуществлять педагогический труд, составляющими которого являются педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность учителя как субъект функционирования в данной плоскости [2].

Исходя из данного положения, профессионально-педагогическую культуру можно определить как сложное системное образование, представляющее собой упорядоченную совокупность аксиологического, стимулирующего, мотивационного блоков, а также универсальных способов познания и гуманистической технологии педагогической деятельности [1].

Будущий специалист, овладевая профессией, не просто прибли-

жается к государственному стандарту, а, в первую очередь, формирует свой стиль для будущей работы. Однако, чтобы стать компетентным профессионалом, необходимо освоить не только общеобразовательные программы обучения, соответствующие государственному стандарту, но и теоретико-прикладные учебные дисциплины профилированного характера, значение и важность которых студентам не всегда понятны. Традиционные формы и методы организации подготовки учителей не всегда способствуют протеканию процессов их самоактуализации и самореализации как профессионально-ориентированной, компетентной личности.

Анализ современной психолого-педагогической литературы показывает, что профессиональные задачи не только полидисциплинальны, но и полисистемны [4] – решая их, специалист (в нашем случае – учитель) вынужден работать одновременно в системах: «человек – человек» («учитель–ученик», «учитель–учитель»), «человек–информация», «человек–техника» и других, пользуясь знаниями из разных дисциплин. В этом видится основное противоречие между традиционным учебным процессом и реальной жизнью, что является нарушением ещё одного дидактического принципа.

Умение решать профессиональные задачи на достаточно высоком качественном уровне – ведущий ключевой компонент профессионально-педагогической культуры учителя. Этот ключевой компонент может быть сформирован у будущего учителя лишь как результирующий вектор взаимодействия всех участников подготовки специалиста в реальных условиях образовательной среды педагогического учебного заведения. Таким образом, формирование и развитие у будущего учителя ключевых компонентов профессионально-педагогической культуры требует специальной организации учебного процесса. Следовательно, на уровне приоритетной научно-методической проблемы должна рассматриваться задача проектирования и обоснования образовательных технологий, ставящих целью интегрировать усилия коллектива учебного заведения в решении задачи формирования у учащихся – будущих учителей основ профессиональной деятельности.

Рассматривая профессионально-педагогическую культуру учителя с позиции целостной системы, на основании анализа отечественной педагогической литературы [3–6], можно на уровне её ключевых компонентов выделить следующие: профессиональная компетентность, педагогическая культура, технологическая культура, коммуникативная культура, организационная культура, информационная культура и др. Каждый из выделенных компонентов следует рассматри-

вать не просто как уровень знаний, умений и достижений человека в определенной области знаний, но и как системную организацию профессиональной деятельности.

В работах В. А. Сластёнина и И. Ф. Исаева разрабатывается модель профессионально-педагогической культуры учителя, раскрывающая профессионально-педагогическую культуру, как интегративное качество личности педагога-профессионала (несводимое к свойствам его отдельных частей), условие и предпосылка эффективной педагогической деятельности, обобщенный показатель профессиональной компетентности учителя и цель профессионального самосовершенствования. Разработанная модель профессионально-педагогической культуры включает аксиологический блок, а также технологический и личностно-креативный компоненты. Таким образом, будущий специалист должен овладеть педагогическими идеями и концепциями, которые выступают в качестве педагогических ценностей; овладеть способами и приемами педагогической деятельности и уметь интерпретировать их под конкретную ситуацию на практике [6].

Становится очевидно, что учащийся во время обучения в высшей школе должен иметь возможность оптимально оценивать собственный уровень сформированности ключевых компетенций. Сегодня это происходит в основном путем сравнения с преподавателем педагогических и специальных дисциплин (по отраслям наук), а также коллегами по учебной группе. Дать будущему учителю психолого-педагогический инструментарий диагностики уровня сформированности ключевых компетенций – одна из приоритетных задач дидактики в области формирования педагогической компетентности.

Важнейшие критерии эффективности системы «профессионально-педагогическая культура специалиста» можно достаточно корректно, на наш взгляд, определить, если будущий учитель умеет:

- быстро и точно формулировать профессионально-педагогические задачи;
- предвосхищать возможные результаты от того или иного способа решения текущих задач;
- принимать ответственные решения и реализовывать их на практике;
- оперативно диагностировать реальные и целевые результаты;
- непрерывно реконструировать собственную педагогическую деятельность и производить ее обоснование;
- активизировать аксиологический блок.

Из сказанного выше следует, что существует компетентностная модель, реализующая формирование образа профессии путем соот-

ветственных технологий ее реализации, базирующихся в плоскости функционирования ключевых компетенций, характерных для широкого спектра профессиональной деятельности.

Самоактуализация в области профессиональной деятельности является обязательной работой личности, выполнению которой, конечно же, необходимо учить учителей, а особенно учителей профильной и высшей школы. На уровне приоритетной должна рассматриваться задача проектирования открытой образовательной среды, предоставляющей преподавателям реальную возможность формирования представления об образе профессии.

Таким образом, овладение профессионально-педагогической культурой предполагает большую долю самообразования и самостоятельной деятельности. В соответствии с этим выводом педагогические технологии открытого образования должны обеспечивать формирование у учащихся и студентов образа будущей профессии, навыков самообразования и самодиагностики. В этой связи подчеркнем, что в условиях профессионально-ориентированной образовательной среды процесс обучения направлен на формирование личностной структуры деятельности человека, обеспечивающей ему высокоэффективную творческую, профессиональную деятельность.

Литература

1. Бессонов, Р. В. Теоретические и методологические проблемы формирования и развития профессиональной культуры будущих специалистов [Текст] / Р. В. Бессонов, О. П. Околелов // Вести высших учебных заведений Черноземья. – 2006. – № 4.
2. Костиков, О. И. К вопросу об интегративной сущности профессионально-педагогической культуры учителя информатики [Текст] / О. И. Костиков // Территория науки. – 2007. – № 4(5).
3. Кузьмина, Н. В. Культура профессиональной деятельности, профессионализм, фундаментальность образования специалиста XXI столетия [Текст] / Н. В. Кузьмина, В. А. Леванков, С. А. Тихомиров // Тр. Межд. науч.-практ. конф. – Спб. : СПбГТУ, 2001.
4. Околелов, О. П. Системы интенсивного обучения в вузе [Текст] / О. П. Околелов. – Липецк : ЛГТУ, 1992.
5. Околелов, О. П. Педагогическая среда познания [Текст] / О. П. Околелов // Педагогика. – 1992. – № 9, 10.
6. Слостенин, В. А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2005.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК СИСТЕМА ДИАГНОСТИКИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ СПО

ЛЕОНОВА И. Ф.

г. Невинномысск, Невинномысский государственный
гуманитарно-технический институт

В педагогической науке сложилась некоторая традиционная система принципов, на которых должен строиться учебно-воспитательный процесс в любом учебном заведении. Общий недостаток всех выдвинутых в современной педагогике принципов – их некоторая неинструментальность. Это значит, что из описания сущности принципа часто нельзя определить степень реализации принципа в реальной педагогической деятельности, а поэтому и внимание преподавателей к этим, тем не менее полезным принципам, практически безразличное. Такое положение нельзя признать нормальным, особенно в условиях, когда речь идет о подлинном управлении качеством образовательной системы и соответственно качеством подготовки специалистов. Существование научно-педагогических принципов в отрыве от реальной практики обучения – типичный пример одного из формализмов педагогической науки, преодоление которого – важнейшее условие модернизации профессионального образования.

В настоящее время мониторинг качества профессионального образования широко применяется в педагогическом процессе для анализа и прогнозирования в инновационных образовательных системах на уровне СПО. Этот процесс необходим, когда возникает потребность анализа уровня усвоения, закрепления и возможности использования полученных профессиональных знаний, умений и навыков.

Основные задачи мониторинга профессионального образования:

- выявление трудностей, непонимания, препятствий, возникающих при усвоении нового учебного материала;
- создание реального механизма управления профессионально-образовательным процессом;
- получение информации о сформированности способов учебно-познавательной деятельности;
- индивидуализация педагогом своей деятельности;
- обнаружение и фиксация непредсказуемых, неожиданных отклонений в профессионально-образовательном процессе.

Решение этих задач на основе традиционной оценки образовательного процесса, базирующегося на определении показателей сформированности профессиональных знаний, умений и навыков, за-

труднено. Конечно, по результатам многолетних оценок, информация такого рода имеется, и на её основе вносятся коррективы и в содержание образования, и в технологии обучения. Но оперативное отслеживание и корректировка образовательного процесса СПО возможны только на основе мониторинга.

Способы осуществления мониторинга профессионального образовательного процесса можно разделить на 2 группы:

- способы сбора информации, регистрации состояния текущих процессов;
- способы учета полученных данных для регуляции образовательного процесса.

Сбор информации осуществляется с учетом структуры профессионально-образовательного процесса СПО по блоку общепрофессиональных дисциплин:

- учебно-познавательной и профессионально-ориентированной мотивации;
- обобщенных способов выполнения учебных и профессиональных действий при решении учебных задач;
- оценки уровня развития познавательных и учебно-профессиональных способностей учащихся.

Представляется целесообразным ввести в педагогическое проектирование процессов подготовки специалистов следующие дополнительные принципы управления качеством образовательной деятельности:

- социосообразности подготовки;
- диагностичной целенаправленности обучения и воспитания;
- структурной и функциональной целостности всего учебно-воспитательного процесса;
- интенсивности учебно-воспитательной деятельности;
- завершенности всех процессов;
- мониторинга качества среднего профессионального образования.

По отношению ко всему процессу подготовки специалистов, использование названных принципов позволяет сделать управление этим процессом вполне успешным и результативным.

Точный смысл каждого из указанных принципов и методические основы их использования на практике требуют профессионального рассмотрения, поскольку ими раскрывается, по существу, современная теория обучения.

Колледж Невинномысского государственного гуманитарно-технического института реализует программы среднего профессионального образования, обеспечивая высокий уровень квалификации

специалистов. Разработка учебных планов и программ соответствует задачам реализации современной концепции образования в России, потребностям наукоемкого атомно-энергетического производства и соответствующего ему социального комплекса, и учитывает профессионально-образовательные интересы молодёжи.

Наиболее объективной оценкой качества подготовки специалиста является оценка их потребителями – предприятиями и организациями. В профессиональной педагогике в настоящий момент идет процесс формирования основных требований к контролю знаний, умений и навыков, которые включали бы всю полноту, систематичность и объективность обеспечения дифференцированного подхода к оценке качества знаний. Одним из действенных методов мониторинга является анализ результатов учебно-профессиональной деятельности, при котором по намеченной схеме изучаются письменные тесты, графические материалы, технические изделия, творческие работы студентов.

Формирование квалификационных требований по специальностям явилось плодом интеллектуального сотрудничества педагогического коллектива и основных заказчиков кадров, создания профессионально-личностной модели выпускника колледжа соответствующей квалификации, способного овладеть современными производственными, информационными и компьютерными технологиями. Кроме того, квалификационные требования, учитывая все большую зависимость образования от формирующихся рыночных отношений, отражают такие качества специалиста как профессиональная компетентность, мобильность, самоорганизация, высокая образованность и культура.

Это определило основные тенденции развития содержания подготовки специалистов в современном колледже: гуманитаризация, профессионализация и ориентация на требование рынка труда, высокий творческий потенциал.

В современных условиях требуются такие методы оценки качества подготовки, которые позволяют оперативно вмешиваться в учебный процесс с целью коррекции обучения и минимизации отклонения уровня подготовки от эталона. Этому в достаточной мере способствует единая система комплексных контрольных заданий по дисциплинам и специальности в целом, последовательное тестирование обучаемых, «приёмка» студентов на основе мониторинга учебного процесса. Реальный и наиболее успешный путь контроля хода учебного процесса видится в применении различных методов оценки качества не по отдельным дисциплинам (текущий контроль в виде зачетов остается), а по учебным модулям – вплоть до Госэкзамена и выполнения комплексных творческих работ. Только комплексная оценка по нескольким параметрам

рам, отвечающим одной цели, позволит правильно скорректировать управляющее воздействие на процесс обучения в колледже.

При формировании структуры и содержания фондов комплексных контрольных заданий возможны два подхода. При первом комплексное задание формируется из отдельных задач, не связанных общей информационной базой, с независимыми результатами решения, но достаточно представительных с точки зрения широты охвата ведущих профессиональных задач, учета необходимости владения современными методами их решения.

Вторым, более перспективным подходом, на наш взгляд, является формирование задания как комплекса взаимосвязанных задач. В этом случае в определенной степени учитывается вся система деятельности специалиста. Такой подход позволяет оценить умение специалиста связывать между собой отдельные процессы и явления, формировать информацию для решения последующих задач. Это позволяет глубоко и качественно анализировать уровень подготовки выпускников. Однако в этом случае выдвигаются повышенные требования к разработчикам фондов комплексных контрольных заданий.

Данные мониторинга качества профессиональных знаний и умений используются для совершенствования содержания образования, оценки эффективности применяемых образовательных технологий, определения «узких мест» в целостном профессионально-образовательном процессе.

Результаты мониторинга становятся реальной информационной основой принятия управленческих решений по улучшению содержания профессионального образования на среднем уровне в системе непрерывного профессионального образования, а также аттестации профессионально-педагогических работников.

Полученные данные позволили также скорректировать содержание обучения на различных ступенях образования, разработать образовательные программы для формирования профессиональных знаний, умений и навыков в циклах общепрофессиональных, специальных, элективных дисциплин и курсов в системе СПО; уточнить содержание диагностической деятельности педагога и уточнить критерии оценок. Такими критериями являются: 1) степень усвоения профессиональных знаний на предыдущем уровне обучения, которые необходимы для успешной учебы на последующем уровне; 2) качества личности, вытекающие из требований специальности; 3) способность к учебной деятельности на более высоком уровне обучения.

Основными требованиями жизни, предъявляемыми сегодня к системе среднего профессионального образования, являются развитие у учащихся

самостоятельного творческого мышления, подготовка их к творческому созидательному труду на основе непрерывной образовательной системы.

Существующая система сессионной оценки знаний не может быть полностью объективной, в связи с чем многие профессиональные учебные заведения начали поиск других принципов контроля учебного процесса, дополняющих сессионные экзамены.

ТРЕНИНГ КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕНИЮ

МАТВИЕНКО Т. И.

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

В современном обществе компетентность в сфере общения стала одной из главных составляющих высокого профессионального уровня. Это относится практически ко всем профессиям в системе человеческих отношений – врачам, менеджерам, маркетологам, журналистам, психологам, специалистам по связям с общественностью, работникам сферы сервиса и др. Для профессии же педагога коммуникативная компетентность является ведущей профессиональной характеристикой, от которой зависят персональный успех, конкурентоспособность и личная удовлетворенность.

Это связано, прежде всего, со спецификой педагогического труда, где общение, его средства, модели, стили, формы и методы составляют ту профилирующую основу, на которой базируется вся педагогическая методология. Педагогическое образование – базовое, оно предполагает не только расширение той или иной компетентности – овладение знаниями, умениями и навыками, способами профессиональной деятельности, развитие логического мышления, но и погружение в культуру, выработку системы ценностей и смыслов, развитие чувств, отношений и умений управлять ими.

Современный педагог должен также быть психологически и социально грамотным. Развитая эмпатия, способность к рефлексии, умение продолжительно и продуктивно работать в условиях эмоционального напряжения, артистизм и креативность, внешняя экспрессия и внутренняя культура – вот неполный перечень требований к профессии педагога, способного управлять собой и поддерживать в аудитории творческую и деловую атмосферу.

Но при обучении педагогов проблемам общения уделяется минимум внимания, все еще недостаточно используются интерактивные

технологии. Новое время требует новых подходов не только к разработке учебных планов, но и к внедрению интенсивных форм обучения педагогов общению, к пересмотру содержания программ.

Одной из новых форм обучения общению является тренинг.

Соответствующие тренинговые программы должны научить педагога эффективно взаимодействовать со студентами, коллегами, родителями, деловыми партнерами, с представителями общественности, конструктивно передавать информацию и добиваться реализации педагогических целей и удовлетворенности обучаемого.

Тренинг педагогического общения с учетом всех этих тенденций должен включать в себя как социально-ролевое, так и интимно-личностное общение. При этом он должен быть направлен на развитие межличностных отношений в деловой среде, на освоение технологий малого разговора, говорения и слушания, вопросов и ответов, установления обратной связи в ходе собеседования. Как отмечают специалисты (Ф. Бурнард, Т. А. Солтицкая, Е. В. Сидоренко, Н. Рысев и др.), тренинг общения, коммуникативной компетенции как раз и направлен на научение участников одновременной включенности в несколько дел и на несколько потоков обсуждения, с быстрой реакцией, адаптацией и умением переключаться. Такой тренинг учит ведению любого разговора, публичной коммуникации, развивает способность к налаживанию и поддержанию межличностных отношений. Кроме того, тренинг общения должен содержать приемы личностного влияния и контрвлияния, обогащать участников технологиями противостояния вербальной агрессии, умению подстраиваться под партнера с помощью невербальной коммуникации.

Традиционные методы подготовки преподавателей (лекции и семинары) обычно не предусматривают обучение коммуникативным технологиям, поэтому внимание учебных заведений, готовящих будущих педагогов, все более привлекают такие формы профессиональной подготовки, как тренинг, ролевые и имитационные игры, анализ кейсов и коммуникативные упражнения. Тренинг сегодня становится самой распространенной интерактивной технологией среди методов активного обучения, предметом которых является профессиональное общение. Его основной целью является формирование межличностной составляющей будущей педагогической деятельности путем развития психодинамических свойств человека и формирования его эмоционального интеллекта, социальных и коммуникативных умений и навыков.

В отличие от теоретических схем, имеющих, как правило, мало вариантов, предлагаемых в лекционных курсах, в процессе тренинга педагогического общения у его участников формируются наиболее

продуктивные приемы и способы взаимодействия, основанные на индивидуальных особенностях человека и его коммуникативной компетентности. Высокая образовательная результативность тренинга определяется также тем, что тренинг, построенный на моделировании реальных профессиональных ситуаций, требует от его участников активной включенности в процесс общения и мобилизации интеллектуального и аналитического потенциала.

Существенной особенностью тренинга педагогического общения является также то, что он позволяет «проигрывать» процесс взаимодействия собеседников при поиске и воплощении в практику принятых решений, выбранных действий и поступков. Направленный на оптимизацию процессуальной стороны деятельности педагога, тренинг педагогического общения способствует повышению его коммуникативной и интерактивной компетентности.

Технологии, используемые в современном тренинге, как правило, включают стандартный набор методов активного обучения:

- информация, сообщение, мини-лекция;
- дискуссия;
- мозговой штурм;
- ролевая игра и «разыгрывание» ситуации в ролях;
- коммуникативные задачи и упражнения;
- презентации и самопрезентации;
- аналитические упражнения;
- игры-симуляции, имитационные игры;
- фрагменты деловых игр.

Они выполняют следующие задачи: практическое применение знаний, умений и навыков педагогического общения; открытие, осознание и демонстрация поведенческих приемов, индивидуального стиля коммуникации и др.

Коммуникативный тренинг направлен на развитие следующих базовых умений:

- вступать в контакт, иницируя его;
- формировать благоприятное первое впечатление;
- задавать вопросы и отвечать на них;
- вести малый разговор;
- стимулировать партнера к прояснению его позиции, предложений, высказываний;
- слушать, услышать и понять то, что имел в виду партнер;
- воспринять и понять то, что партнер не в состоянии выразить;

- передать партнеру, что его услышали и поняли, то есть осуществить обратную связь;
- выравнять эмоциональное напряжение в беседе, переговорах, дискуссиях;
- управлять экспрессивными сигналами;
- диагностировать и использовать сенсорные каналы партнера;
- эффективно взаимодействовать с другими.

Коммуникативный тренинг включает в себя и поведенческий тренинг, то есть обучение навыкам, лежащим в основе делового поведения (например, техника продаж, общение по телефону, межличностное взаимодействие, проведение презентаций).

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ

ПОЛЯНСКАЯ Т. Б.

г. Челябинск, Технологический колледж сервиса
Южно-Уральского государственного университета

Современная ситуация в российской экономике, на рынке труда, возросшие требования со стороны работодателей к уровню квалификации выпускников, их профессиональной мобильности предъявляют новые требования к содержанию обучения и организации образовательного процесса в системе начального профессионального образования. Социализация выпускников и их конкурентоспособность определяется сегодня не только качеством знаний и уровнем профессиональной подготовки, но и их личностными качествами. Конкурентоспособный выпускник лучше адаптируется в быстроменяющейся внешней обстановке и легче преодолевает трудности, встречающиеся на его пути.

Осознавая свои функции как преподавателя, в профессиональной подготовке учащихся были выделены основные направления деятельности:

- обеспечение качества предметных знаний учащихся;
- обеспечение профессиональной направленности обучения;
- развитие волевых и нравственных личностных качеств учащихся средствами предметного содержания.

Развитие положительных личностных учащихся напрямую связано, с одной стороны, с успешностью их социализации, а с другой

стороны, с такими наболевшими проблемами нашего общества, как проблема здоровья учащихся, отсутствие интереса к обучению и всё возрастающая агрессивность.

В организованном мною процессе обучения управление развитием волевых и нравственных качеств учащихся происходит через преодоление трудностей. Исследуя понятие «трудность» по толковым словарям русского языка В. И. Даля, С. И. Ожегова, можно сделать вывод, что трудность – это препятствие, помеха, задерживающая какое-нибудь действие или развитие чего-нибудь, а затруднение – это трудное положение в какой-нибудь области деятельности. Трудность есть выражение противоречия между необходимостью выполнения определённой деятельности и уровнем развития способностей (знаний, умений, навыков), опыта, обеспечивающих успешность этого выполнения. Решение любого рода задач вызывает трудности различной степени сложности. Трудность решения в какой-то мере входит в само понятие задачи: там, где нет трудности, нет и задачи.

Никто не будет отрицать, что неотъемлемым атрибутом любой деятельности, в том числе и учебно-познавательной, являются трудности. А их преодоление невозможно без включения у учащихся волевых качеств, таких как целеустремлённость, настойчивость, упорство, дисциплинированность, умение расставлять приоритеты, а также – нравственных качеств: чувства долга, верности слову, обязательности, аккуратности, умения терпеть, трудолюбия.

Далее надо учитывать, что в зависимости от интенсивности трудности могут играть позитивную и негативную роль: стимулировать или тормозить развитие (саморазвитие) учащихся. Всё зависит от меры трудности. Оптимальная мера трудности в учебной деятельности выражает качественно-количественную характеристику затруднения, при которой оно выполняет стимулирующую функцию.

Высокий уровень трудности – это условие проявления всё ещё стимулирующей функции затруднения. Сверхвысокий – это условие проявления уже сдерживающей функции затруднения.

Стимулирующая роль затруднений проявляется в активизации личности, чувстве удовлетворения, эмоциональном подъёме, высокой самооценке и интенсивном развитии (саморазвитии) учащихся.

Сдерживающая роль затруднений проявляется в чувстве растерянности, неудовлетворённости, напряжённости, заниженной самооценке, комплексе неполноценности, неуспеваемости, задержке развития (саморазвития) учащихся, нежелании учиться, проявлении агрессии.

Затруднение в своём развитии проходит три этапа:

– процесс зарождения и осознания трудности (стимулирующий фактор);

– осознание трудности как задержки, препятствия, стоящего на пути осуществления чего-нибудь и вызывающее состояние напряжённости (отрицательное явление);

– поиск путей и средств или создание соответствующих условий для преодоления затруднения (стимулирующий фактор).

Еще одним проявлением позитивной роли трудностей является ее индикаторная функция, которая указывает на неэффективную деятельность самого преподавателя, так как обучение – это двусторонний процесс.

Успешность учащихся в преодолении трудностей, и как следствие – развитие их личностных качеств, находится в прямой зависимости от профессиональной компетентности преподавателя.

Профессиональная компетентность педагога проявляется в способности рационально организовать учебный процесс, в определении наиболее типичных затруднений учащихся, в нахождении причин этих затруднений и способов их устранения.

Никто не станет отрицать, что деятельность преподавателя многопланова, а, следовательно, и путей совершенствования учебного процесса для предупреждения и преодоления трудностей учащимися большое множество.

Вот те компоненты педагогической деятельности, которые используются для создания ситуаций успеха в учебно-воспитательном процессе:

1. Содержательно-целевой: разработан инновационный проект обучения по предмету «Физика», в котором отражён новый системный подход к структурированию предметного содержания, включающий в себя авторскую блочно-модульную программу обучения, систему модулей, семантическое поле предметного содержания, организационно-деятельностную карту управления процессом обучения, систему ситуаций по предмету, систему методологических (древа понятий) и предметных средств, систему средств мониторинга качества обучения;

2. Диагностический: обучение всегда начинается с начальной диагностики предметных способностей учащихся;

3. Организационно-деятельностный: разработаны и используются алгоритмы всех видов учебно-познавательной деятельности учащихся, занятия проводятся в режиме природно-рефлексивной технологии на основе проблемно-исследовательского метода обучения, так как он обеспечивает непосредственное включение каждого учащегося

в процесс освоения нового не на уровне «активного слушания», а на уровне «активного делания»;

4. Рефлексивный: учебный процесс строится с учетом рефлексии по поводу затруднений (преподавателя и учащегося) в учебной деятельности по поводу качества и эффективности получаемых результатов, по поводу психологического состояния учащихся;

5. Коммуникативный: в процессе взаимодействия и совместной деятельности с учащимися соблюдаются нормы межличностных отношений: доброжелательность, понимание, уважение к личности учащегося, толерантность;

6. Мониторинговый: эффективная организация обучения невозможна без непрерывного получения обратной информации от учащихся, которая позволяет осуществлять оперативное регулирование и корректировку собственной деятельности и деятельности учащихся;

7. Контрольно-оценочный: итоговый контроль, обеспечивающий оценку результативности уже не процесса, а результата учебной деятельности учащихся и профессиональной деятельности преподавателя.

Обозначенные подходы в организации процесса обучения направлены на решение проблемы преодоления трудностей, на использование их стимулирующего влияния на развитие (саморазвитие) личностных качеств учащихся, и, как следствие, формирование личности здорового, успешного и востребованного выпускника, умеющего выстраивать бесконфликтные отношения.

ТЕХНОЛОГИЯ ОСВОЕНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ СТУДЕНТАМИ-ПСИХОЛОГАМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ОСНОВЫ ПРОФОРИЕНТАЦИИ»

ЧЕБОТАРЕВА С. В.

г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет

Потребности людей в психологической поддержке в процессе профессионального самоопределения, в преодолении трудностей, связанных с профессиональной адаптацией, настоятельно требуют подготовки квалифицированных психологов, способных решать эти лично-социально значимые проблемы на высоком профессиональном уровне. Именно поэтому в программу обучения психологов включен курс «Основы профессиональной ориентации», призванный решить

эту важную задачу.

Особенности современной социальной ситуации, а, следовательно, и требования к профессиональной подготовке студентов-психологов, заставили нас пересмотреть специфику преподавания курса, внося качественные изменения в основном в его практическую часть. Изучение курса «Основы профориентации» студентами-психологами должно не только существенно обогащать профессиональную культуру будущих специалистов, но и способствовать их профессиональному самоопределению и формированию их профессионального самосознания.

В практической части курса большое внимание уделяется освоению методик определения профессиональных интересов, склонностей и способностей, тренингам и упражнениям по активизации процесса профессионального самоопределения, проектированию своего профессионального будущего, выбору альтернативных сценариев получения профессии.

В процессе изучения курса предусмотрено выполнение студентами-психологами практических заданий, способствующих обогащению профессиональной компетентности, формированию компетенций в области диагностики, самодиагностики, планирования, реализации и оценки процесса профессионального развития, выработке необходимых ценностных ориентиров и профессионально важных качеств личности.

На наш взгляд, одним из важных направлений практической деятельности психолога в рамках профориентации является профессионально ориентированная психодиагностика. В рамках курса «Основы профориентации» студенты знакомятся с основными психодиагностическими средствами, используемыми в профориентационной работе.

Технология работы с психодиагностическим инструментарием, осваиваемым в курсе «Основы профориентации», осуществляется в три этапа:

1. На первом этапе студенты знакомятся с диагностической методикой, анализируют ее содержание, способы обработки данных, варианты наглядного их представления, оформления протоколов и бланков ответов и интерпретации полученных результатов диагностики.

2. На втором этапе проводится самодиагностика студентов по данным диагностическим методикам. Целью такой самодиагностики является «проживание» студентом-психологом ситуации обследования, что помогает ему, побыв в роли испытуемого, отследить свои ощущения во время выполнения заданий, выявить сложности, которые могут возникать у испытуемого в процессе реальной диагностики, спрогнозировать вопросы, которые могут возникнуть у испытуемого,

а также выявить недочеты методики, ее уязвимые моменты, потренироваться в обработке и анализе результатов, что в свою очередь дает возможность чувствовать себя более уверенно при проведении реальной диагностики с реальным испытуемым.

Также самодиагностика способствует профессиональному самоопределению самого студента-психолога. В процессе самодиагностики у студента-психолога есть возможность осмыслить правильность своего профессионального выбора, так как он получает данные, касающиеся своего личного профессионального самоопределения (своих интересов, склонностей, способностей, профессиональных предпочтений и т.д.), которые либо подтверждают правильность выбора профессиональной деятельности, либо дают повод задуматься над альтернативными вариантами продолжения образования. В любом случае эта работа носит мощный активизирующий характер.

3. На третьем этапе студенты проводят индивидуальную диагностическую работу с оптантом (испытуемым) самостоятельно. Они выполняют самостоятельные профориентационные исследования свойств и качеств оптанта, то есть они должны подготовить, провести, обработать и проанализировать результаты диагностической методики, сделать выводы и выработать необходимые психологические рекомендации.

Самостоятельная работа студентов-психологов над индивидуальными профориентационными исследованиями проходит в три этапа.

На подготовительном этапе студенты совместно с преподавателем анализируют результаты самодиагностики, обговаривают особенности работы с данной конкретной методикой, составляют план исследования. При подготовке к работе с оптантом (испытуемым) делается акцент на том, что диагностика обязательно должна носить актуализирующий, активизирующий характер. Поэтому перед проведением диагностической методики с испытуемым проводится вводная беседа, в которой он получает некоторые сведения об изучаемом свойстве или качестве, выясняется его первоначальное мнение по поводу исследуемого качества, а завершается работа с оптантом рефлексивным этапом.

На втором, реализационном, этапе студент-психолог проводит непосредственную диагностическую работу с оптантом, которая состоит из упомянутой выше вводной беседы, работы с диагностической методикой и рефлексивной беседы.

После работы оптанта (испытуемого) с диагностической методикой студент-психолог проводит с ним рефлексивную беседу по специально разработанному плану, которая включает в себя следующие

вопросы:

- совпали ли полученные результаты с Вашим первоначальным мнением?
- выявились ли у Вас неожиданные (например, склонности), о которых Вы раньше не задумывались? Как Вы думаете, Чем это можно объяснить?
- какие сложности возникали у Вас в процессе выполнения заданий? Какие вопросы вызвали наибольшие затруднения? Почему?
- что полезного Вы получили из этой работы?
- каково значение, на Ваш взгляд, изучаемого качества (например, склонностей или способностей человека) для выбора профессии, места обучения? Почему? и т.д.

Ответы испытуемого на эти вопросы помогают студенту-психологу более полно проанализировать результаты проведенной диагностической работы.

На третьем, аналитическом, этапе студент-психолог обрабатывает результаты диагностики, анализирует их, формулирует выводы и вырабатывает соответствующие психологические рекомендации оптанту.

По итогам проведенного индивидуального профориентационного исследования студенты представляют письменную работу, включающую в себя:

- протокол обследования;
- анализ процедуры проведения обследования (характер контакта и отношение к обследованию испытуемого);
- обработку и подробный анализ результатов обследования;
- выводы и психологические рекомендации, т.е. практически составляют психологическое заключение по результатам проведенной профдиагностики.

Комплект материалов индивидуальных профориентационных исследований составляет одну из форм отчетности студентов-психологов по курсу «Основы профориентации», показывающих компетентность студента в практической деятельности профориентолога и дающих возможность оценить его владение навыками диагностической профориентационной работы.

Данная технология была разработана на кафедре психологии Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, где была апробирована и показала свою эффективность в процессе профессиональной подготовки студентов-психологов.

РАЗДЕЛ 4

Инновации как атрибут общего и профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО УНИВЕРСИТЕТА

ХУСАИНОВ М. А., ХЛЕБНИКОВА Т. Д., ЛЮБИНА Н. И.

г. Уфа, Уфимский государственный нефтяной
технический университет

ЦЫБИНА А. П.

г. Уфа, Муниципальное общеобразовательное учреждение
лицей № 83 при УГНТУ

Образовательный потенциал студентов, принятых на первый курс, определяется многими факторами: уровнем подготовки абитуриентов, степенью осознанности выбора специальности, знанием современного состояния избранной сферы деятельности и перспектив ее развития, наличием навыков самостоятельной работы и др.

Поэтому, чтобы обеспечить качественное комплектование студенческого контингента, необходимо самим вузам позаботиться о создании развитой системы довузовской подготовки и профессиональной ориентации молодежи.

В настоящее время система высшего образования в России имеет тенденцию к переходу на многоуровневую и многовариантную структуру учебного процесса, вплоть до обучения по индивидуальному учебному плану, определяющему так называемую «индивидуальную траекторию обучения» в вузовском образовательном пространстве. Выбор этой «траектории» желательно делать на ранних стадиях

обучения, когда имеется запас времени для его реализации с учетом индивидуальных способностей и предпочтений. В этой связи чрезвычайно велика роль довузовского образования, одна из задач которого – помочь будущему студенту определить свой путь в профессиональной подготовке.

Стратегия развития довузовской подготовки в Центре довузовского образования УГНТУ (ЦДО) является составной частью политики Уфимского государственного нефтяного технического университета (УГНТУ) в области образовательной деятельности и концепции развития УГНТУ как инновационного университета.

Современная ситуация на рынке образовательных услуг характеризуется общим снижением численности контингента абитуриентов, связанным с низкой рождаемостью в начале 90-х гг. («демографическая яма») и повышением конкуренции со стороны различных государственных и негосударственных структур, занимающихся довузовской подготовкой, как при вузах, так и самостоятельно. В этих условиях повышаются требования к деятельности ЦДО для сохранения и дальнейшего увеличения контингента слушателей, обеспечения необходимого качества довузовской подготовки и профориентации потенциальных абитуриентов в г. Уфе, районах РБ и нефтегазодобывающих регионах России.

В связи с этим, дальнейшее развитие довузовского образования является одной из актуальных и стратегически важных задач университета, решение которой требует системного подхода, комплекса целенаправленных мероприятий и соответствующего финансового обеспечения.

Основными целями развития системы довузовского образования в УГНТУ являются:

- создание системы непрерывного образования «Школа – вуз»;
- качественная подготовка учащихся выпускных классов (курсов) учреждений среднего (общего) образования и других категорий населения к поступлению в УГНТУ;
- проведение профориентационной работы среди учащихся учреждений среднего (общего) образования и других категорий населения г. Уфы, РБ и других регионов России и Ближнего Зарубежья для осуществления ими осознанного выбора университета, факультета, специальности с целью ежегодного формирования качественного контингента абитуриентов УГНТУ;
- совершенствование форм организации учебного процесса в соответствии с реальными потребностями потенциальных абитуриентов;

- обеспечение стабильности работы ЦДО в условиях современного рынка образовательных услуг;

- создание условий для динамичного развития ЦДО по основным показателям деятельности;

Исходя из поставленных целей, приоритетными направлениями развития являются следующие:

- усовершенствование традиционных и разработка и внедрение новых форм довузовской подготовки (подготовительные курсы, физико-математический лицей, рабфак, организация специальных групп и программ в школах, клубах, на предприятиях и т.п.);

- расширение спектра образовательных услуг (работа с разными возрастными категориями в группах различной наполняемости, разночасовые учебные программы, комплексная или предметная подготовка и т.п.)

- совершенствование организационно-методического обеспечения учебного процесса;

- укрепление и расширение связей с высшими и средними учебными заведениями и промышленными предприятиями;

- сохранение и развитие кадрового потенциала, привлечение к преподаванию и организационной работе преподавателей УГНТУ и др. вузов, а также директоров, завучей и лучших педагогов средних учебных заведений,

- развитие материально-технической базы и совершенствование финансового обеспечения;

- повышение роли ЦДО в системе довузовского образования г. Уфы, РБ и России. Выход на межвузовский и межрегиональный уровни.

Далее приводится краткое описание отдельных образовательных проектов, осуществляемых в рамках программы «Школа – вуз», предназначенных для школьников разного возраста и охватывающих разные стадии довузовского образования.

Проект № 1. Лицей

Подшефный университетский физико-математический лицей № 83, созданный на базе МОУ СОШ № 83 г., Уфы представляет собой общеобразовательное учреждение, обеспечивающее качественное обучение учащихся по программам специализированных (профильных) классов по математике, физике и информатике, а также по базовым программам других предметов, в котором созданы условия для всестороннего развития учащихся, раскрытия их способностей к точным наукам и творческого потенциала.

Преимуществом обучения в лицейских классах является раннее погружение учащихся в атмосферу интенсивного, творческого освоения материала. Ребята приучаются к постоянному упорному труду, к большим нагрузкам, приобретают навыки самостоятельной работы.

Лицейсты в части образовательных услуг практически приравнены к студентам УГНТУ. Они пользуются лабораториями, библиотекой, стадионом, компьютерной базой университета, участвуют в культурных и спортивных мероприятиях УГНТУ (посвящение в студенты, студенческая весна, спартакиада, КВН, дни факультетов, день открытых дверей и др.). Для лицейстов постоянно проводятся встречи с руководством и профессорско-преподавательским составом университета, профориентационные беседы, ознакомление с правилами приема в вуз и т.п. Ежемесячно проводятся экскурсии по факультетам с участием деканов и заведующих кафедрами.

Кадровая помощь УГНТУ лицею заключается в непосредственном участии профессорско-преподавательского состава УГНТУ в учебном процессе. Методическая помощь лицейским классам заключается в разработке рабочих программ, сопряженных с программами подготовительных курсов УГНТУ, в обеспечении лицейстов методической литературой (банки экзаменационных задач по математике, физике, химии и др.), предоставлении в пользование лицейстов компьютерных программ и методических указаний, разработанных в УГНТУ. Преподаватели лицейских классов являются активными участниками ежегодных республиканских семинаров, проводимых УГНТУ для учителей физики, химии, математики и русского языка.

Для упрощения экономических отношений Университета со школой в конце 2003 г. была создана некоммерческая организация «Фонд поддержки современных образовательных технологий», учредителями которого выступили УГНТУ и Администрация Орджоникидзевского района г. Уфы. Фонд пополняется за счет денежных перечислений университета, предприятий-спонсоров и частных лиц, в том числе добровольных пожертвований родителей лицейстов, а также за счет ведения образовательной деятельности, в соответствии с лицензией, в школах г. Уфы и других городов.

Проект № 2. Начальная школа

Исходя из того, что подготовка абитуриентов наиболее эффективно осуществляется в системе непрерывного образования «школа – вуз», ЦДО УГНТУ стремится как можно раньше вовлекать школьников в систему довузовского образования. Опыт работы лицейских классов в лицее № 83 показывает, что лучших результатов достигают

школьники, обучающиеся в лицее с 5–7 класса. В то же время педагоги и администрация, работая с детьми, приходящими в лицей, отмечают слабый уровень подготовки и развития детей в начальной школе. Разнообразие программ начальной школы, преимущественная ориентация на гуманитарные предметы, недооценка или, наоборот, переоценка роли творчества детей – все это затрудняет процесс перехода учеников к обучению в классах среднего звена.

Именно в период начального обучения (1–4 класс) закладывается фундамент знаний, формируются основные познавательные, дисциплинарные и трудовые навыки, вырабатывается привычка к напряженному интеллектуальному труду, столь необходимая детям в старших классах и впоследствии в вузе.

В связи с этим, ЦДО УГНТУ предлагает проект создания на базе университета начальной школы, включающей 4 пролицейских класса (с 1 по 4-й). В начальной школе ученики будут осваивать образовательный стандарт, базовый и индивидуальный лицейский компонент. Основная задача школы – подготовка к обучению в лицее.

Для организации учебного процесса предлагается использовать вариант «Г» утвержденного МО РБ Примерного учебного плана с распределением часов инвариантной части на образовательные области «Математика» (информатика) и «Естествознание» (физика), что будет обеспечивать непрерывность преподавания и иметь прямой выход в соответствующие образовательные области средней и высшей школы, давать целостное представление в данных предметных областях.

Учитывая просьбы и пожелания родителей лицеистов и сотрудников УГНТУ, руководство ЦДО видит необходимость создания начальной школы как школы полного дня, т.е. образовательного учреждения, наиболее полно объединяющего учебную и внеучебную сферу деятельности ребенка, образовательные и оздоровительные процессы.

Правильный гигиенический режим, организованное двухразовое питание, прогулка, разумно организованный отдых, занятия по выбору в свободное время, самостоятельное (под руководством педагогов) выполнение домашних заданий, занятия в эстетических студиях (рядом Школа искусств), занятия спортом (рядом стадион УГНТУ и плавательный бассейн) – все эти возможности дает школа полного дня.

Проведенный опрос родителей лицеистов и учащихся других школ г. Уфы показывает, что подобный проект чрезвычайно востребован, и создание такой школы максимально отвечает требованиям времени и интересам социума.

Проект № 3. Классы УГНТУ

Классы УГНТУ формируются в составе уфимских и иногородних школ на основе 9–11-х классов физико-математического или иного профиля. Эта форма довузовской подготовки позволяет охватить потенциальных абитуриентов, которые по разным причинам (удаленное проживание, нежелание расставаться со своей школой и т.п.) не могут перейти на учебу в лицей или посещать подготовительные курсы.

Классы УГНТУ формируются на базе 9–11-х классов физико-математического или иного профиля на конкурсной основе, по результатам тестирования по физике и математике или путем присвоения этого статуса уже сформированному физико-математическому классу.

Классы УГНТУ отличаются от обычных классов, в первую очередь, дополнительной учебной нагрузкой (5, 7 или 10 часов в неделю). Каждая школа, заключившая договор с университетом, выбирает план дополнительных занятий, согласованный с базовым учебным планом. Варианты учебных планов согласуются с МО РБ и утверждаются руководством УГНТУ. Причем в состав изучаемых дисциплин входят не только физика, математика и русский язык, возможно создание химико-технологических классов, а также классов с углубленным изучением информатики, черчения и т.д.

Программа занятий гибкая, учитывающая специфику школ и пожелания учащихся и педагогов. Вести занятия могут и преподаватели, направляемые УГНТУ, и высококвалифицированные школьные учителя по программам и учебным пособиям, предоставляемым университетом. Возможен и смешанный принцип – вузовские преподаватели начитывают основные лекции, намечают общую канву курса, а школьные учителя насыщают эту схему реальным материалом, про решивая задачи согласно принятой программе.

В ЦДО УГНТУ сложился «банк» преподавателей, работающих в самых разных образовательных учреждениях – школах, лицеях, техникумах, вузах, которые успешно работают в структурах довузовской подготовки.

Важнейшим аспектом функционирования «Классов УГНТУ» является информационно-профорориентационная работа. Фактически это возрождение шефства вуза над школой. Учащиеся «Классов УГНТУ» должны постоянно ощущать не только дополнительную учебную нагрузку, но и свою причастность к вузовской среде и, в определенной мере, к нефтяному братству. Предполагается изготовить для учеников специальные значки или галстуки, наддверные таблички «Класс УГНТУ», обеспечить каждый класс постоянно обновляемым информационным стендом.

Необходим постоянный контакт с представителями вуза. К учащимся и их родителям приходят деканы, преподаватели, представители приемной комиссии, сотрудники ЦДО, студенты и рассказывают им об университете, о факультетах и специальностях, об условиях поступления, о студенческой жизни. Примерно раз в месяц все учащиеся «Классов УГНТУ» собираются в больших аудиториях университета или во Дворце Молодежи и слушают лекции ведущих профессоров.

Возможно «закрепление» отдельных классов за определенными факультетами с целью приобщения наиболее талантливых и заинтересованных учеников к научной работе на кафедрах и в лабораториях, к участию в конференциях.

В конце года для учащихся «Классов УГНТУ» проводятся выпускные экзамены в форме региональной олимпиады с выдачей сертификатов, дающих право зачисления в УГНТУ на контрактное обучение.

Проект № 4. Школа выходного дня

Для абитуриентов, живущих в отдаленных районах Уфы или пригородах сложно три раза в неделю посещать подготовительные курсы УГНТУ. С другой стороны, организация классов УГНТУ в школах этих населенных пунктов также весьма затруднительна, в связи с транспортными проблемами преподавателей.

Удачным выходом из этой ситуации является создание Школы выходного дня (ШВД). Эта форма обучения позволяет эффективно использовать как учебные площади, не занятые в воскресенье, так и свободное время преподавателей, позволяя привлечь самых опытных педагогов, абсолютно «недоступных» в рабочие дни.

Особенно актуальным этот проект стал в связи с выделением большинству сельских школ школьных автобусов. Схема организации проекта такова: ученики 10-х и 11-х классов под руководством педагогов-кураторов приезжают в Уфу к 10 часам утра в воскресенье, занимаются 4 урока по выбранному направлению (физико-математическому, разностороннему, естественно-научному или гуманитарному). Первоначально формируются 4 класса по 30 человек – два десятых и два одиннадцатых, затем из каждой параллели выделяется «гуманитарная» фракция – ученики, абсолютно отказывающиеся от изучения точных и естественных наук. Границы оставшихся классов (например, 10 А и 10 Б) также размыты; так, ученики, выбравшие физико-математическое направление изучают только физику и математику (основной и углубленный курс), тогда как остальные вместо углубленного курса математики могут изучать химию (естественно-научное направление) или присоединяться к гуманитариям для заня-

тий английским языком.

После четвертого урока все собираются в большой аудитории или актовом зале подшефного лица № 83, где для них организуются профориентационно-информационные мероприятия – встречи с интересными людьми, беседы, рассказы о факультетах и т.п. Эти мероприятия чередуются с занятиями русским языком (подготовка к тестированию УГНТУ), которые также удобнее проводить для всех слушателей одновременно.

После занятий дети могут пообедать в университетской столовой и поехать на экскурсию по городу, посетить цирк, театры и т.п., то есть сочетать обучение с культурными мероприятиями. Единственным необходимым условием для участия сельских школьников в ШВД является близость населенного пункта к Уфе (дети должны быть в дороге не более 1 часа). Естественно, что двери ШВД открыты и для всех уфимских школьников, желающих заниматься по воскресеньям.

Основным вопросом, интересующим всех слушателей всех форм довузовской подготовки является вопрос о наличии привилегий при поступлении в университет. Известно, что все привилегии запрещены законом, кроме официальных государственных льгот (сиротам, инвалидам, участникам боевых действий). Однако слушатели ЦДО имеют право первоочередного участия в региональной олимпиаде УГНТУ, проводимой по согласованию с Минобразования РБ и Советом ректоров РБ. Победители и призеры этой олимпиады зачисляются вне конкурса на бюджетные места УГНТУ при наличии положительного ЕГЭ. Кроме того, для всех форм довузовской подготовки предусмотрен выпускной экзамен в формате вступительного с выдачей сертификата, дающего право зачисления в университет на контрактную форму обучения.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

ГОРДЕЕВА Д. С.

г. Челябинск, Челябинский государственный
педагогический университет

Современный мир глубоко взаимосвязан и мы наблюдаем глобализацию разных сфер общественной жизни. Все большую актуальность приобретают проблемы человечества, решение которых будет успешнее, если учитывать национальные особенности, и вместе с тем

проводить сравнительный анализ мировых достижений ученых. Очевидно, что мы гораздо лучше можем осмыслить незнакомое явление, когда сравниваем его со знакомым, например, с проблемой экологического образования молодежи.

Обратимся к зарубежному опыту экологического образования, выявив положительные и отрицательные его стороны применительно к российской системе образования.

В 1971 г. Правительство ФРГ приняло первую государственную программу по окружающей среде, в которой признавалась огромная роль образования и были даны ориентиры на изучение окружающей природной среды. Характерно, что конечной целью экологического образования признавалась осознанная деятельность личности в природе, формирование которой предполагалось осуществлять на всех ступенях образования. В дальнейшем экологическое образование в Германии оформилось как подструктура естественнонаучного и политического образования. В 80-е гг. это направление стало неотъемлемой частью государственной образовательной политики.

Постепенно накапливающийся опыт специалистов в области экологического образования позволил на его основании отбирать наиболее приемлемые и эффективные способы целеполагания, принципы отбора содержания, формы и методы обучения. В предметах естественнонаучного цикла и технических предметах в большей степени выделялись темы «Загрязнение воздуха», «Загрязнение вод», «Гибель лесов» и т.д. Считалось, что подобное акцентирование может способствовать порождению у молодежи чувства тревожности, безысходности, страха. Благодаря плодотворному обсуждению были разработаны и внедрены интегрированные программы экологического содержания, повсеместно распространились учреждения дополнительного образования и центры по экологическому воспитанию, биостанции.

На современном этапе особой популярностью в экологическом образовании Германии пользуется метод проектов, в основе которого лежит принцип «изучения в деятельности». Метод проектов способствует решению актуальной общественной проблемы экологического характера и направлен на приобретение и закрепление навыков в трудовой, эстетической, литературной и других видах деятельности (проекты «Снижение количества отходов при покупках», «Жилища для наших «братьев меньших», «Ивовые площадки для отдыха и игр»). В помощь педагогам создана широкая сеть учреждений, участвующих в процессе экологического образования: институты экологического образования, академии по окружающей среде, природоохранные центры и консультационные отделы в области окружающей среды и т.д.

В процессе работы германских специалистов в области экологического образования сложилась традиция изучения и обмена опытом между разными странами. При Постоянной конференции министров культуры и образования федеральных земель существует Немецкая служба академических обменов, которая поддерживает научные и практические проекты (в том числе в области экологического образования) во многих странах мира.

Экологическое образование в США признается разносторонней и развивающейся областью, которая находит реальную поддержку в Конгрессе США. В целях обеспечения населения страны знаниями и умениями, необходимыми для активного участия в охране здоровья и окружающей среды, Конгресс США принял в 1990 г. Закон о государственном образовании в области экологии, в котором определены основные направления и содержание этого процесса, обеспечение его финансами и педагогическими кадрами. Мнение американских специалистов в области экологического образования вполне совпадает с международным опытом: в качестве цели признается достижение экологической грамотности личности, базирующейся не только на теоретических знаниях, но и на практических действиях в окружающей среде.

Среди последних приоритетными признаются исследования и акции природоохранного характера на местном уровне. Поэтому отличительной особенностью американской образовательной системы считается ориентация на локальные экологические проблемы той местности, где живут учащиеся, а не на охрану «природы вообще». Формы и методы обучения экологии предполагают работу в природе, а не простое изучение демонстрационного оборудования. Сюда относится очистка каких-либо территорий, вторичное использование ресурсов и предметов быта, выделение специальных проектных дней и недель, разработка экологических игр.

Среди форм организации экологического образования можно выделить как традиционные (уроки, экскурсии, практические работы), так и нетрадиционные подходы: концептуальные учебные модели («космический корабль – Земля»), экологические клубы. Широкое распространение в США имеет и неформальное экологическое образование: освещение экологических и природоохранных проблем средствами печати, радио, телевидения, создание экологических движений и природоохранных организаций. Так, к 1995 г. в США насчитывалось около 14 тысяч природоохранных организаций и ежегодно создается около 250 новых.

Таким образом, экологическое образование в США носит комплексный, многоаспектный характер, что в целом дает возможность аме-

риканским педагогам решать выдвигаемые учебно-воспитательные задачи в области охраны окружающей среды и экологии в соответствии с современными требованиями. На сегодняшнем этапе совершенствования экологического образования решаются проблемы усиления его связей с движением реформ в системе образования и интеграции с государственными стандартами в области естествознания, математики, географии и т.д.

Современная система образования подрастающего поколения во Франции имеет ступенчатый характер и включает в себя четыре основных этапа: 1) детский сад – материнская школа; 2) начальная, или элементарная школа (5 лет); 3) неполная средняя школа – колледж (4 года); 4) полная средняя школа – лицей (3 года). Знания природоохранного и экологического характера были включены в содержание предметов всех ступеней обучения в 1976 г.

В материнской школе (детском саду) экологическое воспитание направлено на формирование навыков обращения с животными и растениями, заботы о них и охраны. В начальной школе с 1985 г. введен предмет «Естественные науки и технология», содержание которого имеет интегрированный характер и включает в себя знания из областей биологии, химии, физики, геологии, астрономии. В программе этого предмета указывается на необходимость формирования у учащихся осознанного ответственного отношения к окружающей среде, основанного на понимании взаимосвязи и взаимозависимости человека со всеми элементами живой природы и влияния нарушений в окружающей среде, вызванных деятельностью человека на его здоровье. На обязательной ступени средней школы – в колледже – экологическое образование осуществляется по двум направлениям: 1) в рамках курса «Биология и геология» и 2) включение в программы предметов колледжа междисциплинарных экологических тем. На старшей ступени средней школы – в лицее – формирование экологических знаний происходит дифференцированно.

Анализируя состояние экологического и природоохранного образования во Франции, можно назвать также и основные проблемы, требующие разрешения и вызывающие пристальное внимание педагогов. Во-первых, основной объем экологических и природоохранных знаний дает только предмет «Биология» и в связи с этим поднимается вопрос об экологизации других предметов как естественнонаучного, так и гуманитарного циклов. Во-вторых, в отличие от экологического образования в США и в Германии, в школах Франции ощущается отсутствие контакта учащихся с живой природой, что приводит к существенным пробелам в краеведческом образовании и трудностям в вос-

приятии экологических проблем современности как лично значимых. В-третьих, в научно-педагогической и методической печати часто упоминается и проблема специальной подготовки будущих учителей экологии в вузах страны и широкой просветительской работы среди населения страны.

В Великобритании экологическое образование официально входит в Национальную программу образования после конференции ООН по окружающей среде 1992 г. Приоритетными направлениями в экологическом образовании считаются основные процессы, происходящие в природных системах, и влияние человека на окружающую среду. Изучение экологического материала носит выраженный практический характер. Предполагается, что учащиеся не только получают теоретические знания по определенным разделам, но и реализуют на практике все природоохранные соглашения, заключенные Объединенным Королевством. Поскольку экологические темы, по сути, являются интегрированными, для удобства восприятия их содержание группируется по областям изучения.

Процесс экологического образования в восточноевропейских странах осуществляется на основе комплексного подхода к раскрытию взаимосвязей между человеком, обществом и природой, что делает этот процесс непрерывным, последовательным, развивающим.

В старших классах основной школы (5–8-е классы в Венгрии, Польше, Румынии, Чехии и 5–10-е классы в Болгарии) продолжается воспитание бережного отношения учащихся к природе на основе практической активности и заинтересованности в изучении вопросов экологии. Последнее формируется в связи с приобщением учащихся к проблемам регионального характера. В этот период задачи экологического образования существенно расширяются. По мнению чешских учителей, только учащиеся старшего школьного возраста способны в полной мере осознать и осмыслить экологические проблемы, понять их сущность и сложность. В связи с этим в задачи экологического воспитания в старших классах выдвигается развитие экологического мышления, комплексного изучения различных аспектов окружающей среды и формирование убежденности в необходимости ее всесторонней защиты. Например, в программах по биологии для единой политехнической школы Болгарии включены темы «Человек и окружающая среда», «Основы экологии. Защита природной среды». В дальнейшем, в ходе дифференцированного обучения экологическое образование продолжается в классах естественнонаучного профиля лицеев.

В большинстве стран Запада экологическое образование органи-

зовано по смешанной модели: многопредметность сочетается с интеграцией. Важной особенностью экологического образования является максимальное сближение учащихся с природной средой. Разработаны долгосрочные программы, включающие такие формы, как полевые экскурсии, наблюдения за окружающей средой, самостоятельное изучение природных объектов, разработка проектов и экспериментов. Учащиеся активно вовлекаются в процесс выяснения ценностей и принятия решений, основанных на отношении к проблемам окружающей среды и убеждениях.

Важность обращения к зарубежному опыту не вызывает сомнения, но здесь, собственно как и во всем, важна мера. Взаимосвязь разных культур в большей мере способствуют прогрессу человечества в планетарном масштабе, и напротив, априорное неприятие любого зарубежного опыта может привести к самоизоляции.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ФРГ

ПИТЕРСКОВА Т. А.

г. Пенза, Пензенский государственный педагогический университет
им. В. Г. Белинского

Залогом общественного и экономического будущего страны являются образование и научно-исследовательская деятельность. Квалифицированные специалисты открывают все новые горизонты познания в области науки и исследования, обеспечивая и улучшая тем самым благосостояние страны. Давая молодым людям возможность получить квалифицированное образование, можно гарантировать стабильное экономическое процветание.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» главной задачей становится обеспечение современного качества образования на основе сохранения фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства [1].

Качество профессиональной подготовки специалистов в вузе и, следовательно, ее результат, определяются многими факторами, в числе которых ведущую роль играет уровень компетентности кадрового потенциала высшей школы.

На современном этапе традиционными формами подготовки профессорско-преподавательского состава в России являются инсти-

туты аспирантуры, докторантуры, факультеты повышения квалификации и стажировка. Однако эти формы уделяют основное внимание научно-исследовательской деятельности аспирантов и докторантов и недостаточно ориентированы на их психолого-педагогическую подготовку. Вместе с тем именно такая подготовка является основным условием реализации высшей школой инновационных функций по отношению ко всем сферам общественной жизни.

В условиях интеграции России в международное образовательное пространство представляется целесообразным и необходимым обратиться к имеющемуся опыту организации повышения квалификации научно-педагогических кадров в системе непрерывного профессионального образования в других странах, в частности в Германии, которая также испытывает на себе воздействие современных мировых процессов, связанных с экономической глобализацией.

Согласно модели Гейдельбергского университета, качество образования складывается из трех компонентов:

- образовательные структуры (качество образовательных структур, которое обеспечивается за счет эффективных учебно-обучающих структур (Lehr-Lern-Strukturen);
- учение (качество продукта, которое обеспечивается за счет развития предметных и ключевых компетенций у студентов);
- обучение (качество процесса, которое обеспечивается за счет научной и дидактической квалификаций преподавательского состава).

Для обеспечения качества обучения в высшей школе решающую роль играет система непрерывного профессионального образования преподавателей вузов ФРГ, ведущее место в которой занимают центры дидактики высшей школы. Например, WBZ – центр повышения квалификации университета г. Бохума, региональное объединение дидактики высшей школы университетов г. Гейдельберга и г. Мангейма, AfH – центр дидактики высшей школы технического университета г. Брауншвейга, центр повышения квалификации в области дидактики высшей школы свободного университета г. Берлина, центр дидактики высшей школы (ЦДВШ) университетов федеративной земли Баден-Вюртемберг и др.

Целью данных образовательных учреждений является профессионализация преподавания для улучшения качества обучения в вузе [2]. Ее реализации служит развитие профессиональной компетентности в области дидактики высшей школы профессорско-преподавательского состава. Таким образом, целевой группой ЦДВШ являются:

- научные сотрудники;
- ассистенты;

- доценты;
- профессоры;
- внештатные преподаватели;
- экстраординарные профессоры.

Следует подчеркнуть, что курсы повышения квалификации в ЦДВШ предназначены в первую очередь для молодых преподавателей вузов, например, докторантов, юниор-профессоров, научных сотрудников.

Согласно §§ 7, 8 общего закона о высшем образовании (с изменениями от 12 апреля 2007 г.) (das Hochschulrahmengesetz – HRG), задачей преподавателей высшей школы является: сообщение специальных знаний и развитие у студентов квалификационных характеристик, необходимых для профессиональной деятельности [3]. Учеба должна развивать способность студента мыслить критически, методически правильно и творчески, чтобы быстро включаться в новую, связанную с профессией проблематику. Студента следует приобщить к применению методики поиска, систематизации и критического осмысления в единстве с теоретическими знаниями, чтобы обеспечить полезность их в решении конкретных задач и тем самым наполнять научное знание жизненным содержанием. Для этого требуется введение в сам процесс научной деятельности. В научной подготовке студент должен ощутить, что есть научное знание, как оно возникает, что достигается при его применении и какая с этим связана ответственность. Наличие данной способности у выпускников вузов обеспечивает внедрение в профессиональную деятельность современных научно-исследовательских методов, новых методик работы [4].

Иными словами, выпускник вуза должен располагать знаниями и обладать ключевыми компетенциями, то есть определенными личностными характеристиками, чтобы в любой момент найти и отобрать нужные знания для решения конкретной задачи. Именно преподаватель высшей школы развивает эти ключевые квалификации. Mertens выделяет следующие признаки ключевых квалификаций:

- базисные квалификационные характеристики (когнитивный компонент – стили мышления);
- горизонтальные квалификационные характеристики (информация об информации – обработка и использование информации);
- элементы, развернутые вширь (элементы, составляющие образование – использование полученных знаний и умений);
- «винтажные факторы» – «традиция – действующие лица» (система порождения материала преподавания и систем понятий) [5].

Основными элементами ключевых компетенций являются:

- предметная компетенция – владение знаниями и их практическое применение в изменяющихся условиях;
- социальная компетенция – контактность, способность планировать, навыки сотрудничества, владение языком;
- методическая компетенция – готовность учиться, способность учиться;
- личностная компетенция – самоопределение и способность принимать решения [5].

Чтобы реализовать задачи в обучении, преподаватель высшей школы должен быть компетентным, т.е. обладать рядом компетенций (как отмечает американский ученый Ch. Velde, компетенции составляют «анатомию» компетентности [6]):

- личностная компетенция – умение объяснить свою роль как преподавателя вуза, способность к рефлексии;
- социальная компетенция – коммуникабельность, эмпатия, умение устанавливать обратную связь (Feedback);
- предметная компетенция в области дидактики высшей школы (например, использование современных технологий обучения: WebQuest, Weblog, Online-проекты, Podcasting и др.) [7].

Некоторые немецкие исследователи выделяют дополнительные компетенции, которыми должен обладать преподаватель высшей школы, например, U. Schmidt относит к ключевым квалификациям также знание иностранных языков, знание ПК, умение работать в команде, владение стратегиями решения конфликтных ситуаций. A. J. Wildt подчеркивает важность развития у преподавателя вуза гендерной и межкультурной компетенций.

Программа повышения квалификации в центрах дидактики высшей школы ориентирована, прежде всего, на формирование и развитие дидактической компетенции.

Центры дидактики высшей школы работают по четырем основным направлениям, а именно:

1. Мастер-классы по специальной дидактической теме, например:
 - Планирование, проведение и оценка учебных занятий в вузе;
 - Консультация и осуществление контроля обучающихся;
 - Альтернативные формы обучения в вузе.
2. Индивидуальная дидактическая консультация преподавателей высшей школы с посещением учебных занятий, последующим анализом и установлением обратной связи;
3. Специальные семинары для преподавателей высшей школы, работающих на одном факультете, на одном отделении или на одной

кафедре, с целью улучшения коллегиального сотрудничества;

4. Квалифицированная программа для получения сертификата дидактики высшей школы. Подготовка молодых ученых к академическому преподаванию осуществляется в виде модулей, программа ориентируется в соответствии со своими требованиями на стандарты, признанные на международном уровне. Программа включает 3 модуля общим объемом 200 часов (80, 60, 60 часов). В рамках Болонского процесса, в связи с внедрением единой кредитной системы (учета трудоемкости учебной работы в кредитах) общий объем модулей составляет 20 кредитных пунктов (6, 6, 8 соответственно). Для подтверждения (сертификата) преподавательской компетенции необходимо пройти все 3 модуля.

Приобретение данных квалификационных характеристик способствует самоактуализации преподавателя высшей школы, его активному участию в развитии инновационных процессов в образовании и их внедрении в педагогическую практику.

Следует отметить, что после курсов повышения квалификации участники, то есть преподаватели высшей школы, заполняют анкеты, содержание которых определяет тема семинара, например, после семинара «Риторика и презентация» участникам предлагается ответить на ряд вопросов, оценивая свои умения до и после семинара по 5-балльной шкале, например,

1. Ключевые компетенции («Риторика & презентация»):

- я оцениваю свои риторические способности ...;
- я знаю, как планировать и проводить презентацию;
- я могу управлять темпом своей речи в соответствии с ситуацией;
- я могу подчеркнуть сказанное мимикой и жестами;
- я чувствую себя во время презентации комфортно;
- я знаю свои сильные и слабые стороны при публичном выступлении;
- я могу установить и поддерживать контакт со слушателями.

2. Общие ключевые компетенции.

- я знаю, как я могу активно и самостоятельно ориентироваться в университете;
- я ставлю перед собой четкие цели, в соответствии с которыми я организую процесс обучения;
- я оцениваю свои социальные компетенции в рамках обучения...

Исходя из приведенных выше вопросов анкеты, очевидно, что этот вид работы способствует развитию личностной компетенции, а

именно способности осуществлять самоанализ.

Таким образом, особую роль в системе непрерывного профессионального образования преподавателей высшей школы в Германии играют центры дидактики высшей школы, которые способствуют переходу на более высокие квалификационные уровни именно педагогического направления, а не научного (что является функцией таких институциональных форм повышения квалификации научно-педагогических кадров вузов, как аспирантура и докторантура). Опыт немецкой системы непрерывного профессионального образования преподавателей высшей школы представляет несомненный интерес для нашей страны.

Обращение российской педагогической науки к иностранному опыту может способствовать углублению отечественной теории образования, совершенствованию национального законодательства в области поствузовского образования, более активному участию российских учебных заведений в общеевропейских образовательных программах; и адекватному переносу положительного зарубежного опыта (внедрения отдельных элементов этой системы) на российские реалии при обязательном условии адекватного и критического его осмысления.

Литература

1. Тимофеева, Ю. Ф. Модульная система обучения и образования как эффективный путь вхождения Российской высшей школы в Болонский процесс (содержание, формы и методы обучения в высшей школе: аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования) [Текст] / Ю. Ф. Тимофеева. – М. : ФИРО, 2007.
2. Qualifizierungsprogramm des HDZ: Konzept – Programm – Umsetzung. – Stuttgart : Regionalverbände Hochschuldidaktik der Universitäten des Landes Baden-Württemberg, 2003.
3. Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506). – Berlin, 2007.
4. Grundsätze für Studium und Prüfungen. – Bonn, 1979.
5. Raihtel, J., Dollinger, B., Hörmann, G. Einführung Pädagogik. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.
6. Velde, Ch. Crossing borders: an alternative conception of competence: Annual SCUTREA conference, 1997.
7. Webler, W.-D. Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. – Bielefeld, 2001.

ОПЫТ ГЕРМАНИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

ЛЕВЕНЧУК И. Б.

г. Пермь, Муниципальное общеобразовательное
учреждение лицей № 1

Важным направлением российского образования в настоящее время является, по мнению многих ученых, педагогов и общественных деятелей, вхождение в единую европейскую систему образования при сохранении лучших национальных традиций в области образования. В связи с этим представляется необходимым осуществить коррекцию целей и задач не только высшего, но и общего среднего образования, с тем, чтобы обеспечить преемственность культурных и духовных ценностей.

Все это требует обратить внимание на педагогический опыт стран Западной Европы. Германия является хранительницей многих традиций, которые утвердились в образовании различных стран мирового сообщества, поэтому в данной работе предпринимаем попытку анализа образовательной системы довузовского образования Федеративной республики Германии.

В настоящий момент ФРГ сумела создать целостную эффективную образовательную систему, обеспечивающую достойное качество образования и подготовку профессиональных кадров, удовлетворяющих самым высоким требованиям.

Ретроспективный взгляд на историю образования этой страны показывает, что основные черты современной системы образования в Германии сформировались в период Веймарской республики, когда произошло разделение средней школы на полную народную школу, реальную школу и гимназию. На тот момент классическая гимназия была массовым учебным заведением и осуществляла начальную профессиональную подготовку. Тем самым достигалась интеграция полного общего образования и начального профессионального образования на вариативной основе. Жесткая организация образовательной вертикали, абсолютизация идеологических установок и высоких образовательных требований, с одной стороны, повышали качество образования, выражающееся в формальных показателях, с другой стороны, выработали национальную амбициозность, приведшую, по мнению профессора Ю. Н. Афанасьева, страну к фашизму.

Нечто подобное возникло и в Советском Союзе. Жесткая систе-

ма контроля за школой, избыточные требования дисциплины, идеологизация образовательного процесса привели к расслоению образования: безысходная запущенность советского образования в глубинке сочеталась с выдающимися результатами в ограниченном пространстве экономически обеспеченных слоев общества. Эта жесткая вертикаль в организации образовательного процесса породила сталинизм, а ее выпадающая часть – образование в глубинке – явилась одной из причин кризиса всей системы.

В XX веке Вторая мировая война стала, по мнению И. Е. Видт, тем «Рубиконом» на Западе, который отделил человека-объекта от человека-субъекта [1].

После Второй мировой войны Германии удалось, в отличие от России, совершить настоящую культурную революцию, которая привела к демократизации общества и обогащению образовательного горизонта страны. Образовательная деятельность в стране защищена законом, гарантирующим важные социальные права граждан: свободу выбора образовательного учреждения, равенство возможностей в получении полного среднего образования. Бесплатное высшее образование сохранилось, к сожалению, только в некоторых федеративных землях и с этого года стало частично платным.

Нельзя обойти стороной тот факт, что страна прилагает много усилий для интеграции детей иммигрантов в образовательный процесс. Для детей и родителей организуются курсы по изучению немецкого языка, проводятся индивидуальные консультации, помогающие решать проблемы, возникающие на протяжении обучения. Совместное обучение и общение детей не может не привести к процессу взаимообогащения культур, способствующее, в том числе, увеличению интереса к языку иммигрантов. Например, если в 1997–1998 гг. турецкий язык в Германии изучали 12 000 школьников, то к 2000–2001 гг. число их возросло более чем на 70 % и составило 92 400 человек.

Достоин уважения и гуманизм, присущий немецкой нации и находящий свое отражение в образовательном процессе. Ученикам предоставляются равные шансы в получении образования, и выбор того или иного образовательного учреждения связан с желанием и успехами каждого отдельного ученика. В поддержку данного утверждения, обратим свое внимание на образовательную систему средней полной школы.

Дошкольное образование организуется в детских садах, семье и центрах социальной реабилитации. Процесс обучения в начальной школе начинается в шестилетнем возрасте (Grundschule) и продолжается в течение четырех-шести лет. В первых двух классах отсутствует дисциплинарная структуризация – базовые знания по математике, не-

мецкому языку, краеведению, музыке и религии преподаются комплексно, в рамках одного учебно-воспитательного курса. По окончании срока обучения в начальной школе, учащиеся переходят в школу следующей ступени, называемую «вторая ступень I» (Sekundarstufe I), предполагающую учебу либо в основной школе (Hauptschule), либо в реальной школе (Realschule) или гимназии (Gymnasium). Вопрос о том, какое учебное заведение оптимально для ученика, решается в соответствии с рекомендацией школы, желанием родителей, уровнем школьных оценок, а также результатами приемных экзаменов.

Однако в последние годы в ФРГ наметилась тенденция к увеличению доли учащихся гимназий за счет уменьшения доли учащихся средних учебных заведений остальных типов. Данное явление объясняется, в первую очередь тем, что именно гимназия остается уникальным учебным заведением, сохранившим типичные черты традиционной немецкой школы, характеризующейся фундаментальностью знаний и одновременно самостоятельностью личности в образовательном процессе.

Весь процесс обучения (особенно ярко это прослеживается на второй ступени обучения Sekundarstufe II) направлен на развитие критического и творческого мышления, способностей находить решение проблемных вопросов с помощью изучения всевозможных источников информации, анализа различных подходов и аргументации собственного мнения. Все это формирует личность, способную к самоорганизации, структуризации собственной деятельности и признающую в качестве доминирующих ценностей свободу и выбор. Данную личность Э. Фромм охарактеризовал как «саморазвивающаяся, самодостаточная личность, отвечающая за свои поступки, являющаяся субъектом, а не объектом бытия» [4].

Именно поэтому гимназия в Германии превращается в востребованную школу, которая не просто дает фундаментальное общее образование, но и позволяет продолжить академическую подготовку в вузе и заниматься профессиональной деятельностью, для которой требуется высокий общеобразовательный уровень. Таким образом, несмотря на все перипетии школьных реформ, гимназия, которая давно уже отошла от приоритета изучения древних языков, по-прежнему является олицетворением гуманистической традиции немецкой системы образования.

Содержание образования в гимназии обязательно предполагает изучение не менее 3 иностранных языков, а также изучение европейской культуры и истории, что, на наш взгляд, говорит о состоявшемся процессе гуманитаризации немецкого образования и о воспитании личности, открытой к диалогу за рамками собственного государства и

собственной культуры. Не даром большинство гимназистов второй степени II (Sekundarstufe II), что соответствует 11–13 классам, стремятся получить полезный опыт общения и обучения в одной из Европейских стран, приезжая на каникулы или на год обучения (Austauschjahr). Данная практика способствует формированию национального сознания, открытого к познанию новых духовных ценностей, воспитанию идеалов взаимопонимания в процессе сравнения культур и формирует личность ребенка, готовую мыслить масштабно и вбирать в себя все лучшее, что предоставляет общемировая культура. В отличие от Германии, в России до сих пор не так широко распространена практика зарубежных обменов между школьниками и студентами, что связано, с одной стороны, с некой отгороженностью России от духовной жизни других стран, настороженностью и внутренней замкнутостью в угоду исконно русскому пути [2], а, с другой стороны, ограниченными техническими и материальными возможностями образовательных учреждений. Считаем, что было бы полезно в российской системе высшего образования добиться свободного перемещения студентов в рамках различных образовательных программ страны и за рубежом.

Все вышесказанное приводит, на наш взгляд, к осознанию очень важной, на данный момент, для всего европейского сообщества задачи, которую, опережая свое время, замечательно сформулировал великий русский художник и гуманист Николай Рерих: «Если вас спросят, в какой стране вы хотели бы жить и о каком будущем государственном устройстве вы мечтаете, с достоинством вы можете ответить: «Мы хотели бы жить в стране Великой Культуры». Страна Великой Культуры будет вашим благородным девизом: вы будете знать, что в этой стране будет мир, который бывает там, где почитаемы истинная Красота и Знание» [3].

Следуя общей логике изложения, построенной на анализе довузовской системы образования Федеративной Республики Германии, нельзя не отметить, что в стране установлены общие стандартные правила поступления в высшие учебные заведения без дополнительной процедуры приемных экзаменов. Своего рода допуском к обучению в университете является диплом Abitur, который выдается по результатам учебы в гимназии или в общей школе по программе гимназии и является, на наш взгляд, наиболее валидной процедурой проверки и оценки знаний выпускников, нежели Единый государственный экзамен, который полностью противоречит принципу культуросообразности, так как по определению «единый, универсальный» отрицает принцип вариативности, без опоры на который в образовательном

пространстве невозможно воспитать саморазвивающуюся личность. Отметим, что также многие формы текущего контроля знаний предполагают отказ от тестовых в пользу активного живого диалога и оценки способности обучающегося к коммуникации. Коммуникативная активность все более тесно входит в жизнь школы, поскольку умение говорить и убеждать становится важнейшей стороной учебной деятельности. В Германии для получения диплома Abitur выпускникам школ необходимо сдать экзамены по четырем основным предметам, представляющим все три указанные группы дисциплин: два предмета должны быть изучены по расширенной программе, два – в объеме основного курса. При этом первые три выпускных экзамена сдаются письменно, однако по желанию учащихся или по распоряжению экзаменационной комиссии предусматривается дополнительный устный экзамен продолжительностью 20 мин. Четвертый выпускной экзамен сдается после письменного в форме коллоквиума, рассчитанного на 30 мин.

Не без сожаления приходится отметить, что процент доверия немецкого общества диплому Abitur намного выше, нежели доверие общества аттестату об окончании российской средней полной школы.

Итак, нами проведен достаточно беглый обзор системы довузовской подготовки Германии, позволяющий, однако, придти к выводу о соответствии немецкой образовательной системе требованиям европейского сообщества, направленным на организацию единого образовательного пространства.

Ценными сторонами немецкого образования для России следует считать, по нашему мнению:

- гуманизацию и гуманитаризацию образования, о которых так много говорится и отечественными педагогами, но которые до сих пор не получили практической направленности в большинстве российских школ;

- установление более тесной связи между общеобразовательным и профессиональным обучением, а также наличие точек сопряжения довузовского и вузовского образования;

- «неформальность» учебного процесса, самостоятельность ученика в учебном процессе, развитие критического и творческого мышления, способности принимать решения и нести за них ответственность;

- умение немецкой нации не навязывать свои культурные ценности и с уважением относиться к культуре других наций, с одной стороны, и готовностью к диалогу и сотрудничеству, а также взаимобогащению культур, с другой стороны.

Следует отметить, что 11-летняя система обучения, ставшая обязательной в 2007–2008 гг. в России не решает проблемы довузовской подготовки. Для того чтобы учеба в университетах соответствовала западным стандартам, необходимы глубокие изменения довузовского образования в России, направленные, в том числе, на организацию специальных программ, которые позволят преодолеть несоответствие между школами России и Запада.

Литература

1. Видт, И. Е. Образование как феномен культуры [Текст] / И. Е. Видт. – Тюмень : Печатник, 2006.
2. Молчанов, И. Великий гуманист, масон или заговорщик? [Текст] / И. Молчанов // Новая газета. – 2007. – № 79.
3. Рерих, Н. К. Культура и цивилизация [Текст] / Н. К. Рерих. – М., 1997.
4. Фромм, Э. Иметь или быть? [Текст] / Э. Фромм. – М. : Полит. лит., 1990.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО КОМПОНЕНТА МОДЕЛИ УГЛУБЛЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИКИ

АКСЮТИНА З. А.

г. Омск, Омский государственный педагогический университет

Описание личности специалиста отражается в разных моделях. К проектированию модели специалиста обращались многие исследователи. Интерес к этой проблеме возникает с конца 60-х гг. XX в. Она разрабатывалась в рамках системного подхода, ориентированного на целостную модель специалиста, и нашла отражение в педагогической периодике (В. К. Розов, В. А. Сластенин, А. А. Ченцов и др.). Отметим, что имеющиеся подходы к построению модели специалиста значительно отличаются друг от друга.

Одно направление (В. А. Сластенин и др.) предполагает описание целей профессионального обучения модели личности через содержание профессионально важных качеств (ПВК). В этом подходе уделяется внимание ожиданиям социума к представителям педагогической общественности. Другое направление использует понятие «модель специалиста», в состав которого включаются модель деятельности и модель человека (О. К. Крокинская, Е. Э. Смирнова) или

описание личности (И. П. Сопиков). То есть, здесь прослеживаются ожидания к деятельности со стороны социума.

В модели специалиста Н. Ф. Талызиной делается акцент на деятельностном блоке. Она включает в нее три составные части: 1) задачи (виды деятельности), обусловленные особенностями нашего века; 2) задачи (виды деятельности), обусловленные особенностями общественно-политического строя страны; 3) задачи (виды деятельности), диктуемые требованиями профессии. В последнее время речь идет о модели личности бакалавра и магистра.

В. Е. Анисимов и Н. С. Пантина предлагают структурировать личность с точки зрения механизмов, которые обеспечивают, с одной стороны, реализацию деятельностей, а с другой стороны, формирование, приобретение этих механизмов, то есть личность предлагается трактовать как персонифицированную социальную деятельность. Предлагаемая ими структура иерархизированной модели специалиста включает: 1) блок деятельностей, общих для всех выпускников вузов; 2) блок деятельностей общенаучного, профессионального содержания; 3) блок узкой специализации и профессионального мастерства.

Н. Н. Нечаев предлагает модель специалиста, структура которой включает: 1) модель деятельности; 2) модель профессиональных характеристик; 3) модель развития профессиональной деятельности.

Л. М. Разорина считает, что исходным моментом методической работы и технологической деятельности вуза при переходе к новой парадигме развития образования и трансляции знания и культуры является выявление и описание задач профессиональной деятельности и необходимого для их реализации перечня умений. Тактика построения обучения должна учитывать: 1) сроки формирования тех или иных умений; 2) их место в модели деятельности; 3) необходимые и достаточные для их формирования предпосылки. Такие исследователи, как А. В. Никитин, Е. Э. Смирнова, Г. В. Суходольский, Л. И. Романкова и др. продолжили работу по созданию модели личности специалиста. Систематизация исследований была проведена казанскими исследователями Г. Матушанским и А. Фроловым. В данных работах была осуществлена интеграция разных подходов.

В нашем исследовании акцент стоит на личности магистра педагогики. Магистерская подготовка по своему уровню занимает главенствующее место в системе высшего профессионального образования. Такая подготовка осуществляется для подготовки кадров высочайшей квалификации. Попробуем описать основные психолого-педагогические требования к магистру педагогики.

Задачи профессиональной подготовки магистров включают в

себя: общекультурную подготовку, общепрофессиональную подготовку, углубленную подготовку.

Если ранее общекультурная подготовка предполагала формирование и развитие таких умений как: умения самообразования; умения получать и перерабатывать информацию; то магистру необходимо работать над развитием умения системно анализировать проблемы и явления; организационными умениями; умениями пользоваться средствами обработки информации; психогигиенические умения; умения поддерживать рабочее состояние и физическое здоровье; умения ориентироваться в системе социальных ценностей; умения смысло- и целеобразования; коммуникативные умения.

Общепрофессиональная подготовка состоит из: умения ориентироваться в проблемах и направлениях развития профессиональной области; умение строить собственную профессиональную позицию; умение использовать знания для решения многообразных профессиональных проблем.

Углубленная профессиональная подготовка включает узко профессиональные умения, согласующиеся с профессиональной ролью.

Анализируя полученные данные, можно утверждать, что минимальную образовательную программу необходимо отнести к моделям подготовки, а модель деятельности, профессиограмму, психограмму и квалификационную характеристику – к моделям профессиональной деятельности.

Исходя из этого, можно говорить о том, что основные психолого-педагогические требования к магистру с углубленной профессиональной подготовкой имеют четыре подхода.

1. Психограмма. Рассматривает требования к психике человека определенного направления будущей профессиональной деятельности, содержащие, прежде всего, перечень профессионально важных качеств. Разрабатывается с целью совершенствования профотбора, профподбора, профадаптации, рационализации режима и условий труда педагога с углубленной профессиональной подготовкой.

2. Профессиограмма. Рассматривается профессия (направление, профиль) и ее требования к человеку. Разрабатывается с целью совершенствования профотбора, профподбора, профадаптации, рационализации режима и условий труда педагога с углубленной профессиональной подготовкой.

3. Минимальная образовательная программа. Рассматривается минимум содержания образовательной программы, максимальный объем нагрузки. Разрабатывается с целью унификации образовательных программ высшего профессионального образования.

4. Модель деятельности. Рассматривается деятельность педагога с углубленной профессиональной подготовкой в реальных или смоделированных условиях.

Считаем необходимым заметить, что психограмма рассматривается как составляющая профессиограммы, а квалификационная характеристика и минимальная образовательная программа – как комплектующие государственного образовательного стандарта. При этом, более мягким вариантом государственного образовательного стандарта являются требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки специалистов, разрабатываемые при значительной вариативной части образовательной программы.

Личностный компонент углубленной профессиональной подготовки педагогов-магистров раскрывает особенности готовности к профессиональной деятельности, процессы адаптации, самоопределения, компетентности, а также креативность, как компонент профессионально-значимого качества личности педагога. Эти аспекты широко представлены в исследованиях российских ученых. Так, О. В. Воронина пришла к выводу о том, что деятельность, связанная с педагогической помощью, поддержкой, коррекцией и реабилитацией ребенка и семьи, требует развития у педагога способности к самоанализу, самоуправлению, самокоррекции в учебно-профессиональной деятельности.

Личностный компонент модели можно рассматривать как результат профессиональной подготовки при формировании будущего профессионала.

Рассматривая процесс формирования личности будущего профессионала, Е. Н. Береговенко считает, что необходимо соблюдать ряд условий:

- качественно преобразовывать функциональное содержание целостного педагогического процесса;
- представлять конкретный социальный и социально-психологический портрет современного студента;
- готовить магистра к реальной педагогической ситуации;
- придерживаться ориентации на конечный результат;
- обеспечивать четкую научно-методическую организацию педагогического процесса.

На основе вышеизложенного можно утверждать, что при учете социокультурных традиций современного социума в проектировании личностного компонента модели углубленной профессиональной подготовки магистра, необходимо два параметра: требование к личности (знания, умения, навыки, профессиональные качества и способности, ценностные ориентации, уровень профессиональной компетентности), требование

к деятельности (проблемы (задачи), виды деятельности, функции).

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ФИЛОСОФСКОЙ ИДЕИ ГУМАНИЗАЦИИ В ПЕДАГОГИКЕ

ВОЛКОВА Н. Г.

г. Челябинск, Челябинский государственный
педагогический колледж № 1

Результаты обобщения и распространения передового педагогического опыта, накопленного в образовательной теории и практике, выбор ориентиров при разработке Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. свидетельствуют о том, что идеи гуманизации утверждаются в российском образовании.

Как известно, каждая историческая эпоха предъявляет определенные требования к системе образования при подготовке специалистов. На сегодняшний день современному информационному обществу требуются люди с высокой культурой, широкой эрудицией, владеющие всем богатством современного знания. В этом случае особая миссия выпадает на долю учителей, организующих образовательный процесс на основе гуманистических идей, корни которых уходят в далекое историческое прошлое. В педагогических сочинениях многовековой истории содержится немало интересных и для наших дней высказываний о назначении, содержании и методах обучения, воспитания и развития человека на основе идей гуманизма.

В развитии античной философии гуманистический период связан с деятельностью софистов, Сократа и сократических школ. Первые мыслители сместили философскую рефлексию античности с проблематики физики и космоса на проблему человека и его жизни как члена общества. Знаменитое положение Протагора гласит: «Человек – есть мера всех вещей» [4].

Беспочвенным для развития идей гуманизма оказался период Средневековья, так как в обществе того времени ведущее место занимали схоластические непререкаемые идеи, основанные на дидактизме. Тем не менее именно в этот исторический период проблема гуманизации различных сторон человеческого общества начала формироваться как научная.

В эпоху расцвета культуры Возрождения мыслители противопоставляли средневековому теоцентризму интерес к земному предназначению человека. Определяя новую систему ценностей, Л. Бруни, Л. Вала, П. Помпонацци и др. отводили важное место стремлению человека к славе, гимну красоте человеческого тела, принятию радостей

земного существования, культу наслаждения и пользы. По их мнению, для осуществления заложенных Богом возможностей человек должен был приложить титанические усилия, чтобы стать художником-творцом своей жизни. Идеи гуманизма Т. Мора, М. Монтеня, Т. Кампанеллы отразились в обучении и воспитании через развитие активности и самостоятельности учеников; их разностороннее физическое и эстетическое воспитание; изучение начал естествознания, природы; всеобщее обучение. Таким образом, мыслители эпохи Возрождения на первый план выдвигали идеи социально-этической проблематики, человеколюбия, которые в философии принято называть гуманистическими.

В России на протяжении десяти веков главным носителем гуманистических идеалов являлась религия. Имея гуманистические основы, православие признавалось нравственным и образовательным фундаментом русской жизни, но основной ценностью в мире оно провозглашало не человеческую жизнь, а идею (или служение идее, т.е. Богу). Тем не менее, в России XVI века появляются стремления связать гуманистические традиции Запада с отечественным педагогическим наследием.

Педагогика XIX века развивалась под сильным влиянием идей И. Канта, Г. В. Гегеля, социалистов-утопистов А.-К. Сен-Симона, Ш. Фурье, Р. Оуэна, а также выдающихся педагогов-демократов И. Г. Песталоцци, А. Дистервега, К. Д. Ушинского, педагогические проекты которых содержали идеи гуманизации образования. В книге «О педагогике» И. Кант писал: «Дети должны воспитываться не для настоящего, но для будущего, возможно лучшего состояния рода человеческого...» [1].

В конце XIX – начале XX века огромное значение возымели новые философско-педагогические идеи (Д. Дьюи, М. Монтессори), в частности, идея «свободного воспитания». По-новому зазвучали идеи демократического преобразования российского социума в трудах В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Н. А. Добролюбова, Д. С. Лихачева, Н. И. Пирогова, А. Д. Сахарова, А. И. Солженицына, В. С. Соловьева, Н. Г. Чернышевского и многих других. Они говорили о российской мечте как подлинно гуманистической общероссийской идее движения российского социума по пути демократии и построения свободного гражданского общества, подчеркивая важную роль педагогики в поддержке этих демократических преобразований. Неоднократно обращаясь к проблемам образования, они ратовали за «свободное воспитание» индивидуальной человеческой личности, определяя его основой и верховной целью. По их мнению, только люди «свободные духом»,

только «вечные искатели» могут быть двигателями нравственного прогресса в человечестве. В. Г. Белинский писал: «Россия видит свое спасение в успехах цивилизации, просвещения, гуманности...» [1]. Потому неслучайно новым вектором в педагогической науке России второй половины XX века стала личностно ориентированная педагогика, признающая доминантными субъект образования, его личные устремления.

В XXI веке образование выступает, как важнейший структурный элемент качества жизни. Новая стратегия образования ориентирует на адаптацию всех сфер деятельности к требованиям всестороннего и гармоничного развития личности, выражая тем самым свою гуманистическую сущность.

В вышеперечисленных размышлениях философов, мыслителей, педагогов прошлого и настоящего о роли образования и возможностях совершенствования педагогического процесса просматривается глубина философско-педагогического проникновения в сущность образовательно-педагогических явлений, подчеркиваются приоритеты гуманистической направленности образовательного процесса. Гуманизм представляется как важнейший стержень исторически сложившейся образовательной системы, высшая цель общественного развития, одна из фундаментальных характеристик человеческого бытия и сознания, определяющая отношение человека к другим людям как к высшей ценности.

Философский словарь трактует понятие «гуманизм», как «рефлектированный антропоцентризм, который исходит из человеческого сознания и имеет своим объектом ценность человека...» [4]. В этом случае «гуманность» означает человечность, идеал различных направлений гуманизма. Академические энциклопедии и словари определяют понятие «гуманизм» через признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений.

По мнению Н. Б. Ромаевой, центральным понятием современной гуманистической педагогики является «гуманизм» как философское учение и как общественное движение, оказывающее влияние на воспитание и образование личности. В этом случае обобщенные идеи гуманистической педагогики проявляются в педагогике свободы, сотрудничества, диалога, педагогической поддержки индивидуальности, направленной на проявление и актуализацию субъектных основ личности (осознание смысла, ценностей, переживаний, личностного опыта и т.д.) [3].

Опираясь на идеи гуманизации, государственный стандарт образования РФ нацелен на обеспечение равных возможностей для всех граждан в получении качественного образования; защиту обучающихся от перегрузок, сохранение их психического и физического здоровья. Целью гуманистического образования становится понимание субъектами образовательного процесса соотношения между свободой выбора личности и целенаправленным влиянием на нее общества. Такая цель становится средством реализации принципа гуманизации в профильном обучении, которое позволит обеспечить углубленное изучение отдельных предметов; установить равный доступ к полноценному образованию разным категориям обучающихся, расширить возможности их социализации.

Российская школа XXI века обоснованно выбирает для реализации в процессе обучения, воспитания и развития личности конструкцию личностно-ориентированной модели образования. Способами общения педагога с учащимися при этом становятся не наставления, запреты, требования или угрозы, а умение стать на позиции учащегося, учесть его точку зрения, признать и принять учащегося как личность, начиная с раннего детства. Гуманистическая позиция учителя по отношению к детям выражается в его педагогической культуре, в психолого-педагогической компетентности, в развитом психологическом мышлении, в культуре профессионального поведения, в умении регулировать собственную деятельность, в способности оказывать влияние на развитие личности учащихся.

Современная система образования России, претерпевающая существенные изменения, ищущая новые формы, принципы и методы обучения, должна быть нацелена на достижение мирового уровня гуманизации образования.

На сегодняшний день гуманизация образования, его направленность на всестороннее культурное развитие человека, является насущной потребностью современного общества. Гуманизация общества, в том числе и образования, означает реализацию условий для подлинно гуманных отношений, в которых человек является высшей ценностью. Главной целью гуманизации образования является всестороннее развитие человека, подготовка будущего поколения высокой культуры, обеспечение на этой основе творческого культурного потенциала народа.

Литература

1. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б. С. Гершунский. – М. : изд-во «Совершенство», 1998.

2. Зинатулина, И. Н. Гуманитаризация физического образования в условиях творческой мастерской: научно-методические основы и педагогический опыт [Текст] / И. Н. Зинатулина. – Челябинск : изд-во ЧГПУ, 2006.

3. Колпачева, О. Ю. Гуманизация и личностно развивающие технологии образования [Текст] / О. Ю. Колпачева, Н. Г. Сикорская // Педагогика. – 2006. – № 9.

4. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 1997.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ, ОРИЕНТИРОВАННЫЕ НА ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МОЛОЖАВЕНКО В. Л.

г. Тюмень, Тюменский государственный нефтегазовый университет

ОМЕЛЬЧЕНКО И. Н.

г. Тюмень, Нефтегазовый колледж

Переход человечества в новую постиндустриальную эпоху требует изменений системы образования, они должны быть более кардинальными, чем все предыдущие за 300 с лишним лет [1]. В научных исследованиях существует большое количество понятий «инновация», наиболее значимые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Генезис формирования понятий «инновация»

№	Понятие «инновация»	Автор
1.	Комплексный процесс создания, распространения и использования нового практического средства (новшества) для новой (или лучшего удовлетворения уже известной) общественной потребности; одновременно это процесс сопряженных с данным новшеством изменений в той социальной и вещественной среде, в которой совершается его жизненный цикл	Д. М. Гвишиани 1986 [2]
2.	Научные открытия или изобретения, имеющие практическое применение и удовлетворяющие социальным, экономическим и политическим требованиям, дающие эффект в соответствующих областях	Л. В. Канторович 1986 [3]
3.	Практическое осуществление качественно новых решений, суть стратегии и содержания стратегии предприятия	В. Раппопорт 1988 [4]
4.	Целевое изменение в функционировании предприятия как системы (количественное, качественное в любой сфере деятельно-	Л. Волдачек 1989 [5]

	сти предприятия)	
5.	Освоение новой продуктовой линии, основанной на специально разработанной оригинальной технологии, которая способна вывести на рынок продукт, удовлетворяющий не обеспеченные существующим предложением потребности	С. В. Валдайцев 1997 [6]
6.	Конечный результат внедрения новшества с целью изменения объекта управления и получения экономического, социального, экологического, научно-технического или другого вида эффекта	С. Д. Ильенкова 1997 [7]
7.	Конечный результат инновационной деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности	Концепция инновационной политики Российской Федерации. 1988 [8]
8.	Означает результат творческой деятельности, направленной на разработку, создание и распространение новых видов изделий, технологий, внедрение новых организационных форм и т.д.	А. Б. Борисов 2000 [9]
9.	Инновация (англ. /innovation – нововведение, новшество, новаторство) представляет собой материализованный результат, полученный от вложения капитала в новую технику или технологию, в новые формы организации производства, труда, обслуживания и управления, включая новые формы контроля, учета, методы планирования, приемы анализа и пр.	И. Т. Балабанов 2001 [10]
10.	Конечный результат внедрения новшества с целью изменения объекта управления и получения экономического, социального, экологического, научно-технического или другого вида эффекта	Р. А. Фатхутдинов 2004 [11]

Анализ достижений, неудач, нерешенных проблем перестроечного и постперестроечного периода развития российского образования позволяет делить две области, два важных стратегических направления в развитии образования и в подготовке кадров, способных грамотно и продуктивно его проектировать и осуществлять. Эта педагогическая инноватика, основанная на сочетании позитивных традиций и инноваций, и это развитие и совершенствование методологии социально-педагогических исследований и практических преобразований, формирование и распространение методологической культуры педагога-исследователя.

Под инновацией в общественных науках и экономике понимается внедрение новшеств, приносящих запланированный результат, то есть усовершенствование качества процесса, форм и методов контроля, продукта и т.д.

Под инновационным образованием Ю. П. Похолков понимает: процесс и результат целенаправленного формирования определенных знаний, умений и методической культуры, а также комплексную подготовку специалистов в области техники и технологии, инновацион-

ной инженерной деятельности за счет соответствующего содержания методов и технологий обучения [12].

Ведущие российские педагоги под инновационным процессом понимают освоение в образовательных учреждениях новшеств, которые могут вести к изменению состояния функционирования и проектированию развития образовательной системы, ее подсистем и звеньев (М. Г. Гарунов, В. В. Гузеев, Л. Н. Давыдова, В. И. Журавлев, В. И. Загвязинский, В. М. Монахов, В. А. Пятин, А. М. Трещев, Н. В. Чекалева, В. Д. Шадриков и др.).

К общим педагогическим инновациям относятся: 1) практическая технология оптимизации учебно-воспитательного процесса (Ю. К. Бабанский); 2) гуманистические положения и практические технологии (К. Роджерс); 3) организация и управление педагогическими процессами (Л. Берталанти, У. Эшби, А. Моисеев, М. Поташник,); 4) информационные технологии (Б. С. Гершунский, А. А. Кузнецов, И. О. Логвинов, В. С. Леднев, Б. М. Ломов, В. Я. Ляудис, Е. И. Машбиц, В. М. Монахов, Ю. О. Овакимян, Ю. А. Первин, В. Г. Разумовский, В. В. Рубцов, А. Я. Савельев, Н. Ф. Талызина, О. К. Тихомиров и др.).

Таким образом, под инновацией в педагогике понимается педагогический процесс реализации образовательной деятельности, направленной на повышение качества реализуемой цели, ориентированной на удовлетворенность работодателей качеством подготовки специалистов.

Литература

1. Новиков, А. М. Высшее образование в России: состояния и направления развития: аналитический доклад [Текст] / А. М. Новиков ; под ред. В. Л. Глызычева. – М., 2004.

2. Гвишиани, Д. М. Диалектико-материалистические основания системных исследований [Текст] / Д. М. Гвишиани // Диалектика и системный анализ. – М. : Наука, 1986.

3. Канторович, Л. В. Системный анализ и некоторые проблемы научно-технического прогресса [Текст] / Л. В. Канторович // Диалектика и системный анализ. – М. : Наука, 1986.

4. Раппопорт, В. Диагностика управления: практический опыт и рекомендации [Текст] / В. Раппопорт. – М. : Экономика, 1988.

5. Волдачек, Л. Стратегия управления инновациями на предприятии [Текст] / Л. Волдачек. – М. : Экономика, 1989.

6. Валдайцев, С. В. Оценка бизнеса и инновации [Текст] / С. В. Валдайцев. – М. : Филин, 1997.

7. Ильенкова, С. Д. Инновационный менеджмент [Текст] /

С. Д. Ильенкова. – М. : ЮНИТИ, 1997.

8. Концепция инновационной политики Российской Федерации на 1998–2000 гг. [Текст] // Постановление Правительства РФ от 24 июля 1998 г.

9. Борисов, А. Б. Большой экономический словарь [Текст] / А. Б. Борисов. – М. : Книжный мир, 2000.

10. Балабанов, И. Т. Инновационный менеджмент. [Текст] / И. Т. Балабанов. – СПб. : Питер, 2001.

11. Фатхутдинов, Р. А. Инновационный менеджмент [Текст] / Р. А. Фатхутдинов. – СПб. : Питер, 2004.

12. Похолков, Ю. П. К вопросу формирования национальной доктрины инженерного образования [Текст] / Ю. П. Похолков, Б. Л. Агранович // Инновации в высшей технической школе России (состояние проблемы модернизации инженерного образования). – М., 2002.

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СМАЗНОВА П. А.

г. Екатеринбург, Уральский государственный университет

Гендерный аспект – то, что иначе именуется проблемой пола, – сегодня обсуждается повсеместно. В связи с актуальностью вопроса не осталась исключением и сфера образовательной деятельности, тем более что в настоящее время под образованием понимается не несколько классов школы, как это было раньше, а зачастую перманентный процесс на протяжении всей жизни человека. Это связано с тем ритмом жизни, в котором вынужден существовать современный человек – постоянное обновление технологий требует умения их реализовывать и встраивать в условия жизнедеятельности, и здесь невозможно обойтись без дополнительных навыков, которых не преподают в школе и в университете. Жизнь стала настолько разносторонней и многопрофильной, что нередко наличие одного высшего образования не позволяет реализовать себя в полной мере на рынке труда.

Проблема образования в контексте гендерных оснований по-разному предстает перед нами в зависимости от рассматриваемого вида образования и возрастных особенностей человека. В школе эта разность особенно бросается в глаза. Разрыв в знаниях у девочек и мальчиков оказывается колоссальным, особенно на ранних этапах обучения. Девочки и мальчики по-разному развиваются с самого детства и поэтому требовать от мальчика невероятных успехов в учебе в начальных классах школы просто бессмысленно. На школьной скамье

все отличницы, как правило, девочки. Но ведь мы знаем, что практически все выдающиеся ученые – мужчины. Действительно, «мальчишковая» пора наступит с приходом подросткового возраста и будет продолжаться почти всю жизнь. Психология молодого человека в школе еще устроена таким образом, что включение в материал урока приходит лишь на 20–25 минуте. При сорокаминутном занятии почти половина материала, таким образом, не усваивается. Девочки включаются в материал несколько быстрее. К тому же, девочкам вообще более свойственны такие качества как прилежность, послушание, исполнительность.

Из-за такого расхождения в усвоении материала не раз поднимался вопрос о раздельном образовании. Сложно оценить это явление как исключительно положительное или как исключительно отрицательное. Да, с усвоением материала проблем не будет, но в будущем трудности, возникающие при взаимодействии полов, проявятся особенно остро. В разношерстном коллективе человек, в том числе и маленький, неизбежно сталкивается с необходимостью налаживания контактов, выстраивания отношений в контексте парадигмы Я-Другой. Здесь под Другим я понимаю не вообще любого человека, отличного от меня самого как биологической особи, но именно представителя противоположного пола. В конечном итоге, все мы вырастаем и рано или поздно столкнемся с неизбежностью межполового общения – на улице, на работе, в семье – и легче преодолеть этот барьер восприятия в раннем возрасте, чем во взрослой жизни. То есть уже на уровне начального образования в ребенке полезно воспитывать то, что в наше время принято называть модным иностранным словом «толерантность».

В сфере начального и среднего образования обозначается еще один гендерный аспект – в школах, колледжах в настоящий момент большинство преподавателей – женщины. Конечно, учитель-женщина в подаче материала ориентируется на женскую часть аудитории. Такая установка не оставляет возможности преподнести материал в манере, актуальной для мальчиков. Как следствие, для них занятия становятся скучными, интерес пропадает, вырабатывается установка – «если не понял сегодня, и впредь не пойму». В этой ситуации главное дать понять ребенку, что здесь и сейчас – это не навсегда, показать, что существует перспектива. В вузах ситуация зачастую противоположная – число преподавателей-мужчин заметно превышает число их коллег женского пола. Прежде всего, это связано с тем уровнем эмансипации, которого якобы достигло современное общество. Некоторые отказываются признавать «кажимость» этой эмансипации, но совершенно

очевидно, что все еще слишком силен патриархальный уклад. В умах современных людей до сих пор чрезвычайно укоренен стереотип, что образование – не женское дело. Многие поддерживают мнение, что женщину по жизни ведет бессознательное, а мужчину – сознательное. Поэтому среди известных ученых, музыкантов, философов нет ярких творческих фигур женского пола. Женщине не доступна мужская гениальность и поэтому к великому творчеству она не способна. Все, что она может – брать то, что в готовом виде есть у мужчины. Отто Вейнингер добавляет, что женщина не обладает достоинством и не может стать личностью. Ее удел – воспроизводство как конечная цель ее жизни. К сожалению, такое понимание реальности характерно, пусть и в неполной мере, для самих женщин тоже, они охотно ему подчиняются. Патриархальная культура, возникшая как объективный этап развития цивилизации, за прошедшие века выработала определенные ценности патриархального типа: иерархию, борьбу за власть, агрессию, насилие, дискриминацию по многим параметрам в отношении женщин. Парадоксально, что по статистике к середине XXI века именно женщины будут составлять наибольшую часть населения планеты. Ни в коем случае я не имею ввиду грядущую эру матриархата, речь идет о гендерном паритете – подлинной гуманизации личности и женщин, и мужчин. Для достижения этой цели необходимо выработать определенную гендерную методологию, алгоритм деятельности. Зачатки такой методологии – сочетание мужских и женских ценностей – четко сформулированы Георгием Гачевым, считавшим мужчину и женщину единым целым. Исследователь полагал, что когда в женском вопросе женщина вопрошала «Разве женщина не человек?» ей следовало добиваться не ответа «Да, женщина тоже человек», а ответа другого: что мужчина тоже не человек и что лишь вместе они человек. Такое понимание проблемы пока еще мало осознается большинством людей и посильную помощь в реализации этой идеологии должна оказать система образования как средство формирования гуманных представлений об эволюции человечества и цивилизации.

Профессорско-преподавательский состав вузов отличен от студенческого состава – на сегодняшний день наблюдается феминизация высшей школы, число студенток растет большими темпами, чем численность студентов, несмотря на популярный тезис о большей привлекательности для семей образования сынов. Тут играют свою роль гендерные различия экономической эффективности инвестиций в образование. Родители, как правило, вкладывают меньше средств в образование девочек, чем в образование мальчиков, так как считают, что выгоды от образования девочек ниже, а затрат на него больше. Это

неизбежно отражается в будущем на заработной плате – раз прибыль от вложений в человеческий капитал для женщин меньше, чем для мужчин, соответственно сокращаются и инвестиции в женскую рабочую силу.

В последнее время в области высшего образования в Российских вузах в гендерном аспекте предприняты существенные шаги – организуются международные и всероссийские конференции, проводятся разнообразные летние школы, в вузах разрабатываются собственные авторские курсы по гендерологии, данные темы популярно освещаются в СМИ, что позволяет сказать, что сфера образования в России считается наиболее благополучной среди других сфер жизнедеятельности с точки зрения гендерного равенства.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

ШИРШОВА Т. С.

г. Челябинск, Технологический колледж сервиса
Южно-Уральского государственного университета

Современная ситуация в образовании характеризуется как ситуация модернизации и реформирования. Все чаще сегодня образовательные учреждения переходят в режим инновационной деятельности, реализуя новые идеи, совершенствуя формы и методы организации учебного процесса. Вместе с тем в педагогическом сообществе существуют различные подходы к пониманию сущности инновационных процессов.

Под инновацией мы понимаем систему деятельности, направленную на внедрение новой прогрессивной идеи при помощи инновационных средств и способов с целью достижения нового качества образования.

Для нашего коллектива такой новой идеей стала модель «Саморазвитие человека» профессора К. Я. Вазиной. Кроме того, автором были предложены новые средства («модуль», «древо понятия», «семантическое поле») и способы (природно-рефлексивная технология) ее реализации, которые возможно было оспособить и освоить в деятельности.

Знакомство, осознание и понимание сущности модели продолжалось в течение двух лет, а экспериментальная деятельность коллектива по внедрению началась с 1999 г., когда колледжу был присвоен статус Федеральной экспериментальной площадки Министерства образования Российской Федерации по проблеме «Создание системы управления качеством профессионального образования в области сер-

виса». По результатам эксперимента по заявленной проблематике было принято решение о создании собственной инновационной модели, которая бы основывалась на принципах модели «Саморазвитие человека», но и учитывала специфику и особенности конкретного образовательного учреждения.

Такая модель была создана в рамках Федеральной программы «Развитие образовательной системы РФ» в качестве соисполнителей госконтракта № 26 от 29.08.2005 г. Именно с этого момента была заявлена новая проблема эксперимента «Внедрение модели технологической организации развивающего пространства и ее мониторингового сопровождения». Сущность модели состоит в том, что она способна обеспечить непрерывное развитие человека как главной духовной, интеллектуальной, производительной силы страны. Главная ценность любого общества и государства – это люди. Человек, являясь духовно-природной саморазвивающейся системой, не только постоянно овладевает накопленным опытом, но и непрерывно вырабатывает новые способы жизнедеятельности в динамично меняющихся ситуациях. Именно эта способность ситуативной действенной адаптации к внешнему миру обеспечивает человеку свободу, возможность жить радостно, творчески, быть успешным не только в профессиональной деятельности.



Рис. 1. Структура научно-методического центра «Инновационное образование»

В образовательном учреждении для реализации новой парадигмы обучения и воспитания должно быть создано образовательное пространство, которое мы называем технологическим. Технологическая организация жизнедеятельности позволяет нам создавать не надуманные, а естественные (не противоречащие природе человека), комфортные условия для саморазвития коллектива в целом и каждого человека в частности, поскольку технология нами понимается как непрерывный, целенаправленный, алгоритмичный процесс жизни человека.

Для организации инновационной деятельности по внедрению модели в колледже создан научно-методический центр «Инновационное образование», который обеспечивает поэтапное и дозированное введение инновационной модели в образовательное пространство и организует непрерывное развитие компетентности управленческо-педагогического персонала. В структуре научно-методического центра «Инновационное образование» находятся две лаборатории.

Лаборатория непрерывного развития компетентности управленческо-педагогического персонала обеспечивает:

- нормативную базу для реализации 11 образовательных программ начального и среднего профессионального образования;
- разработку системного содержания обучения по всем реализуемым образовательным программам через создание инновационных проектов обучения по предметам (дисциплинам);
- разработку программ обучения для управленческо-педагогического персонала по проблемам технологической организации жизнедеятельности образовательного учреждения;
- процесс обучения управленческо-педагогического персонала по программам через организацию и проведение развивающих, практико-ориентированных и рефлексивных семинаров, через занятия в школе пединноваций.

Лаборатория инновационного образования обеспечивает:

- мониторинг имеющегося инновационного опыта в образовании как на территории России, так и за ее пределами;
- внедрение инновационных проектов обучения по предметам (дисциплинам) в образовательное пространство колледжа;
- «выращивание» инноваций в деятельности управленческо-педагогического персонала;
- тиражирование и распространение инновационного опыта.

Управление деятельностью научно-методического центра «Инновационное образование» осуществляется через систему взаимосвязанной деятельности. Ежегодно проводится исследование реальных

способностей и возможности персонала научно-методического центра, на основании которого разрабатывается целеполагание деятельности. При разработке целеполагания определяются выявленные в результате исследования проблемы и проектируются стратегическая и тактические цели инновационной деятельности. Тактические цели, в свою очередь, конкретизируются в рабочие (функционалы). Функциональные обязанности каждого сотрудника разрабатываются в единой структуре (цель – действия – средства – результат), где четко обозначаются основные функции, алгоритмы их реализации, необходимые и достаточные средства (нормативные, локальные, технологические документы), взаимосвязи со всеми участниками процесса, проектируется ожидаемый результат, который является критерием компетентности сотрудника.

В результате на основе целеполагания и разработанных функциональных обязанностей каждого сотрудника формируется программа деятельности всего научно-методического центра «Инновационное образование», которая позволяет непрерывно, дозированно осуществлять управление, обеспечивая результативность процесса.

Системная инновационная деятельность позволяет коллективу достигать новых положительных результатов. В 2006 г. на конкурсе культурно-образовательных инициатив, проводимом Институтом проблем образовательной политики «Эврика», деятельность колледжа признана и отмечена дипломами:

- «Авторская школа – 2006» – за разработку и реализацию ярких авторских проектов и образовательных программ;
- «Экспериментальная школа – 2006» – за разработку и реализацию экспериментальных проектов, направленных на научное обеспечение важнейших проблем системы образования;
- «Инновационная школа – 2006» – за поиск, разработку и апробацию перспективных моделей деятельности образовательных учреждений в условиях модернизации образования.

РАЗДЕЛ 5

Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЗОТОВ П. А., ТАРАНУХА О. Б., КОПАНЬ Н. А.

г. Оренбург, Центр дополнительного образования для детей
«Славяне»

Говоря о системе дополнительного образования как о вариативной составляющей общего образования, мы убежденно заявляем, что она помогает подросткам в профессиональном самоопределении, способствует реализации их сил, знаний, удовлетворению индивидуальных потребностей, развитию творческого потенциала.

При этом мы редко задаемся вопросом о работе в этой системе самого педагога, о реализации его сил, его творческого потенциала. Ни для кого не секрет, что в учреждениях дополнительного образования г. Оренбурга работают люди не только с педагогическим образованием, но и техническим и специальным: военнотружущие, спортсмены, работники культуры, сельского хозяйства. Это не просто разносторонние личности, порой – уникальные. Каковы же мотивы прихода их в дополнительное образование? Скорее всего, действия людей осознанно и подсознательно направлены на удовлетворение потребностей, самореализацию в педагогике. Ввиду того, что многие житейские и социальные потребности сами по себе автоматически не удовлетворяются, люди осознанно выбирают те или иные организации как средство профессионального самоопределения и принимают участие в их деятельности. Вот несколько причин, по которым люди различных профессий приходят в Центр дополнительного образования для детей «Славяне» г. Оренбурга:

- умею сам и хочу научить другого;

- нравится это дело, и получаю от этого удовлетворение;
- могу самореализоваться;
- в силу экономической необходимости.

Таких людей в Центре немало, работают они здесь не по одному году, хотя есть и люди случайные, пришедшие на один год «переждать», «отсидеться».

Но, как и в любой другой профессиональной деятельности, в педагогической деятельности случаются кризисы.

Анализируя деятельность педагогов дополнительного образования нашего учреждения, мы обнаружили следующее:

- у каждого педагога наступает момент, когда он осознает необходимость изменить существующее положение, причем, сугубо индивидуально;
- сложившиеся обстоятельства подталкивают педагога к реорганизации своей деятельности.

Этим импульсом может оказаться и внутренняя неудовлетворенность своей деятельностью, процесс педагогического поиска, осознание потребности педагога в переподготовке, в дальнейшем профессиональном росте, понимание им изменений социального заказа населения и требований нового времени.

Для руководителя учреждения важно не упустить данный момент, помочь педагогу и создать условия для его самореализации. Успех любого учреждения зависит от умения руководителя добиваться от сотрудников поведения и действий, в достаточной степени соответствующих ее официальным целям. Он должен помнить, что решающее влияние на эффективность организации оказывают:

- трудовое поведение ее членов (т.е. мотивы, побуждающие работника к добросовестному труду);
- увлеченность профессией, своим делом;
- ориентация на получение максимального материального вознаграждения;
- осознание важности и нужности работы.

Только при совпадении целей и задач развития учреждения с целями и задачами самого педагога возможен успех. Руководителю учреждения нужно уметь показать, объяснить, практически закрепить в сознание сотрудников, что самый верный и лучший путь к личному успеху – это путь содружества в коллективе. А учреждение должно искать способы выразить каждому сотруднику свое признание за результаты труда через материальное вознаграждение, продвижение по службе, создание комфортных условий для работы и отдыха, моральное поощрение. Такими принципами, совокупностью идей, мы руко-

водствуемся, организуя работу педагогического коллектива Центра «Славяне».

В нашем Центре, которому в этом году исполнится 10 лет, сложился уникальный коллектив. Это специалисты, пришедшие в дополнительное образование из других областей производства, не имеющие базового педагогического образования. Они составляют примерно 30 % от общего числа сотрудников нашего учреждения. Примерно 12 % составляют педагоги-совместители, часть их – 8,7 % – не имеют педагогического стажа, это молодые сотрудники, пришедшие в Центр с желанием работать с детьми.

Поэтому очень важной в Центре стала работа с педагогическими кадрами. В основу ее был положен диагностический подход, позволяющий обеспечить индивидуализацию и дифференциацию процесса обучения.

Сотрудники Центра имеют возможность учиться, пройти курсы повышения квалификации, профессиональной подготовки и стажировки. За годы работы в Центре была создана система разноуровневой подготовки на основе учета основного образования специалиста, его стажа работы, уровня подготовки, образовательных потребностей.

Для начинающего педагога создана «Школа молодого педагога», где он может пройти разного рода подготовку: методическую, психологическую, общекультурную. Ведь одним из важнейших условий обеспечения качества дополнительного образования является программно-методическое обеспечение. Составление педагогом календарно-математического плана, создание программы проходят при участии методистов Центра, опытных педагогов-наставников, заместителей директора по научно-методической и учебно-воспитательной работе. В этот период педагогу оказывается помощь в подборе литературы, дидактических материалов, проводятся консультации. Посещение занятий, проведение семинаров, мастер-классов, методических объединений – все способствует обогащению профессиональных знаний, умений и практического опыта педагога.

Особое внимание в работе начинающего педагога уделяется также планированию воспитательной работы, изучению личности воспитанника, организации разнообразных видов коллективной и индивидуальной деятельности детей, установлению педагогически целесообразных отношений с родителями.

По этим вопросам проводятся такие педагогические советы с привлечением опытных педагогов, заседания методических объединений. Становятся нормой совместная деятельность педагога, психолога, методиста по поиску, накоплению и систематизации педагогиче-

ских технологий и новых моделей учебных занятий.

Профессиональный и общекультурный уровень педагога во многом зависит от его информированности. Данную функцию – функцию информационного обеспечения – в Центре выполняет информационный блок методического отдела, цель которого – обобщение и распространение педагогического опыта, создание системы информационного сервиса. Вся система методической работы в учреждении направлена на активизацию творческих сил педагогов, создание для педагогов ситуации успеха.

Для педагога-профессионала, желающего совершенствоваться, повышать свое мастерство, наполнять новым содержанием свою педагогическую деятельность, предлагается целый цикл занятий, включающий в себя темы для углубленного изучения актуальных проблем и направлений дополнительного образования. Такие занятия реализуются в форме проблемных, творческих семинаров, тренингов, деловых игр, краткосрочных и длительных курсов ИПК.

В течение многих лет, одновременно со «Школой молодого педагога» в учреждении ведется модульная программа обучения кадров «Школа педагогического мастерства». Она направлена не только на обогащение профессиональных знаний, умений и практического опыта специалистов, развитие их творческого потенциала, но и на компенсирование отсутствия специальной профессиональной подготовки.

Достигнув уровня мастера, педагог становится не просто наставником, но и проводником новых методик и технологий, организатором мастер-классов, семинаров по обмену опытом, выставок, конкурсов, творческих показов, членом экспертных групп аттестационных комиссий.

«Если вы владеете знанием, дайте другим зажечь от него свои светильники», – сказал один из философов древности. Свет своих знаний, теплоту своих сердец несут наши педагоги детям.

Профессионализм и творчество педагогов обусловили высокие достижения воспитанников.

Дипломанты Российского уровня детского театра моды «Славянка», возглавляемого руководителем С. И. Обьедковой, областного – ВСШ «Разведка» – руководитель Р. Р. Салимов, лауреаты областного конкурса профессионального мастерства «Храбрый портняжка» – руководители О. В. Тонких, М. Г. Лазаренко, Е. В. Бессонова, А. М. Гараева, городских конкурсов «Юный парикмахер» – С. В. Ланцева, фестивалей «Юный визажист» – руководитель коллектива – О. А. Степанова, выставок «Творенье детских рук прекрасно» – Л. В. Петрова, Е. М. Шарая – вот неполный перечень их успехов.

Учитывая тот факт, что образование человека продолжается на протяжении всей жизни, всю программно-методическую деятельность учреждения мы направили на разработку рекомендаций по внедрению научных исследований в практику и распространение достижений науки и педагогического опыта в журнал «Луч», выпускаемый в Центре дополнительного образования для детей «Славяне» г. Оренбурга.

С 2005 г. в учреждении ведется научно-исследовательская деятельность. Педагогический коллектив включился в опытно-экспериментальную работу «Самоопределение воспитанников в условиях учреждения дополнительного образования».

Наш коллектив способен и готов работать в режиме поиска инноваций. Подтверждением этому является ряд исследований по изучению личности педагога, проблем его профессиональной деятельности, диагностики взаимоотношений в педагогическом коллективе, условий психологической культуры педагогов. Они показали, что педагогический коллектив обладает высоким уровнем культурно-психологических потребностей (это составляет 49 %), в конструктивном общении – 61 %, в творчестве – 65 %, в конструктивном ведении дела – 64 %. По итогам аттестации более 38 % педагогов имеют высшую квалификационную категорию, 29 % – первую, около 20 % – вторую.

Поэтому и естественен их интерес к занятиям исследовательской деятельностью. Есть серьезные основания сделать вывод, что в целом, в кадровом составе нашего учреждения имеется тенденция к повышению уровня квалификации педагогов. Ведь в информационный век, при лавинообразном возрастании объемов информации и быстром их старении педагогам важно удерживать высокий уровень преподавания, способствовать формированию творческой личности, умеющей открывать и создавать новое, решать нестандартные задачи и трудные проблемы.

В этом году заканчивается федеральный эксперимент по введению профильного обучения старшей ступени общеобразовательной школы. Значит, в ближайшее время мы все получим соответствующие методические рекомендации, разработанные Министерством образования и науки российской Федерации. Но всеобщий переход на новую модель обучения совершенно не означает, что все без исключения школы обязательно должны будут в одночасье перейти на профильное обучение. Каждая школа, центры дополнительного образования, в соответствии со своими реальными возможностями, имеющимся практическим опытом, своим пониманием существующих проблем, должны принять взвешенное решение: готовы ли они к этому переходу?

Педагоги дополнительного образования Центра «Славяне» г. Оренбурга отдела «Славянская кухня», готовившего поваров-

кондитеров, утверждают, что каждый ребенок уникален, каждый имеет свои особые задатки и способности, имеет свою уникальную predisposition к какому-то определенному виду деятельности. Непосредственному выбору будущего профиля должно способствовать предпрофильное обучение в девятом классе. И здесь мы сталкиваемся с трудностями, которые заключаются в недостаточно высокой степени профессиональной готовности наших современных педагогов-практиков к разработке так называемых элективных курсов, то есть курсов по выбору. Ведь профильное обучение – это вдумчивое проектирование индивидуальной образовательной траектории для обучающихся, а значит – создание индивидуализированной образовательной программы.

Чтобы реально запустить такую программу в действие, нужно, конечно, предварительно, в режиме определения, создать требуемые программно-методические условия – подготовить целый пакет элективных курсов. И только тогда ребенок осознанно скажет: «Вот этот курс я буду обязательно изучать – он мне близок, он мне полезен, он мне поможет подготовиться к поступлению в вуз, училище или техникум», то есть туда, где он может продолжить свою индивидуальную образовательную траекторию. Здесь заложено именно то конкретное образовательное пространство, в котором творчески работающие педагоги дополнительного образования могут профессионально значимо сказать свое веское слово, мы здесь имеем в виду не только систематику существующих видов профильного обучения, но и возможность создания нового поколения дополнительных образовательных программ – программ вариативных элективных курсов. Иными словами, выбрать для себя дело по душе. И это можно будет осуществить в рамках профильного обучения. Вот здесь, на наш взгляд, и находится основной «эпицентр» опытно-поисковой деятельности творчески ориентированных педагогов дополнительного образования.

Без сомнения, социальная сфера – в высшей степени конкурентная. Поэтому мы предлагаем нашим общеобразовательным школам заключать между собой партнерские договоры и вести профильное обучение по так называемой сетевой образовательной модели. К сожалению, и учителя, и общеобразовательные школы в целом не очень любят сотрудничать. В условиях жесткой конкурентной борьбы подчас значительно легче объединиться, чтобы таким образом выдвинуться в социальные лидеры. Важно сегодня соединить имеющиеся образовательные ресурсы и возможности, договориться между собой, создав тем самым благоприятные условия, как для учащихся, так и для учителей, а также для педагогов дополнительного образования.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА

КОСТЫКО Г. С.

г. Челябинск, Технологический колледж сервиса
Южно-Уральского государственного университета

Технологический колледж сервиса Южно-Уральского государственного университета является федеральной экспериментальной площадкой по проблеме «Технологическая организация развивающего пространства образовательного учреждения». Поэтому стратегической целью коллектива стало «выращивание» профессионально-компетентных педагогов, способных в свою очередь обеспечивать непрерывное профессиональное развитие студентов.

Программа обучения этой модели отмечена грантом Министерством образования и науки Российской Федерации.

Сущность нового времени состоит в том, что будущее страны, мира все больше и больше зависит от человека. Ведь состояние мира – это, прежде всего, результат преобразований, совершаемых человеком, его разнообразными видами практической деятельности.

Поэтому формирование в каждом человеке творца собственных способностей становится экономически целесообразным и позволяет приблизить решение сверхзадачи XXI века – преобразование знаний в технологию (теорию преобразующей практики).

Современное же положение дел показывает, что общественное сознание существенным образом отстает от происходящих в мире глобальных перемен, при этом образование остается неподготовленным к такой быстроте перехода в новое состояние. А ведь именно оно обязано своевременно подготавливать людей к новым условиям жизни.

Навязанная сверху образовательным учреждениям России новая модель непрерывного образовательного процесса может осуществляться только тогда, когда она будет понята и принята педагогическим сообществом и обществом в целом.

Новые реформы делают реальные люди. И практики понимают сегодня, что главным тормозом на этом пути будет отсутствие нового мышления, новых ценностных образовательных ориентиров, а значит и новой профессиональной позиции педперсонала на изменение содержания образования и способов его трансляции.

Поэтому особо актуальной становится задача подготовки полноценных, профессионально-мобильных руководящих и педагогических кадров для системы образования, способных отвечать запросам

современной жизни и обеспечивать подготовку человека-творца, профессионально-мобильного и ответственного за свою деятельность.

Миссию подготовки кадров новой формации должна взять на себя система повышения квалификации, но сегодня учреждения, осуществляющие повышение квалификации педагогических кадров, проводят ее на разных философских, психологических, педагогических основаниях. Вопросы освоения управленческо-педагогической деятельности и сам человек там, как правило, не рассматриваются. Обучение слушателей строится по все той же закостенелой модели обучения и носит просветительско-предметный характер. Попытки вводить в учебный процесс деловые, ролевые игры, другие активные методы обучения только «латают» систему, но не меняют ее качественно. Повышение квалификации не дает ничего принципиально нового для практической деятельности слушателей и развития их профессиональных способностей.

А главное – такое обучение не способствует формированию устойчивой профессиональной позиции педагогических работников, расшатывает их профессиональное мировоззрение и не позволяет выстроить системное управление образовательным процессом.

Исходя из этого, главной целью системы повышения квалификации становится качественное изменение педагогической деятельности, которое повлечет реальную эффективную деятельность на местах образовательного процесса. И именно это должно стать конечным результатом и критерием профессиональной деятельности педперсонала.

Сама инновационная система повышения квалификации персонала образовательных учреждений должна являть собой образец современного обучения. Для этого ей необходимо иметь инновационную научно-обоснованную модель нового «перестроенного» образовательного процесса в учебном заведении и «обучать» преподавателей этой модели.

Такой моделью образования личностно-ориентированного типа стала для нас модель «Саморазвитие человека» профессора К. Я. Вазинной, на ее основе была разработана инновационная программа повышения квалификации преподавательского состава.

Программа содержит шесть взаимосвязанных, преемственных блоков.

Первый блок предусматривает содержание, способствующее признанию человека уникальной, саморазвивающейся системой, природно-наделенной внутренним механизмом собственного развития.

Второй блок дает понимание обучающимися сущности системы отношений человека в мире – среды его саморазвития.

Третий блок позволяет осознать систему деятельности как универсальный способ построения отношений человека с окружающей средой, понять содержание управленческо-педагогической деятельности.

Четвертый блок помогает осознать системность предметного содержания и методологических средств его систематизации.

Пятый блок рассчитан на понимание технологической организации обучения и овладение природно-рефлексивной технологией.

Шестой блок дает осознание новой результативности инновационного процесса обучения.

Таким образом, предлагаемая инновационная программа обучения модели «Саморазвитие человека» – это система, элементами которой являются: профессиональное мировоззрение преподавателя, системное содержание обучения по предмету, природно-рефлексивная технология обучения (табл. 1).

Таблица 1

Модуль «Инновационная модель повышения квалификации педагогических кадров»

1.1.1.	Структура системы: элементы системы	профессиональное мировоззрение преподавателя ↓	системное содержание обучения ↓	природно-рефлексивная технология ↓
1.2.	Функция элементов	понимание человека как природной, уникальной, саморазвивающейся системы ↓	создание комплекта методического обеспечения деятельности ↓	освоение природно-рефлексивной технологии ↓
1.3.	Виды связей элементов	новое мировоззрение диктует создание комплекта технологического обеспечения и освоение развивающейся технологии	отражает новое профессиональное мировоззрение на себя, студента, предметное содержание	преобразованное содержание обучения требует нового способа деятельности
1.4.	Функция видов связей	Обеспечивают создание системы непрерывного профессионального развития-саморазвития педагогического персонала		
1.5.	Функция системы	Создает коллектив единомышленников на принципах единой системы непрерывного профессионального обучения модели саморазвития человека		
2.	Нормы связей	Всеобщие, общие и частные законы и закономерности педагогической деятельности		

3.	Метод функционирования системы	Организация непрерывного развития-саморазвития педагогического персонала через дифференцированную систему методологических, методических семинаров, семинаров-практикумов, систему открытых занятий (система деятельности)
4.	Результат функционирования системы	Активный, деятельный педагог, способный действовать профессионально и в нестандартных жизненных ситуациях, умеющий непрерывно саморазвиваться. Педагог, имеющий новое профессиональное мировоззрение на себя, другого, образование, мир; имеющий комплект технологического обеспечения содержания обучения; освоивший развивающую технологию.

Для реализации инновационной программы разработан комплект методического обеспечения, включающий: учебный план, организационно-деятельностную карту реализации программы, календарный план-график, комплект технологического обеспечения процесса обучения, положение о мониторинге непрерывного профессионального развития педагогов, карту мониторинга.

Освоение программы формирует у педагога единое представление о мире, новые ценностные ориентации на мир и место человека в нем. Системное осознание педагогом объективного мира позволяет ему по-новому осознать содержание обучения. Оно уже не может быть выражено набором отдельных предметов, как правило, функционально не связанных между собой, оно должно быть представлено системно. В процессе обучения педагог осваивает методологические средства («модуль», «древо понятия», «семантическое поле»), разрабатывает инновационный проект обучения по предмету, который состоит из взаимосвязанных между собой модулей.

Такой подход к содержанию познания реализуется через деятельность, которая представляет совокупность взаимосвязанных алгоритмических способов по исследованию конкретной системы, проектированию взаимосвязей человека с ней и организацию их взаимодействия.

Система деятельности позволяет педагогам анализировать реальные ситуации, разумно самоопределяться в них: ставить цель, подбирать средства по цели, находить реальные способы достижения прогнозируемого результата. Педагог осваивает пять видов деятельности: исследовательскую, проектировочную, организационную, коммуникативную, рефлексивную, которые впоследствии будут тиражироваться на деятельность студентов.

Деятельность, таким образом, становится универсальным способом, позволяющим знание превращать в умение жить в этом сложном, постоянно меняющемся мире, то есть знать, понимать, принимать, действовать, а значит жить.

Такая система обучения позволяет каждому преподавателю не-

прерывно осознавать опыт своей управленческо-педагогической деятельности, соотносить его с современными образовательными тенденциями, преодолевать затруднения, возникающие в процессе обучения, вносить коррективы в методические разработки.

По ходу освоения обучающей программы разрабатывается «Инновационный проект обучения по предмету», который содержит:

- авторскую блочно-модульную программу;
- системно-семантическое поле предмета;
- организационно-деятельностную карту управления процессом обучения;
- систему ситуаций учебных занятий;
- систему предметных и технологических средств;
- инструментарий оценки качества освоения предметного содержания;
- понятийно-терминологический словарь;
- список основной и дополнительной литературы.

По завершению обучения преподавателям выдается свидетельство о повышении квалификации, присваивается статус преподавателя-инноватора, успешно проходит их аттестация на первую и высшую квалификационные категории. По результатам мониторинга непрерывного профессионального развития педперсонала проводится оценка – самооценка профессиональной компетентности преподавателей, определяется дальнейший вектор саморазвития.

Сравнение традиционного повышения квалификации с возможностями инновационного подтвердило несостоятельность традиционной системы (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение традиционного и инновационного повышения квалификации преподавателей

Критерии повышения квалификации	Результат традиционного повышения квалификации	Результат инновационного повышения квалификации
Идеология	Отсутствие единых философских, психологических, педагогических оснований обучения	Наличие обоснованной идеи образования
Функция	Обучать	Создать пространство для развития слушателя, условия для его непрерывного профессионального развития-саморазвития
Содержание обучения	Объем знаний	Освоение новых видов деятельности

Средства	- вербальные средства; - предметные средства; - передовой педагогический опыт.	- методологические (внутренний и внешний механизмы саморазвития человека); - технологические (модуль, древо понятия, ситуация); - инновационный педагогический опыт.
Результаты	Преподаватель-исполнитель.	Активный, деятельный преподаватель, имеющий собственную профессиональную позицию, способный действовать профессионально в стандартных жизненных ситуациях, умеющий непрерывно саморазвиваться.

Предлагаемая инновационная программа обучения позволяет, на наш взгляд, снять принципиальные недостатки традиционной системы повышения квалификации, а именно: отсутствие системности и непрерывности образования, недооценку ведущей роли субъектов образования, нетехнологизированность, отсутствие целевого управления достижением прогнозируемого результата.

С 2001 г. в колледже открыта кафедра инновационных педагогических технологий Челябинского института развития профессионального образования, на базе которого проходят обучение управленческо-педагогические работники образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования региона. Инновационная модель повышения квалификации тиражировалась через курсы комплексного повышения квалификации (1531 чел.), целевые аттестационные курсы (1141 чел.), школу пединноваций (137 чел.). В 2007 г. совместно с Институтом дополнительного образования Южно-Уральского государственного университета программа апробировалась в Челябинском государственном педагогическом университете, повысили квалификацию 15 человек (профессорско-преподавательский состав).

По результатам обучения персонала всех уровней образования проводилось исследование актуальности обучающей программы через анкетирование, получены одобрительные отзывы, свидетельствующие об эффективности процесса и результата повышения квалификации.

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

МАРИНА И. Е., ЖАРОВА А. В., НУРИСЛАМОВА Т. С.

г. Красноярск, Сибирский государственный
технологический университет

Прогрессивное развитие общества невозможно без подготовки высококвалифицированных специалистов, при этом требования к их характеристикам на рынке труда повышаются и на первый план выходят составляющие психолого-педагогической компетентности. Это не случайно, поскольку профессиональная деятельность любого специалиста так или иначе связана с людьми и требует от него умения ставить и решать соответствующие психологические задачи. Однако объективно в системе высшего образования учебно-воспитательный процесс идет без учета структурных компонентов психологической компетентности педагога, что происходит по ряду причин. Ключевой проблемой является то, что в дальнейшем в преподавательскую деятельность специалисты технического профиля идут, не имея психолого-педагогического образования. Важнейшую роль в решении данной государственной задачи играет психология, которая входит в число обязательных предметов почти всех вузовских специальностей, но при этом даёт о себе знать не менее важная проблема – неумение применять психолого-педагогические знания на практике.

Вузы несут определенную долю ответственности за становление студента как полноценной личности, в том числе за формирование такого важного личностного образования будущего специалиста, как психологическая культура. В связи с этим возникает необходимость внедрения дополнительных образовательных программ в рамках профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов профессионального образования.

Специалисты центра социально-психологической помощи Сибирского государственного технологического университета за 2006–2007 учебный год разработали, апробировали и внедрили дополнительную образовательную программу «Психологическая культура взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса», направленную, прежде всего, на заместителей деканов по воспитательной работе и кураторов. Значение программы заключается в том, что она освещает социально-психологический аспект самых актуальных вопросов, возникающих у преподавателей в процессе обучения и вос-

питания студентов. Целью образовательной программы «Психологическая культура взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса» является совершенствование психолого-педагогической компетентности преподавателей, повышение психологической культуры их взаимодействия со студентами. Исходя из этого, сформулированы следующие задачи: формирование знаний о составляющих психологической культуры взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса; развитие навыков, необходимых для успешного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса.

Структура программы представлена лекционным курсом, практическими занятиями с использованием диагностических процедур (анкет, методик, игр, упражнений), общим объемом 72 часа. Отличительными чертами являются теоретическая и практико-ориентированная направленность, разделение учебного материала на структурные элементы, которые позволяют дать необходимую информацию для формирования определенных знаний, умений и навыков.

Процесс изучения курса направлен на усвоение слушателями следующих знаний: психологические особенности студенчества, проблемы учебной деятельности, психологические аспекты эффективного общения, составляющие имиджа педагога, психология девиантного поведения. Слушатели овладевают навыками снижения эмоционального напряжения и самопомощи при психо-эмоциональной нагрузке, защиты от манипулятивного поведения, распознавания различий индивидуальных психологических характеристик личности, невербальных средств коммуникации.

Содержание лекционно-практического курса охватывает разделы:

1. Психологический аспект учебно-воспитательного процесса в вузе.
2. Психология общения в учебно-воспитательном процессе.
3. Социально-психологические признаки девиантного поведения.
4. Психология здоровья – составляющая учебно-воспитательного процесса.

Программа предусматривает самостоятельную работу слушателей, поскольку при составлении соблюдалась основная заповедь педагога: «Педагог имеет право учить до тех пор, пока учится сам».

Особое внимание уделялось содержанию практических занятий, которое представлено в таблице 1. Именно на практикумах формировалось умение эффективно применять теоретические знания в повседневной профессиональной деятельности.

Таблица 1

Содержание практических занятий

Тема практикумов	Форма выполнения и отчета
Практическое занятие 1. Взаимодействие педагога и студента	Демонстрация и овладение приемами установления контакта между педагогом и студентом
Практическое занятие 2. Взаимосвязь развития профессионально-важных качеств и эффективности профессиональной деятельности	Установление взаимосвязи развития профессионально-важных качеств и эффективности профессиональной деятельности через рефлексивные эссе и посредством диспута
Практическое занятие 3. Психологический аспект педагогической деятельности	Проведение методики «самооценка общего уровня психолого-педагогической компетентности педагога». Выявление составляющих само- и тайм- менеджмента
Практическое занятие 4. Навыки эффективного общения	Отработка методик эффективного общения через упражнения и моделируемые ситуации
Практическое занятие 5. Невербальное общение	Проведение упражнений на формирование чувствительности к невербальным средствам общения
Практическое занятие 6. Конфликт на деловой и личной основе	Выявление особенностей конфликта на примерах. Упражнения по урегулированию конфликтов
Практическое занятие 7. Признаки девиантного поведения	Составление списка «признаки девиантного поведения» (ситуативно)
Практическое занятие 8. Когнитивный алгоритм анализа суицидально-ориентированной информации	Усвоение когнитивного алгоритма анализа суицидально-ориентированной информации (на примерах)
Практическое занятие 9. Программа профилактики зависимых форм поведения	Составление программы первичной профилактики зависимых форм поведения (по выбору) в учебном заведении
Практическое занятие 10. Релаксация и снятие мышечных зажимов	Проведение телесно-ориентированного практикума: отработка навыков правильного дыхания, нервно-мышечной релаксации, снятия мышечных зажимов и самомассажа
Практическое занятие 11. Эмоциональные нагрузки	Отработка техник снижения эмоционального напряжения
Практическое занятие 12. Техники саморегуляции	Отработка техник саморегуляции психоэмоционального состояния

Актуальность дополнительной образовательной программы «Психологическая культура взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса» для педагогов определена поставлен-

ными проблемными вопросами при анкетировании заместителей деканов факультетов вуза и кураторов учебных групп. Не смотря на то, что работа Центра социально-психологической помощи в Сибирском государственном технологическом университете осуществляется на научно-обоснованных принципах, в динамическом взаимодействии с субъектами учебно-воспитательного процесса с учетом их потребностей, разовых мер недостаточно. Решение существующих проблем в учебно-воспитательном процессе требует системного подхода, что определило тему следующей образовательной программы на 2007–2008 учебный год «Социально-психологическое обеспечение субъектов учебно-воспитательного процесса в вузе».

Реализация дополнительных образовательных программ как в высшей школе, так и в целом в системе профессионального образования, необходима с целью повышения психологической культуры взаимодействия педагогов с учащимися, достижения высокого уровня профессионализма педагогов и как результат этого – успешности учебно-воспитательного процесса.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

СТЕПАНОВ С. В.

г. Ставрополь, Ставропольский государственный университет

Важнейшими критериями качественного образования сегодня называют сформированность основных компетенций, позволяющих личности реализовать в оптимальном объеме присущие ей разнообразные социальные роли. Данная позиция является ключевой при рассмотрении компетентностного подхода к содержанию, технологиям и результатам современного образования.

Важнейшими понятиями указанного подхода являются «компетентность» и «компетенция».

Компетентность позволяет личности добиваться успехов в деятельности, общении и самосознании. Поскольку компетентность предполагает владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, важно еще до ступени профессионального образования определить ассортимент и конкретное содержание наиболее существенных, ключевых компетенций личности.

При этом преимущественное употребление рассматриваемого нами термина обычно соотносится в социологии с профессиональной

деятельностью, а менеджмент определяет компетентность одновременно и как один из важнейших общих принципов управления, и как составляющую самого профессионализма (наряду с профессиональными востребованностью, пригодностью, удовлетворенностью и успехом). В частности, В. М. Шепель в определении компетентности включает знания, умения, опыт, теоретико-прикладную подготовленность к использованию знания. Не противоречат ему и другие имеющиеся определения компетентности (И. Г. Агапов, М. А. Чошанов, С. Е. Шишов и др.). В этом смысле важным, по нашему мнению, представляется характерный для философии, социологии и менеджмента подход, основанный на понимании компетентности как необходимого элемента общечеловеческого знания.

Понятие «компетенция» включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов, процессов и необходимых для продуктивной деятельности по отношению к ним (И. А. Зимняя, О. Е. Лебедев, А. В. Хуторской и др.).

Ключевая компетенция может быть определена как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), которая является заданной (обязательной, необходимой) для качественной продуктивной деятельности в определенной сфере. Это, например, такие функциональные умения, которые помогут обучающимся в выполнении настоящих и будущих социальных ролей («ученик», «абитуриент», «студент», «субъект общения», «гражданин», «потребитель», «работник-специалист», «профессионал» и др.).

Традиционными видами компетенций в научной литературе называют: политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, участвовать в функционировании и развитии политических и социальных институтов; компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе, призванные препятствовать возникновению ксенофобии, распространению климата нетерпимости и способствовать пониманию различий и готовности жить с людьми других культур, языков и религий; компетенции, связанные с возникновением информационного общества: владение новыми технологиями, способность критически относиться к распространяемой в СМИ и Интернете информации; компетенции, реализующие способность учиться всю жизнь не только в профессиональном плане, но и личной и общественной жизни.

Для рассмотрения оптимального процесса формирования со-

держания школьного образования на основе компетентностного подхода в качестве наиболее актуальных могут быть выделены не только элементарные ключевые компетенции (универсальная или общекультурная, учебная, коммуникативная, правовая, социально-политическая, семейная), но и переходные к вузовскому содержанию образования: экономическая (ориентация в современной рыночной экономике, участие в ней не только в качестве объекта – потребителя, но и субъекта – предпринимателя, менеджера, производителя товаров и услуг и т.д.); профессиональная (ориентированность в выборе профессии, первичная или начальная профессиональная подготовка), которая реализуется через профориентацию, изучение основ профессий, образовательную область «Технология» и направлена на подготовку к вузу и выполнению в будущем социальных ролей «специалиста», «профессионала».

Переход к компетентностному подходу в содержании современного школьного образования объективно ставит проблему оптимизации образовательного процесса во взаимосвязи с развитием методической и в целом профессионально-педагогической компетентности самого учителя.

Таким образом, остается актуальной и требует исследования и прикладных разработок проблема формирования в современной школе новой модели методической системы, основанной на компетентностном подходе и обеспечивающей через непрерывное развитие профессиональной компетентности педагогов высокое качество образования учащихся.

В рамках опытно-экспериментальной работы по проблеме совершенствования методической системы школы в условиях компетентностного подхода на базе нескольких общеобразовательных учреждений города Ставрополя (МОУ СОШ № 2 и № 37, лицей № 15, Кадетская школа им. генерала Ермолова) нами было проведено анкетирование более 150 педагогов. Анализ потребностей педагогов в развитии своего профессионального мастерства и повышении квалификации позволяют изучить самооценку реального уровня профессионализма учителей и их направленность на его дальнейшее развитие. Анализ ответов позволяет обратить внимание на следующие проблемы:

1. Для педагогических коллективов городских школ в целом характерна очень высокая (возможно завышенная?) самооценка уровня достигнутого профессионализма относительно своего педагогического стажа (91 % опрошенных определяют его как очень высокий, высокий и выше среднего, только 9 % – как невысокий, а как низкий – никто!).

2. Тревожный симптом дает и ответ на вопрос о том, насколько

педагоги удовлетворены достигнутым ими профессиональным уровнем (69,7 % удовлетворены полностью или в основном; не удовлетворены и считают, что можно достичь большего только 6,1 %). Такая позиция может свидетельствовать об определенной самоуспокоенности педагогического коллектива, его самодостаточности, которые могут привести к инертности в работе, снижению потребности в творческом поиске и профессиональном росте.

3. Обозначенные выше тенденции подтверждают и ответы на вопрос о том, насколько успешно педагогам удается решить задачи, которые ставит перед ними школа (полностью или в основном довольны 66,7 % опрошенных, не совсем довольны тем, как справляются с поставленными задачами 33,3 %, не довольны – 0).

4. Несмотря на то, что по результатам анкеты о методической работе школы по ряду позиций были представлены достаточно низкие оценки, данная анкета характеризует удовлетворенность большинства педагогов методической помощью, оказываемой в школе (удовлетворены ею в основном 39,4 %, удовлетворены полностью – 27,3 %, удовлетворены частично – 21,2 %, затруднились ответить 12,1 %; не удовлетворены – 0).

Вместе с тем предполагаемое обучение, организуемое в рамках школьной методической работы и эксперимента, по мнению педагогов, может помочь улучшить результаты педагогической деятельности. Его полезность для себя видят 29 человек, то есть 87,9 % опрошенных и только 4 человека (12,1 %) сомневаются в этом.

Несмотря на то, что в целом опрошенные нами педагогические коллективы нескольких городских школ характеризуются достаточно высоким потенциалом и ожиданиями совершенствования методической системы школы, сложившаяся в них система методической работы не способствует активному внедрению в образовательный процесс передовых, продуктивных педагогических технологий и эффективных методов современного обучения (метод проектов, деловые игры и тренинги, моделирование и др.). Отсутствие новых, оригинальных форм методической работы в значительной степени снижает развитие интереса педагогов к научно-методической, творческой деятельности и в целом не способствует росту результативности образовательного процесса. Существенным пробелом в методической работе является недостаточное внимание к методике воспитательной работы, изучению современных технологий воспитания и работы с семьей учащегося. Слабый учет педагогами природосообразных особенностей личности учащихся при построении учебного процесса указывает на отсутствие интеграции, более тесного взаимодействия методической и пси-

психологической службы школы, прежде всего в вопросах использования результатов психолого-педагогической диагностики в учебно-методической работе учителей.

Основными средствами решения выявленных в ходе анкетирования педагогов проблем могут стать их активное вовлечение в опытно-экспериментальную, научно-исследовательскую деятельность, совершенствование структуры и содержания методической системы школы через создание кабинетов методического и психолого-педагогического сервиса, организацию творческих проблемных групп педагогов, выполнение индивидуальных и групповых научно-методических и исследовательских проектов, а также организацию цикловых методических семинаров с привлечением ученых и преподавателей вузов.

РАЗДЕЛ 6

Реализация проекта ИСО в системе общего и профессионального образования

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ

БОБЫРЕВ А. В., НАЗАРОВА В. Н., ШУТОВА Е. В.

г. Таганрог, Таганрогский государственный педагогический институт

Глобальные изменения, происходящие в системе образования, требуют радикального поворота к личности как к самоценности, переосмотра взаимоотношений учителя и ученика, превращая второго в субъект обучения. Сегодня особо остро стоит проблема качества образования.

Качество современного образования связано с внедрением в учебный процесс новых инновационных технологий, которые обеспечили бы изменения в подготовке будущего выпускника. В основе педагогической технологии лежит идея полной управляемости учебным процессом, его проектирование и возможность анализа.

Слово «инновация» в переводе с латинского означает «возобновление, изменение, обновление». Инновации сопровождают общество с самого начала его возникновения. Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения на Западе примерно с 50-х гг., а в нашей стране – в последнее двадцатилетие.

В ученой среде бытует мнение, что абсолютно новых оригинальных идей мало, а самое большое количество новшеств представляют собой адаптированные, расширенные или переоформленные идеи и действия, которые приобретают особую актуальность в определенной среде и в определенный период времени. Таких инноваций большинство.

В последнее время актуальным становится вопрос о внедрении в учебный процесс информационно-коммуникативных технологий, в

частности, использование Интернет-ресурсов в работе учителя. Применение технологий Интернета в обучении принято называть Интернет-образованием.

Одной из лучших в мире книг, описывающих состояние и перспективы внедрения Интернета в образование, стал бестселлер Билла Гейтса «Дорога в будущее». В нем описываются те изменения, которые произойдут в жизни людей под воздействием информационных технологий: «Информационная магистраль сместит «фокус» в образовании с аудиторий на личность. Целью образования станет не диплом, а наслаждение непрерывной учебой – на протяжении всей жизни» [3]. Следуя от одного примера к другому, обобщая свой опыт и опыт американских школ, он показывает, что учеба станет настоящим удовольствием на протяжении всей человеческой жизни. Возможность утолить любознательность в море информации, научные эксперименты и обучение в различных университетах мира, улучшение методик преподавания и обмен опытом среди преподавателей, общение с единомышленниками, проживающими в разных уголках земли, – это и многое другое коренным образом изменит школьное образование.

Сфера образования закладывает фундамент подготовки учителя в новом информационном пространстве. Осознание этого факта отражено в том, что информатизация образования является приоритетным направлением государственной политики в Российской Федерации. Документально это закреплено в принятии и реализации в настоящее время ряда федеральных целевых программ, прежде всего таких, как «Электронная Россия на 2002–2010 гг.», «Развитие единой информационно-образовательной среды Российской Федерации на 2002–2006 гг.». В программе по развитию единой информационной образовательной среды отмечается критическое положение с решением проблем информатизации в сфере образования. Необходимо существенно выправить ситуацию за счет роста компьютерной техники в учебных заведениях, обеспечения выхода в Интернет, создания условий для разработки необходимого программного обеспечения в учебных целях.

Сегодня перед системой образования встают новые цели и задачи, причем эти цели меняются по мере развития научных знаний, а также реализации самих информационных технологий. Существенным является тот факт, что образование сейчас рассматривается и как средство овладения информацией, и как средство развития способностей, что дает возможность применения знаний в течение всей жизни.

Интернет (Internet) – это общемировая совокупность сетей, связывающая между собой миллионы компьютеров.

Использование Интернет-ресурсов дает возможность учителю

утолить любознательность в море информации, улучшить методику преподавания и обмениваться передовым опытом среди коллег, осуществлять общение с единомышленниками.

К сожалению, до сих пор не удается доказать ощутимого положительного влияния внедрения информационно-коммуникативных технологий на образовательный процесс. Когда большинство школ в нашей стране были оборудованы компьютерной техникой и подключены к Интернету, выяснилось, что необходима смена образовательной парадигмы, внедрение новых технологий обучения, переоценка роли учителя в образовательном процессе. Вот это и является главной проблемой современного этапа внедрения Интернет-технологий в образование. Хотя преимущества Интернета очевидны и многогранны, но полноценно их использовать в школьной практике пока еще не научились.

К концу 2007 г., как обещают в Министерстве образования и науки РФ, во все школы проведут Интернет. Это достижение цивилизации в последнее время уже не роскошь, а полезный инструмент в работе учителя.

Методическая работа учителя – многогранна и значима. Существует несколько направлений в применении Интернет-технологий в процессе методической работы:

- организация работы по изучению и обобщению педагогического опыта педагогов-новаторов России через педагогические Интернет-сообщества (сетевые методические объединения);
- обмен опытом через телеконференции и электронную почту;
- распространение опыта работы педагогов путем создания собственных Web-страниц и персональных сайтов;
- изучение теоретического материала и практического опыта по проблемам исследований или опытно-экспериментальной работе в Интернете;
- повышение квалификации путем использования дистанционных форм обучения;
- публикация методических разработок в электронных журналах.

Все эти направления способствуют выработке индивидуальной траектории профессионального развития, они дают возможность сотрудничать со всеми, кто заинтересован в данном вопросе, независимо от места и страны проживания.

Разработчики образовательных ресурсов нового поколения обещают, что в ближайшее время в Интернете появятся интерактивные модули по каждому предмету школьной программы. Уже сейчас во Всемирной паутине работают крупные порталы, с которых можно бесплатно скачать современные учебно-методические пособия, тексты

литературных произведений.

Рассмотрим крупные виртуальные ресурсы.

1. Федеральный портал «Российское образование» (www.edu.ru).

Один из самых глобальных электронных ресурсов, посвященный школам, колледжам и вузам. Здесь регулярно публикуются образовательные новости, материалы, посвященные ЕГЭ, демоверсии вариантов ЕГЭ, тексты ЕГЭ прошлых лет, анонсы мероприятий, освещается реализация национального проекта «Образование».

На портале также размещены базы данных отечественных школ, техникумов, вузов; карты России и мира; тексты образовательных стандартов, глоссарии, форумы. Также имеется огромное количество ссылок на виртуальные образовательные ресурсы.

2. Открытый колледж (www.college.ru).

Портал, содержащий интерактивные учебные материалы для дополнительного обучения школьников, повышения квалификации учителей, информацию о курсах профессиональной подготовки. Выложены электронные учебники и более 4 тысяч тестов по физике, математике, астрономии, биологии, экономике, химии. Работают интерактивные модели и уникальная on line-лаборатория по физике с форумом для обсуждения экспериментов. Публикуются новости образования, методические материалы для учителей и авторов курсов, проводятся виртуальные консультации, сетевые игры и дистанционные олимпиады.

3. Коллекция цифровых образовательных ресурсов (www.scholl-collection.edu.ru).

В разделе «Каталог» выложены полные версии электронных учебников по всем предметам школьной программы, а также методические рекомендации и пособия для педагогов. В разделе «Коллекции» можно скачать аудиофайлы с русской и зарубежной классической музыкой, тексты произведений зарубежных авторов, видеоопыты по химии, материалы по математике, интерактивные мультимедиа ресурсы по естественным наукам.

Раздел «Инструменты» создан специально для заместителей директоров школ. Здесь можно найти программные пакеты для создания информационной базы учебного заведения, составления электронного расписания занятий и оперативного управления учебным процессом. В разделе «Электронные издания» можно прочитать статьи из научных журналов, скачать мультимедийные ресурсы.

4. Российский общеобразовательный портал (www.scholl.edu.ru).

Этот сайт ориентирован как на педагогов, так и на родителей. Помимо виртуальных коллекций здесь размещены форумы и консуль-

тации. Здесь можно задать вопрос и получить на него квалифицированный ответ юриста. Можно скачать материалы для занятий с ребенком (например, имеется целая серия пособий «Тесты и упражнения для будущих первоклассников»). Также имеется отдельный раздел для абитуриентов, в котором имеется информация о правилах проведения экзаменов, подготовке к поступлению, об образовании за рубежом, олимпиадах и конкурсах.

5. Каталог образовательных ресурсов сети Интернет (www.katalog.iot.ru).

Основные разделы: федеральные и региональные образовательные ресурсы; образовательная пресса; конференции, выставки, конкурсы; энциклопедии, словари, справочники, каталоги; информационная поддержка ЕГЭ.

6. Всероссийский Интернет-педсовет (www.pedsovet.alledu.ru).

На данном сайте обсуждаются различные педагогические вопросы, публикуются методические материалы и разработки, нормативные и локальные акты. Существует форум, где учителя могут общаться между собой на различные педагогические темы. Также на данном сайте можно подписаться на рассылку новостей, которые позволят учителю всегда быть в курсе событий, касающихся вопросов образования.

7. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» (www.festival.1september.ru).

В данном фестивале могут принять участие учителя общеобразовательных школ. Все материалы, представленные на Фестивале, публикуются. По итогам Фестиваля каждый участник получает комплект итоговых материалов, персональный диплом участника, сертификат, подтверждающий факт публикации материалов.

8. Фестиваль исследовательских и творческих работ учащихся «Портфолио» (www.portfolio.1september.ru).

В данном Фестивале могут принимать участие учащиеся общеобразовательных школ, где они могут представить свою разработку и по итогам Фестиваля каждый участник получает комплект итоговых материалов и персональный диплом.

9. Сетевое объединение методистов (www.som.fio.ru).

Интернет-проект «СОМ – В помощь учителю» был создан Московским центром Федерации Интернет-образования в августе 2001 г. для оказания методической поддержки учителям-предметникам общеобразовательной школы. Этот сайт включает ресурсы по нескольким направлениям: английскому языку, астрономии, биологии, географии, информатике, истории, литературе, математике, обществознанию, русскому языку, физике, химии, экономике, искусству, есть

материалы для учителей начальной школы, школьных психологов. По каждому предмету представлены стандарты образования, программы, рекомендованные Министерством образования и науки РФ, авторские программы, примерные планы уроков, показаны примеры применения ИКТ на уроках.

10. Портал www.uroki.net.

На страницах этого сайта можно найти следующую информацию: поурочные, тематические, календарные планы, разработки открытых уроков, сценарии школьных праздников, классные часы, конспекты уроков, учебники, лабораторные, контрольные работы и множество других материалов для учителей информатики, математики, химии и биологии, физики и астрономии, географии, ОБЖ, русского языка и литературы, истории, трудового обучения, начальных классов, украинского языка и литературы, а также материалы для завучей, классных руководителей и директоров школ, лицеев, гимназий.

11. Конструктор образовательных сайтов www.edu.of.ru.

На данном сайте просто и наглядно объясняется, как совершенно бесплатно создать сайт учебного заведения или свой собственный. Не секрет, что сайтостроение является актуальным процессом и выступает как организующее ядро образовательной деятельности, как новый способ предъявить себя общественности. Создание и поддержка собственного сайта является важнейшим видом деятельности, который предоставляет возможность осуществлять процесс интерактивной коммуникации и в тоже время представляет актуальный результат этой деятельности: отражение сегодняшнего дня школы или отражение работы конкретного учителя.

Благодаря Интернет-магазинам можно выбрать и заказать новейшую научно-методическую литературу с последующим получением по почте наложенным платежом (магазин «Озон» www.ozon.ru). Поисковая система www.bookler.ru позволяет искать книги в базах данных нескольких книжных магазинов.

По мнению С. М. Авдеевой, внедрение Интернет-технологий в работу учителя позволяют:

- стать проводниками новых знаний и технологий;
- использовать ИКТ на занятиях;
- повысить собственный профессиональный уровень и уровень своего учебного материала благодаря доступу к всемирному информационному пространству через WWW и знакомству с последними открытиями и новинками в своей предметной области;
- активно обмениваться опытом с коллегами из регионов;
- коллективно разрабатывать новые информационные образо-

вательные ресурсы [1].

Недавно компания Microsoft объявила о начале реализации в России проекта «Открытый мир информационных технологий», целью которого является расширение возможности доступа к компьютерным технологиям и Интернет для людей, которые в силу причин социально-экономического характера не имели прежде такой возможности.

Таким образом, сегодня существуют разнообразные способы применения в работе учителем Интернет-ресурсов, и эти способы становятся все шире и многограннее.

Литература

1. Авдеева, С. М. Интернет-образование: возможности, проблемы, направления развития [Электронный ресурс] // http://rsi.spb/fio.ru/rsi2001/db/doc/get_thes.phtml?id=102.
2. Анохин, С. Возможности применения технологий Интернета в образовании [Текст] / С. Анохин // Народное образование. – 2006. – № 5.
3. Гейтс, Б. Дорога в будущее [Текст] / Б. Гейтс. – М. : Русская редакция, 1996.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА

ГУЛЯКИН Д. В.

г. Георгиевск, Георгиевский технологический институт (филиал) Северо-Кавказского государственного технического университета

Профессиональная деятельность любого специалиста в современных условиях информатизации общества носит ярко выраженный информационный характер, и конечный успех этой деятельности будет зависеть от успешности функционирования специалиста в так называемом «информационном поле». Следовательно, базовой составляющей профессиональной деятельности является информационная составляющая, которая отражает необходимость эффективного использования информации для решения профессиональных задач.

Любая деятельность человека осуществляется в результате функционирования определенной системы умений. Информационные умения будущего специалиста рассматриваются как уровень овладения им способами и приемами поиска, отбора, обработки и преобразования информации с целью ее дальнейшего эффективного использования в профессиональной деятельности.

Наличие информационных умений можно рассматривать как фактор эффективного формирования информационной компетентности будущего специалиста.

Информационная компетентность будущего специалиста можно рассмотреть как интегративную характеристику личности, отражающую готовность и способность эффективно осуществлять поиск, сбор, анализ, кодирование, преобразование информации и продуктивно использовать ее профессиональной деятельности.

Одной из составляющих информационной компетентности является информационная культура.

В период перехода к информационному обществу необходимо подготовить человека к быстрому восприятию и обработке больших объемов информации, овладению современными средствами, методами и технологией работы. Кроме того, новые условия работы порождают зависимость информированности одного человека от информации, приобретенной другими людьми. Поэтому уже недостаточно уметь самостоятельно осваивать и накапливать информацию, а надо научиться такой технологии работы с информацией, когда подготавливаются и принимаются решения на основе коллективного знания. Человек должен иметь определенный уровень культуры по обращению с информацией. Для отражения этого факта был введен термин «информационная культура».

Рассмотрим несколько подходов к определению понятия информационной культуры.

Информационная культура как один из важнейших компонентов культуры вообще.

Понятие «информационная культура» характеризует одну из граней культуры, связанную с информационным аспектом жизни людей. Поэтому, по мнению М. Г. Вохрышевой, можно сказать, что информационная культура – это область культуры, связанная с функционированием информации в обществе и формированием информационных качеств личности [1]. Или, как считает Н. Б. Зиновьева, информационная культура личности – гармонизация внутреннего мира личности в ходе освоения всего объема социально-значимой информации [2].

По мнению В. А. Уханова, общая культура призвана обеспечить человеку возможность воспринимать и преобразовывать окружающий мир и самого себя, она формирует и реализует сущностные смыслы человека, а информационная культура служит условием, обеспечивающим это восприятие, предпосылкой для распредмечивания всего богатства материальной и духовной культуры [3].

Информационная культура связана с социальной природой человека. Она является продуктом разнообразных способностей человека и проявляется в следующих аспектах:

- в конкретных навыках по использованию технических устройств (от телефона до персонального компьютера и компьютерных сетей);
- в способности использовать в своей деятельности компьютерную информационную технологию, базовой составляющей которой являются многочисленные программные продукты;
- в умении извлекать информацию как из периодической печати, так и из электронных коммуникаций, представлять в понятном виде и уметь ее эффективно использовать;
- во владении основами аналитической переработки информации;
- в умении работать с различной информацией;
- в знании особенностей информационных потоков в своей области деятельности.

Итак, информационную культуру следует рассматривать как достигнутый уровень организации информационных процессов, степень удовлетворения людей в информационном общении, уровень эффективности создания, сбора, хранения, переработки, передачи, представления и использования информации, обеспечивающей целостное видение мира, предвидение последствий принимаемых решений.

Формирование информационной компетенции будущего специалиста тесно связано с информационной культурой.

Литература

1. Вохрышева, М. Г. Формирование науки об информационной культуре [Текст] // Проблемы информационной культуры: сб. ст. Вып. 6. Методология и организация информационно-культурологических исследований / М. Г. Вохрышева ; науч. ред. Ю. С. Зубов, В. А. Фокеев. – М. ; Магнитогорск, 1997.
2. Зиновьева, Н. Б. Информационная культура личности: введение в курс [Текст] : учеб. пособие для вузов культуры и искусства / Н. Б. Зиновьева ; под ред. И. И. Горловой. – Краснодар, 1996.
3. Уханов, В. А. Информационная деятельность человека: социально-философский анализ [Текст] : дис. ... д-ра филос. наук / В. А. Уханов. – Екатеринбург, 1997.

РАЗДЕЛ 7

Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА ОУ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ, СПОСОБСТВУЮЩЕЙ СОВЕРШЕНСТВОВА- НИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

ЗЫРЯНОВА И. В.

г. Лесной, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 64

Инновационная деятельность в образовании направлена на всех участников образовательного процесса, в том числе и учителя. Для успешного решения задач модернизации образования необходимо, чтобы педагог владел такими профессиональными умениями, как проектировочные, исследовательские, организаторские, коммуникативные. Поэтому присвоение образовательному учреждению статуса ОУ-БП потребовало изменений в организации деятельности информационно-методической службы в сопровождении инновационных процессов, происходящих в школе.

Обратимся к программе развития школы на 2001–2005 гг.

Основными ее задачами были:

- повысить уровень методической работы с кадрами;
- использовать возможности для повышения квалификации педагогов через курсовую подготовку, активное участие в городской методической деятельности, инновационной работе, через самообразование;
- повысить требовательность администрации к оценке дея-

тельности преподавателей в межаттестационный период;

- определить приоритетное направление инновационной деятельности педагогического коллектива;
- нацелить каждого члена коллектива на экспериментальную и поисковую работу, закреплять ответственность за конечный результат образования;
- способствовать осмыслению педагогами необходимости работы в новом инновационном режиме образовательного процесса, отвечающего требованиям современного образования.

За последние три года функционирования методической службы образовательного учреждения она стала ресурсом самообразовательной деятельности педагогического коллектива в целом и каждого отдельно взятого педагога в частности.

Главной целевой установкой для развития методической деятельности школы являлось создание условий для повышения уровня профессиональной компетентности педагогического коллектива через проектирование как основу результативности образовательного процесса.

В ходе ее реализации были решены следующие задачи:

- совершенствование деятельности методической службы, внедрение активных форм научно-методической работы;
- обучение педагогов на курсах компьютерной грамотности;
- организация научно-консультационного сопровождения учителей, проходящих аттестацию через новые формы: педагогические и управленческие проекты;
- выход на корпоративную тактику деятельности с информационным центром и библиотекой управления образования;
- поддержка интеграционных процессов по организации деятельности школы с вузами и другими образовательными учреждениями;
- распространение педагогического опыта через выступления и публикации на городском, областном и российском уровнях;
- совершенствование деятельности школы наставничества для молодых учителей;
- поддержка инновационного характера развития образовательного учреждения.

Информационно-методические ресурсы самообразовательной деятельности образовательного учреждения. В ходе социологического исследования среди учителей школы, проведенного в 2004 г., по вопросам развития образования и форм повышения квалификации преподавателей, выяснилось следующее (табл. 1, 2).

Таблица 1

Удовлетворенность педагогов составляющими образовательного процесса

№ п/п	Составляющие	Оценка
1	Микроклимат в коллективе	96,4 %
2	Стиль руководства школы	92,7 %
3	Отношения с администрацией	96,3 %
4	Возможность участвовать в управлении	74,9 %
5	Отношения с учениками	96,3 %
6	Отношения с родителями	96,4 %

Таблица 2

Степень удовлетворенности педагогов сторонами профессиональной деятельности

Составляющие	полностью	частично	не удовл.
Профессиональный уровень	21,4 %	67,8 %	3,5 %
Возможности повышения квалификации	14,2 %	38,5 %	47,3 %
Результаты работы	7,1 %	85,8 %	7,1 %
Эффективность методической работы в школе	28,5 %	46,4 %	14,2 %
Эффективность форм методической деятельности	35,7 %	14,6 %	50,3 %
Возможности самореализации	35,7 %	53,5 %	–

Оценивая степень удовлетворенности педагогов их совершенствованием профессиональной деятельности, возможностями самореализации, а также участием в управлении образовательным процессом, можно сделать следующие выводы:

- назрела необходимость внедрения новых активных форм деятельности методического характера, которые способствовали бы реализации личностного потенциала педагогов, повысили мотивацию к самообразованию и позволили участвовать в процессе управления и планирования деятельности образовательного учреждения;
- изменения функций методического совета;
- структурных подразделений методической службы.

Проведя экспертизу эффективности методических форм работы по 5-балльной шкале, выявили следующее:

- получили высокий балл уже действующие формы (табл. 3);

Таблица 3

Известные формы

Коллективные	Групповые	Индивидуальные
Педагогические чтения	Методический совет	Совместная исследовательская деятельность учителя и ученика
День Открытых дверей	Заседания ШМО	Курсовая подготовка
Открытый урок		

– получили высокий балл формы, планируемые к введению (табл. 4).

Таблица 4

Планируемые формы

Коллективные	Групповые	Индивидуальные
Педагогический совет-практикум	«Круглый стол»	Индивидуальное профессиональное консультирование
Целевой проект	Проблемные группы	Аспирантура

Сохранение традиционных форм методической работы по повышению профессионализма педагогов и внедрение новых определило следующие результаты деятельности:

1. Увеличилась степень участия педагогов школы в педагогических чтениях ОУ и города.

2. Для изучения мотивов профессиональной деятельности педагогов был проведен опрос, в основу которого положена классификация профессиональных мотивов А. К. Марковой.

Полученные результаты свидетельствуют о безусловном доминировании в сфере профессиональной мотивации следующих мотивов:

– влияние результата деятельности на реальные образовательные процессы;

– профессиональный и личностный рост, возможность личностного развития посредством педагогической деятельности;

– сотрудничество и совместная деятельность при внедрении активных методических форм;

– благоприятная психологическая атмосфера и межличностное общение, признание и авторитет в профессиональном кругу;

– возможность проявления и развития своей индивидуальности в профессиональной деятельности.

3. Значительно увеличилось число педагогов, ведущих мастер-классы для преподавателей города. Если в 2002 г. представлено только два годичных мастер-класса, то в 2006 г. – уже пять постоянно действующих.

4. Увеличился процент педагогов, участвующих в профессиональных педагогических смотрах, конкурсах, семинарах, НПК от городского до российского уровня.

Есть в школе учителя, которые регулярно направляют наработанные методические материалы в педагогические издания: «Словесность», «Перспектива», «Завуч», а также в городской банк педагогической информации.

Две образовательные программы по французскому языку и краеведению сертифицированы.

5. За анализируемый период следует отметить, что в практику работы внедрены следующие технологии:

- проблемного обучения – 18 %;
- интегрированного обучения – 29 %;
- дифференцированного обучения – 38 %;
- здоровьесберегающие технологии – 42 %;
- диалоговые (интерактивные) технологии – 18 %;
- информационно-коммуникационные технологии – 56 %;
- традиционные формы и методы – 43 %;
- метод проектов – 32 %.

Педагогическим коллективом декларирован приоритет личностно-ориентированных технологий. Большинство педагогов интегрируют методы и формы различных педагогических технологий, выходя на инновационный уровень профессионального развития.

6. Не случайно на базе школы за период с 2003 по 2006 гг. проведено семь городских методических семинаров.

7. С 2004 г. в связи с изменившимся характером методической деятельности назрела необходимость совершенствования инновационной работы среди учителей, объединения их в творческие группы для создания единого образовательного продукта. Педагогический коллектив вышел на новую коллективную форму методической работы – целевой педагогический проект «Интеграция в концепции развития образовательного учреждения». Научным консультантом проекта стал доктор педагогических наук, декан физического факультета УрГПУ г. Екатеринбург П. В. Зуев.

Проект определил совершенно иные подходы в организации научно-методической деятельности, начиная с выбора форм, заканчивая планированием ближайших зон развития в области педагогических технологий, в проведении исследований и экспериментов, способствующих повышению уровня педагогического мастерства коллектива, создающей условия для положительной мотивации учителя к самообразованию.

Целью проекта явилось создание интеграционной модели жизнедеятельности ОУ, включающей системное внедрение в практику интегрированных технологий, проектирование курсов, поддерживающих профиль на старшей ступени обучения.

Итоги реализации проекта:

- создана образовательная программа, в которой интеграция представлена как основной принцип компетентностного подхода в образовании;

- внедрены в практику работы элективные интегрированные курсы;

- разработаны рабочие программы с учетом интеграционных моделей;

- внедрены в систему работы с кадрами интегрированные формы и методы;

- реализуется метод проектов в деятельности педагогов, учащихся, в управленческом, урочном, внеурочном процессе;

- налажено сотрудничество со школой-гимназией 176 (Т. Г. Волченковой и Н. В. Пуртовой) по внедрению проектного метода в учебно-воспитательный процесс.

Поддержка инноваций в области научно-педагогического эксперимента позволила активизировать управленческо-организационные формы деятельности методического совета и выйти на систематизацию опыта образовательных учреждений города по интеграции, продемонстрировать профессиональные знания и умения в овладении интегрированными формами и методами деятельности на уроках и внеклассных мероприятиях.

8. В ноябре 2005 г. состоялся городской проблемный семинар-практикум «Интеграция как условие реализации компетентного подхода в образовании» на базе МОУ СОШ № 64.

В ходе семинара проведено 37 занятий и мастер-классов, выпущен методический сборник, подготовлены статьи в методические издания, работы на Российский конкурс «Педагогические инновации» (Москва).

Итоги проведения семинара:

- Проблемный семинар-практикум стимулировал самообразовательную деятельность педагогов и определил возможности профессионально-личностного роста как отдельно взятого учителя (Е. И. Перлова – преподаватель французского языка, Н. В. Потепенок – преподаватель математики, С. Н. Казакова – преподаватель русского языка и литературы – участники проблемной группы проекта, стали победителями конкурса в рамках национального проекта «Обра-

зование»), так и самого образовательного учреждения (базовая площадка ИРРО г. Екатеринбурга, победитель конкурса в рамках национального проекта).

- Разработана и представлена модель внедрения интеграционных процессов в практику работы школы.

- Успешно прошли аттестацию 16 учителей школы и руководители.

9. Ведущей коллективной инновацией с 2006–2007 учебного года становится научно-экспериментальная деятельность над целевым проектом «Информационно-образовательная среда как средство формирования ключевых компетенций школьников» в рамках базовой площадки ИРРО «Культура учения».

Его реализация видится в решении следующих задач:

- разработать модели результативности педагогического эксперимента;

- адаптировать содержательный аспект эксперимента к условиям развития образовательного учреждения;

- описать состояние образовательной системы школы на основе экспертизы учебно-воспитательного процесса с использованием современных исследовательских (экспериментальных) методик;

- организовать мониторинг по эксперименту;

- апробировать экспериментальные методики, учебно-методические комплексы в средней и старшей школе;

- скорректировать учебный план школы на основе эксперимента;

- апробировать новую систему оценки образовательных достижений школьников.

Прогнозируемый результат:

На уровне школы:

- концепция развития;

- сбалансированность педагогических целей;

- высокий уровень профессиональной компетентности.

На уровне педагогического коллектива:

- осознание круга ведущих идей и понятий.

- выявление смысловых доминант собственной деятельности.

- высокий уровень информационно-мониторинговой культуры.

Таким образом, развитие методической службы как ресурса самообразовательной деятельности педагогического коллектива определило готовность ОУ к переходу школы в новый инновационный режим работы.

МЕСТО УПРАВЛЯЮЩЕГО СОВЕТА В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ

АВВАКУМОВА М. Н.

г. Новый Уренгой, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 3

Современные процессы развития образования затрагивают все его сферы, начиная от целей образования, содержания, технологий и заканчивая его управлением. Несомненно, в каждой из этих областей на пути инновационной деятельности стоит много преград, которые необходимо преодолеть педагогическим коллективам.

В управлении современного образования происходят лавинообразные изменения – это и финансово-хозяйственная самостоятельность образовательных учреждений, и общественно-государственное управление. Коренным образом меняются задачи, решаемые руководителями образовательных учреждений и их функционал. Инновации, осуществляемые в данных направлениях, не случайны. Они отражают те изменения, которые происходят в современном обществе в целом. Школа больше не «фабрика по производству шариков и подшипников для государственной машины» в виде послушных и безропотных людей-исполнителей. Задачи, которые выдвигаются перед образовательной системой, сложнее и интереснее.

Заказчиками школы теперь становятся и государство, и общество, и семья.

Государство определяет свои требования к образованию, как:

- сохранение национального единства и безопасности;
- развитие человеческого капитала;
- конкурентоспособность выпускника.

Общество отмечает необходимость формирования:

- безопасного и здорового образа жизни;
- свободы и ответственности;
- социальной справедливости;
- благосостояния граждан.

Семья беспокоится за:

- личностную успешность;
- социальную успешность;
- профессиональную успешность каждого учащегося, заканчивающего школу.

Столь разноплановые запросы требуют их согласования между всеми заинтересованными партнерами, помощи, поддержки образования в решении подобных задач, и необходим совместный поиск механизмов достижения результатов.

Одним из таких возможных и на сегодняшний день уже необходимых механизмов реализации социального партнерства с общеобразовательным учреждением является государственно-общественное управление. Его формы разнообразны – попечительские советы, управляющие советы. Каждая форма отличается разнообразием воплощенных моделей. Однако имеющийся опыт еще не достаточен для того, чтобы быть принятым во всех учреждениях общего среднего образования. Причем, если проектирование попечительских советов становится все более прозрачным для понимания, то разработка и внедрение управляющих советов непосредственно учредителем находятся еще в стадии становления.

Так, в мае 2006 г. общей конференцией Муниципального общеобразовательного учреждения СОШ № 3 г. Новый Уренгой было принято решение о создании управляющего совета – коллегиального органа государственно-общественного управления школой.

Привлекательность такой формы управления ОУ, с нашей точки зрения, заключается в том, что стратегия развития школы разрабатывается и принимается не только школьной администрацией, педагогами, но и учащимися, их родителями и представителями «внешкольной», но заинтересованной в делах школы активной общественности, что позволяет наиболее полно учесть интересы и потребности всех участников образовательного процесса и местного сообщества.

Кроме того, в отличие от попечительского совета, управленческие полномочия которого либо отсутствуют (принятые решения носят рекомендательный характер), либо направлены только на управление деятельностью по привлечению внебюджетного финансирования и контроль за его расходованием, управляющий совет наделён учредителем реальными полномочиями в плане принятия управленческих решений.

Локальные акты, регламентирующие деятельность управляющего совета МОУ СОШ № 3, были разработаны рабочей группой, в состав которой вошли представители всех субъектов образовательного процесса, приняты общей конференцией школы и утверждены учредителем.

При определении количественного состава управляющего совета в качестве контрольного показателя было взято количество родителей, избираемых в совет – 11 (по принципу – 1 представитель от параллели). Это, с одной стороны, упростило процедуру выборов, с дру-

гой стороны, позволило в дальнейшем наиболее полно учесть интересы родительской общественности. Таким образом, количество членов управляющего совета было определено числом 23. Из них избрано – 18 человек, назначен – 1 представитель от учредителя, и кооптированы – 3 представителя «внешкольной» общественности, директор вошёл в состав совета по должности.

Планируя работу, мы предполагали, что отсутствие достаточных знаний некоторых членов управляющего совета в области законодательства образования может стать «тормозом» в его работе, поэтому в план были включены вопросы изучения нормативно-правовой базы школы и системы образования в целом. По этой же причине в первый год работы мы не стали структурировать его состав. Вместе с тем представители управляющего совета были включены во все комиссии, действующие в школе (комиссия по распределению фонда всеобщего, профилактический совет, конфликтная комиссия, комиссия по контролю за питанием и др.).

Одним из важнейших решений, принятых управляющим советом в первый год работы, было решение о необходимости развития попечительской (привлечение внебюджетных средств) деятельности в школе. Но саму попечительскую деятельность, как объект управления и управление попечительской деятельностью, было принято вынести за пределы школы как учреждения, и реализовать иным юридическим лицом – некоммерческой организацией. Формой такой организации был выбран общественный фонд. Встал закономерный вопрос: готова ли общественность школы участвовать в развитии такого фонда? Представителями управляющего совета была проведена огромная работа, итогом которой было решение – благотворительному фонду быть! И уже в сентябре 2007 г. Местный Новоуренгойский городской общественный благотворительный фонд при МОУ СОШ № 3 «Перспектива» получил статус юридического лица.

Таким образом, по итогам первого года работы управляющего совета модель государственно-общественного управления в МОУ СОШ № 3 г. Новый Уренгой видоизменилась и стала включать в себя две структуры: непосредственно управляющий совет (как власть законодательная) и общественный благотворительный фонд (как власть исполнительная).

Прожив один год, можно с уверенностью сказать: нам было трудно, но и интересно работать вместе. Этап становления завершён.

Мы поняли главное: обеспечивать организацию целей людей, а не ломать их целевые установки, понимать друг друга в ходе совместной коммуникации, совместно вырабатывать согласованные пред-

ставления – это особый образ жизни. А образ жизни осваивается единственным способом – нужно так жить. Следовательно, у Управляющего совета нашей школы нет другого пути, кроме как самому программно организовать. Поэтому следующим этапом будет этап выстраивания программы развития государственно-общественной системы управления в нашей школе.

Существующий опыт может быть полезен для других образовательных учреждений, размышляющих о необходимости создания управляющих советов у себя на местах. Учет существующих рисков позволяет предвосхищать возможные проблемы еще на этапе их зарождения, тем самым постепенно продвигаясь в собственном развитии и решая задачи современного управления образованием.

РАЗДЕЛ 8

Учреждения общего, дополнительного и специального (коррекционного) образования в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования

КОМПЬЮТЕРНЫЕ МОДЕЛИ ФИЗИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ И ЯВЛЕНИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ

РАИТИНА Н. И.

г. Чита, Читинский институт повышения квалификации работников образования

В последнее время образование во всем мире рассматривается в качестве важнейшего фактора становления и развития личности.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» [4] в качестве главной задачи российской образовательной политики заявлено обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Главной функцией общеобразовательной школы называется формирование целостной системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевых компетенций, определяющих современное качество содержания образования.

Федеральный компонент государственных стандартов основного и среднего (полного) общего образования направлен на реализацию основной цели образования – развитие личности учащихся [7; 8]. В документе раскрываются требования современного общества – максимально раскрыть индивидуальные способности, дарования человека

и сформировать на этой основе профессионально и социально компетентную, мобильную личность, умеющую делать профессиональный и социальный выбор и нести за него ответственность, сознающую и способную отстаивать свою гражданскую позицию, гражданские права.

Анализ нормативных документов, психолого-педагогической литературы позволил сделать следующие выводы: 1. В настоящее время проблема развития личности ученика в учебной деятельности активизировалась в связи с переходом к личностно ориентированной парадигме образования; 2. Современная социокультурная ситуация требует усилить направленность образования на личность ученика, на его всестороннее развитие; 3. Проблемы личностно ориентированного образования в последнее время находятся в центре внимания ученых-педагогов и практиков.

Не претендуя на полноту раскрытия проблемы, кратко охарактеризуем основные понятия личностно ориентированного обучения.

Проанализировав ряд определений, мы выделили основные признаки личностно ориентированного обучения:

1. В личностно ориентированном обучении учитываются потребности, возможности и склонности школьника и он сам выступает, наряду с учителем, в качестве активного субъекта деятельности учения (В. В. Зайцев, С. В. Кульневич, В. И. Лещинский, В. В. Сериков, И. С. Якиманская, В. М. Симонов и др.).

2. Основная ценность личностно ориентированного обучения – становление личности как индивидуальности в ее самобытности, уникальности, неповторимости (И. С. Якиманская) [9].

3. В личностно ориентированном обучении большую роль играет личный опыт учащихся (Ю. В. Сенько) [5].

4. Наличие альтернативных форм обучения в виде различных типов образовательных учреждений, позволяющих осуществлять дифференцированный, разноуровневый подход в обучении (И. С. Якиманская) [9].

5. Предоставление каждому ученику права выбора собственного пути развития на основе выявления его личностных особенностей, жизненных ценностей, устремлений (И. С. Якиманская) [9].

6. Для личностно ориентированного обучения более существенной является ориентация на ценности, чем на конечные цели. Главным становится вопрос «каким быть», а не «кем быть» (И. С. Якиманская) [9].

7. Реализация учителем целей и задач личностной ориентации всегда связана с моделированием личностной ситуации (В. В. Сериков) [6].

8. Личностно ориентированное обучение связано с удовлетворением потребностей ребенка в различных деятельности, интересных ему (Т. П. Буренина) [1].

Создание условий, способствующих тому, чтобы при усвоении любого компонента содержания образования развивалась сфера личностных функций индивида – так в общем виде видит цель личностно ориентированного обучения В. В. Сериков [6].

Основной элемент личностно ориентированного образовательного процесса – личностно ориентированный урок. Что представляет собой личностно ориентированный урок?

С. И. Десненко приводит несколько основных взглядов на сущность личностно ориентированного урока [2]:

– урок, на котором деятельность учителя построена на основе диалога и сотрудничества с учащимися по выявлению жизненных смыслов, личностной самоорганизации личностных функций школьников (В. В. Сериков);

– урок, ориентированный на становление и развитие культурных смыслов знаний (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина);

– урок, на котором реализуется деятельность учителя как форма обучения, и деятельность учащегося, т.е. форма учения, когда учитель вместе с учащимися осуществляет равноправную работу по поиску и отбору научного содержания знания, которое подлежит усвоению; при этих условиях усваиваемое знание не «обезличено» (отчуждено), а становится личностно-значимым (И. С. Якиманская).

Среди целей личностно ориентированного урока исследователи проблемы называют [2]:

1. создание условий для проявления познавательной активности учеников (И. С. Якиманская);

2. создание условий для побуждения деятельности сознания учеников (С. М. Кульневич, Т. М. Лакоценина).

В связи с усилением роли личностно ориентированного обучения претерпела существенные преобразования «информационно-знаниевая» парадигма образования, оставаясь неизменной по своей сути. И. С. Якиманская связывает эти преобразования с изменением характера самого научного знания, методов его построения и использования, что отразилось на содержании образования. Суть этих изменений сводится к следующему:

– признание основной целью образования не накопление и использование готовых знаний, а самостоятельное овладение ими через освоение учащимися рациональных приемов, техник, средств получе-

ния этих знаний;

– появление нового типа социокультурного наследования, ядром которого является овладение не знаниями как таковыми, а методами научного познания, понимания и деятельности, сменившего основанный на передаче готовых образцов тип усвоения, предполагавший обучение в виде передачи завершённой системы знаний [9].

Одним из ведущих принципов личностно ориентированного обучения является принцип развития личности в деятельности [3]. При обучении физике школьники вовлечены в учебную деятельность, которая для школьников должна быть личностно развивающей.

Физика как учебный предмет обладает большим развивающим потенциалом. Учеными рассматриваются различные аспекты проблемы развития личности учащихся при обучении физике: развитие познавательного интереса при обучении физике; развитие самостоятельности, активности, рефлексивности и других качеств личности при обучении физике; выявление возможностей физических задач, физического эксперимента для развития личности школьников; становление гуманистических ценностей учащихся при обучении физике.

Проанализировав наиболее распространённые программы и учебно-методические комплекты по физике для основной и средней школы можно констатировать, что основная цель образования – развитие личности учащихся – реализуется недостаточно. Поэтому перед учителем физики встает очень сложная и важная задача – организовать учебную деятельность таким образом, чтобы она стала личностно развивающей. По указанной проблеме в настоящее время ведутся педагогические исследования.

Например, С. И. Десненко предлагает реализовывать личностно развивающую деятельность через комплекс специальных учебных заданий как специфический вид деятельности учащихся при обучении физике в школе. Комплекс специальных учебных заданий включает несколько типов заданий в соответствии с умениями, на формирование которых он направлен [3]:

1. Первый тип заданий предполагает формирование у учащихся умения осознавать и формулировать личностно значимые цели выполняемой деятельности.

2. Задания второго типа направлены на формирование у школьников умения соотносить поставленную, личностно значимую цель и условия ее достижения, умения делать осознанный выбор способов выполнения деятельности.

3. Задания третьего типа способствуют формированию у учащихся умения строить программу действий при выполнении деятель-

ности, представленной в задании, в соответствии с собственными возможностями, и умения ее реализовывать.

4. Задания четвертого типа направлены на формирование у школьников умения проводить самоконтроль полученных результатов при выполнении деятельности и самооценку выполненной деятельности, представленной в задании.

5. Задания пятого типа позволяют школьникам выявить ценностно-смысловое отношение к ценностно-ориентированному физическому материалу, предлагаемому в задании.

Таким образом, реализация задачи развития личности обучающихся возможна при соответствующей организации учебного процесса. Сегодня учебный процесс и по содержанию, и по формам организации следует строить как процесс развития, а обучение знаниям и умениям рассматривать в качестве составной части развития, как его основное средство. Применительно к учебному процессу по физике в школе это означает, что развитие личности школьников возможно при специально организованной учебной деятельности, в частности, деятельности, направленной на изучение школьниками моделей физических объектов и явлений.

В обучении, преследующем цель всестороннего развития личности школьников при более полном и всестороннем изучении явлений, представляют интерес все виды моделей, так как каждая их интерпретация дополняет к известным вариантам моделей новые характеристики и связи, последовательно приближая общую модель к соответствию с изучаемым явлением.

В рамках данной статьи рассмотрим изучение компьютерных моделей физических объектов как личностно развивающую деятельность. Компьютерные модели позволяют получать наглядные динамические иллюстрации физических экспериментов и явлений, воспроизводить их тонкие детали, недоступные при наблюдении реальных явлений и экспериментов. При использовании моделей компьютер предоставляет недостижимую в реальном физическом эксперименте возможность визуализации не реального явления природы, а его упрощенной модели. При этом можно поэтапно включать в рассмотрение дополнительные факторы, которые постепенно усложняют модель и приближают ее к реальному физическому явлению.

Компьютерные модели позволяют в широких пределах изменять начальные условия физических экспериментов, что позволяет школьникам выполнять многочисленные виртуальные опыты. Такая интерактивность открывает перед учащимися огромные познавательные возможности, делая их не только наблюдателями, но и активными

участниками проводимых экспериментов. Некоторые модели позволяют одновременно с ходом экспериментов наблюдать построение соответствующих графиков.

Компьютерную модель физического объекта или явления необходимо использовать лишь в том случае, когда невозможно провести эксперимент, или когда объект или явление протекает очень быстро и за ним невозможно проследить детально. Компьютерная модель должна помогать разбираться в деталях изучаемого явления или служить иллюстрацией условия решаемой задачи.

Для эффективного вовлечения учащихся в личностно развивающую учебную деятельность с использованием компьютерных моделей необходимы индивидуальные раздаточные материалы с заданиями пяти типов, предложенных С. И. Десненко.

Рассмотрим возможности развития личности учащихся при обучении физике на примере использования компьютерных моделей, предлагаемых в мультимедийном пособии «Открытая физика 2.6.».

Например, при организации работы по изучению интерактивной модели реактивного движения индивидуальные раздаточные материалы для учащихся могут содержать следующие задания:

1.1. Объясните, почему Вы будете изучать интерактивную модель реактивного движения. Выберите ответы, которые Вам больше нравятся. Ответы: 1) хочу научиться работать с моделью реактивного движения; 2) мне интересно изучать модель реактивного движения; 3) хочу понять, как работает модель реактивного движения; 4) хочу получить хорошую оценку за изучение модели реактивного движения; 5) буду изучать модель реактивного движения, потому что задал учитель; 6) изучить модель реактивного движения трудно (или легко); 7) люблю изучать модели, в частности, модель реактивного движения; 8) в дальнейшем (в учебе или жизни) умение изучать модели может пригодиться; 9) свой ответ.

1.2. Пронумеруйте приведенные ниже формулировки целей изучения модели реактивного движения по степени убывания их личностной значимости для Вас. Я хочу при изучении модели реактивного движения: 1) получить новое знание о способах изучения моделей физических объектов и явлений; 2) получить возможность самому выбирать способ изучения модели реактивного движения; 3) получить возможность самому анализировать результаты изучения модели реактивного движения; 4) научиться самостоятельно формулировать цели изучения моделей физических объектов и явлений; 5) узнать, где в дальнейшем (в учебе или жизни) можно использовать результаты изучения модели реактивного движения; 6) научиться проводить анализ

результатов изучения моделей физических объектов и явлений с точки зрения значимости для физики как науки, для физики как учебного предмета, для собственного дальнейшего образования.

2.1. Для выявления условий изучения компьютерной модели реактивного движения на основе значимой для Вас цели вспомните известные Вам способы изучения моделей физических объектов и явлений.

2.2. Соотнесите возможные способы изучения компьютерной модели реактивного движения со своими знаниями, умениями, личностным опытом, возможностями, потребностями. Для этого попробуйте выделить положительные и отрицательные моменты, с Вашей точки зрения, в каждом из возможных способов изучения модели.

3.1. Выделите этапы изучения модели реактивного движения. При выделении этапов изучения модели реактивного движения ориентируйтесь на такие этапы, как: этап выдвижения гипотезы, этап формулирования цели изучения модели, этап составления плана по достижению цели, этап реализации плана, этап анализа полученных результатов.

3.2. Для каждого этапа изучения модели реактивного движения выделите действия.

3.3. Сопоставьте выделенные действия со своими возможностями. При сопоставлении ориентируйтесь на имеющиеся у Вас знания, умения, личностный опыт, потребности, доступные ресурсы.

4.1. Оцените результат изучения модели реактивного движения. При оценивании обратите внимание на достоверность, целесообразность, личную значимость для Вас полученного результата.

4.2. Оцените выполненную Вами деятельность по изучению модели реактивного движения, при этом ориентируйтесь: 1) на соответствие познавательной цели изучения модели реактивного движения и полученного результата; 2) на соответствие сформулированной Вами лично значимой цели и полученного результата; 3) на целесообразность выбранных Вами условий достижения лично значимой цели; 4) на целесообразность выбранных Вами способов изучения модели реактивного движения; 5) на целесообразность составленного Вами плана изучения модели реактивного движения.

5.1. Выразите свое отношение к изучению модели реактивного движения.

5.2. Оцените последствия выполненной Вами деятельности по изучению модели реактивного движения.

Таким образом, при организации лично ориентированной учебной деятельности по изучению компьютерных моделей физических объектов и явлений возможна реализация лично ориентированного обучения физике. Для того чтобы учителя физики могли ор-

ганизовывать личностно ориентированную учебную деятельность, необходимо в рамках курсов повышения квалификации осуществлять целенаправленную подготовку учителей физики к реализации личностно ориентированного обучения физике.

Литература

1. Буренина, Т. П. Реализация личностно-ориентированного образования в формировании экологической культуры младших школьников [Текст] / Т. П. Буренина // Наука и школа. – 2006. – № 6.
2. Десненко, С. И. Подготовка будущего учителя физики к анализу личностно ориентированного урока [Текст] / С. И. Десненко // Преподавание физики в высшей школе. – 2004. – № 28.
3. Десненко, С. И. Развитие личности учащихся при обучении физике в школе (теоретические и практические аспекты) [Текст] / С. И. Десненко. – Чита : изд-во ЗабГГПУ, 2006.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [Текст]. – М. : АПКИППРО, 2002.
5. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций [Текст] : учеб. пособие / Ю. В. Сенько. – М. : Академия, 2000.
6. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст] / В. В. Сериков. – Волгоград, 1994.
7. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Основное общее образование [Текст]. – М., 2004.
8. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование [Текст] – М., 2004.
9. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996.

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ СОТРУДНИКАМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СЛУЖБ ДЕТСКИХ ДОМОВ И ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ

СЕНКЕВИЧ Л. В., НОВИЧКОВА А. А.

г. Москва, Московский государственный психолого-педагогический университет

В условиях многолетней социально-экономической и политической нестабильности на всех уровнях современного российского общества постоянно растет количество детей, чьи родители отказались

от них при рождении или лишены родительских прав на почве алкоголизма или наркотической зависимости, недееспособны по болезни, находятся в заключении, продали жилье и оставили детей без крыши над головой. По данным Министерства образования РФ с 1995 по 2005 гг. численность детей, оставшихся без попечения родителей, возросла в 1,5 раза и продолжает увеличиваться.

В детский дом, в основном, поступают дети, отвергнутые своими родителями, отягощенные различным негативным семейным и личным опытом, перенесшие различного рода травмы и насилие. Воздействие неблагоприятных условий жизни детей до помещения в детский дом, как правило, вызывает негативные психофизиологические изменения, приводящие к тяжелым последствиям их дальнейшего развития и социализации. У них отмечается замедленный темп психического развития, имеется ряд негативных особенностей, таких, как более низкий, по сравнению со сверстниками, живущими в семьях, уровень интеллектуального развития, более бедная и уплощенная личностно-эмоциональная сфера, позднее и с большими затруднениями формируются навыки саморегуляции и правильного поведения. Совокупность перенесенных психотравмирующих ситуаций и условий жизни и возникших, как следствие, вышеперечисленных нарушений развития приводят к социальной дезадаптации воспитанников детских домов. Таким образом, особенно важно комплектовать психолого-педагогические службы детских домов и школ-интернатов высококвалифицированными кадрами, владеющими широким арсеналом психодиагностических и психореабилитационных методов. В этой связи во многих вузах РФ организованы курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки для психологов, социальных работников и педагогов сиротских учреждений.

В 2007 г. на базе детских домов № 71 и № 59 и общеобразовательной школы № 959 г. Москвы выпускниками факультета повышения квалификации Московского городского психолого-педагогического университета было проведено экспериментально-психологическое исследование особенностей личностного развития социальных сирот младшего школьного возраста. Экспериментальную (основную) группу составили 30 воспитанников детских домов в возрасте от 7 до 9 лет. В контрольную группу (нормы) вошли 30 учащихся начальной школы, воспитывающихся в семьях. В качестве гипотезы исследования послужило следующее предположение. Вследствие неблагоприятной обстановки развития в семье, а затем ее утраты, у младших школьников, оставшихся без попечения родителей, доминирует эгоцентрическая мотивация и низкий уровень учебной мотивации, что, в

принципе, не свойственно данной возрастной категории.

В качестве методов исследования были выбраны: методика «Доминирующая мотивация» В. Н. Коллюцкого и И. Ю. Кулагиной (детский вариант), представленная в двух модификациях – для школы и для детского дома и направленная на изучение структуры потребностей детей младшего школьного возраста; проективная методика «Выбор метафор» М. Вэлча и Л. Грина, предназначенная для исследования восприятия времени; проективные методы «Неоконченные фразы» и «Завершение рассказов», позволяющие выявить отношение ребенка к родителям, учителям, сверстникам, определить наличие в его личностно-эмоциональной структуре страхов, тревожности, агрессии и пр.; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича в модификации И. Ю. Кулагиной; методика «Золотой возраст» Й. Шванцара, позволяющая установить наиболее привлекательный для ребенка возрастной период из полного жизненного цикла развития; тесты «Направленность на приобретение знаний» и «Направленность на отметку», исследующие специфику учебной мотивации школьников.

Данные тестов «Доминирующая мотивация» и «Ценностные ориентации» выявили существенное преобладание эгоцентрической (подчиненной принципу реальности) мотивации в мотивационно-потребностной структуре личности младших школьников-социальных сирот. Различия между выборками по этому параметру достоверны (при $p < 0,05$). Это, скорее всего, связано с тем, что дети, лишенные попечения родителей, слишком рано оказываются предоставленными сами себе, без надлежащего ухода и заботы, вынужденными с самого раннего возраста сами добывать себе пищу, зная, что о них некому позаботиться. Это и отличает их от детей, воспитывающихся в семье. У последних в мотивационной сфере личности наблюдается преобладание либо духовно-нравственных мотивов, подчиненных принципу ценности, либо гедонистических, подчиненных принципу удовольствия, что является нормальным для младшего школьного возраста.

Анализ протоколов проективных тестов «Неоконченные фразы» и «Завершение рассказов» позволяет диагностировать у детей, воспитывающихся в условиях детского дома, крайне отрицательное отношение к учебе и школе вообще. Если у детей, воспитывающихся в семьях, преобладает учебная мотивация, направленная на приобретение знаний, то у социальных сирот это мотивация, направленная на оценку. Также из протоколов видно, что дети из детского дома уже в этом возрасте значительно больше задумываются о будущем, чем дети из массовой школы. Для воспитанников сиротских учреждений одной из ведущих ценностей являются деньги, так как они с самого раннего

возраста понимают их значимость для выживания в жестоком мире, лишившем их природного права на заботу и попечение близких.

Данные методики М. Вэлча и Л. Грина «Выбор метафор» свидетельствуют об отсутствии достоверных различий в восприятии времени между испытуемыми основной и контрольной группы. Вместе с тем, большинство социальных сирот все же считают, что время движется слишком медленно.

Также не выявлено существенных различий в предпочтениях детьми из обеих выборок идеального возраста: как воспитанники детских домов, так и школьники из семей в качестве предпочитаемого называют более старший возраст по отношению к собственному. С одной стороны, это свидетельствует об адекватной ориентации на потребное будущее. С другой – мотивы выбора испытуемыми основной и контрольной группы более старшего возраста могут быть совершенно разными. Так, некоторые дети из сиротских учреждений мотивировали выбор старшего возраста тем, что хотят скорее умереть. Еще одна девочка выбрала взрослый возраст, мотивируя это тем, что тогда она смогла бы исправить свои ошибки, и ее мать не пила и не смела бы бить ее.

Таким образом, проведенное выпускниками факультета повышения квалификации МГППУ экспериментально-психологическое исследование подтвердило правильность предположения о том, что вследствие сложившейся патогенной жизненной обстановки, у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в детском доме, в мотивационно-потребностной сфере преобладает эгоцентрическая направленность, при этом значительно снижена мотивация учения. Кроме того, экспериментальное исследование личностной структуры воспитанников детского дома, выявило наличие у них таких особенностей как:

- инфантилизм, выражающийся в преобладании игровой мотивации;
- присутствие чувства вины, за то, что их родители оказались «плохими»;
- ориентация на приобретение материальных благ (любыми средствами), гипертрофия значения денег.

На основании полученных данных разработана программа психолого-педагогической коррекции девиаций развития мотивационно-потребностной сферы социальных сирот младшего школьного возраста. В настоящее время эта программа апробируется сотрудниками психолого-педагогических служб ГОУ, на базе которых проводилось исследование.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКОВ КОРРЕКЦИОННЫХ ДЕТСКИХ ДОМОВ И ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ

ПОЛЯКОВ Е. А., ХАРИТОНОВА А. М.

г. Москва, Московский государственный психолого-педагогический университет

Исследования умственного развития и уровня социализации детей с легкой степенью недостаточности ЦНС и проблемами школьной адаптации, обучающимися: 1) в массовой школе; 2) в школе-интернате для детей, имеющих полную или неполную семью; 3) в школе интернате для детей, лишенных родительского попечительства, то есть лишенных связей с семьей, показали, что наиболее тяжелые нарушения и искажения психосоциального развития отмечаются у детей, лишенных родительской опеки и интернированных в детские учреждения закрытого типа, где под влиянием тотальной и жесткой психической депривации формируются специфические механизмы адаптивного поведения, не согласующиеся с нормами адаптации, сложившимися в обществе.

Как правило, дети-сироты с ЗПР имеют полюсные переживания: положительные и отрицательные. Дифференцированные, тонкие оттенки переживаний у них почти отсутствуют. Чувства часто неадекватны, непропорциональны воздействиям внешнего мира по своей динамике: от чрезмерной легкости и поверхностности переживаний серьезных жизненных событий до чрезмерной силы и инертности переживаний, возникающих по малозначительным поводам. Исследования показали, что осведомленность даже о базовых эмоциях, таких как радость, гнев, печаль, страдание, у детей с ЗПР из детских домов значительно отстает от детей, имеющих семью. Проявлениями личностной незрелости у детей с ЗПР является влияние эгоцентрических суждений на оценочные суждения. Наиболее высоко эти дети оценивают тех, кто им приятен. Также они оценивают и события окружающей жизни: хорошо то, что приятно. Ребенок с ЗПР не способен управлять своими эмоциями и действиями, что впоследствии становится причиной социально-психологической дезадаптации, конфликтов со средой. Наблюдения за деятельностью детей-сирот с ЗПР на уроках в школе и во внеурочное время позволили увидеть проблемы детей: частые конфликты, неуверенность в себе, агрессивность, отклоняющееся поведение. Проблема заключается также в том, что педагоги и воспитатели не знают, как правильно оценивать различные

поведенческие реакции ребенка, специфику его развития, особенности эмоционального состояния в момент общения, мало кто связывает эти проявления с состоянием тревоги у ребенка.

В еще более сложной ситуации оказываются умственно-отсталые дети, лишенные попечения родителей. Сиротские учреждения для умственно-отсталых детей далеко не всегда имеют тот благоприятный психологический климат, посредством которого можно было бы скорректировать девиации личностного развития, приобретенные ребенком с интеллектуальной недостаточностью за время пребывания в дезадаптирующей семейной среде. У умственно-отсталого ребенка качественно иное реагирование на биологические и психологические вредности, чем у нормального, или даже чем у ребенка с ЗПР. Психологические вредности чаще возникают в процессе становления отношений умственно-отсталого ребенка с социальным окружением, представители которого не умеют или не хотят учитывать психические особенности ребенка. Ребенок с выраженными интеллектуальными нарушениями постоянно находится в ситуации, при которой неблагоприятные социально-психологические факторы могут вступить во взаимодействие с неблагоприятной биологической почвой. Произвольная активность умственно-отсталых детей и подростков, лишенных попечения родителей, отличается слабостью побуждений, недостаточностью инициативы, внушаемостью и упрямством, слабостью социальных, личностных мотивов, их поступки нецеленаправленны, импульсивны, поведение крайне непоследовательно, непредсказуемо, отличается либо пассивностью, либо неадекватностью, что, безусловно, нарушает социальную адаптацию таких детей.

В течение 2005–2007 гг. в ряде школ, детских домов и школ-интернатов г. Москвы, в том числе V и VIII вида, проводилось экспериментально-психологическое исследование динамики особенностей личностного развития социальных сирот подросткового возраста в процессе психологической коррекции. Базой исследования послужили детский дом № 82, детский дом № 26 (V вида), специальная коррекционная школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с отклонениями в развитии № 80 (VIII вида) и массовая общеобразовательная школа № 660 г. Москвы.

Изучение психологических особенностей испытуемых подростков проводилось с помощью Патохарактерологического диагностического опросника (ПДО) А. Е. Личко – Н. Я. Иванова. Исследование мотивационно-потребностной сферы испытуемых подростков проводилось с помощью инновационной исследовательской методики «Доминирующая мотивация», предложенной В. Н. Колюцким и

И. Ю. Кулагиной (детский и подростковый варианты). Особенности личностно-эмоциональной сферы, привычных поведенческих паттернов, уровни агрессии / аутоагрессии изучались с помощью метода мотивационной индукции (МИМ), предложенного Ж. Ньютеном (J. Nuttin, 1980; Н. Н. Толстых, 1988); шкалы измерения самооценки Дембо-Рубинштейн (подростковый вариант); методики «Детский вариант шкалы явной тревожности (СМАС)» (для умственно-отсталых подростков); шкалы личностной тревожности А. М. Прихожан (подростковый вариант); теста фрустрационных реакций С. Розенцвейга (взрослый и детский варианты); проективной методики «Рисунок несуществующего животного»; рисуночного теста «Дом, Дерево, Человек»; теста цветовых выборов Люшера. Чтобы снизить мотив социальной желательности в ответах обследуемых подростков, опросниковые и некоторые проективные методики предъявлялись анонимно: на бланках выставлялась соответствующая нумерация, а список соответствия каждого номера ф.и.о. испытуемого находился только у экспериментатора. Обследование велось как индивидуальным, так и групповым способом. По всем проведенным методикам на каждого ребенка был составлен психологический портрет и аналитический отчет с психологическими рекомендациями. Эти данные были переданы в психологические службы соответствующих ГОУ, где проводилось обследование.

Данные первого психодиагностического замера свидетельствуют о том, что уровни агрессии, аутоагрессии, депрессии выше всего в подгруппах социальных сирот без отклонений в интеллектуальном развитии и подростков, оставшихся без попечения родителей, с диагнозом ЗПР. Различия по этим параметрам между данными выборками, группой нормы (подростки из школы № 660, проживающие в семьях) и группой социальных сирот с умственной отсталостью достоверны (при $p < 0,05$ и $p < 0,01$).

Самый высокий уровень гедонистической (подчиненной принципу удовольствия) мотивации был также выявлен у социальных сирот без интеллектуальных нарушений и социальных сирот с ЗПР. У воспитанников детского дома с умственной отсталостью доминирует духовно-нравственная мотивация, подчиненная принципу ценности, а в группе нормы – эгоцентрическая, подчиненная принципу реальности.

Наиболее высокие показатели школьной и общей тревожности были выявлены в подгруппе умственно-отсталых подростков, оставшихся без попечения родителей.

В целях коррекции девиаций личностного и психоэмоционального развития социальных сирот в детском доме № 82, детском доме № 26 (V вида) и коррекционной школе-интернате № 80 (VIII вида)

была проведена социально-психологическая и психолого-педагогическая психореабилитационная программа, основанная на интегративном подходе, объединяющем принципы психодинамической, когнитивной психотерапии и транзактного анализа. В работе с социальными сиротами с ЗПР учитывались их тенденции к переоценке враждебных стимулов внешнего мира, трактовки собственного агрессивного или аутоагрессивного поведения как вынужденного под давлением среды, обстоятельств и т.д. Работа проходила в форме групповой психотерапии в 2 этапа, каждый из которых характеризовался большей степенью приближенности к поставленной цели.

После интерпретации полученных данных проводился шести-ступенчатый тренинг когнитивно-поведенческих преобразований, включавший в себя:

1. Актуализацию способностей к самоизменению. Обнаружение цели поведения, первоосновы случившегося; установление событий и ситуаций, которые вызывали такое поведение, а также положительных или отрицательных его последствий; определение целей изменений и выбор подкреплений.

2. Релаксационный тренинг. Обучение прогрессивной мышечной релаксации относительно поведенческой проблемы; ежедневный контроль за состоянием напряжения и использование релаксационных техник.

3. Подкрепление позитивных событий. Контроль над повторяющимися действиями; еженедельное планирование поведения: составление предписаний на каждый день с установлением баланса между негативными, нейтральными и позитивными действиями.

4. Когнитивные стратегии. Обучение методам активизации позитивных и торможения негативных мыслей; вызов и идентификация иррациональных убеждений; использование самоинструктирования с целью оказания помощи самому себе в возникших проблемных ситуациях.

5. Формирование настойчивости. Идентификация ситуаций, в которых проявляется непоследовательность; обучение настойчивому следованию социальным предписаниям через моделирование и проигрывание ролей.

6. Оптимизация социального взаимодействия. Идентификация факторов, которые являются причиной нарушения социального взаимодействия; выбор действий, которые необходимо изменить (усилить или уменьшить) с целью повышения уровня позитивных социальных контактов.

Программа завершалась трансактными тренингами, включавшими в себя «Тренинг отработки эго-состояний Родитель-Взрослый-Ребенок»; «Отработку дополнительных и перекрещивающихся трансакций», «Оценку своих эго-состояний», «Парафразирование и пристройку».

Оценка эффективности проведенной программы психологической коррекции проводилась с помощью повторного тестирования испытуемых. Полученные результаты свидетельствуют, что в подгруппе умственно-отсталых подростков, лишенных попечения родителей, существенно (на 37 %) снизился уровень общей тревожности (различия в показателях первого и второго замера достоверны, при $p < 0,05$); в подгруппах социальных сирот с ЗПР и сирот без отклонений в интеллектуальном развитии снизились уровни агрессии и аутоагрессии (в подгруппе без интеллектуальных нарушений различия в показателях агрессии и аутоагрессии первого и второго замеров по методикам «Тест фрустрационных реакций Розенцвейга», МІМ и РНЖ достоверны при $p < 0,05$ и $p < 0,01$; в подгруппе социальных сирот с задержкой психического развития различия в показателях аутоагрессии и депрессивных тенденций первого и второго замеров достоверны, в показателях агрессии – выявлены на уровне тенденции). Данные теста Люшера второго (послекоррекционного) замера свидетельствуют, что во всех подгруппах социальных сирот заметно снизился уровень тревоги, депрессии, враждебности.

Оценка эффективности реализации предлагаемого комплекса психологической коррекции осуществлялась и на основе проективных опросов испытуемых, которые позволили зафиксировать следующие изменения.

По ответам подростков-социальных сирот во всех трех выборках:

- снизился уровень конфликтности между воспитанниками;
- снизился уровень конфликтности на уроках;
- изменилось отношение педагогов и воспитателей, они стали больше внимания уделять доверительным беседам с подростками, снизился уровень конфликтности между педагогами и подростками.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЕМОВ МЫШЛЕНИЯ (АНАЛИЗА И СИНТЕЗА) КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ АЛГЕБРЕ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

МОИСЕЕВА В. Н.

г. Волгоград, Волгоградский государственный
педагогический университет

В современном мире происходит много изменений, в школьные программы вносятся поправки, возникают новые учебные предметы, новые содержательные линии, в обществе появляется много профес-

сий, которые требуют от человека не только знаний, но и гибкости мышления. Следовательно, одной из первостепенных задач современной школы является развитие мышления человека. Мышление осуществляется через логические операции или, иначе, приемы. В психолого-педагогической и методической литературе давно пришли к единому мнению, что анализ и синтез лежат в основе любого мыслительного акта. Отсюда считаем важным, обучать школьников приемам логического мышления - анализу и синтезу.

В методической литературе достаточно детально разработаны методы доказательства и решения задач аналитическим и синтетическим путем, однако, во-первых, учащиеся продолжают испытывать трудности при самостоятельном доказательстве математических предложений, во-вторых, разработки теоретического материала по указанной проблеме ведутся в основном на геометрическом материале.

Проведенное нами исследование позволяет утверждать, что формирование приемов логического мышления возможно при обучении алгебре в старших классах общеобразовательных средних школ, а так же положительно влияет на успеваемость учащихся, усвоение ими учебного материала. Для этого необходимо вести целенаправленную работу. В первую очередь учащихся знакомят с определениями анализа и синтеза как приемов логического мышления и составляют эвристические предписания по их выполнению.

Обучение приему соответствует нескольким этапам:

1. Выполнение приема с помощью учителя и эвристических предписаний (учитывая определение приема). Цель: знакомство со структурой приема и запоминание этапов структуры.

2. Самостоятельное пошаговое выполнение приема школьниками. Цель: запоминание структуры приема, отработка навыка выполнения приема.

3. Выполнение приема школьниками при решении задачи. Цель: контроль формирования приема.

В педагогической психологии и современной дидактике установлено, что обучение и развитие учащихся наиболее эффективно в процессе поиска и решения задач. Поиск решения задач осуществляется с помощью аналитико-синтетического метода (О. Б. Епишева, В. И. Крупич, З. И. Калмыкова, Н. А. Менчинская, Н. Ф. Талызина). О. Б. Епишева, В. И. Крупич выделили три этапа аналитико-синтетического рассуждения:

1. Предположим, что задача решена;
2. Посмотрим, какие из этого можно извлечь выводы;
3. Сопоставляя полученные выводы (синтез), попытаемся найти

способ решения задачи [1].

Естественно, эти приемы еле делимы, но все же какой-то из них может доминировать. В соответствии с выделенными этапами, формируются приемы анализа на 1 и 2, и синтеза на 3 этапе.

Покажем формирование приемов на примере решения задачи с параметром.

Задача [2]. Найдите все значения a , при которых уравнение $\log_{9-a}(x^2 + 4) = \log_{9-a}(ax - 3x)$ имеет два решения. В ответе укажите наибольшее целое значение a .

Решение:

1. Какое условие должно выполняться, чтобы данное уравнение имело решение? Необходимо выполнение условий из определения логарифма. Уравнение имеет смысл, если $\begin{cases} 9-a > 0, \\ 9-a \neq 1. \end{cases}$ то есть если

$$a \in (-\infty; 8) \cup (8; 9).$$

2. Что надо знать, чтобы найти решение данного уравнения? Какие преобразования необходимо выполнить, чтобы перейти к уравнению-следствию? Из равенства логарифмов следует, что $x^2 + 4 = ax - 3x$, или $x^2 - (a - 3)x + 4 = 0$.

3. Выполнение каких условий достаточно, чтобы уравнение-следствие имело 2 решения? Полученное квадратное уравнение имеет два решения, если $D > 0$, то есть $(a - 3)^2 - 16 > 0$, откуда $a \in (-\infty; -1) \cup (7; +\infty)$.

4. Что достаточно знать, чтобы утверждать, что исходное уравнение имеет только два решения? С учетом ОДЗ находим, что данное уравнение имеет два решения, если $a \in (-\infty; -1) \cup (7; 8) \cup (8; 9)$.

5. Дайте ответ на вопрос задачи. Наибольшее целое значение a есть только в первом интервале и равняется -2.

6. Ответ: - 2.

При выполнении подобной работы, учащиеся постоянно «расчленяют» исходную задачу на подзадачи, исследуют отдельно каждый элемент и этап решения задачи, выделяют условие и требование задачи. То есть постоянно пользуются анализом и синтезом как приемами мышления.

Задача. Каким общим свойством вы воспользовались, чтобы решить уравнения $2\lg x^2 - \lg^2(-x) = 4$ и $\sqrt{(x-4)^2} = 4$?

В этом задании учащимся для того, чтобы ответить на вопрос, необходимо сначала решить уравнения, затем сравнить и сделать вывод. Однако если у учащихся сформирован прием анализа, они смогут дать ответ на поставленный вопрос, поскольку заметят связь между

логарифмом как показателем степени и извлечением арифметического квадратного корня из числа в четной степени, а значит общее свойство, которым следует воспользоваться $\sqrt[2n]{x^{2n}} = |x|$ и будет ответом на поставленный вопрос задачи.

Анализ заданий учебников по алгебре и началам анализа 10–11 классов позволяет сделать вывод о том, что в большей степени по темам содержательной линии «Уравнения» содержатся однотипные задания: решить уравнение. Само по себе решение уравнения предполагает выполнение и анализа и синтеза, однако, для верного выполнения и формирования приемов учителю необходимо продумывать вопросы на каждое уравнение. Например, вопросы могут быть следующего характера:

- укажите промежуток, которому принадлежит корень уравнения;
- сколько корней имеет уравнение;
- может ли данное уравнение содержать отрицательный корень? (вопрос предполагает скорее не решение уравнения, а нахождение области допустимых значений, но учащиеся автоматически начинают решать уравнение, не вникая в вопрос задачи, следовательно, анализ задачи либо не проведен, либо проведен недостаточно эффективно);
- найдите сумму, произведение, количество корней уравнения;
- укажите наименьший, наибольший, целый, натуральный, иррациональный корень;
- составьте аналогичное уравнение, содержащее корнями числа ...;
- если в уравнении заменить неизвестное его утроенным аналогом, как это повлияет на ответ?
- если в уравнении коэффициенты заменить другими числами (указать конкретные), как это повлияет на корни уравнения и др.

Для процесса формирования приемов мышления есть возможность из предложенных в учебнике задач составить наборы, объединив некоторые из них по нужному признаку и продумав несколько вопросов для всего набора задач. Например, набор задач объединен общей схемой решения, которую можно записать символически. После решения каждой задачи, просят учащихся выделить обобщенное решение и записать его в символьной форме.

Таким образом, владея приемами логического мышления, учащиеся постигают алгебраический материал, могут сделать важные выводы самостоятельно, способны решить задачу аналитико-

синтетическим методом, испытывают потребность в анализе любой задачи. Значит, овладение учащимися приемами анализа и синтеза есть необходимое условие успешного изучения алгебраического материала. Помимо этого, оно является базой одноименных методов познания, которые необходимы учащимся, планирующим поступать в вузы, поскольку российское высшее образование переходит на уровневое обучение. Перенос умения выполнять приемы анализа и синтеза на другие предметы, на жизненные ситуации вообще пригодится и тем учащимся, которые не свяжут свою жизнь с математикой.

Резюмируя вышесказанное, заметим, что процесс целенаправленного формирования приемов логического мышления представляет собой процесс регулируемого эволюционирования. Поскольку формирование приемов мышления влечет за собой развитие мышления учащихся в целом.

Литература

1. Епишева, О. Б. Учить школьников учиться математике: формирование приемов учеб. деятельности [Текст] : кн. для учителя / О. Б. Епишева, В. И. Крупич. – М. : Просвещение, 1990.

2. Крамор, В. С. Задачи с параметрами и методы их решения [Текст] / В. С. Крамор. – М. : Оникс, 2007.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РЫНОК ТРУДА И ПРОБЛЕМА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

ТОЛМАЧЁВА Н. П.

г. Челябинск, Муниципальное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии специальная (коррекционная) общеобразовательная школа III–IV видов № 127

Переход к рынку труда не только внес коррективы, но и существенно изменил подходы к разработке теории и практики профессионального самоопределения молодежи. Дело в том, что в условиях жесткого рынка не все работники будут иметь постоянно оплачиваемую работу на протяжении всей трудовой жизни, тем более связанную с одной и той же профессией, специальностью. В связи с этим, каждому специалисту необходимо не только постоянно совершенствоваться в профессии, но и быть готовым к изменению вида профессиональной деятельности, проявлять экономическую активность; уметь самореа-

лизоваться в одной плоскости общественных работ, выполняя функции «свободного носителя» социальных услуг.

Рынок влечет за собой и такие явления, как безработица, формирование новых хозяйственных структур (государственных и частных), переподготовка и перемещение значительных масс людей.

Вместе с тем, в силу ряда объективных и субъективных причин, современная молодежь оказалась недостаточно подготовленной к новым требованиям политической, социально-экономической и кадровой ситуации. Получили широкое распространение такие негативные черты, как стяжательство, максимализм, агрессивность, лицемерие, конформизм. Серьезному искажению подверглась система представлений о престижности образования, произошла переоценка нравственных ценностей, снизилась культура труда и др.

Почему проблема выбора профессии является одной из главных в жизни человека?

Социологические опросы показывают, что 60 % старшеклассников имеют устойчивые интересы к профессиональной деятельности; при этом около 70 % не владеют способами изучения своих индивидуальных возможностей, соответствия их избираемой профессии. Ученые-социологи подсчитали, что примерно 40 % молодежи из-за незнания правил выбора профессии, отсутствия опыта в профессиональной деятельности избирают профессию, не соответствующую их интересам, склонностям, способностям, внутренним убеждениям. Это влечет за собой разочарования, даже психические расстройства. Велик и экономический урон государства. Ежегодно оно теряет миллиарды рублей, так как более трети выпускников школ поступают учиться и работать по специальностям, не соответствующим их индивидуальным запросам и потребностям общества.

Но как узнать, кто на что способен? Ответ на этот вопрос, оценка собственных способностей имеет важный практический результат, напрямую влияет на профессиональную карьеру: человек, высоко оценивающий свои возможности, постоянно «повышает планку», стремится к более высоким достижениям в своем деле.

Если человек в самом начале жизненного пути считает себя неспособным (а что ему остается, если он часто слышит о себе такую характеристику), он теряет веру в себя, в свой успех в настоящем, обесценивает свое будущее; он ни о чем не мечтает, ни к чему не стремится.

Обычно понятие «способности» связывают со сферами интеллекта, искусства. На самом деле способности гораздо разнообразнее, что связано с общественным разделением труда. Поэтому высказывание типа «он неспособный» является незаконченным, так как не отве-

чает на вопрос о том, к чему не способен этот человек.

На самом деле каждый человек на что-то способен, то есть в каждом из нас заложены природой разнообразные задатки, которые могут проявляться и развиваться только в деятельности. Именно способности определяют качество деятельности, ее успешность и уровень достижений.

Общие способности обеспечивают успех во многих видах деятельности. В школе, например, ученики с высоким уровнем развития общих способностей достигают приблизительно одинаковых успехов по многим предметам (именно о таких учениках правомерна оценка «он способный»). К общим способностям относится преобладание художественного или мыслительного типа высшей нервной деятельности (ВНД).

Кроме типа мышления, к общим способностям относятся уровень развития познавательных процессов (мышления, памяти, внимания, восприятия), работоспособность, творческий подход.

Специальные способности, в отличие от общих, обеспечивают успех в каком-либо одном виде деятельности. К ним относятся, например, музыкальные, математические, спортивные, педагогические, инструментальные (способность делать что-либо руками, искусно обращаться с инструментами и материалами) и др. Специальные способности и составляющие их компоненты отличаются большим разнообразием.

Если рассматривать способности с точки зрения профессионального самоопределения, то они выступают как профессионально важные качества, которые определяют профессиональную пригодность.

Профессиональная пригодность – особенности человека (психологические, физиологические), которые необходимы и достаточны для достижения общественно приемлемой эффективности труда в определенной профессии.

Иногда говорят: жизненный опыт приобретается только собственным путем, через собственные ошибки. Так ли это?

Социально-экономические преобразования в нашей стране предопределили появление рынка труда и конкуренции на нем. А это значит, что каждому надо постигнуть премудрости своей психики, нервной системы, темперамента, волевой сферы, чтобы научиться выгодно предлагать свою кандидатуру работодателю.

Психология – наука, способная проникнуть в сущность человека, воздействовать на его внутренний мир: характер, волю, интеллект, эмоции и другие особенности личности, знание которых, прежде всего и необходимо в выборе профессии.

Нужно знать о возникновении и огромном разнообразии мира профессий, об особенностях психологического анализа труда, позволяющего проникать в сущность профессиональной деятельности, нау-

читаться соотносить знания о себе с требованиями профессионального труда, с психологическими характеристиками трудовой деятельности. Все это должно способствовать тому, чтобы к моменту окончания школы большинство выпускников имели сформированные личные профессиональные планы, сделали верный жизненный и профессиональный выбор, в конечном итоге стали свободными и независимыми.

Исходя из этого, разработаны новые подходы к профессиональной ориентации молодежи, которые заключаются в обучении учащихся продуктивной практической деятельности, направленной на формирование рефлексивных способностей – познание собственной деятельности, умение видеть в ней успехи, ошибки, исправлять их в подготовке к профессиональному самоопределению. Профессиональное самоопределение рассматривается как сложный динамический процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, развития и самореализации духовных и физических возможностей, формирования адекватных им профессиональных планов и намерений, реалистического образа себя как профессионала.

Правильно ли считают многие, что профессию выбирают один раз и на всю жизнь?

Определить раз и навсегда, годен или не годен человек к какой-то узкой профессии, рискованно, так как жизнь вносит свои коррективы. Кроме того, профессиональная пригодность не есть что-то раз и навсегда данное, так как способности, необходимые для определенной профессии, развиваются в процессе самой профессиональной деятельности.

Выбирая профессиональную карьеру, следует руководствоваться следующими критериями: успешность, удовлетворенность работой, затраты здоровья.

За успех можно заплатить разную цену. Эта цена измеряется в затратах физического и психического здоровья. Выбирая профессию, нужно стремиться, чтобы эта цена была минимальной при максимальной успешности и удовлетворенности.

Даже по отношению к одной и той же работе нельзя говорить о бесспорном перечне профессионально важных качеств. Чем выше уровень профессионализма человека, тем меньше он похож на остальных. Индивидуальный стиль деятельности включает в себя не только выполнение самой работы, но и подготовку к ней.

Так что же делать, если вам нравится какая-то работа, а данных для ее выполнения у вас маловато? Есть два пути: либо переключиться на другую профессию, либо воспользоваться компенсаторными возможностями. Наиболее ярко компенсаторные возможности психики проявляются при потере какого-либо органа чувств: сохранившие-

ся органы чувств частично как бы берут на себя функции утраченных.

Индивидуальный стиль деятельности влияет на удовлетворенность трудом. Ведь удовлетворенность невозможна без успешного результата, а он возможен только тогда, когда есть индивидуальный стиль работы. Формирование его важно также для профилактики неврозов и других заболеваний, возникающих на почве несоответствия человека предъявляемым к нему требованиям.

Итак, способности человека, их своевременное выявление, развитие, грамотное использование – все это, безусловно, влияет на успех в профессиональной карьере, на удовлетворенность трудом.

Литература

1. Бондарев, В. П. Выбор профессии [Текст] / В. П. Бондарев. – М., 1989.
2. Климов, Е. А. Как выбирать профессию [Текст] : кн. для учащихся / Е. А. Климов. – М., 1990.
3. Методика преподавания курса «Твоя профессиональная карьера» [Текст] : кн. для учителя / С. Н. Чистякова, И. А. Умовская, Т. И. Шалавина, А. И. Цуканов ; под ред. С. Н. Чистяковой, Т. И. Шалавиной. – М. : Просвещение, 1999.
4. Новые профессии на рынке труда [Текст] : справочник. – Волгоград, 1997.
5. Основы теории и практики профориентации [Текст] / сост. В. И. Бахалин и др. – Л., 1990.
6. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст] / Н. С. Пряжников. – М. : Воронеж, 1996.
7. Степанов, А. Н. Азбука профориентации: как молодому человеку преуспеть на рынке труда? [Текст] / А. Н. Степанов, М. А. Бендюков, И. Л. Соломин. – Спб. : Литера плюс, 1995.
8. Чернявская, А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации [Текст] / А. П. Чернявская. – М., 2001.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БАШКИРСКОЙ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

КУТЛУХУЖИНА А. С.

с. Туктубаево, Муниципальное общеобразовательное учреждение
Сирюсинская средняя общеобразовательная школа

Система современного образования должна органически сочетать в своем развитии индивидуальные, национальные, общероссийские и мировые культурно-образовательные интересы и потребности

участников образовательного процесса. Важнейшим направлением для этого является научное обеспечение всех областей образования, ориентированное на последовательное развитие личности, её самоопределение, самореализацию в условиях многоязычного и поликультурного пространства, на возрождение гуманистических общечеловеческих ценностей, идеалов, человеческого достоинства, гражданственности, патриотизма и коллективизма.

Значительную роль в развитии гуманистической личности играют культурное наследие прошлых поколений, преемственность традиций и обычаев, использование богатого опыта народной педагогики.

В последние годы многие общеобразовательные учреждения больше стали применять народный опыт воспитания в практике учебно-воспитательной работы. Однако, исследователи (А. Ш. Гашимов, А. Э. Измайлов, К. Т. Тургунбаев, Я. И. Ханбиков, В. И. Баймурзина) отмечают, что учителя не подготовлены к тому, чтобы оптимально применять воспитательные возможности этнопедагогики.

Опираясь на знания культуры своего народа, его прошлого и настоящего, можно воспитать высоко развитую личность, при этом сохраняя связь между поколениями.

И. Алтынсарин, Я. А. Коменский, А. Навои, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, Хамза Хаким-заде, М. Уметбаев и другие известные педагоги прошлого подчеркивали актуальность и значимость изучения опыта народной педагогики в воспитании подрастающего поколения. Ученые развивали и углубляли педагогическое наследие, совершенствовали систему воспитания, используя традиции и обычаи народной культуры. Этой проблеме посвящены научно-практические конференции при МОиН Челябинской области, где был обобщен опыт работы педагогов Аргаяшского, Кунашакского районов, г. Копейска, 94 гимназии г. Челябинска. Общей их чертой является то, что они все используют в воспитательном процессе элементы обрядов и традиций, фольклор, семейные обычаи.

Педагоги, работающие над данной проблемой, понимают, что общая культура народа определяется по уровню семейного воспитания, а по достижению народной культуры судят о качестве «семейной педагогики». В связи с этим фольклор, семейные обычаи и народная медицина чаще используются в воспитательном процессе школьников многих образовательных учреждений Челябинской области, а также нашей школы.

Целью внедрения данных форм и методов работы в учебно-воспитательный процесс школы является воспитание поликультурного человека, так как в современном, информационно-технически раз-

витом мире ребенок развивается не зная своего прошлого, т.е. по определению Чингиза Айтматова – манкуртом.

В соответствии с этой целью перед учителем поставлены следующие конкретные задачи:

- развивать стремление к познанию исторического и культурного наследия башкирского народа;
- формировать нравственные идеалы на основе изучения устного народного творчества;
- воспитать толерантными к другим национальностям, культурам и вероисповеданиям.

Методологической основой работы является поурочная система, внеклассные мероприятия (встречи со знаменитыми людьми, фольклорные праздники, концерты, «аулак уй» – вечерние посиделки, детский сабантуй и другие формы), конкурсы, работа совета старейшин села Туктубаево.

В нашей школе наиболее часто используются такие формы работы, как: фольклорные праздники, детский сабантуй для школьников всего района, сбор материала устного народного творчества (песни, легенды, частушки, сказки, предания, приметы и т.д.). Собранный материал учащиеся используют в подготовке рефератов, докладов, научно-исследовательских работах. Так, учениками 10 класса был подготовлен альбом «Легенды деревни с. Туктубаево», восстановлена история села. Очень интересный реферат подготовлен ученицей 11 класса на тему «Халык тыйыузары» (Народные запреты), где собраны местные приметы. По данному материалу можно составить примерный моральный кодекс башкир села Туктубаево и деревни Алишево. Например, нельзя переходить дорогу старшим (ололарзын юлын кыйма); как сам будешь относиться к своим родителям, так твои дети будут к тебе относиться (атай-эсэйга нимэ курһэтэн, шул узенэ килэ) и многие другие. Эти приметы воспитывают в детях уважение и почтение старшим людям.

Составление родословия (шежере) каждой семьи вызывает особый интерес учащихся и их родителей к истории своей семьи, которая тесно связана с историей села, района, области и даже страны. Такой вид работы играет неопределимую роль в воспитательном процессе: дети больше узнают о своих корнях, испытывают глубокое уважение к своей семье.

В процессе подготовки фольклорного праздника «Аулак ой» (Вечерние посиделки) учащиеся самостоятельно готовят сценарий, изучают народные танцы, песни, частушки, учатся водить хоровод. Школьники соприкасаются с живым родником народного творчества, испытывают гордость за свой народ, создавший столь прекрасные ху-

дожественные творения. В них всё: любовь, гнев, радость, печаль, благородство, целомудренность, народная мудрость, смекалка и великая безграничная любовь к Родине, к своему народу – то есть то, на чем воспитывались целые поколения людей.

Одним из полюбившихся мероприятий школьников и населения является весенний праздник «Карга буткаһы» (Воронья каша), когда дети и взрослые (бабушки, мамы) вместе выходят на самую красивую поляну села для того, чтобы просить у тэнре урожая, а в конце праздника все угощают ворон кашей. Данная форма работы развивает в первую очередь любовь к родной природе и оказывает помощь в сплочении всех поколений, воспитывает дружбу и взаимопомощь.

В данной статье мы осветили самую малую часть возможностей использования форм и методов народной педагогики в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения. Методы этнопедагогики будут оказывать воспитательное воздействие только тогда, когда соблюдаются возрастные и психологические особенности учащихся. Умелое применение достижений народной мудрости башкирского народа имеет свои положительные результаты. Так, в нашей школе дети не состоят на учёте в комиссии по делам несовершеннолетних, нет острой проблемы с табакокурением, нет детей, уклоняющихся от учебы.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ЗАВЬЯЛОВА И. В.

г. Братск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
прогимназия № 1

За последние десятилетие в отечественной системе образования произошли изменения и переориентация на гуманистические, развивающие, личностно-ориентированные технологии. Изменилось также отношение к учащимся, проявляющим неординарные способности в разных образовательных областях и творческой деятельности. Мы вдруг увидели, что действительно есть такие дети, которые явно выделяются в классе своей способностью учиться, придумывать необычное, решать сложные математические задачи, рисовать или осваивать спортивные виды деятельности. Таких детей мы называем одаренными, но как работать с ними, не знаем! Одаренность, дарование, дар – эти слова таят в себе загадочность, каждый думает про себя,

что он наделен каким – то дарованием. Но это не так.

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренный ребенок, какой он? Как выявить одаренных детей в классе? Чем одаренные дети отличаются от других? Как развить одаренность с раннего возраста? Как работать с одаренными детьми? Вот ряд вопросов, которые на сегодняшний день ставят в тупик учителей начальных классов работающих с такими детьми.

С педагогической точки зрения, одаренные дети по уровню развития своих способностей явно выделяются среди сверстников или в своей социальной группе. Это могут быть дети с общими способностями: за что не возьмутся, все у них получается. Дети со специальными способностями: по всем предметам тройки, а вот стихи читают лучше всех или решают любые неординарные задачи. Есть дети с творческими способностями: все они сочиняют, придумывают, а есть и с лидерскими способностями, и с техническими, психомоторными и т.д. Эти дети действительно требуют особого подхода, потому что чем выше их отличие от других детей, тем богаче перспективы их профессионального и личностного развития.

Одаренность – это не только дар, но и испытание для ученика и учителя, то есть тот пробный камень, о который можно разбиться или подняться на более высокий уровень профессионального сознания и личностного становления.

Проблема одаренности имеет свои мифы и стереотипы, которые не всегда соответствуют действительности. Например, некоторые считают, что одаренным детям помогать не надо – если талант есть, то он сам пробьется, оказывается, нет: кто-то пробьется, а кто-то погаснет; или, если ученик показал свою одаренность, то это останется для него на всю жизнь. Оказывается, не всегда. Есть возрастная одаренность, когда ребенок показывает сильное опережение в развитии среди своих сверстников, а в старшем возрасте это опережение куда-то исчезает. Существует среди учителей и такое мнение, что если ученик явно одаренный, то ему нужно давать побольше учебного материала и потруднее. Оказывается, нет, потому что есть категория одаренных детей, которые не обладают умением самостоятельно учиться. Да и не каждый педагог и психолог может работать с одаренным ребенком, так как у одаренных детей есть свои психологические особенности и трудности развития, которые чаще всего переживаются ими намного сильнее, чем обычными детьми, что позволяет говорить о них как о

детях группы риска. Проблема выявления одаренных детей имеет четко выраженный этический аспект. Идентифицировать ребенка как «одаренного» либо как «неодаренного» на данный момент времени – значит искусственно вмешаться в его судьбу, заранее предопределяя его субъективные ожидания. Многие жизненные конфликты «одаренных» и «неодаренных» коренятся в неадекватности и легкомысленности прогноза их будущих достижений. Следует учитывать, что детская одаренность не гарантирует талант взрослого. Соответственно, далеко не каждый талантливый взрослый проявлял себя в детстве как одаренный ребенок. Для выявления одаренности ученика ни один из тестов (Векслера, Торренса и др.) не дает гарантии, что вы не проглядите одаренного ребенка, в лучшем случае, они помогут только оценить признаки одаренности.

Однако необходимо дифференцировать признаки одаренности и рассматривать их как:

- актуальный уровень развития одаренности, достигнутый на данном возрастном этапе;
- особенности конкретных проявлений одаренности, связанные с попытками ее реализации в различных видах деятельности;
- потенциальные возможности ребенка к развитию.

В настоящее время весьма распространено мнение, что специальное обучение одаренных детей в школе должно начинаться в старших или, по крайней мере, в средних классах. С этим связано и положение о гимназическом образовании, которое предусматривает набор учащихся в гимназии с 5 класса. Начальная школа, которая является фундаментом для дальнейшего развития одаренных детей, остается вне сферы влияния образования, ориентированного на повышенные интеллектуальные и творческие возможности ребенка. А ведь в младшем школьном возрасте одаренные дети существенно превосходят своих сверстников по степени выраженности у них мотивационно-личностной особенности. По данным психолого-педагогического мониторинга, около 30 % учащихся за время их обучения в начальной школе снижают свои исходные показатели одаренности. Многие из учителей начальных классов не готовы работать с одаренными детьми, им не хватает знаний, программ, разработанных для таких детей. Поэтому, приходя в 1 класс, одаренный ребенок сталкивается с непониманием, со скучным повторением давно ему известного, где большую часть времени он вынужден заниматься репродуктивной деятельностью, которая вызывает у него только раздражение и нежелание учиться. Хорошо если ребенок попадет к учителю, который понимает, что, одаренный ребенок – это всегда необычный, своеобразный, очень

способный, но главное – развивающая личность, которая тоже имеет право на неуспех и ошибки, что у него есть свои трудности и проблемы, и он нуждается в помощи. Задача учителя заключается в том, чтобы создать на уроке проблемную ситуацию, приводящую к возникновению у ребенка вопроса – проблемы, и обеспечить условия для его решения в процессе индивидуального или группового поиска. А технологией проблемного обучения в начальной школе, к сожалению, владеют немногие педагоги.

Для оптимального развития одаренных учащихся должны разрабатываться специальные развивающие программы по отдельным предметам в рамках индивидуальной программы обучения одаренного учащегося. Учить, воспитывать одаренных, неординарных детей – это значит меняться самим, раскрывать свои способности и таланты (и не только педагогические). Путь этот для учителя непростой, но непременно творческий, потому что сопряжен с появлением новых вопросов и проблем, и в то же время дарующий радость прозрения, понимания и открытий. Чем раньше учитель обнаружит незаурядные способности в своих учениках и сумеет создать для них условия обучения, соответствующие их высоким возможностям, тем больше надежд на то, что в будущем эти дети составят гордость и славу своего отечества.

Да и помощь психолога не должна ограничиваться только психодиагностикой при отборе одаренных детей, а должна включать в себя психологическое сопровождение и поддержку учеников, обучающихся по программам повышенной сложности; а также проводить психологическую экспертизу, мониторинг и сопровождение авторских и инновационных учебных программ, образовательных технологий, применяемых при работе с одаренными детьми. Психолог должен принимать участие в проектировании и реализации образовательной среды, способствующей раскрытию творческих способностей учащихся. А также принимать активное участие в психологической подготовке педагогов и руководителей системы образования, работающих с одаренными детьми.

Огромное влияние на развитие одаренности имеет семья. У одаренных детей, как правило, возникают проблемы в общении со сверстниками, нарушение сна, повышенная утомляемость. Родителям детей с признаками одаренности надо понимать, что чем старше ребенок, тем сложнее выявить первопричины нарушений в эмоционально-личностном развитии и в обучении. Однако родители «выдающихся» детей часто боятся обращаться к специалистам за помощью, думая, что проблемы ребенка станут известны в школе. Многие родители опасаются, что с уходом проблем у ребенка исчезнет и одаренность. «Будущее вундеркиндов – в их прошлом» – вот что вызывает реаль-

ных страх перед вмешательством в развитие одаренного ребенка психолога. На сегодняшний день большинство психологов признают, что, уровень качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды, где воспитывается ребенок, поэтому немаловажным является поддержка родителей для такого ребенка.

Наблюдая за школьной жизнью одаренного ученика, иногда с радостью, иногда с горестью еще и еще раз убеждаешься, что успех талантливого ребенка зависит от профессионального подхода педагога, психолога и родителей. Порой неадекватное отношение и непрофессиональный подход учителей, воспитателей, психолога и родителей к одаренным детям является одной из причин «гибели талантов». Даже высокие потенциальные возможности требуют соответствующего обучения и развития, иначе они могут так и не раскрыться.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ТВОРЧЕСТВУ

БОРОДИНА Е. С.

г. Челябинск, Уральский государственный университет
физической культуры

Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность мер учебно-воспитательного процесса в системе работы начальной школы, которые должны обеспечить достижение младшими школьниками необходимого уровня воспитанности ценностного отношения к образованию.

Многообразный характер существующих разработок педагогических условий объясняется различиями в постановке конкретных целей исследования, развивающимся характером требований общества к специалистам и другими факторами.

Первое педагогическое условие предусматривает разработку программы воспитания ценностного отношения к образованию.

Наиболее полное толкование термина «образовательная программа» мы находим у Г. Н. Серикова. Под образовательной программой понимаем специальную форму выражения содержательных, процессуально-действенных и организационно-управленческих аспектов педагогических средств, с помощью которых люди во взаимодействии друг с другом могут присваивать определенный уровень, с допустимой учебной нагрузкой, а также иметь перспективы для дальнейшего образования [1].

Программа воспитания ценностного отношения состоит из двух основных компонентов: пояснительной записки, или введения, в которой определяются целевые направления изучения данного конкретного учебного предмета в системе учебных дисциплин общеобразовательной школы; собственно программной части – учебного материала, который включает основную информацию, понятия, законы, теории, перечень обязательных предметных навыков и умений, а также перечень общеучебных навыков и умений, формирование которых осуществляется на межпредметной основе.

Отбор содержания данной программы осуществлялся с учетом основного направления исследования и особенностей детей младшего школьного возраста.

Программа воспитания ценностного отношения первоклассников к образованию в основной школе представляет собой совокупность цели, задач и основного содержания деятельности педагогов, ориентированного на повышение качества воспитательного процесса.

Данная программа содержит различные варианты проведения воспитательных мероприятий с детьми младшего школьного возраста и родителями. В ней используются: для детей – «неделя предмета» (каждая неделя посвящена одному предмету: математике, письму, чтению и т.д.); классные часы (1 раз в неделю по 15–20 мин.); «уголок» настроения (где учащиеся каждое утро рисовали свое настроение), упражнения для улучшения настроения в течение дня, специальные упражнения для развития мотивов обучения, физкультминутки во время проведения занятий, активные перемены (игры, слушание музыки и т.д.), проведение нетрадиционных занятий (уроки-сказки, уроки-путешествия, уроки-конкурсы), дискуссия (обсуждение проблемной ситуации), групповые и индивидуальные занятия, упражнение на тревожность, экскурсии и др.; для родителей – собрания (с детьми и без них), лекции, коллективные творческие дела (спортивные, внеклассные), совместные домашние задания, консультации, экскурсии, психолого-педагогическое просвещение, совместная деятельность с детьми и др.; для педагогических работников образовательных учреждений – различные консультации и семинары, имеющие целью повышение у них готовности к воспитанию ценностного отношения младших школьников к образованию.

Второе условие: организация взаимодействия педагога, родителей и ребенка в образовательном пространстве.

Одна из важнейших задач педагогов – способствовать единению, сплочению семьи, установлению взаимопонимания родителей и детей, созданию комфортных, благоприятных условий для развития ребенка в семье. Успешное ее решение возможно, если в основе вос-

питательной работы заложена идея сотрудничества педагогов, родителей и детей.

Для формирования сотруднических отношений важно представлять классный коллектив как единое целое, как большую семью, которая сплочивается и интересно живет, если организована совместная деятельность педагогов, родителей, детей. В связи с этим нецелесообразно делить воспитательную работу с учащимися и родителями на два самостоятельных направления. Полезнее возникшие проблемы, поставленные задачи решать сообща, чтобы прийти к соглашению, не ущемляя интересы друг друга, и объединить усилия для достижения более высоких результатов.

Один из эффективных приемов, применяемых почти на всех стадиях проведения коллективных творческих дел, – это создание микроколлективов, групп, бригад для решения конкретной задачи или выполнения творческого задания. В зависимости от содержания, вида КТД формирование групп может идти с учетом желаний, интересов, способностей учащихся или по случайному принципу (с помощью считалки, жребия).

Сотрудничество педагогов, учащихся, родителей реализуется в различных формах совместной деятельности. Эти формы могут охватывать всех или большинство членов коллектива. Ряд видов деятельности и, соответственно, форм сориентирован на интересы отдельных групп детей и родителей. Распространены семейные формы работы. В реальной жизни коллектива рождаются комплексные формы совместной деятельности, в которых органично сочетаются и взаимосвязаны все вышеназванные.

При подлинном сотрудничестве детей, родителей и педагогов каждая форма совместной деятельности и методика ее реализации являются результатом коллективного творчества и поиска. Рождается новая форма коллективной творческой деятельности, коллективное творческое дело, в котором, как правило, сочетаются коллективные, групповые и семейные формы совместной работы, возможен учет и реализация интересов каждого участника, каждой семьи.

Совместная деятельность детей, родителей и педагогов может быть успешной, если:

– дети, родители, педагоги положительно настроены на совместную работу, желают действовать сообща, осознают ее цели и находят в ней личностный смысл;

осуществляется совместное планирование, организация и проведение итогов деятельности; с учетом желаний и возможностей участников работы распределены роли, функции, сферы деятельности;

создаются ситуации свободного выбора участниками видов, способов, форм и своей позиции в совместной работе;

отсутствует навязывание, давление на детей и родителей; действия, стиль педагога способствуют самореализации и самовыражению участников деятельности.

Третье педагогическое условие заключается в диагностическом обеспечении процесса воспитания ценностного отношения младших школьников к образованию.

Педагогическая диагностика направлена на выявление предпосылок, хода и результатов педагогического процесса у целой группы учащихся и отдельных учеников.

Диагностическое обеспечение для учителя – это один из наиболее эффективных способов получения объективных знаний об ученике, позволяющих решать задачи современного образования.

В воспитании ценностного отношения учащихся начальных классов к образованию необходимо найти подходящие индикаторы, позволяющие как можно более точно определить реальный уровень воспитанности ценностного отношения.

Пакет диагностических методик, позволяющий выявить уровень воспитанности ценностного отношения к образованию у младшего школьника, включал в себя проведение итоговых мероприятий, в которых анализировались и оценивались когнитивный, мотивационный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Из широкого спектра разработанных видов диагностики наиболее подходящим для решения проблемы выявления уровня воспитанности являются методы анкетирования, беседы и тест.

Так, для определения компонентов ценностного отношения к образованию у первоклассников мы использовали следующие методики:

- когнитивный – беседа;
- мотивационный – анкета;
- эмоциональный – анкета, тест;
- поведенческий – анкета.

Все методики диагностики воспитанности нельзя считать абсолютными. Только совокупность разных приемов, их комплексное использование способно выявить уровень воспитанности младшего школьника.

Педагогические условия позволяют эффективно осуществлять процесс воспитания ценностного отношения младших школьников к образованию.

Литература

1. Сериков, Г. Н. Образование и развитие человека [Текст] / Г. Н. Сериков. – М. : Мнемозина, 2002.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КУРЬЯНОВА С. В.

г. Тамбов, Тамбовский государственный университет
им. Г. Р. Державина

Создание условий, обеспечивающих профессиональное самоопределение учащихся, результатом которого является формирование профессиональной направленности, предполагает организацию деятельности по их проектированию.

Проектировочная деятельность, как и любая другая человеческая деятельность, осуществляется на основе представлений человека о действительности и самом себе, ориентации на особую форму знания, «знание о будущем».

В результате проектирования создается обусловленное и востребованное культурой описание деятельности, то есть такой способ взаимодействия человека с миром, который может, с определенной вероятностью, обеспечить достижение ими (человеком и миром) желаемого будущего. Проектирование, рассмотренное с позиций возможности его трансляции другим людям, должно быть описано в соответствии с определенными критериями. Это является необходимой предпосылкой превращения проекта в культурный факт, предполагающий понимание сути и целей проекта другими людьми, существующими в рамках той же культуры, что и проектировщик. В противном случае проект может быть не принят, и не по причине его недостаточно высокого качества, а вследствие недопонимания.

Логика проектирования разворачивается в процессе совмещения противоположностей наличной и желаемой ситуаций в мыслительном эксперименте. Само «изготовление» требуемого продукта состоит, при таком подходе, из проектирования (семиотического изготовления), направленного на создание предметного образа, и непосредственного изготовления продукта по созданному проекту.

Проектирование представляет собой, по сути, реализацию представлений человека об оптимальном устройстве окружающего его мира и своем месте в нем.

Проектирование образовательного пространства, позволяющее учитывать жизненные ценности и пристрастия обучаемого, может осуществляться только благодаря диалогу между заинтересованными субъектами.

Диалог как механизм соотнесения индивидуальных представлений субъектов относительно целей и средств проектирования дает возможность выработать ею согласованную стратегию и тактику. Необходимой предпосылкой диалога является, с одной стороны, различие в представлениях субъектов, а с другой – желание или осознание необходимости реализации совместной деятельности.

Реализация совместной деятельности субъектов проектирования образовательного процесса возможна в том случае, если между ними существует явное или неявное соглашение о месте и роли каждого из них. Ни один из взаимодействующих субъектов не обладает изначально приоритетным правом на истину. Она выявляется в процессе согласования представлений о ней взаимодействующих субъектов. Процесс согласования сопровождается изменением индивидуальных представлений, в ходе его реализации от чего-то приходится отказываться и что-то принимать. При этом нельзя говорить о достижении абсолютного тождества участвующих в проектировании субъектов – различия сохраняются, но достигается единство по принципиальным вопросам, касающимся целей и средств совместной деятельности. Это создает необходимые предпосылки для совместного существования субъектов путем формирования ориентировочной основы согласованной деятельности. Каждый занимает в структуре совместной деятельности свое собственное место и, благодаря сформированным представлениям о целях и средствах совместной деятельности, может сформировать представление о важности ее лично для себя. Данное обстоятельство дает возможность субъекту почувствовать то, что в деятельности реализуется его деятельное начало, что в свою очередь можно рассматривать как реальную предпосылку запуска процесса по саморазвитию, направленного, прежде всего, на формирование качеств, являющихся условием успешной реализации совместной деятельности.

Сопоставление индивидуальных представлений субъектов, их логик; не просто допущение возможности существования различий в представлениях субъектов, признание их необходимости является одной из предпосылок диалога. Другой предпосылкой является признание необходимости организации совместной жизнедеятельности в определенных пространственно-временных рамках. Таким образом, диалог является необходимым условием достижения гармоничного сосуществования нетождественных субъектов. Данные представления лежат в основе рациональности и неклассического типа, для которой те или иные представления обретают статус истинности в том случае, если они наполняют смыслом жизнь субъекта; который, по мнению

М. М. Бахтина, М. К. Мамардашвили и других авторов, может появиться только на границах, в условиях соприкосновения с другими.

В концепции деятельностного проектирования, разрабатываемой различными учеными-методологами и, прежде всего, коллегами и последователями Г. П. Щедровицкого, а также другими участниками Московского методологического кружка (А. Л. Андреевым, Ф. Н. Гобוליным, Т. Н. Тепеничиной), предполагается, что проектируется, прежде всего, целостная деятельность субъекта во всех ее составляющих (целях, средствах, условиях и др.) и их взаимосвязях. Процесс проектирования деятельности конкретного субъекта должен осуществляться самим этим субъектом, и он, этот субъект, несет ответственность за ее реализацию, прежде всего, перед самим собой. Ответственность субъекта перед самим собой проявляется в том, что случаи отклонения от проекта всегда ставят вопрос о необходимости коррекции или уточнения представлений субъекта о самом себе, о своих качествах. Таким образом, реализация субъектом деятельности не может не сопровождаться упрочнением его индивидуальных характеристик или их изменениями, то есть его реальным развитием. Развитие человека в условиях деятельности, цели и средства которой определил он сам, требует от него выявления им самим ресурсов, в том числе внутренних, для осуществления деятельности. Раскрытие человеком внутренних ресурсов, своего внутреннего потенциала и есть самореализация.

Если человек способен предвидеть условия реализации деятельности, ориентируясь на традицию или научные знания, он без особых проблем формулирует цели деятельности на основе представлений о желаемом будущем. В каноническом и системотехническом проектировании – в силу их определенности – проектирование начинается с целеполагания, поскольку процесс перехода от желаемого к возможному предопределен в первом случае – традицией, а во втором – научными знаниями. Свобода и ответственность проектировщика здесь зависят от его осведомленности. Чем больше он знает и чем строже он следует этому знанию, тем увереннее он может себя чувствовать. В связи с этим проектирование осуществлялось нами в двух аспектах.

Во-первых, как проектирование форм и возможных способов и методов работы, набора различных сценариев совместной деятельности, то есть проектирование условий профессионального самоопределения. Во-вторых, как процесс самопроектирования и согласования позиций. Работа с мотивами деятельности – в силу их системности и многозначности – позволяла выстраивать различные контексты совместной деятельности.

Полагаем, что предметом проектирования в образовании в настоящее время становится не гармоничная личность и не самореализующаяся

личность, а педагогические средства, к которым можно отнести содержание, методы и формы педагогической деятельности, и которые представляют собой условия полноценного включения человека в деятельность.

Мы понимаем проектирование как совместное создание – и педагогами, и учащимися – образовательной среды коллективной деятельности, где средствами проектирования являются разрабатываемые схематические изображения, программы деятельности, личные профессиональные планы и т.д.

Для реализации такого подхода педагог должен освоить умение управлять учебной деятельностью не директивно-контролирующим, а рефлексивным способом. В этом случае педагог не ставит некоторые цели перед учащимися, а ищет и формулирует их вместе с ними, при этом он стремится к тому, чтобы цели внутренне были приняты учащимися. В совместной деятельности педагога и учащихся не просто разрабатываются, но и осваиваются способы достижения поставленных целей. Результаты же деятельности оцениваются по совместно выработанным критериям, что развивает у участников образовательного процесса – как у педагогов, так и у учащихся – способности к самоанализу и самооценке. Это осуществляется через соотнесение субъектом своих представлений о своих «Я – желаемом» и «Я – требуемом». В «Я – желаемом» проецируется образ желаемого будущего субъекта, а в «Я – требуемом» отражаются реальные возможности достижения этого будущего.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПУТЕЙ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ У НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА

МОЛЧАНОВА Е. В.

г. Кропоткин, Филиал Краснодарского института международного предпринимательства и менеджмента в г. Кропоткине

Характерная черта российского общества – национальная терпимость. Юг России исторически сложился как полиэтничный регион. Жители нашего региона стремятся и стараются умело, без вражды, терпеливо относиться к чужому мнению, взглядам, поведению, нравам и традиционным устоям. Нравственное становление личности немислимо без усвоения культуры, традиций и обычаев народа, в которых сконцентрирован опыт поколений, так как нация, наряду с другими общностями, также накладывает отпечаток на психику человека, его социальный облик в целом. Национально-психологические осо-

бенности проявляются в поведении и поступках людей – представителей того или иного народа и понимаются как наиболее существенные, относительно устойчивые психические образования, обусловленные историческими условиями развития нации.

И. Е. Кравцов пишет, что «у каждого народа есть свой национальный характер. Для русских характерны широта и удаль, ясный ум и храбрость; для украинцев – мягкий юмор и добродушие. Прямота и радушие характеризуют белорусов...» [1]. Я бы продолжила – гордость, свободолюбие, «способность преодолевать любые трудности в жизни», что очень тесно связано с умением сохранять свое достоинство и защищать честь – у народов Северного Кавказа. Не случайно на Кавказе о чести и достоинстве говорят: «Честь дороже жизни».

Существование подобных национально-психологических особенностей требует их учета в воспитательном процессе.

Для раскрытия данной проблемы нами были использованы работы Ю. К. Намитокова, В. В. Смиренина, И. А. Шорова, С. Х. Мафедзева, Б. Х. Бгажнокова и других ученых, педагогов, психологов, историков, работающих над вопросами нравственного воспитания в народной педагогике.

В течение многих веков детей Северного Кавказа постепенно учили охранять и сохранять чувство собственного достоинства. У этих народов были развиты чувство собственного достоинства, гордость, стремление к доброй славе. Народные воспитательные традиции складывались и сохранялись в семье, поддерживались коллективным общественным мнением. Стремление не запятнать честь семьи и рода, защита чести и достоинства родителей и родных способствовали воспитанию у детей чувства человеческого достоинства. Вероятно, поэтому до сих пор сохраняется у этих народов древняя традиция – фамильный сход (собрание однофамильцев). Эти фамильные сходы переживают сейчас возрождение, их поддерживают в школах.

Общеизвестно, что раннее детство закладывает основу будущей личности. В отношениях с детьми старшие придерживались правила: никогда не повышать голоса, быть сдержанным и терпеливым, постоянно подавлять свои отрицательные эмоции. Детей учили на положительных примерах старших. Говорили: «берущий пример с хорошей собаки становится хорошей собакой, берущий пример с хорошей лошади становится хорошей лошадью» [2]. Но считалось важным избегать того, чтобы примеру подражали пассивно. Взрослый, прежде чем потребовать от ребенка исполнения той или иной работы, обязан был подумать: справится ли тот с поручением. Категорически осуждались и очень редко практиковались физические наказания. В случаях про-

ступков обычно ограничивались порицанием, что было в высшей степени предосудительным. Непристойным считались также нравоучения детей в присутствии посторонних, особенно гостей. Обычно старались не доводить дело до наказания, предупредив его. В семье создавались условия, почва, питающая чувство чести, выражающееся в уважении к личности ребенка, признании его человеческого достоинства.

Всемерно оберегать ребенка, щадить его самолюбие в вопросах чести – вот метод, которым опытные воспитатели пользовались с неизменным успехом. Роль учителя, воспитателя, в широком смысле слова, на жизненном пути велика. В качестве воспитателей выступали главным образом члены семьи. В определенной степени воспитание считалось делом не только ближайших родственников, но и более дальней родни, а также соседей, односельчан и вообще всей малой, или первичной группы, в которой росли дети и подростки. Доброе имя человека, его личные достоинства во многом зависели от его поведения в быту, семье. Общественные условия жизни и воспитания формировали понятия чести семьи, чести фамилии, девичьей и женской чести, мужского достоинства и др. Доброе имя семьи – большое богатство, переходящее от родителей к детям. Но честь родителей – это не рента, за счет которой дети могут беззаботно существовать. Поэтому юноша и девушка обязаны были сами заслуживать уважение людей. Коллективная честь, таким образом, находится в тесном единстве и взаимодействии с честью личной. Запятнанная личная честь всегда означала уменьшение доверия со стороны людей. Потеря чести влекла за собой их признание, моральное неодобрение, а иногда и исключение из сообщества. Дорожить своей честью – значит стремиться быть всегда и во всем на высоте нравственных требований общества. Честь не позволяет солгать, обмануть, не сдержать слово. Честь требует искренности, открытости, прямоты и принципиальности в отношениях с людьми. Честь не позволяет проявить малодушие, в минуту опасности помогает человеку совершить подвиг.

Часть этих требований представляется в пословицах и поговорках народов Северного Кавказа, таких как: «Больше смерти остерегайся позора», «Тот, кто не постесняется сказать, тот не постесняется, и сделать», «Подумав, говори, оглянувшись, садись» [2] и др.

Особое место в нравственном воспитании подрастающего поколения занимает уважение к старшим, которое имеет четкие нормы внешнего проявления: в разговоре старшего никогда не перебивали, при его появлении везде и всегда вставали. Приветствие не только старшего, но и любого появившегося нового лица вставанием сохранилось и сегодня. Сыновья и дочери, ставшие уже родителями, не са-

дились в присутствии отца. Если младшие отлучались, то они обязательно отпрашивались у старшего. При возвращении же первым делом наведывались к старшему. Признаком воспитанности было также, когда родственники, соседи просто так заходили к старшему и спрашивались о его здоровье, рассказывали ему новости, спрашивали совета. Старшему не переходили дорогу. Уважение к старшему опиралось не на силу его власти, а на его авторитет, на его справедливость, учтивость, сдержанность, находчивость. Старшинство определялось главным образом по возрасту. Старший был всегда вышестоящим между братьями, друзьями, товарищами. Однако во время походов, полевых работ старшинство зависело не только от прожитых лет, но и от умения организовать людей, от мужества, храбрости, отваги и смелости, от знания дела и т.д.

Таким образом, система трудовых традиций передавалась самыми различными способами, начиная от совета, разъяснения, одобрения и поощрения, заканчивая убеждением, назиданием, осуждением и наказанием. Главное – воспитывалось чувство трудолюбия, решимость добиваться успехов, что в последующем влияло на формирование чувства собственной значимости.

Литература

1. Кравцов, И. Е. Что такое отечество и патриотизм [Текст] / И. Е. Кравцов. – М., 1990.
2. Яновская, М. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания [Текст] / М. Яновская. – М. : Просвещение, 1996.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Аввакумова М. Н. 246
Аксютинина З. А. 192

Б

Бельский В. М. 65
Бессонова Р. С. 151
Бобырев А. В. 230
Бонченков И. А. 24
Борисова Л. Г. 28
Бородин Е. С. 280
Буслаева М. Ю. 125

В

Варникова О. В. 95
Волкова Н. Г. 196

Г

Гильманов А. С. 48
Гильманов С. А. 48
Гордеева Д. С. 176
Гулеева О. В. 129
Гулякин Д. В. 236

Д

Дергунова И. В. 132
Дудина Н. В. 79

Е

Еремеевская И. Д. 3

Ж

Жарова А. В. 222

З

Завьялова И. В. 276
Зинина С. М. 136
Зорина В. Л. 3
Зотов П. А. 210

Зырянова И. В. 239

И

Иващенко Е. В. 140
Ишимова И. Н. 143

К

Клестова О. А. 147
Копань Н. А. 210
Корнилова О. А. 100
Костецкая Г. А. 56
Костиков О. И. 151
Костыко Г. С. 216
Котик И. С. 107
Куликова И. И. 112
Курьянова С. В. 284
Кутлухужина А. С. 273

Л

Левенчук И. Б. 187
Леонова И. Ф. 155
Любина Н. И. 169

М

Марина И. Е. 222
Маркова Н. Г. 82
Матвиенко Т. И. 159
Медведева Л. Д. 33
Мигова И. С. 37
Мирошниченко В. В. 17
Моисеева В. Н. 265
Моложавенко В. Л. 200
Молчанова Е. В. 287

Н

Назарова В. Н. 230
Новичкова А. А. 257
Нурисламова Т. С. 222

О

Омельченко И. Н. 200

П

Петрова Т. А. 41
Питерскова Т. А. 181
Поляков Е. А. 261
Полянская Т. Б. 162
Попова Р. И. 56

Р

Раитина Н. И. 250
Родина Е. В. 119
Романюк И. А. 95

С

Сагайдак А. Ю. 86
Сенкевич Л. В. 257
Смазнова П. А. 203
Старцева И. А. 10
Степанов С. В. 225

Т

Тарануха О. Б. 210
Ткаченко М. В. 89
Толмачёва Н. П. 269

Х

Харитоновна А. М. 261
Хлебникова Т. Д. 169
Хусаинов М. А. 169

Ц

Царенко В. П. 56
Цыбина А. П. 169

Ч

Чеботарева С. В. 165
Чугайнова О. Г. 72

Ш

Ширшова Т. С. 206
Шутова Е. В. 230

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АВВАКУМОВА М. Н., директор Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 3, г. Новый Уренгой Тюменской области.

АКСЮТИНА З. А., канд. пед. наук, доцент кафедры социальной педагогики Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

БЕЛЬСКИЙ В. М., ст. преподаватель кафедры поискового и аварийно-спасательного обеспечения полетов Ульяновского высшего авиационного училища гражданской авиации, г. Ульяновск.

БЕССОНОВА Р. С., учитель иностранного языка Муниципального общеобразовательного учреждения гимназия № 1, г. Липецк.

БОБЫРЕВ А. В., канд. пед. наук, ст. преподаватель Таганрогского государственного педагогического института, г. Таганрог.

БОНЧЕНКОВ И. А., начальник отделения подготовки офицеров запаса, полковник, ст. преподаватель Омского танкового инженерного института им. маршала Советского Союза П. К. Кошерева, г. Омск.

БОРИСОВА Л. Г., канд. пед. наук, доцент кафедры речевой коммуникации и журналистики факультета филологии и журналистики Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

БОРОДИНА Е. С., ст. преподаватель Уральского государственного университета физической культуры, г. Челябинск.

БУСЛАЕВА М. Ю., ассистент кафедры теоретической и прикладной психологии Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ВАРНИКОВА О. В., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой немецкого языка Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, г. Пенза.

ВОЛКОВА Н. Г., преподаватель физики Челябинского педагогического колледжа № 1, г. Челябинск.

ГИЛЬМАНОВ А. С., аспирант кафедры программного обеспечения Института математики и компьютерных наук Тюменского государственного университета, г. Тюмень.

ГИЛЬМАНОВ С. А., докт. пед. наук, профессор, эксперт-советчик Председателя Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, профессор кафедры педагогики и психологии, Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск Тюменской области.

ГОРДЕЕВА Д. С., ст. преподаватель кафедры дизайна и методики профессионального обучения Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ГУЛЕЕВА О. В., преподаватель английского языка Читинского педагогического колледжа, г. Чита.

ГУЛЯКИН Д. В., канд. пед. наук, зам. директора по научной работе, доцент кафедры математических и естественно-научных дисциплин Георгиевского технологического института (филиала) Северо-Кавказского государственного технического университета, г. Георгиевск Ставропольского края.

ДЕРГУНОВА И. В., аспирант кафедры педагогики, методист Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ДУДИНА Н. В., Почетный нефтяник, преподаватель Пермского нефтяного колледжа, г. Пермь.

ЕРЕМЕЕВСКАЯ И. Д., канд. пед. наук, доцент Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

ЖАРОВА А. В., канд. мед. наук, доцент кафедры социальной работы и социологии Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

ЗАВЬЯЛОВА И. В., зам. директора Муниципального общеобразовательного учреждения «Прогимназия № 1», г. Братск Иркутской области.

ЗИНИНА С. М., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, г. Нижний Новгород.

ЗОРИНА В. Л., канд. пед. наук, доцент Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, доцент Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

ЗОТОВ П. А., канд. сельскохоз. наук, методист Центра дополнительного образования для детей «Славяне», г. Оренбург.

ЗЫРЯНОВА И. В., зам. директора по учебно-методической работе Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 64, г. Лесной Свердловской области, соискатель кафедры педагогики ИРРО, г. Екатеринбург.

ИВАЩЕНКО Е. В., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры математического анализа FUGE Армавирского государственного педагогического университета, г. Армавир Краснодарского края.

ИШИМОВА И. Н., ст. преподаватель Уральского государственного университета физической культуры, г. Челябинск.

КЛЕСТОВА О. А., ст. преподаватель Уральского государственного университета физической культуры, г. Челябинск.

КОПАНЬ Н. А., зам. директора по учебно-воспитательной работе Центра дополнительного образования для детей «Славяне», г. Оренбург.

КОРНИЛОВА О. А., ст. преподаватель Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

КОСТЕЦКАЯ Г. А., канд. пед. наук, Почетный работник общего образования РФ, доцент кафедры методики обучения безопасности жизнедеятельности Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

КОСТИКОВ О. И., ст. преподаватель кафедры информатики Липецкого государственного педагогического университета, г. Липецк.

КОСТЫКО Г. С., канд. пед. наук, доцент, Заслуженный учитель профессионально-технического образования РФ, директор Технологического колледжа сервиса Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

КОТИК И. С., аспирант, ассистент кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Чита.

КУЛИКОВА И. И., ассистент кафедры педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

КУРЬЯНОВА С. В., преподаватель хореографических дисциплин Тамбовского государственного университета им Г. Р. Державина, г. Тамбов.

КУТЛУХУЖИНА А. С., директор, учитель башкирского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения Сирюсинская средняя общеобразовательная школа, с. Туктубаево Соновского района Челябинской области.

ЛЕВЕНЧУК И. Б., педагог дополнительного образования Муниципального общеобразовательного учреждения лицей № 1, аспирант Пермского государственного педагогического университета, г. Пермь.

ЛЕОНОВА И. Ф., член Союза художников России, канд. пед. наук, доцент кафедры инженерно-педагогических дисциплин Невинномысского гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

ЛЮБИНА Н. И., методист центра довузовского образования Уфимского государственного нефтяного технического университета, учитель русского языка и литературы лицея № 83 при Уфимском государственном нефтяном техническом университете, г. Уфа.

МАРИНА И. Е., канд. психол. наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

МАРКОВА Н. Г., канд. пед. наук, доцент, член корреспондент АПСН, декан факультета педагогических специальностей Нижнекамского муниципального института, г. Нижнекамск Республики Татарстан.

МАТВИЕНКО Т. И., ст. преподаватель кафедры психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета, г. Орск.

МЕДВЕДЕВА Л. Д., канд. пед. наук, доцент кафедры финансов и кредита Сибирской академии финансов и банковского дела, г. Новосибирск.

МИГОВА И. С., секретарь учебной части Армавирского института социального образования Российского государственного социального университета, г. Армавир Краснодарского края.

МИРОШНИЧЕНКО В. В., канд. пед. наук, зав. кафедрой психологии, педагогики и методик национального и поликультурного образования Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан.

МОИСЕЕВА В. Н., аспирант, ассистент кафедры методики преподавания математики Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград.

МОЛОЖАВЕНКО В. Л., канд. пед. наук, доцент, ведущий специалист лаборатории управления качеством Тюменского государственного нефтегазового университета, г. Тюмень.

МОЛЧАНОВА Е. В., зав. кафедрой теории социальной работы Филиала Кубанского института международного предпринимательства и менеджмента, г. Кропоткин Краснодарского края.

НАЗАРОВА В. Н., канд. пед. наук, ст. преподаватель Таганрогского государственного педагогического института, г. Таганрог.

НОВИЧКОВА А. А., педагог-психолог Государственного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 959, ФПК МГППУ, г. Москва.

НУРИСЛАМОВА Т. С., ст. преподаватель кафедры психологии СИБУП, г. Красноярск.

ОМЕЛЬЧЕНКО И. Н., директор Нефтегазового колледжа Тюменского государственного нефтегазового университета, г. Тюмень.

ПЕТРОВА Т. А., канд. пед. наук, зам. директора по учебно-производственной работе Челябинского колледжа промышленной автоматики, г. Челябинск.

ПИТЕРСКОВА Т. А., ассистент кафедры немецкого языка Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского, г. Пенза.

ПОЛЯКОВ Е. А., психолог ЦСТ «Мегаполис», ФПК МГППУ, г. Москва.

ПОЛЯНСКАЯ Т. Б., Отличник Профтехобразования РФ, преподаватель физики, педагог-инноватор Технологического колледжа сервиса Южно-Уральского государственного университета, 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.

РАИТИНА Н. И., методист по физике Читинского института повышения квалификации работников образования, г. Чита.

РОДИНА Е. В., преподаватель Чебоксарского экономико-технологического колледжа, филиала Московского государственного университета технологий и управления, г. Чебоксары.

РОМАНЮК И. А., зам. декана факультета управления территориями Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, г. Пенза.

САГАЙДАК А. Ю., адъюнкт Санкт-Петербургского университета МВД России, г. Санкт-Петербург.

СЕНКЕВИЧ Л. В., канд. психол. наук, и.о. профессора ФПК МГППУ, г. Москва.

СМАЗНОВА П. А., студентка 4-го курса философского факультета, секретарь Общего отдела Уральского государственного университета им. А. М. Горького, г. Екатеринбург.

СТАРЦЕВА И. А., канд. пед. наук, доцент, Почетный работник общего образования РФ, декан факультета сценических искусств Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Нижний Тагил Свердловской области.

СТЕПАНОВ С. В., канд. пед. наук, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, доцент кафедры теории и практики управления образованием Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь.

ТАРАНУХА О. Б., директор Центра дополнительного образования для детей «Славяне», г. Оренбург.

ТКАЧЕНКО М. В., преподаватель кафедры иностранных языков технических специальностей Курганского государственного университета, г. Курган.

ТОЛМАЧЁВА Н. П., педагог психолог Муниципального специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии специальная (коррекционная) общеобразовательная школа III–IV видов № 127, г. Челябинск.

ХАРИТОНОВА А. М., педагог-психолог Дошкольного образовательного учреждения детский сад № 14 «Крепыш», г. Щелково Московской области, ФПК МГППУ, г. Москва.

ХЛЕБНИКОВА Т. Д., докт. хим. наук, старший научный сотрудник, зам. директора центра довузовского образования, профессор кафедры прикладной экологии Уфимского государственного нефтяного технического университета, г. Уфа.

ХУСАИНОВ М. А., канд. хим. наук, доцент, директор центра довузовского образования, доцент кафедры физики Уфимского государственного нефтяного технического университета, г. Уфа.

ЦАРЕНКО В. П., докт. сельскохоз. наук, профессор кафедры методики обучения безопасности жизнедеятельности Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

ЦЫБИНА А. П., директор лицея № 83 при Уфимском государственном нефтяном техническом университете, г. Уфа.

ЧЕБОТАРЕВА С. В., преподаватель кафедры психологии Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, г. Нижний Новгород.

ЧУГАЙНОВА О. Г., преподаватель кафедры теоретических основ дошкольного и начального образования Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут Тюменской обл.

ШИРШОВА Т. С., зав. научно-методическим центром «Инновационное образование» Технологического колледжа сервиса Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

ШУТОВА Е. В., канд. филол. наук, учитель русского языка Таганрогского лицея-интерната «Педагогический», г. Таганрог.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Эволюционный характер выстраивания системы непрерывного профессионального образования	
Еремеевская И. Д., Зорина В. Л.	
К проблеме фундаментальности высшего профессионального образования (философский аспект)	3
Старцева И. А.	
Антропологическая ориентация непрерывного профессионального образования взрослых	10
Мирошниченко В. В.	
Этнорегиональная подготовка учителя национальной школы в системе непрерывного педагогического образования	17
Бонченков И. А.	
Гуманизация и гуманитаризация военно-инженерного профессионального образования	24
Борисова Л. Г.	
Тенденции современного профессионального филологического образования	28
Медведева Л. Д.	
Стратегическое партнерство в современном экономическом образовании	33
Мигова И. С.	
Образовательная модель в контексте современного эволюционирования системы педагогических технологий	37
РАЗДЕЛ 2. Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста	
Петрова Т. А.	
О современных механизмах социального партнерства и о роли взаимосвязей между работодателем и образовательным учреждением при формировании конкурентоспособности специалиста	41
Гильманов А. С., Гильманов С. А.	
Модель использования гибридных технологий в профессиональном образовании	48
Костецкая Г. А., Попова Р. И., Царенко В. П.	
Экологическая компетентность специалистов в области безопасности жизнедеятельности: проблемы и подходы	56

Бельский В. М.	
Формирование профессионально-психологических качеств специалистов экстремальных профессий	65
Чугайнова О. Г.	
Этапы формирования исследовательских умений студентов педагогического вуза	72
Дудина Н. В.	
Современные проблемы подготовки конкурентоспособного специалиста	79
Маркова Н. Г.	
Межкультурная компетентность как индикатор конкурентоспособности будущего специалиста	82
Сагайдак А. Ю.	
Формирование профессиональных качеств как путь модернизации учебного процесса при подготовке курсантов-психологов в образовательных учреждениях системы МВД	86
Ткаченко М. В.	
Пути повышения профессиональной готовности специалистов	89
РАЗДЕЛ 3. Модернизация содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования в русле идей регулируемого эволюционирования	
Варникова О. В., Романюк И. А.	
Формирование готовности выпускника технического вуза к различным видам профессиональной деятельности	95
Корнилова О. А.	
Организация профессиональной рефлексии будущих специалистов социальной работы	100
Котик И. С.	
Подготовка будущих социальных педагогов к социально-педагогическому проектированию	107
Куликова И. И.	
Диалог как сущностная характеристика педагогического образования в университете	112
Родина Е. В.	
Педагогическая диагностика учебно-исследовательской деятельности студентов ссузов	119
Буслаева М. Ю.	
Реализация спецкурса «Формирование эмоциональной устойчивости студента» в рамках психологической службы педагогического колледжа	125

Гулеева О. В. Проблемы подготовки будущего учителя к рефлексивной деятельности	129
Дергунова И. В. Организация самостоятельной работы студентов в процессе обучения коммуникативной компетентности	132
Зинина С. М. Психологические аспекты прогнозирования успешности профессионального обучения будущих инженеров-проектировщиков	136
Иващенко Е. В. Особенности построения курса математического анализа для факультетов со специализацией «Экономика»	140
Ишимова И. Н. Теоретические предпосылки педагогического взаимодействия в становлении общенаучных понятий у студентов	143
Клестова О. А. Профессиональная подготовка педагогов в аспекте здоровьесбережения	147
Костиков О. И., Бессонова Р. С. О дидактических принципах формирования и развития профессионально-педагогической культуры будущих учителей	151
Леонова И. Ф. Педагогический мониторинг как система диагностики качества обучения в системе СПО	155
Матвиенко Т. И. Тренинг как форма обучения общению	159
Полянская Т. Б. Развитие личностных качеств учащихся средствами предметного содержания	162
Чеботарева С. В. Технология освоения диагностического инструментария студентами-психологами при изучении курса «Основы профориентации».	165
 РАЗДЕЛ 4. Инновации как атрибут общего и профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности	
Хусаинов М. А., Хлебникова Т. Д., Любина Н. И., Цыбина А. П. Модернизация системы довузовского образования в рамках концепции развития инновационного университета	169

Гордеева Д. С. Современное состояние экологического образования в зарубежных странах	176
Питерскова Т. А. Развитие профессиональной компетентности преподавателя высшей школы ФРГ	181
Левенчук И. Б. Опыт Германии по организации довузовского образования в условиях Болонского процесса	187
Аксюткина З. А. Социокультурные аспекты проектирования личностного компонента модели углубленной профессиональной подготовки магистров педагогики	192
Волкова Н. Г. Становление и развитие философской идеи гуманизации в педагогике	196
Моложавенко В. Л., Омельченко И. Н. Инновационные процессы, ориентированные на повышение качества профессионального образования	200
Смазнова П. А. Гендерные аспекты современного образования	203
Ширшова Т. С. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении	206
РАЗДЕЛ 5. Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики	
Зотов П. А., Тарануха О. Б., Копань Н. А. Развитие творческого потенциала педагога дополнительного образования	210
Костыко Г. С. Инновационные подходы к повышению квалификации педагогического персонала	216
Марина И. Е., Жарова А. В., Нурисламова Т. С. Дополнительные образовательные программы как условие повышения психолого-педагогической компетентности преподавателей	222
Степанов С. В. Проектирование модели методической работы в школе на основе компетентностного подхода	225

РАЗДЕЛ 6. Реализация проекта ИСО в системе общего и профессионального образования	
Бобырев А. В., Назарова В. Н., Шутова Е. В.	
Интернет-ресурсы в методической работе учителя	230
Гулякин Д. В.	
Информационная культура как фактор повышения информационной компетентности студента	236
 Раздел 7. Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования	
Зырянова И. В.	
Деятельность информационно-методического центра ОУ как условие развития инновационной среды школы, способствующей совершенствованию профессиональной компетентности педагогического коллектива	239
Аввакумова М. Н.	
Место управляющего совета в системе школьного государственно-общественного управления	246
 Раздел 8. Учреждения общего, дополнительного и специального (коррекционного) образования в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования	
Раитина Н. И.	
Компьютерные модели физических объектов и явлений как средство развития личности учащихся	250
Сенкевич Л. В., Новичкова А. А.	
Диагностика развития личности воспитанников сотрудниками психолого-педагогических служб детских домов и школ-интернатов	257
Поляков Е. А., Харитонова А. М.	
Особенности личностного развития воспитанников коррекционных детских домов и школ-интернатов	261
Моисеева В. Н.	
Формирование приемов мышления (анализа и синтеза) как необходимое условие для успешного обучения алгебре в старшей школе	265
Толмачёва Н. П.	
Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста	269

Кутлухужина А. С.	
Использование башкирской этнопедагогике в учебно-воспита- тельном процессе школы	273
Завьялова И. В.	
Проблемы обучения и воспитания одаренных детей в начальной школе	276
Бородина Е. С.	
Педагогические условия воспитания ценностного отношения младших школьников к творчеству	280
Курьянова С. В.	
Проектирование педагогических условий формирования профес- сиональной направленности личности в системе дополнительного образования	284
Молчанова Е. В.	
Определение путей нравственного воспитания детей у народов Северного Кавказа	278
Алфавитный указатель	291
Сведения об авторах	293

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

Материалы VI Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 6

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: И. А. Леонтьева, В. В. Кудинов
Технический редактор И. А. Леонтьева
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 22.11.07. Подписано в печать 29.11.07.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 19,06. Тираж 250 экз. Заказ № 621.

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
тел.: (8–351) 263–93–98