

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ

321651873213
325181
6321687462184
321632148614784987
32134678768412
210324168476213
143854638563462
32213546354
3251654
41654653654
3216++84
3216846
4165416546546
321654684987498
321203541
21242452
3513548
321354546+54
6516512
1654654654
6546546546
316846
3211+541+65
681846321
4516685416
416532131354354
165416516353
6546546546
654+654+654165



**Материалы
V Всероссийской
научно-практической
конференции**

ЧАСТЬ I

14 ноября 2006 г.

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

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

Материалы V Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 1

14 ноября 2006 г.

Челябинск

УДК 371
ББК 74.5
М 86

М 86 Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы V Всероссийской научно-практической конференции : в 4 ч. Ч. 1 / Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. раб. обр. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : Изд-во «Образование», 2006. – 296 с.
ISBN 5–98314–197–X.

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

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

УДК 371
ББК 74.5

ISBN 5–98314–197–X

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования.

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

РАЗДЕЛ 1

Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Эволюционный характер выстраивания сис- темы непрерывного профессионального образования

ЭФФЕКТИВНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ НА ОСНОВЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ПОДХОДОВ

ПЕТРОВ В. Ю., МАТУШКИН Н. Н., КУЗНЕЦОВА Т. А.
г. Пермь, Пермский государственный технический университет

Концептуальное рассмотрение и уточнение основных направлений модернизации многоуровневой российской системы высшего профессионального и послевузовского образования и ее позиционирование в мировом образовательном пространстве стало особенно актуальным после подписания Россией Болонской декларации, определившим необходимость развития новых механизмов и инициатив, содействующих реализации целей формирования общего европейского пространства высшего образования и пространства научных исследований (Европа знаний) и служащих увеличению мобильности, а также повышению международной конкурентоспособности Российского образования.

В настоящее время научный фактор становится стратегическим государственным приоритетом, что обуславливает ведущую роль высших образовательных уровней – магистратуры и аспирантуры как ключевого звена подготовки научно-технических кадров высшей квалификации, обеспечивающих генерацию новых научных знаний, производство инновационных технологий и их трансферт с целью технического и технологического обновления промышленности, создание в

регионах страны инфраструктуры поддержки инновационной деятельности (научно-технические комплексы, инновационно-технологические и учебно-инновационные центры, исследовательские университеты) и, как следствие, интеллектуальное, научно-техническое и социально-экономическое развитие и увеличение международной конкурентоспособности России.

Важным условием при разработке стратегии совершенствования системы подготовки научных кадров является изучение международного опыта, помогающего понять закономерности развития современной системы образования, позиционировать российскую вузовскую науку в мировом образовательном пространстве.

Основополагающими принципами методологии построения образовательных программ в мировой образовательной практике являются: научно-практическая обоснованность фундаментальной подготовки (принцип А. Гумбольдта); индивидуализация обучения; применение системы передачи и накопления зачетных единиц (кредитов); модульность и модульно-рейтинговая оценка качества образования; формирование требований к уровню подготовки выпускников на основе компетентностного подхода; реализация принципа доминирования научно-исследовательской составляющей.

Важным фактором повышения качества зарубежных образовательных программ является применение компетентностного подхода при выработке квалификационных требований к выпускнику, в соответствии с которым под результатами обучения понимаются наборы компетенций, включающие знания, понимание и навыки обучаемого, определяемые как для каждого блока (модуля) программы, так и для программы в целом. При определении компетенций научных кадров, профессиональная деятельность которых связана с прорывными направлениями науки, техники и высоких технологий, наибольшую приоритетность имеют профессионально-деятельностные и познавательные компетенции, включающие в себя, кроме знаний, практических умений и навыков, креативные способности, способность (и потребность) в саморазвитии, способность к творческому мышлению.

В связи с децентрализацией системы образования в США отсутствует государственное регулирование формирования учебных программ. Данную функцию выполняют представители профессионального сообщества (по сути, рынок труда), причем регламентируется только базовый (додипломный – *undergraduate*) уровень программ подготовки, являющийся фундаментом, на котором строится дальнейшая образовательная траектория, направленная на подготовку научных кадров, осуществляемую через систему магистратуры и докто-

рантуры. Учебные программы в США характеризуются гибкостью, постоянно обновляются (10–15 % дисциплин ежегодно), в индивидуальных планах включено обязательное посещение научно-практических конференций и семинаров, проводимых университетами по итогам текущей научной и опытно-конструкторской работы.

Формирование программ последипломного уровня (graduate programs) производится вузами с учетом основных принципов учебной программы, роль которой на додипломном и последипломном уровне выполняет генеральный Curriculum (учебный план), одобренный профессиональным сообществом.

Предметное поле Curriculum образовательной программы составляет множество дисциплин и (или) модулей (интегральных предметных курсов, включающих несколько дисциплин или разделов дисциплин), распределенных по предметным областям, которые, в свою очередь, ранжируются по уровням сложности (дескриптор уровня). К каждому уровню предъявляются определенные требования, регламентирующие набор логически последовательных результатов обучения, дополненных критериями их оценки. Стандартная система классификации дисциплин, эффективно действующая в США (система DEAS) включает дисциплины уровней: базового (basic), промежуточного (intermediate), продвинутого (advanced) и дисциплины специализации (special).

Различают типы дисциплин (модулей): базовый (core); связанный (related) – поддерживающий базовую программу; непрофилирующий (minor) – необязательный.

Как показывает анализ, зарубежные образовательные программы включают пять укрупненных блоков, объединяющих:

1. Базовые (core – ядро подготовки) и дополнительные дисциплины (elective), соответствующие профилю программы подготовки.
2. Дисциплины специализации, как правило, продвинутого уровня (advanced), изучение которых предполагает большой объем самостоятельной, в том числе научно-исследовательской работы, примерно в соотношении 1:3 (аудиторная/самостоятельная).
3. Междисциплинарное научное исследование.
4. Обязательная НИР по научной тематике кафедры (факультета), участие в регулярных научно-исследовательских семинарах.
5. Исследовательская работа в ходе подготовки диссертации.

Распределение трудоемкости между дисциплинами (модулями) производится в зависимости от образовательного уровня (выбранной компетентностной шкалы, определяемой целями подготовки) и смы-

словой нагрузки данной дисциплины в формировании конкретной компетенции.

Измерение трудоемкости программ подготовки производится в зачетных единицах (кредитах ECTS – страны Европы, USCS – США, CATS – Великобритания). Следует подчеркнуть комплексность и многомерность проблемы использования системы зачетных единиц. Введение этой системы не ограничивается внедрением технологии определения трудоемкости конкретного модуля учебной программы, а ставит перед вузом более широкие вопросы рациональной организации учебного процесса и самостоятельной работы студентов, использования интерактивных методов, новых педагогических технологий, повышения качества обучения.

Сформированное в Curriculum множество дисциплин, обеспечивает подготовку специалистов, претендующих на получение степеней:

- бакалавра (BS) – 90–120 кредитов USCS/ 180–240 ECTS (3–4 года);

- магистра (MS) – не менее 150 USCS / 300 ECTS (5 лет), из них на магистерском уровне: 30–45 кредитов USCS / 90 ECTS (1,5–2 года);

- доктора (PhD) – дополнительно к кредитам, накопленным на предыдущих уровнях, не менее 90 кредитов USCS / 180 ECTS докторской программы подготовки (3 года).

Для получения конкретной степени должна быть выбрана (установлена) определенная совокупность дисциплин (модулей) и последовательность их изучения, обеспечивающая получение необходимого числа кредитов (зачетных единиц) при выполнении обучающимся определенных требований (дескрипторы уровня дисциплин, GPA, оценка). Фактически для студента это означает построение индивидуального учебного плана (индивидуальной образовательной траектории). Выбор дисциплин производится в процессе консультаций с советниками в офисе регистрации и научными руководителями программ (направлений).

Важной составляющей программ подготовки являются самостоятельные научные исследования, в том числе в междисциплинарной области, объем которых для магистров составляет 36–42 кредита ECTS, для докторантов – 60–90 кредитов ECTS.

Следует отметить, что формирование содержания образовательных программ производится самим магистрантом (докторантом) при участии научного руководителя в соответствии с индивидуальными целями (как правило, научными, так как последипломное образование за рубежом априори направлено на подготовку научных и научно-

педагогических кадров высшей квалификации). Тем самым обеспечивается неразрывная связь и согласованность программ теоретической подготовки и НИР. При этом дисциплины специализации образовательной компоненты позволяют увеличить «глубину» (depth), а фундаментальная подготовка и междисциплинарные исследования – «широту» (breadth) научных знаний. Все уровни учебных программ предусматривают, наряду с изучением профильных дисциплин, направленных на приобретение знаний в области специализации, формирование фундаментальной теоретической базы в области математики, статистики и теории инженерного эксперимента, а также лингвистики, философии и психологии.

Обобщенные данные исследований структуры и содержательного наполнения зарубежных программ подготовки (на примере магистерских и докторских программ, реализуемых в Стэнфордском университете, США, в соответствии с Stanford Bulletin – 2005–2006), показали:

- НИР на уровне магистратуры составляет порядка 30–35 %, на уровне докторантуры – 60–65 % от общего объема подготовки соответственно (в зависимости от факультета и направления (специальности) подготовки);

- в НИР существенное значение придается независимым междисциплинарным исследованиям (по объему сопоставимо с образовательной компонентой PhD и составляет более 40 % общего объема НИР в непрерывной интегральной программе подготовки в системе «магистратура – докторантура»).

Таким образом, в зарубежных вузах образовательная и научно-исследовательская компоненты зарубежных программ подготовки научных кадров сбалансированы по объему (соотношение, приблизительно: для магистратуры – 2:1, для докторантуры – 1:2), причем НИР, как в программах подготовки магистров, так и в докторских программах, является системообразующей составляющей, определяющей их эффективность.

Сравнительный анализ комплексных показателей образовательной и научно-исследовательской составляющих российских и зарубежных программ подготовки научных кадров позволяет сделать вывод о том, что регламентируемый ГОС ВПО и Временными требованиями к основной образовательной программе послевузовского профессионального образования значительный объем НИР в российских программах является основным условием и гарантией их качества, в частности:

1. На ступени магистратуры:

- НИР в российских и зарубежных программах подготовки сопоставима по объему (в процентах к общему);
- объем диссертационных научных исследований в российских программах превышает соответствующий показатель в зарубежных программах в 2,5 раза;
- образовательная компонента в зарубежных программах превышает соответствующий показатель в российских программах в 1,2 раза.

2. На ступени аспирантуры (докторантуры):

- НИР в российских программах подготовки превышает соответствующий показатель в зарубежных программах в 2,6 раза;
- образовательная компонента в зарубежных программах подготовки превышает соответствующий показатель в российских программах в 4,8 раза.

Однако следует также отметить, что стремление интегрироваться в международное образовательное пространство, сохранив ключевые особенности национальной системы подготовки научных кадров через институты магистратуры и аспирантуры, требует увеличения объема академической составляющей программ аспирантской подготовки с целью придания аспирантуре необходимых свойств образовательной ступени. Тем не менее формальное увеличение объема академической (образовательной) составляющей повлечет за собой (при сохранении сроков обучения) соответственное уменьшение объема исследовательской составляющей, а фактически – времени на подготовку и защиту диссертации, что очевидно неприемлемо. В то же время недостаточность объема образовательной составляющей подготовки в аспирантуре, по-видимому, является основным препятствием разработки образовательных стандартов послевузовского образования, а также методики проведения государственной аттестации программ аспирантуры

В этой связи к актуальным направлениям трансформации программ подготовки научных кадров следует отнести:

- разработку учебных планов с использованием системы зачетных единиц (кредитов), совместимых с ECTS;
- введение модульной системы разделения предметного поля на области с выделением базовых (core) дисциплин, предполагающей предметно-ориентированный междисциплинарный подход, с применением системы дескрипторов уровня изучаемых дисциплин (начальный, промежуточный, продвинутый);

- внедрение прогрессивных форм контроля и оценки качества знаний (десятибалльная шкала, модульно-рейтинговая оценка, сопоставимая с американской GPA);
- индивидуализацию учебных планов (личностно-ориентированный подход) за счет введения в предметное поле большего спектра дополнительных дисциплин (не входящих в согосписок) и дисциплин по выбору;
- оптимизацию соотношения между образовательной и исследовательской составляющей программы подготовки;
- разработку согласованных по всем компонентам (структура и содержание образовательной и научно-исследовательской компоненты) сквозных учебных планов, охватывающих магистерский уровень высшего профессионального и аспирантский уровень послевузовского образования.

В рамках образовательной деятельности перспективным видится развитие механизмов международного сотрудничества с ведущими университетами мира, направленного на получение совместных дипломов и степеней. Развитие совместных программ подготовки возможно, прежде всего, на основе инновационной деятельности исследовательских университетов в ходе реализации российских и международных целевых программ.

Таким образом, для университетов России актуальной задачей становится разработка эффективного комплекса научно-методических, нормативных и организационно-целевых документов, приводящих структуру и содержание многоуровневой системы подготовки научных кадров высшей квалификации по приоритетным направлениям науки, техники и технологий в соответствие международным требованиям, а также практическая реализация инновационных образовательных программ, соответствующих современным российским социально-экономическим условиям.

ПОДГОТОВКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

ВАСИЛОВСКИЙ В. И.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

ВАСИЛОВСКАЯ Е. В.

*г. Краснодар, Краснодарский государственный
университет культуры и искусств*

Глобальные социальные изменения (технологизация, информатизация, гуманизация общества) вызвали закономерные изменения и в организации профессионального образования. Следствием этого явилась необходимость подготовки конкурентоспособной личности.

Слово «конкурентоспособность» по частоте упоминаний в печати затмило все остальные. Оно написано на знамени модернизации, ему посвящаются научные конференции. Способность опережать конкурента становится главным двигателем личностного роста.

По сведениям Росстата, свыше 30 % выпускников российских вузов, получив диплом, идет работать не по специальности. На «круглом столе» в Госдуме о способности молодежи конкурировать на рынке труда пришли к выводу, что конкурентоспособность должна формироваться уже в школе. Параллельно с классическим образованием нужно создавать систему дополнительного обучения, в частности, профориентационные программы для молодежи в возрасте от 14 до 17 лет, чтобы в 11-м классе выпускник школы мог более внятно для себя сформулировать выбор вуза. У него появятся и практические навыки, которые также помогут освоить желаемую профессию.

К сожалению, сегодня более чем в 90 % случаев выбор будущей профессии ребенка – это выбор родителей. В результате студент меняет профессию еще на стадии обучения, либо после получения диплома устраивается работать в совершенно другую отрасль, либо становится безработным. По данным Федеральной службы государственной статистики, в последнее время больше всего безработных – 17 % – именно среди 20–24-летних, то есть тех, кто только что закончил вуз. Такая массовая тенденция делает необходимым заняться изучением этого образовательно-трудового дисбаланса.

Оказалось, что среди причин работы не по специальности более 30 % респондентов указали на малый заработок (главным образом, в бюджетной сфере, куда молодежь не желает устраиваться). Значительная часть работающих не по специальности назвала причину – «отсутствие вакансий», то есть невостребованность в данном сегменте

рынка труда. Практически равной по удельному весу оказалась причина – «отсутствие опыта работы».

Профессионализм – скрытая и не совсем очевидная ценность. Многие учились за границей, получили по два образования, а профессионализма не хватает. Профессионал – тот, кто умеет распознать проблему, знает, как ее решить, берет на себя ответственность и доводит дело до конца. Особенность нового поколения менеджеров в том, что их учили и провоцировали говорить «я могу» даже там, где в действительности они не могут. Конечно, это не профессиональный, а агрессививно-личный подход, от которого общество вынуждено уходить.

Сегодня образовательная практика обязана обеспечивать такую конкурентоспособную подготовку к профессиональной деятельности, которая бы позволяла личности успешно и надежно ориентироваться в своей специальности. Целью профессионального образования становятся не просто знания, а так называемые «полезные знания» (useful knowledge). Они предполагают максимальное умение адекватного анализа конкретных ситуаций с помощью теоретического багажа, который получают студенты. С этой целью уже в рамках образовательного процесса студенты должны учиться на системе решения ситуаций, производственных задач, практических исследований.

Выпускнику вуза приходится готовить себя к тому, что ему придется конкурировать на рынке труда, где отбирают лучшего в результате конкурсного соревнования. Целью профессионального образования становятся определенные качества личности, ключевые компетенции, способствующие формированию уверенности в себе, самореализации в профессиональной деятельности.

Готовность к конкуренции подразумевает успешное овладение «полезными знаниями» и способами работы в определенной профессиональной сфере с мобилизацией нравственно-волевых усилий на достижение профессиональных результатов в оптимальное время; формирование качеств, помогающих стать конкурентоспособным специалистом.

Мы определяем такой механизм развития конкурентоспособности личности.

1. Организация конкурентоспособной среды. Это и создание условий для работы (современные библиотеки, информационные центры, профессионально-производственная база), и соответствующая квалификация преподавательского состава. Главное, что может и должно сделать государство, – организовать благоприятную среду для «выращивания» конкурентных преимуществ людей, предприятий, отраслей, чтобы вырваться из границ вечно догоняющего развития. Лю-

ди могут стать конкурентоспособными именно в силу своей способности к конкуренции.

2. Формирование социально полезных для профессиональной работы качеств личности. Это обучение, направленное на самореализацию личности, самообразование, самосовершенствование, самоподготовку к профессии. Для формирования высококвалифицированных профессионалов в области менеджмента качества японцы придумали уникальную по простоте и универсальности дисциплину по названию «5 S». Пять японских слов, начинающихся со звука «с»: «сейри», «сейтон», «сейсо», «сейкецу» и «сицукэ», – на русском языке означают: «организация», «аккуратность», «наведение порядка», «стандартизация» и «дисциплина».

Это набор необходимых и достаточных условий для успешного функционирования любой системы управления. Будет работать и сложнейшая система (руководство государством), и простейшая (ведение домашнего хозяйства). Опыт Страны восходящего солнца свидетельствует: соблюдение этих пяти условий гарантирует высокий результат. Кстати, это легко может проверить каждый на себе.

3. Опыт включения в профессиональную деятельность через реализацию индивидуальных методов, форм, средств. Профессиональные пробы, профессиональные игры помогают студентам осознать свои сильные и слабые стороны как субъекта рынка труда. Отработку профессиональных технологий необходимо вести с возможностью выбора средств, соответствующих индивидуальным особенностям студента, применением индивидуальных методов, развивающих конкурентоспособность личности.

4. Организация взаимодействия с социумом. Смысл этого взаимодействия – формирование социально-профессионального оптимизма с помощью социума и для социума. Взаимодействие с преподавателями, студентами, производством позволяет стимулировать интерес к профессии, уяснить ее личностный смысл, создавать «Я-профессиональный проект».

Взаимодействие предусматривает возможность проявления студенческой инициативы, расширения практического профессионального опыта. Это взаимодействие формирует отношения, связанные с профессиональной деятельностью, мнение о себе как субъекте профессиональной сферы жизни, что неизменно способствует успешной реализации себя в профессиональном плане.

5. Методическая помощь в организации профессионального развития. Организационные действия предусматривают определенную их совокупность с целью получения качественных результатов, опти-

мальное профессиональное развитие личности в соответствии с ее способностями.

Методическая помощь заключается и в организации практических тренингов, решении профессиональных ситуаций и задач. Конкурентоспособность достигается благодаря образованию и может быть лишь индивидуальной.

В то же время важно не слишком увлекаться ориентацией только на рынок труда, ибо рынок труда переменчив, а настоящий специалист готовится на десятки лет.

Сегодня нужна система оценивания не знаний вообще, а профпригодности выпускников. Независимые эксперты из агентства РейтОР провели (2005 г.) масштабное региональное исследование в Приволжском федеральном округе «Общественная оценка профессиональных качеств выпускников вузов как претендентов на рынке труда». Оказалось, что региональные работодатели в потенциальных своих сотрудниках ценят прежде всего знание компьютера и современных технологий, мобильность и обучаемость. Их не устраивает отсутствие у вчерашних студентов опыта работы, серьезных теоретических знаний, умений общаться.

То, что выпускнику вуза не хватает практических навыков и умений, считает 57,8 % работодателей; специальной теоретической подготовки – 26,8 %; знаний специфики рынка – 8,4 %. Среди других требований – умения находить и генерировать новую информацию, опыт работы в команде.

Работодатели утверждают: образование сегодня работает во многом вхолостую, не учитывая потребностей рынка труда. Предлагается создать независимое рейтинговое агентство, где сами работодатели станут оценивать качество подготовки тех, кто приходит к ним с дипломом в руках. Основными критериями будут данные о том, находит ли выпускник работу по специальности, какую зарплату получает, как быстро поднимается по карьерной лестнице.

Международный семинар «Европейская система оценки качества подготовки специалистов в инженерном образовании», прошедший в Московском технологическом университете им. Баумана (2006 г.) сформулировал европейские стандарты конкурентоспособности инженеров на рынке труда, которые группируются по шести разделам: знания, инженерный анализ, инженерное проектирование, исследования, инженерная практика, общие навыки. Понятно, что эти стандарты вполне применимы для любой профессии.

В июне 2006 г. независимые эксперты агентства РейтОР представили результаты масштабного исследования 129 российских вузов

по критерию «конкурентоспособность выпускника». Оказалось, что и работодатели, и ректоры одинаково понимают термин «конкурентоспособность выпускника». В первую очередь, это обучаемость (способность и желание учиться), фундаментальная профессиональная подготовка, умение работать в команде.

Работодатели считают, что профессиональные умения важны, но главное – формирование ментальных качеств, которые обеспечивают конкурентоспособность. Наши исследования и анализ требований работодателей к специалисту позволили выделить главные качества, формирующие конкурентоспособность: способность учиться и добиваться высоких результатов, способность принимать решения и быть ответственным за их реализацию, умение работать в команде, умение быстро включаться в рабочий ритм. Остановимся на этих качествах.

Для реализации способности учиться и добиваться высоких результатов студенту необходимо: создавать свой имидж, реализовать собственные возможности, оценивать уровень своего профессионального развития, создавать индивидуальный стиль деятельности.

Что входит в понятие имиджа? Внешняя сторона – визуальная составляющая образа, своего рода реклама ценностей конкретной личности. Внешний вид должен соответствовать роду занятий, демонстрировать те качества, которые востребованы в данной деятельности и соответствуют ей. В идеале это должно быть как после ухода английского джентльмена: остается хорошее впечатление, но трудно сказать, во что он одет. Имидж – это искусство управления производимым впечатлением (вербальным, невербальным и т.д.); искусство общения.

Имидж – это владение профессиональной деятельностью, что составляет уже внутреннее содержание личности. Об истинном профессионале судят по степени проявления профессиональных действий, их целесообразности, необходимости, оригинальности. К имиджу надо отнести и умение представить себя в конкурентной борьбе работодателю. Психолого-педагогические дисциплины могут практически помочь выпускнику выработать линию поведения на собеседовании, составить резюме, вооружить умениями взаимодействия с людьми.

Работодатели обычно хотят, чтобы претендент отвечал тем требованиям, которые приняты в компании, был инновационным и креативным при решении возникающих проблем. Важно для работодателей владение основными корпоративными компетенциями: умение успешно работать в команде, заряжать энергией других, добиваться конкретного результата и вносить максимальный вклад в общее дело.

Профессия предъявляет к человеку определенные общие требования, которые достаточно хорошо определены в научно-методической литературе. К ним обычно относят состояние здоровья, профессиональную квалификацию и способности.

Студенту необходимо осознавать свои потенции, которые он может реализовать. Профессия должна нравиться. Из равнодушного к делу едва ли сформируется конкурентоспособный специалист. Надо найти в профессии привлекательные стороны, использовать свои возможности, характер, темперамент, умения для развития профессионализма. Приходится учиться оценивать уровень своего профессионального развития, уровень познаний и практических умений по будущей специальности.

Успех в профессиональной деятельности зависит от умений человека использовать достоинства своей индивидуальности и нейтрализовать недостатки. Следует опираться на свои сильные стороны, что позволяет в значительной степени компенсировать профессиональные слабости. Имеет смысл учиться видеть себя глазами других, как бы со стороны. Так легче осознаются достоинства, и на недостатки смотришь спокойнее, легче воспринимаешь себя таким, какой есть.

Работодателю нужен специалист с индивидуальным стилем деятельности. С этой целью следует учиться формировать качества личности, которые помогают продуктивно действовать в рыночных условиях; не просто адаптироваться к требованиям жизни, а развивать себя в изменяющихся условиях; находить и разрабатывать новые идеи, изыскивать средства для их воплощения и трудиться в любом деле по максимуму, словно оно последнее в жизни.

Важно умение принимать решения и отвечать за них. Работодатель ищет профессионала, способного принимать решения в любых ситуациях и отвечать за эти решения. Ответственность начинается с выполнения обязательств, порученного дела. Есть дополнительные обязательства, которые нужно брать на себя, если хочешь развиваться и делать карьеру, ибо без расширения пределов своей рабочей ответственности вряд ли можно обеспечить профессиональный рост. К сожалению, не все воспитаны так, чтобы брать на себя ответственность, некоторым требуется профессиональная и психологическая помощь.

Отметим особенности формирования умений принимать решения и отвечать за них:

– Нельзя ограничиваться лишь восприятием готовых результатов, реализацией решений, принятых другими. Это грозит сформировать человека, который, по А. С. Макаренку, может лишь «глазеть» на чужой подвиг, но не способен сам совершить его.

– Необходимо ставить человека в ситуацию практического со-
вершения реальных действий, которые должны быть значимыми для
него.

– Нужно давать возможность свободного самостоятельного
выбора поведения из нескольких возможных вариантов.

– Следует требовать практически реализовывать выбранное
решение.

– Необходимо предусматривать повторность действий, количе-
ство этих повторов очень индивидуально и зависит от приобретенного
опыта, личностных качеств студента.

Следует учитывать и умение работать в команде. Сегодня наи-
более перспективные образовательные модели включают совместную
работу в проектах. Результаты обеспечиваются соучастием в общем
деле, объединяющем всех на основе взаимнопризнанных норм и пра-
вил.

Работа в команде должна гарантировать качественные результа-
ты, основанные на духовном начале, систему помощи и ответствен-
ности каждого. Работа эта предусматривает правила игры как в команд-
ной гонке велосипедистов, когда зачет ведется по последнему, то есть
вся команда несет ответственность за полученный результат – он об-
щий.

В отличие от хорошо известной групповой работы, деятельность
в команде предполагает не соревнование друг с другом, не результат
от имени группы, а ответственность за свои действия и действия всех
остальных. Главный признак команды – ей нравится работать вместе.
Можно выделить основные этапы обучения работе в команде:

1. Выработка общего замысла, уяснение цели, мысленное пред-
ставление возможных результатов, определение последовательности
действий на своих участках. Предстоит осознать явления, факты, про-
цессы, позволяющие войти в проблему. Каждый планирует реализа-
цию своей части работы, ищет способы получения результативного
итога, разрабатывает план-проект действий. Главное на этом этапе –
осознание ответственности за качественное выполнение своего участ-
ка работы.

2. Усилия индивидуальные и в малых группах для получения
командных результатов. Работа в малых группах (2–4 человека) зна-
чительно эффективнее, чем индивидуальные усилия, если эта работа
грамотно организована, потому что, прежде всего, повышается на-
строй студентов на их мотивацию. Реальная проблема позволяет при-
влекать интегрированные знания, различные источники, рассматри-
вать решение с разных точек зрения. Работа в малых группах способ-

ствуется увеличению базы данных, глубине аргументации, осознанию общей концепции. Определяется практическая работа каждого, программа действий в команде.

3. Отслеживание промежуточных результатов. Этот этап повышает активность студента, представляет своего рода репетиционный период, когда видна степень осмысления и реализации замысла, возможно внести коррективы в командную работу. Важно, чтобы каждый осознал необходимость достижения максимальных для него результатов. Этап позволяет кооперировать результаты, окончательно уяснить свои роли в команде.

4. Работа в команде на результат. На этом этапе реализуется программа действий каждого в командный продукт. Успех складывается не только из действий отдельных личностей, но главное – из взаимодействия между людьми. Студенты приходят с разными знаниями, умениями, на своем уровне стараются получить максимальный результат, оптимизируя и командный продукт деятельности. В команде легче и быстрее раскрываются сильные стороны, корректируются слабые, поскольку последние не оцениваются негативно. Просто каждый видит, что ему персонально следует совершенствоваться.

Способность к конкуренции формируется, во-первых, когда знания остаются не сами по себе, а реализуются практически; во-вторых, знания, в том числе и педагогические, должны приносить успех в жизни; в-третьих, гарантировать профессиональный рост личности.

Конкурентоспособность предполагает владение технологией карьеры, стратегией поведения на рынке труда, психологическую готовность к мобильности в выбранной сфере профессиональной деятельности.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МЕТАЛОВА И. Г.

*г. Чебоксары, Чувашский государственный
педагогический университет им. И. Я. Яковлева*

Складывающаяся в современной России социально-экономическая ситуация определяет необходимость переосмысления теоретических подходов и практических решений по подготовке спе-

циалистов. Современная парадигма образования состоит в переходе от образования знаниевого к деятельностному, личностно ориентированному. Образовательное учреждение должно формировать знания, умения и навыки, позволяющие человеку адаптироваться в обществе, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности, то есть те ключевые компетенции, которые определяют современное качество содержания образования. Это возможно только при личностно ориентированном подходе к участникам образовательного процесса, при внедрении в него вариативных образовательных технологий, форм, методов обучения, воспитания и развития школьников. Проблема подготовки будущих учителей к преподаванию иностранного языка в условиях личностно ориентированного подхода приобретает особую актуальность. Для решения такой комплексной проблемы требуется, на наш взгляд, научное теоретическое обоснование, в котором должны быть заложены ведущие тенденции общества в целом и высшей школы в частности. Поиск концептуального подхода к проблеме подготовки будущего специалиста привел нас к убеждению, что его подготовка должна проходить в условиях личностно ориентированного подхода. Качественные и структурные изменения, происходящие в системе высшего профессионального образования в контексте его модернизации, направлены, в конечном счете, на профессиональное и личностное развитие студентов.

Личностно ориентированный подход предполагает гибкость в определении целей, учитывает личностные интересы будущих учителей иностранного языка, их индивидуальные особенности и создает предпосылки для большей результативности обучения.

Применительно к содержанию обучения на факультете иностранных языков личностно ориентированный подход проявляется в следующих основных направлениях:

1. Компонентный состав содержания обучения хотя и соответствует выделенному ранее дидактами (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин), но акценты в интересах развития свободной активной личности падают на деятельностную компоненту, на развитие опыта творческой деятельности и ценностные ориентации. Даже в предметах-основах наук – «знаниевая» составляющая при личностно ориентированном подходе должна быть интегрирована в деятельностную составляющую содержания обучения. Это не значит, что недостаточно оцениваются знания, но это предполагает их практическую направленность, их активное применение (например, в ходе лабораторных работ, решения практических языковых задач, в проектной деятельности и т.д.).

2. При отборе иноязычного содержания обучения будущих учителей иностранного языка в большей мере, чем раньше, учитываются интересы и волнующие современных студентов проблемы. Это проявляется, прежде всего, при отборе аутентичного текстового материала, в выборе тем для обсуждения, в привлечении актуального аудиовизуального материала, в том числе с помощью Интернета.

3. Отбор материала предполагает некоторую избыточность и выделение двух уровней: уровня предъявления и уровня спроса, который несколько ниже уровня предъявления, так как учитываются возможности и потребности студентов – будущих учителей иностранного языка. Это позволяет осуществлять дифференцированный и даже индивидуальный подход к обучающимся, ставит их в ситуацию выбора, побуждает к большей самостоятельности и активности.

4. Последнее достигается и благодаря проблемной подаче материала (с помощью, например, учебников – основных «носителей» содержания обучения), а не в сообщении «готовых знаний», в побуждении студентов к размышлению, самостоятельному поиску информации, к самостоятельным выводам, обобщениям. Это особенно часто проявляется в проблемном представлении грамматического материала, в том, что темы зачастую формулируются в виде проблем, а также в развитии с помощью специальных заданий учебника рефлексии (самонаблюдения, самоотчета), которая способствует развитию личности, ее самосознания, самооценки.

5. При отборе содержания важно предусмотреть такие материалы, которые апеллируют к личному опыту будущих учителей, готовящихся преподавать иностранный язык, к их чувствам и эмоциям, побуждают к выражению собственного мнения, оценки, что стимулирует формирование ценностных ориентаций.

Таким образом, личностно ориентированный подход предъявляет высокие требования к отбору содержания обучения, к его методической организации.

Необходимость поставить студента в центр учебного процесса, сделать его активным субъектом деятельности учения, организовать его взаимодействие с другими учащимися, придать учебному процессу реальную практическую направленность заставляет отдавать предпочтение таким технологиям обучения, как «обучение в сотрудничестве» и «метод проектов» (последний, как известно, может включать «обучение в сотрудничестве»).

Все меньше места занимают в учебном процессе такие учебные речевые действия, которые не характеризуются хотя бы условной коммуникативностью, например, чтение всеми студентами одного и

того же текста и пересказ его друг другу. Все больше используется групповая работа над разными текстами, которая позволяет, с одной стороны, каждому учащемуся группы выполнять посильные функции, например, при изучающем чтении (чтении с полным пониманием): одному – вполголоса читать текст, другому – выделять незнакомые слова, третьему – искать их значение в словаре, четвертому – перевести предложение, вызывающее трудности для понимания, и т.д. Такая работа готовит будущих учителей иностранного языка к реальной коммуникации – обмену информацией с другими группами, читавшими другие тексты, к оценочным суждениям по поводу прочитанного и услышанного от других. Функции студентов в группе могут меняться, так же, как и состав групп, но важно, чтобы осуществлялись взаимодействие, взаимопомощь. Такая работа (при правильной ее организации) может способствовать развитию речевой инициативы, совершенствовать учебные и коммуникативные умения.

В особой степени реализации личностно ориентированного подхода способствует использование проектной методики. Она достаточно хорошо описана. Однако важно подчеркнуть, что проектная методика имеет большую практическую направленность (направленность на создание реального речевого и часто неречевого/материального продукта); позволяет сочетать самостоятельную индивидуальную работу с групповой и коллективной работой; обеспечивает выход речевой деятельности в другие виды деятельности: трудовую, эстетическую; стимулирует самостоятельный поиск студентами нужной информации; требует развития творческой фантазии для того, чтобы выигрышно организовать найденную информацию и представить ее другим. Метод проектов активизирует все стороны личности будущих учителей иностранного языка: интеллектуальную сферу, типологические особенности и черты характера – целеустремленность, настойчивость, любознательность, трудолюбие, толерантность, его коммуникативные умения, чувства и эмоции.

При личностно ориентированном подходе и использовании адекватных ему технологий обучения создаются особые отношения между студентами и преподавателем, между самими студентами, формируются многообразные обучающие и воспитывающие среды часто с выходом за пределы занятий в вузе. Таким образом, личностно ориентированный подход выступает в качестве действенной стратегии обновления высшей школы, затрагивающей, по сути, все аспекты ее функционирования.

Не будет преувеличением сказать, что наиважнейшее место в процессе обучения в условиях личностно ориентированного подхода

принадлежит преподавателю. Проблема изучения личности педагога, конечно, не нова, но совершенно очевидно и то, что она не может не быть в центре внимания исследователей в силу своей значимости для процессов целеполагания и совершенствования процессов профессиональной подготовки.

Изучение личности педагога велось в области анатомо-физиологических характеристик, в области интеллекта, рецепторов, моторики, в научной организации труда, в области подготовки и повышения квалификации. Начало исследованиям положили высказывания Н. К. Крупской об учителе: «В нашей темной стране учитель должен быть носителем просвещения вообще. Он не должен говорить «моя хата с краю». С темнотой и невежеством он должен бороться активно. Учитель должен знать и любить свой предмет, увлечь и заинтересовать своим предметом, нравственно отобрать главные факты для своего предмета, систематизировать их» [8, с. 129].

Важнейшим качеством педагога Н. К. Крупская считала творческий подход к образовательному процессу. Недопустимы фальшь и неискренность, необходимо единство слова и поступка учителя. Как мы знаем, перед средней школой стоит задача – воспитать личность. В этом нет разногласий среди педагогов. Еще К. Д. Ушинский писал: «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» [9, с. 119].

Развивая эту мысль, А. В. Мудрик утверждает: «Только видя в себе личность, педагог может в каждом школьнике увидеть неповторимую личность» [5].

Влияние личности учителя – это та живительная сила, благодаря которой в душе учеников произрастает все доброе и полезное. Не случайно Н. К. Крупская заметила: «Для ребят идея не отделена от личности. То, что говорит любимый учитель, воспринимается совсем по-другому, чем то, что говорит презираемый ими, чуждый им человек. Самые высокие идеи в его устах становятся ненавистными» [8].

Влияние учителя тем сильнее, чем ярче и самобытнее его личность. Прежде всего, это касается кругозора учителя, его общей культуры. Ведь невозможно дать другому человеку то, чего не имеешь сам. Поэтому, чтобы учить и воспитывать других, нужно быть образованным и воспитанным прежде всего самому. Нужно, чтобы кругозор преподавателя вуза не ограничивался программой. Индивидуальность преподавателя вуза – главный источник мотивации к учению. Своим отношением к работе, своей заботой и заинтересованностью, выдумкой и творчеством он мотивирует учеников, пробуждает у них то же отношение к делу.

Личность преподавателя в вузе – важнейший фактор воспитания. Он проявляется не только в том, что студенты слышат от преподавателя, но и в том, что они видят в его поведении, в его поступках. Отношение студентов к труду, например, во многом зависит от стиля деятельности их преподавателя, его культуры труда, его ответственности, чувства долга. Жизненной активности также может учить только тот преподаватель, который сам имеет интересы и увлечения.

Педагогу, работающему в режиме лично ориентированного подхода к обучению будущих учителей иностранного языка, необходимо иметь весь спектр информации о свойствах внимания и способностях мышления, чтобы использовать их как при работе обучающихся с новой учебной информацией, так и при организации различных форм и методов контроля. Необходимо выработать серию приемов, способствующих концентрации внимания, сведению до минимума его колебаний и быстрому переключению с одного предмета на другой. В нашем исследовании это лично ориентированная программа подготовки будущих учителей иностранного языка.

Преподавателю вуза необходимо владеть различными педагогическими технологиями, которые в наибольшей степени служат профессиональному и личностному развитию будущего специалиста. К их числу относятся:

- технологии проблемного обучения, направленные на активизацию мыслительной деятельности в процессе решения студентами познавательных задач;
- педагогическая импровизация, которая предполагает всестороннюю профессиональную подготовку преподавателя, его способность к публичной научной деятельности;
- безусловность нормы в содержании обучения, определяемого требованиями Государственных стандартов;
- технология положительного подкрепления и успеха, создающая познавательную мотивацию студентов;
- технологии диагностики и самодиагностики познавательных возможностей студентов;
- технология выбора педагогических решений, опирающаяся на вариативность подходов к раскрытию учебной задачи;
- современные информационные технологии, помогающие лучше понять структуру и сущность изучаемых явлений и раскрывающие принцип наглядности на качественно новом уровне;
- технологии дифференцированного и индивидуализированного обучения;
- модульно-блочные технологии;

– технологии развивающего обучения с ориентацией на потенциальные возможности студента и их реализацию в познавательном процессе;

– технологии личностно ориентированного обучения, опирающиеся на принципы природосообразности и культуросообразности, сотворчество преподавателя и студента, диалогичность учебно-воспитательного процесса;

– технология взаимодействия преподавателя, студента и учебного текста;

– интегральная образовательная технология, совмещающая ассоциативную теорию мышления и теорию поэтапного формирования умственных способностей;

– технологии активного обучения, рассматриваемые в контексте многоуровневой дидактической системы по моделированию учебно-научного и социального содержания будущей профессиональной деятельности будущего учителя иностранного языка;

– технологии игрового обучения, развивающие креативность, способность студента мыслить нетривиально, быть независимым и самостоятельным в творческом самовыражении, ответственным в решении предстоящих производственных и межличностных вопросов.

В современных условиях особую значимость имеют технологии, реализующие принципы поликультурности и толерантности, создающие комфортные условия для всех участников образовательного процесса.

Для воспитательных педагогических систем целесообразно учитывать влияние на нее структуры видов деятельности, осуществляемой личностью. Перечень видов деятельностей, входящих в эту структуру, представляется в следующем образом: интеллектуальная, нравственная, эстетическая, общественно-политическая, трудовая и физическая. Из нравственных качеств следует особенно подчеркнуть чувство патриотизма, национального достоинства, соединенного с уважением к другим народам, представителям других национальностей.

Для того чтобы Концепция личностно ориентированного обучения получила свое практическое воплощение в высшей школе, преподавателю вуза следует быть готовым к отслеживанию результатов исследования личностных качеств будущих учителей иностранного языка.

Исследование данных вопросов должно происходить путем изучения специфики личностно ориентированного обучения и адаптации его концепции к подготовке будущих учителей иностранного языка.

Это позволит определить особенности личностных сфер человека и составить индивидуальную (лично ориентированную) программу обучения, позволяющую подобрать формы, приемы, методы и средства обучения, адекватные их способностям.

Таким образом, в традиционном обучении основой любой педагогической технологии является объяснение, а в лично ориентированном образовании – понимание и взаимопонимание, где обращается внимание на сотрудничество, равенство во всем, в частности на направленность удовлетворения экзистенциальных потребностей человека, то есть потребностей его бытия, личного выбора себя, своего мировоззрения, действия, поступков, позиций, самостоятельности и личной ответственности, саморазвития и самореализации, самоопределения и творчества. Содержание лично ориентированного образования должно включать все, что нужно человеку для строительства и развития собственной личности [3].

Главной действующей фигурой образовательного процесса становится обучающийся, он превращается в субъект педагогического воздействия с особым личностным отношением к миру, деятельности, себе. Изменяется роль и назначение личности в образовательном процессе, с точки зрения исследования его индивидуальности, где особое внимание обращается на развитие личности, элементы ее субъектного опыта, принципы сотрудничества и сотворчества при осуществлении педагогического общения.

Лично ориентированный подход предполагает наличие ситуации выбора и многовариантности решения, поставленных перед обучающимися задач в образовательном процессе, учет не только результативных, но и процессуальных показателей его успеваемости.

Таким образом, данный процесс следует понимать как глубокий, комплексный, социально-педагогический, психолого-социологический процесс в изучении личности, имеющий одну важную цель в образовательном процессе: помочь будущему учителю максимально реализовать свои возможности в школе.

Научно-теоретическое исследование проблемы подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях лично ориентированного подхода ставит вопрос об обосновании использования лично ориентированного подхода как современной технологии профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1980.

2. Айзерман, М. А. Выбор вариантов. Основы теории [Текст] / М. А. Айзерман, Ф. Т. Алескеров. – М., 1990.
3. Алексеев, Н. И. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики [Текст] / Н. И. Алексеев. – Тюмень : Издательство ТюмГУ, 1997.
4. Алексеев, Н. И. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. И. Алексеев. – Екатеринбург, 1997.
5. Болотов, В. А. Главный ресурс человеческой свободы [Текст] / В. А. Болотов // Новые ценности образования. Вып. 5. – М. : Инноватор, 1996.
6. Болотов, В. А. Проектирование профессионального педагогического образования [Текст] / В. А. Болотов В. И. Слободчиков // Педагогика. – 1997. – № 4.
7. Вульфов, Б. З. Педагогика рефлексии. [Текст] / Б. З. Вульфов, В. Н. Харькин. – М., 1995.
8. Пассов, Е. И. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность [Текст] / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова. – М. : Просвещение, 1993.
9. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения [Текст] / К. Д. Ушинский. – М., 1988.

НЕРАВЕНСТВО В ОБРАЗОВАНИИ КАК ОНТОЛОГИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБЩЕСТВА

ШОЛОХОВ А. В.

*г. Таганрог, Таганрогский государственный
радиотехнический университет*

Сознание как антропологический феномен предполагает содействие и соучастие других в его становлении у отдельного человека. «Со-знание». Каждый знает нечто доступное в знании другим. Конечно, животные также знают общие другим особям знания, но механизм доступа к ним у них преимущественно биологический. И только человек имеет возможность передавать объемные и сложные массивы информации, комплексно сочетающиеся с другими массивами, таким образом, что эти комплексные сочетания (часто имеющие системные признаки) позволяют окружающим его (и воспринимающим эти информационные комплексы) увидеть дополнительные смыслы в представленных массивах, формируя тем самым новые знания. Это воз-

можно для человека, поскольку только человек создал и развил знаково-символьную систему кодирования и передачи знаний, добытых в личной познавательной деятельности и имплицитных ему. Этот процесс развился от простых обыденных форм передачи до сложных и современных форм научного познания.

Усвоение знания, добытого другими, эксплицирует их в социальное окружение. Но процесс их экспликации носит с социальной точки зрения, в основном, пассивный характер, поскольку такая экспликация базируется на личной активности только тех, кто заинтересованно в процессе самообразования их усваивает вместе с познающей стороной, содействуя этому познанию или принимая представляемую информацию. Дальнейшее расширение круга тех, кому это знание необходимо, но кто не имеет возможности самостоятельного доступа к ним (по субъективным или объективным причинам), будет прекращено, если само общество не поддержит этот процесс экспликации знания. Для этого в обществе создается образование как система целенаправленного активного эксплицирования знаний отдельных людей и групп другим людям и группам. Образование формируется вместе с познанием как двусторонний социальный процесс, с разными адресантами и адресатами. Тем самым и появляется человеческое «сознание» как социальный феномен, в отличие от высокого интеллекта отдельных представителей отдельных видов животного мира. Именно образование как система и процесс, эксплицируя знания в общество, делают человека сознательным, а не просто разумным. Разумение доступно на разном уровне многим высокоразвитым животным, но сознание как социальный феномен – это феномен исключительно антропологический, возникающий только тогда, когда в сообществе людей возникает образовательный феномен.

Система образования, реализуя образовательный процесс, то есть обучение и воспитание, выполняет одну из своих важнейших функций, а именно функцию социализации. При этом образование, с одной стороны, исполняет роль институционального лифта вертикального восхождения, но с другой стороны, подготавливая специалистов разного уровня образования и квалификации, во многом определяет их соотношенность и закреплённость по разным социальным группам. Иными словами, результат системы образования в обществе дуален, так как, поднимая вверх одних, образование результатом своего воздействия способствует закреплению поднявшихся и оставшихся на разных социальных уровнях. Для индивида, повысившего свой уровень образования и сумевшего использовать это для роста своего социального статуса, оно способствует нивелированию социального

неравенства, поскольку минимизирует его по мере возможностей самого индивида и стечения внешних условий или снимает его полностью. Но с позиций всего общества сам факт уровневой структуры в системе образования детерминирует распределенность членов социума по неравным социальным группам.

При этом подготовка специалистов в каждом образовательном уровне системы формирует у выпускников учебных заведений каждого образовательного уровня характерный стиль анализа и оценки, который задает определенную направленность и даже шаблонность профессионально-образовательного мышления представителей социальных групп, формирующихся преимущественно из выпускников учебных заведений соответствующего образовательного уровня. Одна и та же информация, поданная без дополнительных комментариев, порождает у них разные ассоциативные связи и далее разные абстрактные интерпретации и последующие выводы. Таким образом, познавательный процесс, его содержание и методы в разных образовательных уровнях системы образования конституируют разный тип мышления. Эти разные типы мышления есть проявление типов разного социального сознания. Образование как разноуровневый процесс онтологизирует неравенство социального сознания разных и неравных социальных групп.

Является ли неравенство социального сознания пороком общества или это неравенство есть необходимое или даже атрибутивное условие развития общества, то есть процессов его усложнения и расширения? Не является ли это неравенство социального сознания препятствием социального прогресса или же оно детерминирует саму возможность этого прогресса?

Давно установленным является тот факт, что развитие системных объектов имеет один вектор, а именно, оно идет в направлении усложнения и расширения системы, что обязательно сопровождается дифференциацией системной конституции (противоположный процесс означает регресс системы, логическим завершением которого является прекращение ее существования).

При этом выделяются более простые и менее развитые системно-структурные подсистемные комплексы как ее более низкие уровни, но что вовсе не означает менее необходимые и, соответственно, более сложные и развитые подсистемные комплексы как более высокие системные уровни.

Социальное сознание разноуровневых социальных групп является неравным, и уровень развитости с точки зрения сложности составляющих его элементов определяется объемом, качеством и слож-

ностью усваиваемых членами социальной группы знаний в процессе образования как начальной и наиболее ответственной стадии социализации, а также в процессе своей профессиональной карьеры. При этом формируемый уровень сложности социального сознания детерминируется теми функциями, которые исполняют эти социальные группы в обществе, то есть их основными видами деятельности. Исполнение этих функций требует необходимого объема теоретических знаний и практических навыков, которые в минимальном объеме предоставляет система разноуровневого образования. Следовательно, совершенно очевидно, что весь сложный комплекс социального сознания состоит из неравных по сложности подсистем, с одной стороны обслуживающих саму социальную группу, а с другой стороны, являющуюся результатом ее образовательной подготовки и профессиональной карьеры.

Необходимо отметить еще одно важное свойство, а именно интeрсубъективность сознания, которое в принципе не может быть реализовано как атрибутивная характеристика сколь-нибудь развитого социума вне образовательного процесса. Другими словами, образование возникает не впоследствии, по мере развития общества, а является необходимым явлением его становления. Институциональные же структура образовательной системы в виде школы – это продукт действительно развитой культуры того или иного общества. Образование как процесс и как социальный феномен – это и условие, и форма становления сознания.

Каковы последствия для отдельной личности и отдельных групп, если они по разным причинам знания не соответствующего уровня, при условии, что сама личность уже практически сформирована в соответствующей парадигме социального сознания? Есть два варианта такой социальной практики. Во-первых, когда это касается отдельной личности. И, во-вторых, когда это затрагивает целые социальные группы.

Когда это касается отдельной личности, то такая ситуация развивается либо в ситуации принятия новой социальной формы сознания, когда личность органично включена системой социальной группы в свою структуру (наиболее типичный удачный случай – это усыновление), либо начинается отрицание чуждой социальной реальности с неприятием ни соответствующих знаний, фундирующих данный тип социального сознания, ни самой формы и логики мышления как выражения типа данного социального сознания, а в итоге его самого. Вплоть до полной фрустрации подобной личности. Такой человек живет в чуждом социальном окружении со «сломанным» сознанием. Это

чужой среди «своих». Его неприятие может быть пассивным, то есть простым внутренним несогласием с внешним конформным поведением, но может переходить и в активные формы отрицания вплоть до революционной деятельности, «... как показывает многолетний опыт, приводит их к пренебрежению своих родителей, к недовольству своим бытом, к озлоблению против существующего и неизбежного по самой природе (социальной – прим. автора) вещей неравенства имущественных отношений» [1].

В государственном документе по образованию российский император Николай I от 19.08.1827 г. требовал, «чтобы повсюду предметы учения и сами способы преподавания были по возможности сообразуемы с будущими вероятными предназначениями обучающихся, чтобы каждый ... приобретал познания наиболее для него нужные, могущие служить улучшению его участи и, не быв ниже своего состояния, также не стремился чрез меру возвысится над тем, в коем, по обыкновенному течению дел, ему суждено остаться» [2].

Гораздо более трагичны последствия несоответствия получаемого знания для целых социальных групп, тем более таких больших социальных таксонов, как классы. Трагичность скорее определяется не тем состоянием социального сознания, которое формируется как завышенное у целого социального слоя, а теми неоправдавшимися ожиданиями, которые были сформированы на основании завышенных оценок. Так, в Советском Союзе уровень социального сознания основных социальных групп был чрезвычайно высок, поскольку качество образования было на тот период одним из лучших в мире, если не самым лучшим (если не по всем показателям, то по основным). Отставание динамики развития социальной реальности от динамики возвышения уровня социального сознания групп и отдельных личностей привело в итоге к явному разочарованию в тех ценностях и целях, которые осознанно восприняли представители основных социальных групп советского общества.

Не менее кризисным является занижение уровня социального сознания относительно образа жизни, который присущ слоям населения с высоким социальным статусом в данном обществе. Характерен пример Польши в социалистический период ее истории, когда значительные слои населения, прежде всего рабочий класс, претендовали на высокий уровень жизни, но не воспринимали в своем сознании, что этот уровень может быть обеспечен только высоким уровнем производительности и качества труда (рассмотрение причин низкой производительности и низкой трудовой мотивации в условиях социализма,

характерных для социалистического хозяйства, выходит за рамки проблемы настоящей статьи).

Старания польского руководства удовлетворить эти притязания за счет главного союзника и западных кредитов не поднимали ни в коей мере уровень социального сознания широких слоев польского общества, а наоборот, делали этот разрыв еще более значительным во всех отношениях. Недостаточность привлекаемых ресурсов только подогревали широкое недовольство правящим режимом. Приведение в соответствие уровня социального сознания с социальными реалиями польского общества состоялось уже при другом режиме, и было для самого польского общества достаточно болезненным (социальные нормы и ценности ярко выражены в народных пословицах и поговорках как одной из форм представления сознания: «По одежке протягивай ножки»).

Можно делать из этого вывод о том, что следует занижать достигнутый высокий качественный уровень социального сознания тех или иных достаточно широких слоев населения, который был заложен качественным образованием. Ответ видится однозначно отрицательным. Это было бы не только ошибочным, но более того, это было бы непростительным (для большой политики справедливо парадоксальное, на первый взгляд, утверждение о том, что «это хуже чем преступление, это – ошибка»).

К сожалению, слишком много факторов в новых условиях снижают действие образовательного процесса, направленного пока еще в целом на формирование высокого качества знаний в каждом образовательном уровне системы образования. Но и сама система образования находится в достаточно неустойчивом состоянии, близком к бифуркационному. Поэтому те положительные правительственные реформы по укреплению положения кадрового корпуса образовательной системы в этом неустойчивом состоянии могут быть легко нейтрализованы относительно малыми негативными возмущениями. Неустойчивость системы образования, делает неустойчивым и социальное сознание многих социальных групп.

Не менее важным направлением исследований можно считать то, какого рода знания и в какой комбинации, придающей им соответствующий контекст в целом образовательном массиве информации, формируют соответствующий тип социального сознания на каждом образовательном уровне. Ведь даже в частном учебном заведении при всей обширности академических свобод придерживаются некоторого образовательного стандарта (или общепрактикуемого или обязательно предписываемого государством). Очевидно, что вопрос является тон-

кой материей, сплетенной из контекстов комбинаций образовательных информационных массивов, технологий и уровня квалификации последовательности их подачи и интерпретаций со стороны педагога. О том, что плюрализм в создании учебников как минимум способствует этому, спорить не приходится. Блестящий анализ такого рода образовательных технологий к целенаправленному формированию соответствующего типа сознания у каждой группы социальных слоев, отработанных и эффективных технологий, дан в работе французских исследователей К. Бодло и Р. Эстабля, когда они представляют два текста из учебников по истории, написанных на одну тему одним же автором, но для разных школ [3].

Вариативность учебников не есть само по себе зло, но для создания образовательного негатива это необходимое условие, и поэтому в данном вопросе требуется особое внимание и контроль общества и к работе книгоиздателей, и к деятельности самого государства. Даже сам характер образовательной технологии подачи знаний (пересказ текста учебника или авторская лекция), требований к процессу и условиям его усвоения (например, рассуждение по тексту или заучивание текстов; изложение текстов изучаемого знания или аналитическое сочинение и т.п.) самым глубоким образом влияют на формирование определенного типа социального сознания. В этом отношении показателен сравнительный опыт преподавания в студенческих группах на дневном отделении вузов, полностью сформированных из выпускников средних профессиональных учебных заведений, студентов-выпускников лицей и студентов-выпускников школ. Студенты из школьной среды и с элементами начальной профессиональной ориентации гораздо более адаптивны к вузовской технологии обучения, в то время как студенты, обучающиеся в вузе по сокращенным программам, вынуждены перестраивать сначала свой тип мышления и сознания, а затем усваивать вузовскую технологию обучения. И это молодые люди с мобильным восприятием. Для людей зрелого возраста такая перестройка просто зачастую невозможно.

Этим во многом объясняется низкий уровень перехода преподавателей из учебных заведений одного уровня в другой, и даже из одного типа учебного заведения в другой одного и того же образовательного уровня.

Очень сложен также процесс адаптации к вузовской системе подготовки у студентов-заочников, которые пришли продолжить обучение по сокращенным программам на базе среднего профессионального профильного образования и которые уже успели проработать некоторое время в соответствующем профессиональном качестве. Наи-

большие сложности при этом у них вызывают даже не дисциплины профессиональных циклов, которые они осваивают достаточно хорошо, если с этими знаниями они и не имели дела в профессиональной деятельности. У большинства таких студентов-заочников возникают проблемы именно на цикле общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, если уровень требовательности соответствующих кафедр и деканатов отвечает требуемому стандарту. Ведь именно здесь требуется проявить и развить аналитическое мышление, способность синтезировать получаемые знания, видеть в этих знаниевых массивах новые смыслы. И от одного образовательного уровня к другому уровню подходы к анализу и синтезу у каждого социально-профессиональных групп отличаются, выражая сформированный ранее тип социального сознания. Нельзя сказать, что это непреодолимо, но это социальное сознание детерминирует весь уклад жизнедеятельности и всей социальной группы, и его отдельных представителей, само будучи детерминировано в самой ответственной фазе своего формирования – фазе образования индивида.

Литература

1. Милюков, П. Н. Очерки по истории русской культуры [Текст] / П. Н. Милюков : в 3-х т.
2. Рождественский, С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения 1802–1902 гг. [Текст] / С. В. Рождественский. – СПб., 1902.
3. С. Baudelot y R. Estable. La escuela capitalista Mejico. Siglo XXI Eds. 1990.

МОДЕЛЬ ИНТЕГРАЦИИ ОЧНОЙ И ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ДЕЕВА С. А.

г. Краснодар, Краснодарский педагогический колледж № 3

В настоящее время в мировой педагогической практике принято говорить о системе непрерывного образования, т.е. об обучении «через всю жизнь», которое начинается со школы. Информатизация образования приводит к необходимости постоянного освоения новых видов деятельности (информационных) всеми участниками педагогического процесса, поэтому требования к подготовке будущих педагогов

меняются, и непрерывное повышение квалификации педагога является необходимым элементом профессии. Сама жизнь поставила на повестку дня непрерывность педагогического образования.

Основные цели педагогического профессионального образования заключаются в формировании готовности будущего педагога к инновационной деятельности в современных социально-педагогических условиях, в расширении границ его профессиональной компетентности, мотивационно-профессиональной направленности. Современному педагогу необходимо постоянно повышать свою квалификацию, овладевать новыми теориями, новыми технологиями, не только в предметной области, но и в педагогической и технологической.

В Краснодарском педагогическом колледже № 3 ведется целенаправленная работа по внедрению дистанционных образовательных технологий для получения студентами опыта их использования в обучении и применения в дальнейшем образовании, профессиональной деятельности. Для подготовки студентов к педагогической деятельности с широким использованием средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) выбрана модель интеграции очной и дистанционной форм обучения. Реализация данной модели осуществляется в два этапа: 1. Проектирование учебного процесса. 2. Организация и проведение учебного процесса.

На стадии проектирования учебного процесса преподаватель, ведущий дисциплину в данной модели обучения, решает следующие задачи:

1. Отбор и структурирование учебного материала с учетом имеющихся в распоряжении обучаемых программных и аппаратных средств (отдельные разделы, темы программы выносятся на дистанционную форму, оставляя для учебных занятий время на обсуждение сложных вопросов и дискуссий).

2. Выбор педагогических технологий, организационных форм обучения, адаптация их на дистанционную форму.

3. Выбор мультимедийных средств обучения, определение их дидактических функций в учебном процессе.

4. Определение видов деятельности студентов, сохраняемых в очной форме и переносимых на дистанционную (с одной стороны, предоставляется возможность студентам большей практики в собственном им темпе и удобное для них время, с учетом способностей и возможностей, а с другой – происходит разгрузка аудиторных занятий для более продуктивных видов деятельности под руководством преподавателя, при непосредственном общении).

5. Определение форм и видов контроля, тестирования деятельности, выполняемой студентами дистанционно.

6. Определение форм организации дополнительного учебного и информационно-справочного материала (организация доступа к электронным образовательным ресурсам сети, мультимедийным учебникам на CD, традиционным учебникам, пособиям в библиотеке).

7. Определение форм взаимодействия педагога и студентов, студентов между собой.

Из приведенного перечня задач этапа проектирования очевидно, что преподавателю одному с этим объемом работ справиться сложно. Ему на помощь приходят методическая служба и служба информационного обеспечения (информатизации), созданные в колледже. В задачу методиста входит: структурирование учебного материала дисциплины, учебника, учебного пособия с учетом специфики модели и общей концепции обучения; выбор средства, информационно-коммуникационной технологии обучения для решения конкретной дидактической задачи. Работники службы информатизации осуществляют техническую поддержку педагогического процесса с использованием дистанционных образовательных технологий. В их задачи входит: обеспечение функционирования сервера, средств информационно-вычислительной техники колледжа; своевременное размещение материалов на сервере, обмен информацией с сервером, разграничение доступа участников к системе, консультации студентов и преподавателей по техническим вопросам.

Основная ответственность по организации и проведению учебного процесса ложится, естественно, на преподавателя. Ему необходимо владеть всем арсеналом средств, которые предоставляют компьютерные и интернет-технологии, знать необходимые для дисциплины интернет-ресурсы, которые он может рекомендовать всем или отдельным студентам, уметь организовывать учебный процесс с использованием различных учебных материалов (традиционных и электронных учебников, обучающих программ, электронных средств контроля и т.д.), быть способным самостоятельно создавать электронные образовательные ресурсы, ориентированные на конкретных студентов с учетом их способностей и возможностей. В колледже большое внимание уделяется профессиональному развитию педагогов в области использования современных информационных и педагогических технологий в учебном процессе. С 2004 г. количество преподавателей колледжа, повысивших свою квалификацию в области ИКТ на базе собственного образовательного учреждения, увеличилось на 43 %. Компетентность педагогов колледжа в области современных педагогиче-

ских технологий повышается на педагогических советах, профессиональных семинарах, в различных конкурсах и мероприятиях под руководством методической службы.

Таким образом, эффективность реализации модели интеграции очной и дистанционной форм обучения во многом зависит от деятельности преподавателя.

Непосредственная образовательная деятельность студентов в данной модели обучения включает в себя следующие виды работ:

- работа с текстами (мультимедийные учебники, электронные учебные пособия, размещенные на CD; обучающие программы, ресурсы, размещенные на сайте колледжа и в сети Интернет, традиционные учебники);

- участие в индивидуальных и групповых консультациях как в очной форме, так и с помощью электронной почты;

- выполнение заданий для самостоятельной работы, практических работ, индивидуальных заданий исследовательского и творческого характера по дисциплине;

- предоставление преподавателю выполненных заданий;

- анализ комментариев преподавателя, полученных после проверки выполненных студентом работ, внесение изменений в выполненные задания в случае необходимости;

- прохождение контрольных мероприятий, выполнение тестовых заданий, включая процедуры самоконтроля.

В результате реализации модели интеграции очной и дистанционной форм обучения более 90 % опрошенных студентов активно используют компьютер в учебной и внеучебной деятельности. Материалы исследования готовности студентов педагогического колледжа к использованию ИКТ в дальнейшем образовании, профессиональной деятельности выявили оптимальный уровень сформированности в пределах 71–90 %. Активное взаимодействие методической службы, службы информатизации и педагога, с одной стороны, педагога со студентами – с другой, позволяет эффективно использовать модель интеграции очной и дистанционной форм обучения в системе непрерывного профессионального образования.

ПРОФИЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ КУРСЫ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОКОЛЕЛОВ О. П.

г. Липецк, Липецкий государственный технический университет

БЕССОНОВ Р. В.

г. Липецк, Информационно-методический центр

В настоящем сообщении профилирование учебного курса рассматривается как дидактическое средство дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счет изменений в структуре и содержании, усиления профильной направленности более полно учитываются интересы, склонности и способности человека, оптимизируются условия его обучения в соответствии с профессиональными интересами и намерениями в отношении своего непрерывного образования.

Анализируя практически приемлемые педагогические подходы разрешения проблем руководства и управления непрерывным образованием, мы исходили из следующего принципиального положения: единицей профессиональной образованности человека является компетенция, характеризующая сформированность у него общих приемов и способов интеллектуальной и практической деятельности. Суть ведущего дидактического требования к образовательному процессу в условиях компетентного подхода заключается в создании ситуаций и одновременно психолого-педагогической поддержки действий, которые могут привести к формированию той или иной компетенции. При этом образовательная ситуация должна быть лично значима для человека, находиться в резонансе с его опытом. Именно поэтому при проектировании педагогического процесса формирования конкретной компетенции необходимо опираться на основные идеи личностно-ориентированного подхода, считая, что процесс формирования и развития у обучающегося компетенции становится для него ситуацией развития личности.

Педагогическая практика и результаты соответствующих опытно-экспериментальных исследований позволяют однозначно сделать заключение о высокой эффективности профильных курсов в решении проблемы формирования у обучающихся конкретных компетенций. В этой связи представляет определенный научный и практический интерес проблема теоретического и методологического обоснования педагогических основ профилирования преподавания учебных курсов.

В общем случае профилирование учебных курсов преследует следующие цели:

- увязать содержание курса, его прикладные задачи с ведущими компонентами формируемой компетенции;
- создать условия для значительной дифференциации содержания обучения с широкими и гибкими возможностями построения обучающимися индивидуальных образовательных программ;
- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями, обеспечить преемственность между полученными и приобретаемыми знаниями;
- расширить возможности социализации обучающихся, более эффективно их готовить к освоению программ социально востребованного профессионального образования.

Педагогическую сущность профилирования учебных курсов раскрывает достаточно детально рассматриваемая ниже целостная система принципов.

Первый принцип профилирования курса требует целенаправленного и оптимального отбора содержания учебного материала, исходя из государственного стандарта и задач компетентного подхода. Процедуры технологии реализации этого принципа в учебном процессе предусматривают формирование на основе содержания данного курса и содержания конкретной сферы компетентности так называемых ведущих тем курса. Очевидно, ведущие темы, по сути, составляют каркас учебной дисциплины, привязанной к конкретным сферам компетентности. Поэтому совокупность таких тем, дополненная вопросами, обеспечивающими научную и методическую целостность проектируемого курса, и является одним из оптимальных вариантов профильного курса.

К системе ведущих принципов профилирования учебных предметов принадлежат также следующие:

- принцип комплексности – работа по профилированию курса должна иметь комплексный характер, охватывая все взаимосвязи конкретного учебного курса с соответствующими предметами учебного плана;
- принцип целостности – профилирование курса не должно нарушать его логической стройности и научной целостности;
- принцип научной актуальности – содержание ведущих тем курса должно в максимально возможной мере отвечать современным достижениям соответствующих областей науки;

– принцип приоритета прикладных задач – на практических занятиях, проводимых с целью овладения обучающимися навыками применения методов научной дисциплины, в первую очередь должны привлекаться для решения прикладные задачи, которые имеют вполне определенное значение в плане формирования ключевых компонентов сфер компетентности.

В совокупности технологических процедур, реализующих в учебном процессе принципы профилирования курсов, центральное место принадлежит, благодаря явно выраженным интегративным свойствам, матрице профилирования. По существу эта матрица представляет собой таблицу с двумя входами: нулевой столбец содержит перечни тем курса, а нулевая строка – ведущие компоненты отдельных сфер компетентности, причем в клеточках пересечения строк и столбцов проставляется отметка лишь в случае, если данная тема может быть использована для формирования конкретного компонента той или иной сферы компетентности. Очевидно, матрица профилирования позволяет выделить темы учебного курса, наиболее значимые в прикладном отношении (ясно, что в этом случае строка темы имеет наибольшее количество отметок). Особо подчеркнем, что разработка такой матрицы профилирования позволяет дать вполне мотивированный ответ на очень сложный и важный вопрос о педагогической эффективности и значимости предложенного учебного курса для формирования конкретных сфер компетентности.

Матрица профилирования предоставляет реальную возможность с позиции целей и задач непрерывного образования выделить ведущие темы и разделы учебного курса. Совокупность выделенных ведущих тем может быть обобщена и оптимальным образом переструктурирована с помощью сетевого графа, в узлах которого находятся ведущие темы курса, а на ребрах – перекрестные ссылки. В результате выполнения этой процедуры получаем сетевой понятийный гипертекст учебного курса.

В качестве инструментального средства проектирования вариативного профильного курса нами используется на практике радиально-концентрическая модель курса [1].

Суть радиально-концентрической модели курса заключается в следующем:

– на основе сетевого понятийного гипертекста разрабатывается базовый модуль курса, который собственно и образует центр проектируемой радиально-концентрической модели;

– следующий радиальный уровень курса проектируется как равномерно расширяющийся, относительно центра, круг знаний, пол-

ностью отвечающий требованиям соответствующего государственного стандарта;

– третий радиальный уровень представляет собой систему взаимно пересекающихся кругов, каждый из которых включает расширенную относительно второго уровня систему знаний, в максимально возможной мере отвечающей способностям, интересам и склонностям конкретного обучающегося.

Экспериментальные исследования показывают: формирование содержания образовательного курса в виде радиально-концентрической модели, в центре которой находится сетевой гипертекст, а от него радиально расходится сеть вариативных курсов, по сути, эквивалентно нелинейному структурированию профильного курса на основе трех его системных модулей: базового, основного и расширенного. Содержание базового модуля составляют фундаментальные знания, сформированные на основе сетевого гипертекста. Базовый модуль, в конечном счете, включает основные понятия и положения дисциплины, ее ведущие научные методы и системы упражнений на выработку навыков решения этими методами соответствующих практических задач. Таким образом, базовый модуль позволяет человеку сформировать системную модель фундаментальных основ научной дисциплины. Содержание основного модуля полностью отвечает требованиям государственного стандарта к данной дисциплине. Расширенный модуль составляют:

1) дополнительный теоретический материал, к которому обучающейся может обратиться для углубленного изучения тем;

2) специально разработанные разделы курса, материал которых должен удовлетворить познавательные и творческие запросы обучающегося;

3) упражнения и задачи, имеющие явно выраженный исследовательский характер.

Очевидно, при таком нелинейном структурировании предмета образовательный материал варьируется естественным образом по степени сложности, уровню проблемности, по соотношению общих и частных вопросов.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

ШАФОРОСТОВА Е. Н.

г. Старый Оскол, Старооскольский технологический институт (филиал) Московского государственного института стали и сплавов (технологического университета)

В современном мире увеличивается значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества не только экономики, но и общества в целом. Его роль постоянно растет вместе с ростом влияния человеческого капитала. Российская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран. Однако ее преимущества могут быть быстро утрачены, если не будет сформулирована пользующаяся широкой поддержкой общественности общенациональная образовательная политика, если государство не восстановит свою ответственность и активную роль в этой сфере, не проведет глубокую и всестороннюю модернизацию образования с выделением необходимых для этого ресурсов и созданием механизмов их эффективного использования [2].

Образовательная политика – важнейшая составляющая политики государства, инструмент обеспечения фундаментальных прав и свобод личности, повышения темпов социально-экономического и научно-технического развития, гуманизации общества, роста культуры. Образовательная политика устанавливает на основе общественного согласия коренные цели и задачи развития образования, гарантирует их проведение в жизнь путем согласованных действий государства и общества [1].

В Российской Федерации в настоящее время существует ряд проблем, сдерживающих развитие экономики, такие как: наличие определенного дисбаланса между спросом и предложением рабочей силы в профессионально-квалификационном разрезе; отставание предложений образовательных услуг от потребности рынка труда; плохое сопряжение сферы труда и сферы образования в области взаимодействия классификации профессий и специальностей, несогласованность понятий в сферах труда и образования (профессия – специальность) и ряд других проблем [2].

Первейшая задача образовательной политики на современном этапе – достижение современного качества образования, его соответ-

ствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Мероприятия по выполнению Концепции действий на рынке труда в 2003–2005 гг. направлены на решение проблем рынка труда в Российской Федерации как комплекс мер экономического, правового и административно-управленческого характера, направленный на повышение социально-экономической эффективности экономики, производительности труда и развитие продуктивной занятости населения [3].

Государство должно вернуться в образование как гарант качества образовательных программ и услуг, предоставляемых как общеобразовательными, так и профессиональными заведениями, независимо от форм собственности [1].

Система профессионального образования пока недостаточно сориентирована как на федеральный, так и на территориальные рынки труда, а также на перспективные потребности их развития, что подчас делает ее неконкурентоспособной.

Должна быть создана система постоянного мониторинга текущих и перспективных потребностей рынка труда в кадрах различной квалификации, в том числе с учетом международных тенденций. В соответствие с этими потребностями необходимо выстроить оптимальную систему профессионального образования, в частности, реальную многоуровневую структуру высшего образования. Результаты прогнозирования потребностей рынка труда в федеральном и территориальном разрезе, а также рейтинги учреждений профессионального образования должны доводиться до населения и комментироваться в государственных СМИ [2].

Развитие связей между профессиональным образованием и сферой труда невозможно также без создания эффективной системы трудоустройства выпускников, в том числе путем развития целевой контрактной подготовки.

Наряду с созданием независимой от органов управления образованием и образовательных учреждений государственно-общественной системы аттестации оценки качества образования необходимо уже в ближайшие годы предусмотреть ряд мер, в частности: а) переаттестация всех образовательных программ в области экономики, права и менеджмента; б) переаттестация и при необходимости повторное лицензирование филиалов вузов. К этим процедурам должны быть привлечены ведущие вузы России, видные ученые соответствующих специальностей, органы управления образованием субъектов Федерации.

Таким образом, новые экономические условия требуют обновления нормативной базы, содействующей повышению качества рабочей силы в Российской Федерации и включающей следующие основополагающие элементы:

- новая классификация профессий (Общероссийский классификатор профессий), построенная в соответствии с требованиями рынка труда и с учетом международных требований;

- система профессиональных стандартов, основанная на требованиях новой классификации профессий и вводимая взамен действующих в настоящее время справочников и классификаторов (ЕТКС, КС, ОКПДТР, ОКЗ) [3].

Все пространство в области профессиональной деятельности, систематизированное в Общероссийском классификаторе профессий, будет описывать несколько тысяч профессий, объединенных в укрупненные группы.

Система профессиональных стандартов призвана регулировать взаимодействие трудовой сферы и сферы профессионального образования и обучения в области формирования требований к будущим профессиям выпускников образовательных учреждений всех уровней; она будет применяться для разработки программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, а также для оценки компетенций работников при аттестации и сертификации в системе добровольной сертификации персонала [2].

В числе стратегических направлений развития профессионального образования особое место занимает укрепление и модернизация материально-технической базы и инфраструктуры образовательных учреждений. Разветвленная инфраструктура должна вписать учебные заведения в глобальную сеть Интернет и локальные информационные сети. Главное внимание необходимо уделить укреплению ведущих вузов, создание на их основе федеральных научно-образовательных центров, реализующих общенациональные задачи [1].

Нуждается в серьезном реформировании система управления профессиональным образованием. Необходимо качественное изменение во взаимодействии регионов и федерального центра в вопросах функционирования и развития профессионального образования всех уровней. Необходимыми условиями достижения нового качества профессионального образования являются:

- прогнозирование потребностей рынка труда и создание кооперации сети профессиональных образовательных учреждений, информационных агентств, служб занятости;

- повышение эффективности рынка профессионального образования, устранение его сегментации, неоправданного монополизма и слабой информированности потребителей;
- устранение диспропорций и излишнего дублирования в подготовке кадров, оптимизация перечней профессий и специальностей, по которым осуществляется подготовка кадров;
- структурная и институциональная перестройка профессионального образования, оптимизация сети его учреждений, создание университетских комплексов, профессионально-корпоративных образовательных комплексов, учебно-научно-производственных объединений;
- радикальное улучшение материально-технической базы профессиональных учебных заведений;
- активное использование технологий «открытого образования»; информатизация образования и оптимизация методов обучения;
- углубление в высшей школе интеграционных и междисциплинарных программ, соединение их с прорывными высокими технологиями;
- повышение статуса вузовской науки как одного из основных факторов обеспечения высокого качества подготовки специалистов;
- формирование условий для непрерывного профессионального роста кадров, обеспечение преемственности различных уровней профессионального образования и создание эффективной системы дополнительного профессионального образования [2].

Таким образом, основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Литература

1. Закон РФ «Об образовании» [Текст] // Сборник нормативно-правовых и методических документов в сфере дополнительного профессионального образования. – М., 2000.
2. Образовательная политика России на современном этапе [Текст] // Педагогическое образование России : сб. нормативных документов М-ва образования России. – М., 2005. – С. 169–176.
3. Машукова, Н. Д. Формирование профессиональных требований в системе высшего профессионального образования [Текст] /

Н. Д. Машукова // Педагогическое образование для XXI века : материалы междунар. науч.-практ. конф. – М., 2005. – С. 17–19.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ СИНЕРГЕТИКИ В ИССЛЕДОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА КАК САМОРАЗВИВАЮЩЕЙСЯ СИСТЕМЫ

ТАРАТУХИНА Ю. В.

г. Москва, Высшая школа экономики

Общеизвестно, что такая система, как педагогическое пространство, в контексте смежных с ней социальных систем подчиняется принципу универсального эволюционизма. В этом ключе можно отметить, что педагогическое пространство обладает универсальностью и самоподобием эволюционных процессов в природе. Как и всякая неравновесная динамическая система, педагогическое пространство эволюционирует в направлении, приводящем к самоорганизации, причем характер самоорганизации не зависит от природы системы, а определяется ее симметрией и симметрией воздействия.

Важной особенностью процесса эволюции педагогического пространства как неравновесной системы является его самоподобие. Во многих случаях процесс самоорганизации носит пороговый характер: при главном изменении какого-либо параметра системы возникает ее скачкообразный переход в другое состояние.

С точки зрения теории «социальных катастроф» такие скачки связывают с наличием бифуркаций – точек раздвоения управляющего параметра системы. Равновесное состояние педагогического пространства как изолированной системы – это максимальная энтропия. Равновесное состояние системы характеризуется наибольшей перемешанностью входящих в эту систему тел, наивысшим приближением к хаосу. Мера приближенности к хаосу и есть энтропия. Если равновесие в изолированной системе нарушается за счет внешних сил, то в ней возникают процессы, стремящиеся ослабить результат действия.

Педагогическое пространство связано с другими системами множеством всевозможных связей. В силу неизолированности в педагогическом пространстве неравновесное состояние невозможно. Если внешнее воздействие не позволяет системе перейти в равновесное состояние с минимальным приростом энтропии, то такое состояние называется стационарным, то есть независимым от времени состоянием (его также называют состоянием текущего равновесия).

Стационарные состояния являются неравновесными состояниями, хотя они по своим свойствам близки к равновесным состояниям. Если же рассматривать педагогическое пространство как собственно семиотическую систему, то можно утверждать, что основными вопросами описания всякой семиотической системы является, во-первых, ее отношение к вне-системе, к миру, лежащему за пределами (то есть в данном контексте ко всему, что выходит за границы педагогического пространства), а во-вторых – отношение статики к динамике (диахронический аспект). Таким образом, в рамках этой концепции педагогическое пространство представляет собой сосуществование языков разных типов и уровней. Данное пространство заполнено конгломератом элементов, находящихся в самых разных отношениях между собой. Они могут выступать в качестве смыслов, колеблющихся в пространстве между полной тождественностью и абсолютным неприкосновением. Эти «разноязычные тексты» включают в себя различные возможности для развития системы.

Следует сказать, что педагогическое пространство многообъемно и в синхронном, и в диахронном отношениях. Оно обладает определенными границами (в рамках культуры) и способностью включаться во взрывные процессы. Если в центре педагогического пространства метаструктура выступает как «свой язык», то на периферии она оказывается «чужим языком», не способным адекватно отражать семиотическую практику. В результате в центре педагогического пространства участки семиосферы приобретают жестко организованный характер и одновременно достигают саморегуляции.

Диалог педагогического пространства с другими видами пространств подразумевает асимметрию, которая выражается, во-первых, в различной семиотике структуры языка участников «диалога», во-вторых, в попеременной направленности сообщений.

Таким образом, можно утверждать, что педагогическое пространство, как саморазвивающаяся система представляет собой сосуществование «языков» разных типов и уровней, постоянно находится в состоянии диалога с другими пространственными системами, во многом детерминирует его динамику в соответствии с развитием культурного семиозиса.

ПРОБЛЕМА ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЙ НЕПРЕРЫВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СПО ВПО

БАРАНОВА Н. А., БАННИКОВА Т. М.

г. Ижевск, Удмуртский государственный университет

В настоящее время продолжает широко развиваться идея непрерывности образования, которая выступает как новая парадигма мышления человека, утверждающая его стремление к постоянному обогащению личностного потенциала, профессиональных возможностей в соответствии с идеалами культуры, нравственности, профессионализма, полноценной самореализации в жизни.

Проблема формирования сопряженных образовательных программ высшего и среднего профессионального образования напрямую связана с проблемой преемственности этих уровней образования. Проблема преемственности в свою очередь является центральной при построении системы непрерывного образования.

Преемственность в обучении – это прежде всего последовательность и системность при формировании требований к выпускнику, к содержанию учебного материала, основанная на связи и согласованности звеньев, ступеней и этапов процесса обучения.

Необходимо определить процедуру разработки содержания образования и организации образовательного процесса в высших учебных заведениях для лиц, имеющих среднее профессиональное образование и продолжающих обучение по специальностям высшего профессионального образования.

Основными принципами формирования сокращенной программы следует считать:

1. Принцип завершенности образования, предполагающий полную реализацию требований Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

2. Принцип преемственности содержания образования, предполагающий расширение и углубление в вузе знаний, приобретенных на предыдущей ступени с учетом требований к уровню общей образованности специалистов с высшим профессиональным образованием и обеспечения их готовности к выполнению иных профессиональных функций в соответствии с квалификационными характеристиками.

Разработка преемственного содержания образования в вузе предполагает выявление сходства и различия содержания подготовки на основе государственных требований к минимуму содержания и

уровню подготовки выпускников по специальности среднего профессионального образования и Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности.

При этом следует иметь в виду, что содержание высшего профессионального образования отличается от содержания СПО по следующим позициям:

1. Соотношение теоретической и практической подготовки (в СПО практическая и теоретическая подготовка либо равны друг другу, либо практическая несколько превышает теоретическую и составляет до 60 % от общего объема времени, отведенного на теоретическое обучение и практику; в условиях ВПО теоретическая подготовка преобладает над практической и достигает 80 %).

2. Соотношение общенаучной, общепрофессиональной и предметной подготовки (объем времени, отведенный на освоение общенаучных дисциплин: гуманитарных, социально-экономических, математических и общих естественнонаучных в ВПО достигает 32 %, в то время как в СПО этот объем составляет 25 % и студенты изучают, как правило, только основы наук, имеющие прикладное значение).

Процедура формирования содержания сокращенных программ должна состоять из следующих этапов:

1. Сравнительный анализ квалификационных характеристик в части функций (в рамках основных видов деятельности) специалистов с высшим и средним профессиональным образованием с целью выявления новых требований, предъявляемых только к выпускнику вуза.

2. Сопоставление перечня, наименований и объемов учебных дисциплин и их направленности на подготовку к профессиональной деятельности; при этом необходимо иметь в виду, что одинаковые по наименованию учебные дисциплины (как правило, это общепрофессиональные и специальные дисциплины) образовательных программ СПО и ВПО могут иметь разное назначение, а их внешне одинаковые объемы в учебных часах имеют принципиально различную реализацию в вузе и среднем специальном учебном заведении.

3. Сравнение состава дидактических единиц по каждой учебной дисциплине с целью установления дублируемого в вузе учебного материала;

4. Сравнительный анализ содержания и объемов времени, отведенного на этапы и виды практики в СПО и ВПО.

5. Разработка индивидуального учебного плана группы с сокращенными сроками обучения на основе Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности среднего профессионального образования.

При этом должны соблюдаться следующие условия:

1. Исключение из содержания подготовки в вузе отдельных учебных дисциплин, полностью дублирующих дисциплины Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности среднего профессионального образования.

2. Определение объема и последовательности изучения учебных дисциплин, совпадающих или близких по наименованию с дисциплинами государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности среднего профессионального образования, в рамках сокращенного срока обучения, а также требований к входному контролю.

3. Определение дисциплин национально-регионального (вузовского) компонента.

4. Определение дисциплин и курсов по выбору студента, устанавливаемых вузом.

5. Уменьшение объема практики за счет совпадающего содержания некоторых этапов и видов практики в СПО и ВПО.

6. Увеличение доли самостоятельной работы студентов, особенно по общепрофессиональным и предметным дисциплинам (в ВПО доля самостоятельной работы составляет от 50 % и более, в то время как в СПО – до 30 %).

7. Планирование учебного времени на учебную научно-исследовательскую работу студентов, оказывающую значительное влияние на формирование профессионального мышления более высокого уровня;

8. Определение форм итогового контроля для учебных дисциплин с сокращенными объемами.

Разработка рабочих программ учебных дисциплин в рамках сокращенного объема часов, должна отвечать следующим требованиям:

1) сохранение логики учебной дисциплины, построенной с учетом более высокого уровня теоретической обобщенности;

2) ориентация на подготовку студентов к новым профессиональным функциям;

3) направленность на формирование проблемного мышления студентов путем ознакомления с теориями, на которых базируется учебный материал, с современными научными исследованиями.

Обзор исследований, посвященных данной проблеме, дает возможность считать, что в настоящее время основными принципами, используемыми при создании сопряженных программ, являются субъективные мнения автора (авторского коллектива) этих программ. Это-

го явно недостаточно для успешного решения проблемы. Необходимость использования других подходов здесь очевидна. Возникает необходимость в создании технологии отбора учебной информации, обеспечивающей непрерывность обучения СПО ВПО. Ее создание требует использования квалиметрических технологий.

РАЗДЕЛ 2

Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

ПЕТРОВ В. Ю., ТАШКИНОВ А. А., КУЗНЕЦОВА Т. А.

г. Пермь, Пермский государственный технический университет

Одной из важных проблем современной системы подготовки кадров высшей квалификации является низкая эффективность научно-исследовательской работы, проводимой вузами. В связи с существенным отрывом реализуемых программ НИР от сферы практических интересов возрастает важность интенсификации сотрудничества образовательных учреждений, институтов РАН и предприятий всех форм собственности. При этом образовательная и научная деятельность вузов, основной целью которой является эффективная подготовка профессиональных кадров в контексте достижений российской и мировой фундаментальной и прикладной науки по программам, соответствующим международному уровню, должна обеспечивать возможность творческой самореализации для преподавателей, научных сотрудников, студентов и аспирантов.

Для успешного решения обозначенных задач, связанных, в том числе, с привлечением значительных инвестиций, необходимой является интеграция всех участников – государства, бизнеса, научно-промышленного сектора, ученых и представителей образования, при активной государственной политике в этой сфере на всех уровнях, в том числе региональном и муниципальном.

Мировые тенденции развития эффективно действующей инновационной инфраструктуры обуславливают необходимость преобразования вузов в учебно-исследовательские, инновационные университетские комплексы, призванные стать системообразующими элементами при формировании инновационно-технологических центров, центров трансферта технологий, инкубаторов бизнеса и технологий, научных, технологических и исследовательских парков, технополисов (наукоградов) – всего спектра так называемых «зонтичных» структур, генерирующих продвинутое знание в приоритетных областях науки и техники, разрабатывающих наукоемкие технологии, а также способствующих коммерциализации результатов научной деятельности.

Целью сотрудничества вузов, институтов и учреждений РАН, прикладных НИИ, предприятий и организаций всех форм собственности, строящегося на основе принципа единства образовательной, научной и инновационной деятельности, является:

- подготовка кадров для науки и высоких технологий;
- использование кадрового и материально-технического потенциала РАН и других академий;
- стимулирование научных исследований в ведущих университетах;
- концентрация усилий академической и вузовской науки на приоритетных направлениях;
- совместное использование дорогостоящего и уникального оборудования для реализации всех компонент программ подготовки кадров высшей квалификации.

Процесс интеграции науки и образования характеризует: совместное использование ресурсов (материально-технических, кадровых, финансовых); конвергенция (взаимное проникновение); сближение технологий; объединение.

По типу различают институциональную (образование новых институтов) и функциональную (совместная деятельность) интеграцию. Виды процесса интеграции определяются параметрами систем и среды функционирования и подразделяются на: структурно-организационный, материально-технический, кадровый. К формам интеграции относят:

1. Совместные научно-образовательные объединения, где партнерами являются вузы, академические и отраслевые научные организации: учебно-научные комплексы, научно-образовательные центры, базовые кафедры, специальные факультеты и др.

2. Совместную научно-образовательную деятельность: реализацию «системы Физтеха», совместные договорные НИР, практику на

производстве, научные школы, совместные творческие коллективы, школы молодых ученых, совместные научные мероприятия (конференции, конкурсы и др.).

3. Центры передовых исследований, формируемые на базе объединения ведущих вузовских и академических научных коллективов и финансируемые на конкурсной основе.

4. Совместные инновационные структуры: испытательные центры, опытное производство, научные и технологические парки, инкубаторы технологий и бизнеса, центры трансферта технологий, консалтинговые бюро, центры защиты интеллектуальной собственности, совместные специализированные советы по присуждению ученых степеней на базе вузов и НИИ и др.

В настоящее время 73 % всех организаций, выполняющих исследования и разработки, находятся в государственной собственности, им принадлежит 86 % всех основных средств, численность персонала, занятого в госсекторе науки, составляет 77 % (в соответствии с действующей нормативно-правовой базой к субъектам государственного сектора науки отнесены: государственные унитарные предприятия; государственные учреждения; хозяйственные общества, в уставном капитале которых более 50 % акций (долей) находятся в государственной собственности или в собственности других хозяйственных обществ, относящихся к государственному сектору; основная деятельность этих организаций должна быть связана с выполнением исследований и разработок). Частный научный сектор, который мог бы составить конкуренцию государственному, так и не получил существенного развития.

К основным субъектам (фигурантам) процесса интеграции относятся: вузовский сектор (51,4 % общей численности ученых), академический сектор (29,5 % общей численности ученых), сектор прикладной науки и производства (19,1 % общей численности ученых).

Для оценки эффективности процесса интеграции науки и образования могут быть выделены две категории индикаторов: 1) функциональные, связанные с реализацией стратегических приоритетов государства; 2) экономические, связанные с обеспечением поступлений в бюджет, привлечением и освоением внебюджетных средств и др.

Недостаточный уровень функциональной эффективности совместной деятельности всех секторов российской науки и системы образования, характерный для современного этапа, определяется следующими причинами:

– Несовершенство структуры (используемые организационно-правовые формы). За прошедшее десятилетие количество учреждений в науке увеличилось в 1,5 раза. Большинство организаций продолжают оставаться в форме учреждений и государственных унитарных предприятий, что препятствует развитию внебюджетного финансирования, росту капитализации и инвестиционной привлекательности этих организаций.

– Избыточный размер и раздробленность сектора науки, в частности наличие в его составе организаций, не реализующих национальные научные, образовательные и инновационные программы, не обеспечивает концентрации ресурсов на приоритетных направлениях развития науки и техники.

– Существенная неравномерность размещения по территории страны и недостаточная значимость в составе ряда принципиальных структурных элементов не обеспечивает функциональную и территориальную целостность национальной инновационной системы. Низкая бюджетная обеспеченность и слаборазвитые механизмы привлечения внебюджетного финансирования научных работников приводят к невысокой результативности научных исследований.

– Дефицит профессиональных управляющих, отсутствие практики привлечения к процессу управления организациями образования и науки специализированных компаний и фондов приводит к неэффективному менеджменту в этих организациях.

– Неопределенность целевых индикаторов деятельности научных организаций, преимущественно однолетний цикл финансирования существенно снижают программный потенциал развития.

До сих пор не найдены решения проблем повышения эффективности процесса интеграции, возникающих из-за особенностей законодательного регулирования научной и образовательной деятельности в Российской Федерации.

Сформулируем основные различия принципов, правил и методов государственного регулирования образовательной деятельности и научной деятельности в РФ:

1. Для образовательной деятельности, в отличие от научной, обязательной является процедура лицензирования.

2. Для образовательной организации действующее российское законодательство регламентирует организационно-правовую форму учреждения, в отличие от научных организаций, где спектр форм более широкий.

3. Научная и образовательная системы нашей страны различаются по организационной структуре. Образовательные учреждения можно достаточно точно классифицировать в соответствии с уровнями образования. Градация и классификация научных организаций более сложная. Существует три вида основных научных направлений: академическая, вузовская наука, а также направление науки, в которое включены ведомственные научные организации.

Важным индикатором эффективности интеграционных процессов в сфере образования и науки является качество подготовки кадров высшей квалификации (выпускников программ высшего и послевузовского образования), во многом определяющее уровень развития интеллектуального потенциала страны. При этом под качеством подготовки понимается характеристика уровня соответствия результатов реализации образовательной программы установленным целям, определяемым заданными квалификационными требованиями к выпускнику, а в конечном счете приобретенными компетенциями.

Проведем исследование проблемных аспектов деятельности основных субъектов процесса интеграции с точки зрения выделенных категорий индикаторов эффективности на основании нашедшего широкое применение за рубежом SWOT-подхода (Strengths (силы), Weaknesses (слабости), Opportunities (возможности), Threats (угрозы)). Для этого выделим основные факторы и условия повышения эффективности подготовки кадров высшей квалификации, определяемые интеграционными процессами (табл.).

Таблица

SWOT-анализ влияния интеграционных процессов на качество образования и эффективность научных исследований

Интеграция		Внутренняя среда		Внешняя среда	
Субъекты	Виды	Strengths (силы)	Weaknesses (слабости)	Opportunities (возможности)	Threats (угрозы)
Вузы	организационная	статус образовательного учреждения	подразделения не подпадают под определение научной организации	создание крупных инновационных научно-образовательных центров, диверсификация программ подготовки в соответствии с диверсифицированными требованиями	несовершенство нормативно-правовой базы

				рынка труда	
	материально-техническая	аудиторный фонд, лабораторное оборудование	выработан ресурс, низкое финансирование, отсутствие оборудования для масштабных НИР и НИОКР	обновление за счет притока дополнительных средств, центры коллективного пользования	недостаточное финансирование и государственная поддержка
	кадровая	студенты, магистранты, аспиранты, докторанты, ППС, УВП	низкая мотивация к научной работе всех категорий обучаемых, в том числе вследствие несовершенства программ подготовки; старение ППС, УВП	повышение квалификации, мобильности	низкая оплата труда, низкий престиж научно-педагогической деятельности
РАН	организационная	статус научного учреждения	не является образовательным учреждением	создание крупных инновационных научно-образовательных центров	несовершенство нормативно-правовой базы
	материально-техническая	уникальное научное оборудование	необходимо обновление и постоянная поддержка, низкое финансирование	обновление за счет притока дополнительных средств	недостаточное финансирование и государственная поддержка
	кадровая	научные сотрудники РАН	сокращение численности, старение	приток молодых научных кадров	низкая оплата труда, низкий престиж научной деятельности
Промышлен-	организационная	предприятия и организации	сокращение, реструктуриза-	создание инновационной инфраструктуры	несовершенство нормативно-правовой базы

ность		всех форм собственности	ция		
	материально-техническая	производственное и опытно-конструкторское оборудование	выработан ресурс, необходима модернизация	модернизация за счет трансферта высоких технологий	недостаточное финансирование и государственная поддержка
	кадровая	широкий штат	понижение квалификационного уровня за счет оттока в бизнес-структуры	приток квалифицированных кадров	низкая оплата труда, низкий престиж производственной деятельности

Проведенное исследование показало, что проблемные элементы для всех групп являются практически идентичными:

- износ и моральное старение исследовательского и опытно-конструкторского оборудования вследствие недостаточного финансирования;
- вымывание кадровых ресурсов и их постоянно снижающийся квалификационный уровень вследствие низкой мотивации к научной деятельности;
- неустойчивое положение научно-образовательных структур в условиях современной экономики вследствие несовершенства нормативно-правовой базы.

Также произведенный анализ продемонстрировал очевидность преимуществ, которые получают все участники процесса интеграции:

- создание и развитие инновационной инфраструктуры;
- модернизация материально-технического оборудования;
- решение проблемы высококвалифицированных кадров;
- воспроизводство научного и научно-педагогического потенциала страны.

Сотрудничество вузов и научных организаций способствует развитию действующих внутрисистемных и внешних связей, создаваемых в ходе реализации научно-образовательного процесса.

Выбор типов, видов и форм интеграции необходимо производить исходя из конкретных условий с учетом сложившихся внутрисистемных и внешних связей на основе принципов: единства научной, образовательной инновационной деятельности; взаимовыгодного

партнерства; соответствия системы подготовки требованиям рынка труда и социально-экономического развития региона; эффективного использования ресурсов системы регионального образования и науки, инновационной инфраструктуры; необходимости интеграции в международное пространство образования и научных исследований.

Результатом интеграционных процессов в сфере образования и всех секторах науки является, в первую очередь, прирост интеллектуального потенциала, обуславливающий:

- разработку инновационных научно-образовательных программ подготовки (сопровождаемую модернизацией ГОС ВПО);
- наращивание научного потенциала вузов;
- формирование единого информационного и коммуникационного пространства (межвузовские, межрегиональные, международные связи и обмен информацией);
- создание условий для творческого роста обучающихся и подготовка научных кадров высшей квалификации;
- отказ от административных методов управления НИР;
- диверсификацию источников финансирования НИР (гранты, венчурный капитал, договорная деятельность с хозяйствующими субъектами, коммерциализация научных разработок, научное консультирование, экспертиза, информационные услуги, проектные, организационные услуги, реализация патентов, лицензий и др.).

В ходе проводимых преобразований трансформируется структура, содержание и организация образовательного процесса, модернизируется учебно-методическая база вуза, разрабатываются инновационные учебные программы, внедряются современные информационные технологии. Активизация научной работы в рамках эффективного сотрудничества образовательных и научных учреждений является основой для повышения качества подготовки кадров высшей квалификации, обеспечения необходимого уровня экономического развития и международной конкурентоспособности России.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК КРЕАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ИХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

ЛЮТКИН Н. И.

*г. Владикавказ, Северо-Осетинский государственный университет
им. К. Л. Хетагурова*

Индивидуальная профессионализация человека – это процесс освоения опыта профессионального сообщества, процесс становления и развития личности профессионала. Профессионализация личности начинается с профессиональной ориентации, представляющей собой комплекс психолого-педагогических, профессионально-личностных и медицинских мероприятий, направленных на оптимизацию процесса профессиональной подготовки и трудоустройства молодежи в соответствии с желаниями, склонностями и сформировавшимися способностями, а также с учетом потребностей в специалистах. В соответствии с Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования оно представляет собой средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменения в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, наклонности и способности учащихся. Профилизация – это создание условий обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования, что имеет значение для профессиональной ориентации абитуриентов и дальнейшего развития вузов.

Профессионализация на этапе вузовского обучения и после получения специальности приводит к формированию особых качеств и черт личности, присущих представителям данной профессии. Эти образования облегчают выполнение личностью профессиональной деятельности, приводят к выработке оптимальных способов и приемов ее осуществления.

Важным элементом профессионализации и воспитания профессиональной компетентности является модель подготовки специалистов. В нашем анализе «модель» рассматривается как широкое понятие, включающее следующие подмодели: а) модель профессиональной среды; б) концептуальную модель профессиональной деятельности; в) модель субъекта деятельности (как совокупность образов, отражающих систему свойств и отношений человека как члена профессионального сообщества), или профессиональную «Я-концепцию».

Под профессиональной «Я-концепцией» понимается относительно устойчивая и осознанная система представлений человека о себе как о члене профессионального сообщества, носителе профессиональной культуры, в том числе определенных профессиональных норм, правил, традиций, присущих данному профессиональному сообществу. В эти представления включаются характеристики человека, которые определяют успешность его деятельности. Профессиональная «Я-концепция» является не статическим, а динамическим психологическим образованием. Формирование, развитие и изменение профессиональной «Я-концепции» обусловлено внутренними и внешними факторами. Влияние на ее формирование оказывает профессиональная среда и профессиональная деятельность. Так как профессиональная среда является частью социальной, а профессиональный опыт является частью социального опыта, то на профессиональную «Я-концепцию» оказывает влияние вся предыдущая деятельность, общение и накопление жизненного опыта, а также происходящая в российском образовании модернизация высшей школы (Е. М. Лысенко, С. В. Милаш). В этой связи представляется перспективной интегративно-факторная модель научно-педагогической подготовки будущих учителей к личностно ориентированному обучению в школе, предложенная Т.Ф. Ивановой.

Анализ существующих моделей профессионализации позволяет избрать наиболее приемлемую методологическую основу для подготовки будущих специалистов. Актуальными направлениями исследований являются системный подход в подготовке специалистов, использование эволюционно-синергетической парадигмы как основы построения качественно нового уровня образовательного процесса, для которого характерны самоорганизация, открытость, дополненность, субъектность, семиотический подход к организации учебного материала в высшей школе, а также построение интегративно-факторной модели научно-педагогического обеспечения подготовки будущих учителей к решению задач личностно ориентированного обучения в школе.

Научно-педагогическая проблема профессионализации выпускников вузов находится в области психологии и педагогики творчества и ориентирована на создание системы активных и интерактивных форм и методов обучения и воспитания молодежи путем включения ее в научный поиск. Креативный компонент формирования профессионализма нацелен на раскрытие индивидуальности студентов, выявление их призвания и развития творческих способностей специалистов.

Научно-исследовательская деятельность студентов – это один из видов их деятельности, направленный на решение научных проблем. Эта деятельность осуществляется чаще всего под руководством преподавателя вуза на основе преимущественного применения средств косвенного и перспективного управления. В результате студенты открывают новые, объективно значимые знания об объекте исследования, способе или средстве деятельности и тем самым развивают творческие и профессиональные качества.

Как показывает наш опыт, одним из важных путей гуманизации, интеграции и фундаментализации современного высшего профессионального образования является стимулирование у студентов исследовательского интереса, включения их в научную деятельность, которая выступает средством познания действительности. Развивающий потенциал исследовательской деятельности велик. Помимо того, что эта деятельность способствует развитию умений самостоятельного поиска знаний, она также влияет на мировоззрение студентов, формирует у них активную жизненную позицию, ответственное отношение к делу и к окружающей действительности, воспитывает трудолюбие, способствует развитию воли. Приобретение знаний о различных физических и социальных объектах и субъектах в процессе исследовательской деятельности, а также приобретение знаний о самой исследовательской деятельности приводит к качественным изменениям в структуре деятельности и личности в целом, то есть к эффекту ее развития. Научно-исследовательская деятельность является двигателем профессионального роста будущего специалиста. Главной закономерностью творчества является труд, рожденный внутренним мотивом. Отсюда вытекает задача преподавателя создать условия для самостоятельной работы студентов, вооружив их методами и приемами не только самостоятельной, но и творческой работы; обеспечив основные условия творческой деятельности: обмен и борьбу мнений, свободу критики. Эти условия необходимо создавать при организации образовательного процесса.

В условиях высшего учебного заведения профессионализация личности происходит, как правило, в целостном педагогическом процессе, включающем научно-исследовательскую и другие нормативные виды деятельности студентов. Закономерности формирования профессионализма обусловлены общими закономерностями педагогического процесса (И. П. Подласый), хотя и имеют ряд специфических особенностей, на которые хотелось бы обратить внимание:

1. Закономерность динамики профессионализации личности. Величина всех последующих приобретений зависит от величины из-

менений на предыдущем этапе: тот студент будет иметь более высокие достижения, у которого были более значительные промежуточные результаты.

2. Закономерность развития личности в процессе профессионализации. Темпы и уровень развития личности зависят от: а) наследственности; б) воспитательной, учебной, в частности учебно-научной, и производственной среды; в) включения в учебно-воспитательную, научно-исследовательскую и профессиональную деятельность; г) применяемых средств и способов педагогического и творческого воздействия.

3. Закономерность управления процессом профессионализации личности. Эффективность профессионально-педагогического воздействия зависит от: а) интенсивности обратных связей между студентами и преподавателями; б) величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий со стороны профессионального сообщества; в) содействия профессиональной, научно-исследовательской и инновационной деятельности студентов со стороны общественных и государственных организаций.

4. Закономерности стимулирования профессионализации студентов. Продуктивность формирования профессионализма зависит от: а) действия внутренних стимулов (мотивов) познавательной, научно-исследовательской, инновационной и производственной деятельности; б) интенсивности, характера и своевременности внешних (общественных, партнерских, педагогических, моральных, материальных и др.) стимулов.

5. Закономерность единства чувственного, логического и практического в формировании профессионализма. Эффективность профессионализации личности зависит от: а) качества педагогической, научно-исследовательской и производственной деятельности профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного персонала вуза; б) качества организации учебной, производственной, психолого-педагогической и преддипломной практики студентов; в) качества собственной учебно-воспитательной, научно-исследовательской, самостоятельной и практической деятельности студентов.

6. Закономерности обусловленности педагогического процесса и профессионализации личности студента. Течение и результаты учебно-воспитательного процесса в вузе и профессионализации личности зависят от: а) потребностей общества и личности; б) материально-технических, экономических, информационных и других возможностей общества; в) условий протекания процесса (организационных,

морально-психологических, эстетических, творческих, экологических, санитарно-гигиенических и др.).

Исследование закономерностей формирования профессионализма, общей компетентности и педагогического мастерства будущих специалистов позволяет оптимизировать процесс подготовки высококвалифицированных кадров. Представленными закономерностями не исчерпываются связи, действующие в процессе формирования профессионализма и профессионального роста специалиста.

Концепция естественнонаучного образования, разработанная на основе системно-синергетического подхода, может служить теоретической основой подготовки специалистов-профессионалов. Она включает следующие положения:

1. Для организации эффективной учебно-познавательной, научно-исследовательской и профессиональной деятельности студентов необходимо наличие «открытой» информационной системы, взаимодействующей со всем спектром дисциплин, включенных в образовательную область.

2. Самоорганизация в учебной, исследовательской и профессиональной деятельности предусматривает гармоничное взаимодействие преподавателя и студента. Согласованная динамика при наличии обоюдной цели возможна тогда, когда учитываются интересы, потребности каждого из субъектов, используются адекватные средства коммуникации и информации.

3. Системно-синергетический подход в построении учебных курсов естественнонаучного профиля на основе перенесения системы науки на систему преподаваемой дисциплины служит усилению фундаментальной подготовки и может быть использован при определении тематики и содержания научно-исследовательской деятельности студентов.

4. Необходимо наличие различных вариантов построения учебных курсов, выбор различных вариантов технологий обучения, что указывает на целесообразность реализации дифференцированного подхода к обучению с учетом индивидуальных, личностных и деятельностных составляющих.

5. Реализация современных профессионально-ориентированных педагогических технологий, ведущим принципом которых является требование: «Обучать исследуя, исследовать обучая!», способствует профессионализации личности, внедрению личностно ориентированных форм, активного и интерактивного методов проблемного и проектного обучения.

6. Осуществление целостного педагогического процесса и обоснованного взаимодействия различных видов познавательной деятельности, включающих и научно-исследовательский поиск студентов, создает условия для интеграции научных идей в образовательный процесс, успешного формирования креативных, исследовательских качеств будущего специалиста.

7. Естественнонаучное образование кроме учебной составляющей включает в себя учебно-инновационную среду и необходимые материально-технические ресурсы. Учебно-научная среда – это система, обеспечивающая потенциальную и актуальную применимость приобретаемых знаний, умений и навыков. В условиях современного вуза в ней можно выделить следующие элементы:

1) специалиста-профессионала, который является и преподавателем, и наставником, и научным руководителем, и исследователем;

2) структурно-функциональные компоненты, которые в своей микросфере соединяют в организационные формы учебно-научную деятельность студента, преподавателя-наставника, профессиональный коллектив с необходимым учебно-лабораторным и научно-исследовательским оборудованием, предоставляемым кафедрой или ассоциированными организациями (примером здесь служат молодежные исследовательские группы и лаборатории, научные кружки и факультативы, конструкторские бюро и агроплощадки, филиалы кафедр в академических и отраслевых институтах и др.);

3) научные общества студентов, научно-технические советы, экологические клубы и т.п., которым предназначена важная роль самоуправления в обучении и которые объединяют учащихся, студентов, профессиональных наставников, учителей, ученых-исследователей в общую систему инновационного окружения школ и вуза; научно-ориентированное обучение и учебно-научная среда составляют две части в биполярной системе подготовки студентов, действующей в интегрированной образовательной сфере (А. О. Карпов).

8. Разработка программы содействия развитию научно-исследовательской деятельности и научно-технического творчества молодежи позволяет ускорить адаптацию НИРС к новым социальным условиям, дает возможность молодым людям активно использовать методы современной науки, реализовывать свои природные способности.

Нами на примере университетского учебно-научно-производственного комплекса показано, что использование системно-синергетического подхода к разработке современной концепции естественнонаучного образования способствует профессионализации лич-

ности, воспитанию профессиональной компетентности, активизации учебно-исследовательской деятельности, формированию готовности студентов к научному поиску, расширению их кругозора, более глубокому усвоению конкретных научных знаний и гуманитарной грамотности.

Особенностью вузовского сектора науки является сочетание творческого опыта, высокой научной квалификации профессорско-преподавательского состава и энтузиазма студенческой молодежи. В Северо-Осетинском государственном университете интерес к научному творчеству со стороны студенчества удалось сохранить и развить. В настоящее время научно-исследовательская работа студентов ведется: а) на всех профилирующих и выпускающих кафедрах университета; б) в конструкторских бюро университета; в) в научно-исследовательских лабораториях; г) в школе по проблемам горных территорий; д) в постоянно действующих научных семинарах; е) в научных кружках, функционирующих на всех кафедрах.

В различных формах научно-исследовательской работы в 2005 г. участвовало более 5000 студентов университета. Следует отметить, что в 2003–2005 гг. заметен рост заинтересованности молодежи в получении профессионального образования и достижении высшей научной квалификации. Такая тенденция в условиях модернизации образования должна быть поддержана усилением внимания к научной работе вузов, развитием и углублением на этой основе исследовательской деятельности студентов. Но для этого в высшей школе необходимо воссоздать соответствующие организационные условия, финансовую и материальную базу, эффективную систему морального и материального стимулирования всех участвующих в научно-исследовательской работе студентов.

Реализация задачи развития НИРС возможна лишь при создании государственно-общественной системы поддержки, опирающейся на закрепленные за вузами академические свободы и автономность в своей деятельности. Необходимы учет специфики научного творчества и адаптация его форм и методов к реальным условиям рыночных отношений.

В этой связи большое значение приобретает педагогическая разработка критериев и уровней готовности будущих специалистов к исследовательской деятельности. Актуальными становятся проблемы анализа качества научных исследований, проводимых студентами и молодыми специалистами.

Педагог вуза, акцентируя внимание на субъектной позиции будущих исследователей и тех положительных сдвигах, которые он за-

мечает в их становлении, непосредственно содействует актуализации их «зоны ближайшего развития» (Л. С. Выготский). На уровне целостной личности в педагогическом процессе содействие проявляется в таких феноменах, как помощь в обретении образа «Я», в самоопределении и самоактуализации. Способность к творчеству – креативность (англ. *creativity*) – это умение человека видеть вещи в новом, необычном ракурсе. Специалисты по обучению креативности предлагают преодолевать функциональную фиксированность, иными словами – искать необычные способы применения обычных вещей. В близкой перспективе креативность поможет участникам встречи (преподавателю и студентам) в поисках нового решения старых проблем, в готовности отказаться от кажущегося спасительным шаблона. Исследовательская деятельность предоставляет для этого уникальные возможности. «Активное поведение в условиях неопределенности (поисковое поведение) является важнейшим фактором соматического здоровья, предотвращает возникновение психосоматических заболеваний и повышает устойчивость организма к стрессу... Поисковое поведение может проявляться в творчестве, в борьбе за благородные идеалы, в альтруистическом поведении, наконец, в попытках преодолеть собственные слабости и отрицательные тенденции. Во всех этих случаях поиск оказывается не только спасительным для здоровья, но и в высшей степени благотворным для морального климата в малой и большой группе...» (В. Ротенберг).

Таким образом, научно-исследовательская деятельность студентов может рассматриваться как весьма благотворный креативный компонент профессионализации на вузовском этапе становления и развития творческой личности в условиях модернизации высшего образования.

ПОДГОТОВКА КУЛЬТУРОЛОГА К ЭКСКУРСИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МИХАЙЛИНА Л. Г.

*г. Самара, Муниципальное образовательное учреждение
гимназия № 1*

Современная ситуация характеризуется компетентностным подходом к образованию. Компетентность – «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-

профессиональной жизнедеятельности человека» (И. А. Зимняя) – формируется на основе общей культуры человека как способа его социального бытия, выявляющей всю совокупность присвоенных им знаний, ценностей в процессе и результате их распределения и последующего опредмечивания [1].

Как известно, система образования есть та среда, где происходит «вращивание» человека. Согласно Закону РФ «Об образовании» (2002 г.) «общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в отечестве». Введение человека в культуру требует от него согласованности суждений со смыслами и ценностями, однако «погружение» школьника в культуру средствами гуманитарных дисциплин, экскурсий, СМИ сегодня не в состоянии решить проблему культурной идентичности личности (В. С. Библер).

М. С. Каган, рассматривая культуру как совокупность культурно-исторических кодов, а музейное образование как трансляцию этих кодов, сущность образования видит в овладении человеком культурными кодами, позволяющими взаимодействовать с культурной средой и людьми в ней [2].

Исходя из роли музейного образования в формировании культуры человека, сегодня в деятельности музея очевиден переход от культурно-просветительской деятельности к экскурсионно-педагогической, которая обеспечит становление культуры школьника.

Цель данной статьи – рассмотреть подходы профессиональной подготовки культуролога к экскурсионно-педагогической деятельности, обеспечивающей становление культуры школьника.

Для достижения цели исследования необходимо рассмотреть вопросы: Каковы цели формирования общей культуры человека, обеспечивающей формирование компетенций? Каковы возможности экскурсионно-педагогической деятельности в формировании культуры школьника? Каковы задачи профессиональной подготовки культуролога к экскурсионно-педагогической деятельности?

Рассмотрим эти вопросы.

Каковы цели формирования общей культуры человека, обеспечивающей формирование компетенций?

В Энциклопедическом словаре культура определяется как воспитание, образование, развитие. Термин «культура» употребляется для характеристики специфических сфер деятельности. В более узком значении культура выступает как сфера духовной жизни людей, совокупность ценностей, норм, идеалов, характерных для социальной общности (этноса, нации), она обеспечивает смысл существования че-

ловека и общества, при этом отмечается активная, деятельностная сущность присвоения этой «совокупности» человеком в процессах ее опредмечивания и распредмечивания.

С позиций лично-деятельностного подхода в содержании общей культуры И. А. Зимняя выделяет шесть основных направлений: культура отношения и культура саморегуляции – культура личности; культура интеллектуальной деятельности и культура предметной деятельности – культура деятельности; культура поведения и культура общения – культура социального взаимодействия. Составляющие культуры рассматриваются в рамках каждого из шести вышеназванных направлений культуры как присущие человеку, находящемуся на каждой ступени образования. В качестве таких составляющих определены: понимание мира, (осмысление); знание мира и себя в нем; умение; творение и готовность человека к дальнейшему развитию [3].

Ориентировка в основных ценностно-смысловых доминантах современного мира, общецивилизационная культура, обеспечивает становление культуры социального бытия человека: культуру личности; культуру социального взаимодействия; культуру предметной деятельности. Ключевые компетенции – знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений (И. А. Зимняя) – формируются в процессе овладения школьником базовым уровнем культуры. Значит, цель формирования общей культуры школьника – создание условий для овладения ценностями культуры, овладение которыми обеспечит успешное формирование ключевых компетенций.

Из определения термина «культура» также следует, что в основе культуры как специфического способа организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленного в продуктах материального и духовного труда, лежит язык и совокупность текстов, в которых задаются и описываются знания и нормы деятельности человека. В соответствии с теорией диалога культур (М. М. Бахтин) человек приобщается к культурным ценностям, учится понимать конкретные проявления всеобщего.

Передача культурного опыта в условиях музейной среды – предмет музейной педагогики, центральным понятием которой является понятие музейной культуры, под которой понимается степень подготовленности посетителя к восприятию предметной информации (Педагогический энциклопедический словарь). Таким образом, музейная культура – культура понимания «музейного текста» – является основой диалога культур, в котором школьник овладевает ценностями

культуры, необходимыми для успешного формирования ключевых компетенций, а в дальнейшем – и профессиональных.

Каковы возможности экскурсионно-педагогической деятельности в формировании культуры школьника?

В музее «средством предьявления» памятника зрителю является музейная экспозиция, ведущей формой предьявления памятника является экскурсия. В словарных статьях экскурсия определяется как посещение достопримечательных объектов, форма и метод приобретения знаний, которая осуществляется под руководством специалиста-экскурсовода (БСЭ 1978 г., т. 29); рассматривается как одна из форм наглядного обучения и учебно-воспитательной работы (Краткий педагогический словарь 1989 г.). Таким образом, экскурсия – это сумма знаний, в специфической форме сообщаемых группе людей, и определенная система действий по их передаче.

Для нас является важным, что экскурсия – наглядный процесс познания человеком окружающего мира, построенный на заранее подобранных объектах; экскурсия становится частью педагогического процесса, принимая на себя функции самообразования и самовоспитания человека, формирования его мировоззрения.

Экскурсионно-педагогическая деятельность – специфическая форма музейно-образовательной (просветительской) деятельности, характеризующаяся педагогической направленностью, содержанием которой является комплексное (визуальное, вербальное, эмоциональное) восприятие предлагаемых экскурсионным маршрутом визуальных объектов с целью приобретения знаний и впечатлений, а также имеющая целью творческое развитие личности с учетом ее возрастных особенностей.

Деятельность экскурсанта как субъекта экскурсионно-педагогической деятельности рассматривается нами как способ получения общей культуры для формирования социальных компетенций участника межкультурной коммуникации.

С позиций теории деятельности – это познание окружающего мира, преобразование действительности, выработка ценностного отношения к ней (М. С. Каган). Экскурсионно-педагогическая деятельность ориентирована на эстетическое воспитание, художественное образование и творческое развитие личности.

М. С. Каган отмечает, что музей, моделируя на «музейном» языке отрезок пространства и времени, разрушает границы пространственно-временной локализованности человеческого опыта. Музей создает эффект присутствия, что способствует актуализации культурных ценностей экскурсанта, необходимых для понимания содержания

«музейного предмета». В процессе приобретения этого опыта через восприятие «музейного текста» формируются умения ставить и решать задачи по пониманию «музейного текста»: «музейного языка», сценария экспозиции [2].

Усвоение знаний и практических навыков осуществляется в процессе решения экскурсантом задач: 1) увидеть объекты, на основе которых раскрывается тема; 2) услышать об этих объектах необходимую информацию; 3) ощутить значение исторического события; 4) овладеть навыками анализа объектов. Формы экскурсионно-педагогической деятельности (демонстрация и др.) и методические приемы (показ, рассказ, проблемный вопрос) направлены на создание учебно-образовательных ситуаций.

В условиях экскурсионно-педагогической деятельности школьник приобретает опыт взаимодействия с кодами культуры, вырабатывает практику согласованности суждений со смыслами и ценностями. Таким образом, в экскурсионно-педагогической деятельности процесс освоения культуры индивидуализируется, так как понимание «музейного текста» определяется уровнем освоения культуры, и экскурсант в ходе решения учебно-образовательных задач имеет возможность выявить уровень собственной культурной компетентности, музейной культуры.

Рассмотрим деятельность культуролога по организации культурно-образовательного пространства для решения школьником учебно-образовательных задач.

Экскурсионно-педагогическая деятельность осуществляется через педагогический процесс, который проходит в определенных организационных формах (групповых и др.) на основе музейно-экскурсионного памятника с привлечением разнообразных технологий, позволяющих включить в педагогический процесс интеллект и эмоции. Культуролог в процессе экскурсионно-педагогической деятельности выполняет обязанности педагога и решает две педагогические задачи: дидактическую – вооружение экскурсантов знаниями; воспитательную – формирование норм поведения, мировоззрения. В деятельности культуролог опирается на принципы: личностной ориентации; учета возрастных особенностей аудитории; развития личности в действии, а также дидактические принципы.

Предметные знания по специальности; способности к анализу, образному мышлению; понимание психологии экскурсанта; владение педагогической техникой проявляются в компонентах деятельности: конструктивном (оформление экскурсионного материала, проектирование плана проведения экскурсии, создание методической схемы ис-

пользования содержания своей информации); организаторском (руководство группой, организация сообщения информации, направление внимания экскурсантов на необходимые объекты, обеспечение выполнения программы экскурсии); коммуникативном (установление отношений с группой); познавательном (совершенствование содержания экскурсий, методики и техники их проведения; рефлексия экскурсионного процесса, результатов своей деятельности и на этой основе совершенствование педагогического мастерства) [4, с. 24–46].

Для обеспечения условий саморазвития субъекта средствами музея культуролог должен владеть педагогической технологией составления учебно-образовательных задач, решаемых экскурсантом: 1) представить объекты, на основе которых раскрывается тема; 2) дать об этих объектах необходимую информацию; 3) показать значение исторического события; 4) продемонстрировать навыки анализа объектов. Формы и приемы деятельности культуролога направлены на создание учебно-образовательных ситуаций. Таким образом, экскурсионно-педагогическая деятельность направлена на создание условий для решения экскурсантом учебно-образовательных задач, имеет свою структуру, функции, формы взаимодействия с экскурсантами и делает процесс освоения культуры индивидуальным.

Каковы задачи профессиональной подготовки культуролога к экскурсионно-педагогической деятельности?

Особенность профессиональной деятельности культуролога заключается в том, что предмет деятельности культуролога (культура, духовные ценности) является средством и целью труда культуролога: духовный опыт культуролог передает последующим поколениям, формируя культуру участника межкультурной коммуникации.

Общая профессиональная подготовка культуролога как субъекта межкультурной коммуникации направлена на формирование аксиологического, акмеологического компонентов, на формирование умений организовать коммуникацию в современном обществе. С позиций личностно-деятельностного подхода профессиональная подготовка культуролога направлена на овладение алгоритмом решения профессиональных задач, обеспечивающих становление культуры субъекта экскурсионно-педагогической деятельности: культуры личности; культуры социального взаимодействия; культуры интеллектуальной и предметной деятельности.

В процессе профессиональной подготовки культуролог овладевает решением учебно-профессиональных задач, направленных на создание образовательной среды для решения экскурсантом учебно-образовательных задач. Взаимодействие основных видов деятельно-

сти: учебно-познавательной, практической, деятельности общения – необходимое условие формирования у студентов-культурологов готовности к экскурсионно-педагогической деятельности. Взаимосвязь теории и практики в формировании готовности студентов-культурологов к экскурсионно-педагогической деятельности реализуется в цели, содержании, методах и формах организации учебно-познавательной деятельности студентов.

В современной педагогике антропология выступает базовым основанием для построения педагогических теорий, стратегий и парадигм образования. Личность получает свою структуру из видового строения человеческой деятельности и поэтому характеризуется следующими потенциалами: гносеологическим, аксиологическим, творческим, коммуникативным. С позиций положений о структуре развитой личности (К. К. Платонов) умения рассматриваются как свойство личности, как подструктура опыта, через которую индивидуальное развитие личности аккумулирует исторический опыт человечества. Приобретенные в процессе обучения умения находятся во взаимосвязи с такими подструктурами личности, как мотивация, потребности, интересы, что и определяет в совокупности уровень сформированности готовности студента-культуролога к экскурсионно-педагогической деятельности.

Важное методологическое значение в профессиональной подготовке культуролога имеют акмеологический и индивидуально-творческий подходы (А. А. Бодалев, А. А. Деркач). Осуществление этих подходов позволяет вскрывать и приводить в движение личностные резервы человека, выявлять факторы и условия, обеспечивающие овладение деятельностью и достижение вершин профессионализма [5, с. 64].

Акмеологическая доминанта позволяет определить профессиональное и личностное развитие студента, его динамику, самосовершенствование как профессионала.

Индивидуально-творческий подход означает, что овладеть экскурсионно-педагогической деятельностью можно только в создании условий для самореализации личности, в актуализации и стимулировании стремления студентов к профессионально-личностному развитию. Таким образом, системно-деятельностный, антропологический, акмеологический и индивидуально-творческий подходы позволяют решать комплекс задач по подготовке студентов-культурологов к экскурсионно-педагогической деятельности.

Подведем итоги. Исходя из функций и места современного музея в становлении культуры личности, профессиональная подготовка

культуролога направлена на формирование социально-профессиональной компетентности, компонентом которой является подготовленность к экскурсионно-педагогической деятельности для овладения экскурсантом-школьником базовой культурой, на основе которой формируются способности руководствоваться в своем поведении ценностями бытия, культуры, выстраивать и реализовать перспективные линии саморазвития (самосовершенствования).

Литература

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. Каган, М. С. Музей в системе культуры [Текст] / М. С. Каган // Вопросы искусствознания. – 1994. – № 4. – С. 445–460.
3. Зимняя, И. А. Общая культура человека в системе требований ГОСа [Текст] / И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Т. А. Кривченко, Н. А. Морозова. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 67 с.
4. Столяров, Б. А. Педагогика художественного музея: от истоков до современности. [Текст] / Б. А. Столяров. – СПб., 1999. – 192 с.
5. Деркач, А. А. Психология развития профессионала [Текст] / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – М. : РАГС, 2000. – 125 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

ГАРЯЕВ Н. В., АКСЁНОВА Л. Н.

*г. Челябинск, Челябинское высшее военное автомобильное
командно-инженерное училище (военный институт)*

В условиях глобализации, интеграции современного общества остро встает вопрос о человеке мира и для мира. В связи с этим кардинальным направлением деятельности российской высшей военной школы по оптимизации системы подготовки армейских специалистов различных профилей является формирование толерантного сознания у курсантов военных вузов. Возрастает потребность в армейских специалистах, способных свободно общаться, культурно вести диалог не только с подчиненными, но и с государствами в мировом масштабе. В российской армии в силу многонационального состава и многоконфессиональности, а также в связи с системным кризисом, повлекшим

за собой разрушение сложившихся ранее социальных идентификаций и солидарностей, наличие толерантного сознания имеет особое значение. Выдвижение на первый план человека в воинской деятельности, который управляет оружием и боевой техникой, утверждение приоритета его духовно-нравственных ценностей, личностной позиции, социального самочувствия, терпимости – решающее условие успеха сохранения мира на Земле.

Идея толерантности имеет давнюю историю. Как явление она зародилась в эпоху античности, открывшей миру институт гражданства и связанную с ним систему ценностей – свободы, равенства, уважения к человеческой личности, то есть индивидуальности. И хотя в эту эпоху проблема толерантности открыто еще не ставилась, ее мотивы улавливались в высказываниях мыслителей Гераклита, Аристотеля, Сенеки [3, с. 70]. Исторически первой формой толерантности была веротерпимость. В учениях раннего христианства сформулированы нравственные принципы взаимоуважения и взаимной свободы. Идеи толерантности проходят через всю российскую гуманистическую философскую литературу – в произведениях В. Соловьева, В. Розанова, П. Флоренского, Н. Бердяева, Л. Толстого и др. [1, с. 95]. Таким образом, в долгом историческом процессе мировая культура накопила демократический опыт утверждения и реализации идеи толерантности. Этот опыт наиболее ярко отражен во Всеобщей декларации прав человека, принятой Генеральной Ассамблеей ООН в 1948 г. 1995 год был объявлен ЮНЕСКО годом толерантности, и в ноябре этого же года ЮНЕСКО приняла «Декларацию принципов толерантности», где толерантность определяется как «уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности». В отечественных документах толерантность звучит достаточно устойчиво. Так, в Законе Российской Федерации «Об образовании» отмечается необходимость содействия взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов. На государственном уровне приняты документы, регламентирующие деятельность учреждений по данному направлению:

– Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в Российском обществе, утвержденная Правительством РФ в сентябре 2001 г.;

– Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденная распоряжением Правительством РФ от 29.12.2001 г. № 1756 р;

– основные направления развития воспитания в системе образования на 2002–2004 гг., утвержденные приказом Минобразования России от 25.01.2002 г. № 193.

В «Стратегии модернизации общего образования» воспитание толерантности рассматривается как важная цель образования, как качество личности, которое входит в структуру профессиональной компетентности.

Многочисленные исследования отечественных психологов и педагогов позволяют уточнить понятие «толерантность» как педагогическое явление. Для нашего исследования имеет существенное значение позиция А. Г. Асмолова, который полагает, что лингвистический анализ термина дает основание считать наиболее емким понимание толерантности как устойчивости к разного рода конфликтам, а также предупреждает от сведения ее к терпимости. В контексте проводимого исследования заслуживает внимание позиция В. М. Соколова, трактующего толерантность как определенную мировоззренческую и нравственно-психологическую установку личности на то, в какой мере ей принимать или не принимать различные, прежде всего чуждые идеи, обычаи, культуру, нормы поведения и т.д. [2, с. 187]. Не менее значима для нас и точка зрения М. С. Миримановой, которая отмечает, что «...толерантность – это социальный фактор, направляющий межличностные отношения в обществе к сотрудничеству, связывающий индивидов между собой, а также с традициями, нормами, культурой и т.д.» [2]. С психологической и педагогической точки зрения толерантность интерпретируется как норма гражданского общества. Анализ психолого-педагогической литературы (А. Г. Асмолов, С. Л. Братченко, В. В. Глебкин, С. Н. Ениколопов, В. А. Лабунская, Л. В. Скворцов, Г. У. Солдатова, П. В. Степанов, А. У. Хараш и др.) показал, что формирование установок толерантного сознания в России становится все более ощутимой [2]. Позиция терпимости и доверия – это основа для осуществления выбора будущих поколений в пользу мира, а не войны, мирного сосуществования, а не конфликтов. Укоренение толерантного сознания в военной среде, формирование отношения к нему как к важнейшей ценности общества – значимый вклад в развитие культуры мира на Земле.

Подготовка будущих военных специалистов к процессу формирования толерантного сознания является чрезвычайно важной. ЮНЕСКО, Министерства и ведомства, отвечающие за воспитание молодого

го поколения в духе толерантности, уважения прав человека и демократии, предпринимают специальные меры в этом направлении, но их благородная деятельность практически не затрагивает сферу военного профессионального образования. Такая ситуация не приведет к достижению высоких целей во имя сохранения мира. Мы считаем, что необходимо развивать терпимость как компонент профессиональной культуры офицера, ибо интолерантный офицер не способен к решению проблем внутри армии и российского общества в

В военных вузах толерантность должна стать сознательно формируемой моделью взаимоотношения людей, народов и стран как миролюбивых, милосердных и уважающих авторитет и личность другого, поэтому и у курсантов следует формировать именно такое понимание толерантности, которое готовило бы будущего офицера к сохранению мира между людьми и странами. Гуманистическая направленность к формированию толерантного сознания курсантов проявляется в том, что будущий офицер рассматривается как творческая личность с ее субъективными предпочтениями и установками в политической сфере, общественной жизни и индивидуальным выбором политических и гражданских ценностей.

Обращаясь к проблеме формирования толерантного сознания курсантов в высшем военном учебном заведении, мы исходили из следующих положений:

- толерантное сознание – одна из высших человеческих ценностей и для общества, и для отдельно взятой личности, и для всего человечества в целом;

- военный человек со сформированным толерантным сознанием – исходное условие, обеспечивающее моральный комфорт личности, успешную адаптацию в обществе, с одной стороны, с другой – это главное условие общественного прогресса нашей страны и мира на Земле;

- повышение уровня толерантного сознания, формирование личной ответственности за сохранение самобытности военнослужащих, заботливое и уважительное отношение к ним;

- формирование личной ответственности за выполнение должностных обязанностей.

Достижение данной цели возможно при решении следующих задач, которые объединены в два взаимосвязанных блока:

1. Внутренний блок. Воспитание у курсантов миролюбия, принятия и понимания других людей, умения позитивно с ними взаимодействовать:

- развитие собственного отношения к насилию и агрессии в любой форме;
- развитие уважения и признания к себе и к людям, к иной культуре;
- развитие способности к межнациональному и межрелигиозному взаимодействию;
- развитие способности к толерантному общению, к конструктивному взаимодействию с представителями социума независимо от их принадлежности и мировоззрения;
- развитие умения определять границы толерантности в собственном поведении и других людей средствами рефлексии.

2. Внешний блок. Создание толерантной среды в военном вузе:

- профилактика терроризма, экстремизма и агрессии в обществе;
- гуманизация и демократизация существующих взаимоотношений в военной среде, системы обучения и воспитания курсантов на основе толерантного взаимодействия;
- включение в образование курсантов ведущих идей педагогики толерантности;
- система подготовки будущих офицеров к развитию толерантного взаимодействия военнослужащего и общества.

На основании изложенного мы пришли к выводу о выделении двух видов профессионально-педагогического толерантного сознания: конструктивного, основанного на сотрудничестве, развитии кооперации, и деструктивного, отличительной чертой которого является индифферентность, безразличие. Для нашего исследования важным является первый вид: без соответствующего морального настроя всех категорий военнослужащих, без их психологической готовности добросовестно исполнять обязанности военной службы в духе толерантного сознания нельзя ожидать весомых результатов в реформировании современной российской армии.

Анализ психолого-педагогической литературы и особенностей межличностных отношений, складывающихся в образовательно-воспитательном процессе военного вуза на основе принципа гуманности, интернационализма позволил определить условия формирования толерантного сознания курсантов. К ним относятся:

- равенство позиций субъектов взаимодействия, основанное на уважении достоинства личности, отсутствии стремления подчинять, признание незавершенности развития личности и авансирование ее значимости;

– познание другого с позиции его личностного достоинства, видение того, что каждый считает в себе ценным и значимым; оценочная функция, сопровождающая познание, становится второстепенной;

– целостное восприятие другого, предполагающее направленность на дальнейшее развитие и формирование, а не на «передельвание», «перевоспитание»;

– акцент на том, что объединяет, создает межличностную совместимость участников взаимодействия.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам профессиональной подготовки будущих офицеров к различным видам деятельности позволяет говорить о том, что результатом подготовки будущих офицеров к воинской деятельности выступает умение их ориентироваться в жизни и проявлять свои действия в соответствии с нравственными нормами человечества. Между тем, очевидно, что готовность будущего офицера к воинской деятельности имеет свои особые черты, обусловленные спецификой воинской службы и подготовкой будущих офицеров в военном вузе. Воинская деятельность имеет социальное, человеческое и культурное значение. Она представляет собой «предметную ценность» как объект ценностного отношения, оценивается в плане добра и зла, истины или неистины, красоты или безобразия, допустимого или запретного, справедливого или несправедливого и т.д.

Анализ литературы позволил нам определить, что толерантное сознание – социальная ценность, важнейшее моральное качество военного человека, формируемое на принципах гуманизма, интернационализма и рефлексии и обеспечивающее успешность ведения «культурного диалога» между нациями и государствами, избежание межкультурных и национальных конфликтов с различными социальными, культурными группами или их представителями, гарант сохранения мира на Земле.

Литература

1. Политическая культура: теории и национальные модели. – М., 1994.
2. Заключение международного симпозиума «Философия и демократия в мире» // Вопросы философии. – 1995. – № 8.
3. Рассел, Б. Философский словарь разума, материи и морали. [Текст] / Б. Рассел. – Киев, 1996.

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГА, РАБОТАЮЩЕГО С СЕМЬЕЙ ПО СОХРАНЕНИЮ И УКРЕПЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ШИШКИНА К. И.

*г. Челябинск, Челябинский государственный
педагогический университет*

Наступивший XXI век предъявляет новые требования к системе педагогического образования, профессии педагога на любом уровне. На данном этапе развития образования выдвигаются повышенные требования к профессиональной подготовке учителя, вооруженного новейшими методиками и технологиями обучения, творчески мыслящего создателя учебного процесса. Как отмечает министр образования РФ В. М. Филиппов, «и сейчас российское образование, высшая школа страны находятся на ответственном этапе своего развития. Поставленные перед нами задачи, они – как со времен Христа, триедины: повышение доступности образования, улучшение качества образования в соответствии с потребностями личности, общества и государства и повышение эффективности использования выделяемых на образование средств» [7, с. 47].

В приказе Министерства здравоохранения Российской Федерации от 04.04.2003 г. № 139 «Об утверждении Инструкции по внедрению оздоровительных технологий в деятельность образовательных учреждений» среди основных принципов внедрения выдвигаются следующие: преимущественное применение немедикаментозных средств оздоровления, широкое использование средств, стимулирующих защитные силы организма; формирование положительной мотивации у учащихся, медицинского персонала и педагогов к проведению оздоровительных мероприятий; обучение всех участников образовательного процесса методикам самодиагностики, самокоррекции, самоконтроля [5].

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года в числе мер по укреплению здоровья школьников отмечена необходимость максимального использования эффективных методов обучения, повышение удельного веса и качества занятий физической культурой, организация мониторинга состояния здоровья детей и молодежи. Предусмотрен ряд мер по улучшению организации

питания обучающихся. Эти меры направлены на содействие укреплению физического и духовно-нравственного здоровья школьников [2].

В свете этого одной из ведущих задач педагогического процесса подготовки учителя начальных классов средней (полной) школы является преобразование студента в учителя-профессионала, способного решать многообразные задачи, связанные не только с обучением, но и с воспитанием здоровых школьников. Улучшение профессиональной подготовки учителя требует не только новых, более эффективных путей организации учебно-воспитательного процесса в педвузе, но и пересмотра структуры и содержания подготовки студентов в области здоровьесбережения.

Традиционный подход к сохранению и укреплению здоровья детей в школе средствами гигиенического воспитания, занятиями физкультурой на определенном этапе играет заметную роль в решении данной проблемы, но, на наш взгляд, не может решать задачу по формированию устойчивой мотивации к сохранению здоровья.

Работа педагога, на наш взгляд, должна быть направлена на организацию сотрудничества с семьей в интересах ребенка, формирование общих подходов к воспитанию, совместное изучение личности ребенка, его психических и физических особенностей. Семья, являясь важным фактором формирования личности младшего школьника, не является фактором целенаправленным. Она, как показывают многочисленные психолого-педагогические исследования и практика, может оказывать и негативное воздействие на здоровье школьника. Вот почему перед школой встает задача единого, педагогически целесообразного влияния семьи и школы, приобщение родителей к целенаправленному процессу сохранения и укрепления здоровья ребенка [3].

Данные проведенных нами наблюдений, а также множество других исследований показывают, что образовательный процесс университета недостаточно формирует ценностное отношение студентов к здоровью, запас знаний и умений недостаточно велик, отсутствуют важнейшие профессиональные качества, без ориентации на которые затруднена подготовка студентов к работе с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника.

Вопросами профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе занимались такие исследователи, как В. П. Кузовлев, А. Н. Ильтуганов, С. В. Гельтнер, Т. Е. Быковская и др.; подготовки к формированию и воспитанию основ здорового образа жизни школьников занимаются Н. А. Баженова, А. С. Вульфович, В. Ф. Лопуга, М. В. Назарова и др. Вслед за данными учеными, мы выделяем знания и умения, на которые, на наш взгляд, должен опираться учитель при

организации работы с семьей младшего школьника, а также личностные качества, необходимые ему для взаимодействия с семьей в вопросе сохранения и укрепления здоровья младшего школьника.

Итак, мы считаем, что для эффективной работы с семьей младшего школьника педагог должен овладеть следующими знаниями: основ педагогики и, в особенности, социальной и семейной педагогики. Знание методов, приемов и закономерностей воспитания позволяет педагогу эффективно осуществлять процесс работы с ребенком. Знание основ социальной педагогики позволяет создать целостное представление о процессе социализации личности, факторах, принципах и методах социального воздействия [1; 4; 6].

Педагогу необходимы знания основ валеологии. Учителю следует иметь прежде всего ясное представление о физиологических особенностях физического и нервно-психического развития детского организма. Из этих особенностей во многом и вытекают меры защиты и укрепления здоровья детей. Наряду с изучением общей валеологии учителя должны получать глубокие знания по возрастной физиологии, гигиене детей, включая психогигиену, по детской психологии, физической культуре, дефектологии, психиатрии, сексологии; исчерпывающие сведения об особенностях влияния на организм ребенка неблагоприятных факторов окружающей среды

Для того чтобы правильно построить работу с семьей, необходимы знания о семье как особом социальном институте, о типах и функциях семьи, об особенностях семейного воспитания, тенденциях развития семьи, системе поощрений и наказаний, основных проблемах современной семьи, о роли семьи в сохранении и укреплении здоровья ребенка.

Знания в области социальной педагогики помогут учителю разобраться в психологических и личностных особенностях человека, проблем личности, условий его развития и воспитания, помогут подобрать индивидуальный подход и способ воздействия.

Знание психологии семейных отношений, особенностей семьи, системы межличностных отношений, типов воспитания детей, мотивационно-ценностных характеристик семьи необходимо для оказания профессиональной психологической помощи, а также осуществления своевременной коррекции развития личностных и физических характеристик ребенка и внутрисемейных отношений.

Знание системы деятельности медицинских служб позволит педагогу осуществлять целенаправленную помощь семье, представлять интересы семьи в различных государственных учреждениях, оказы-

вать семье консультативную и профилактическую помощь в области здоровьесбережения.

Кроме того, педагог должен быть вооружен знаниями методологии и методов педагогического исследования. Данные знания необходимы для формирования собственного стиля деятельности, определения исходных теоретических предпосылок исследования, осуществления анализа литературы, определения объекта и предмета исследования, прогнозирования развития процессов и результата.

К умениям, необходимым педагогу для осуществления работы с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника, мы отнесли следующие:

- аналитико-прогностические умения: изучения личности школьника и условий его воспитания в семье, диагностики; умение изучения процесса взаимоотношений в семье; изучения причин возникающих отклонений в поведении ребенка; прогнозирования развитие личности в семье, планирования педагогического воздействия, определения задачи, обоснованного выбора наиболее эффективных методов, средств организационных форм воздействия; прогнозирования результатов педагогического воздействия;

- конструктивные умения: установления педагогически целесообразных отношений с детьми и родителями; сотрудничества с детьми и налаживания партнерских отношений с родителями; моделирования воспитательной ситуации; регулирования воспитательной ситуации (уточнения, изменения, дополнения ранее запланированного); регулирования взаимоотношений в системе «личность – семья – общество»;

- коммуникативные умения: установления контакта с детьми и родителями; вызывать доверие у детей и родителей; налаживания оптимального характера взаимоотношений с родителями; опираться на положительное в личности; сочетания требовательности с уважением личности;

- организаторские умения: выявления интересов и потребностей семьи; привлечения при необходимости различных социальных институтов для организации помощи семье и детям; использования различных форм работы с семьей;

- оценочные умения: оценки полученных результатов и постановки новых задач; анализа и использования передового педагогического опыта; анализа и обобщения своего опыта.

Кроме знаний и умений, в структуру подготовки мы включили: профессиональную направленность личности (принятие ценностей профессиональной деятельности, принятие творческого характера

труда, активность в профессиональной деятельности, принятие значимости общения); качества личности (чувство долга и ответственности, честность, справедливость, тактичность, готовность прийти на помощь, отзывчивость, доброжелательность, любовь к детям, самообладание, требовательность, терпеливость, педагогическую наблюдательность, педагогическую интуицию).

Разработанная нами содержательная характеристика педагога отражает требования к личности, необходимые для обеспечения успешности работы учителя с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника и является программой формирования личности будущего специалиста. Данная характеристика содержит информацию о требованиях к личностным характеристикам педагога, работающего с семьей младшего школьника по сохранению и укреплению здоровья, к содержанию его знаний и умений, на основе которых становится возможным раскрытие содержательной характеристики такого внутриличностного образования, как готовность к работе семьей младшего школьника по сохранению и укреплению здоровья.

На основе анализа оценок исследователей и современной образовательной ситуации мы приходим к выводу, что проблема формирования квалификационных характеристик учителя существует и что ее решение требует переосмысления всего того, что происходит в образовательной среде, а также создания новых механизмов формирования профессионально-методических умений будущих специалистов, которые смогут выполнить новые требования общества по развитию гармоничной, здоровой личности, способной к активному творческому овладению знаниями.

Литература

1. Иващенко, Ф. И. Задачи по общей, возрастной и педагогической психологии [Текст] / Ф. И. Иващенко. – Мн. : Народная асвета, 1985. – 96 с.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Народное образование. – 2002. – № 4. – С. 254–269.
3. Маленкова, Л. Т. Педагоги, родители, дети [Текст] / Л. Т. Маленкова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 303 с.
4. Наторп, П. Социальная педагогика: Теория воспитания воли на основе общности [Текст] / П. Наторп. – СПб., 1911. – 360 с.
5. Об утверждении Инструкции по внедрению оздоровительных технологий в деятельность образовательных учреждений : приказ

Министерства здравоохранения Российской Федерации от 04.04.2003 г. № 139 [Текст] // Вестник образования. – 2000. – № 5.

6. Рункова, М. К. Подготовка социологов, психологов и социальных работников в Мордовском госуниверситете [Текст] / М. К. Рункова // Социальная работа. – М., 1992. – Вып. 1. – С. 180–185.

7. Филиппов, В. М. Использовать исторический шанс [Текст] / В. М. Филиппов // Педагогическое образование и наука. – № 1. – 2001. – С. 47–50.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

ВЕСЕЛОВА Н. Н.

г. Москва, Педагогическая академия последипломного образования

Развернувшееся в конце XX – начале XXI вв. в России государственное реформирование потребовало модернизации образования. Основные изменения затронули содержание образования и повышение его качества. Последнее повлекло за собой обновление методов обучения и расширение веса тех, что формируют практические навыки самообучения у школьников и студентов. Реформирующееся государство стало предъявлять исключительные требования ко всякому члену общества как личности с присущим ей строем знаний, навыков, умений и способностей.

На рубеже XX и XXI вв. в системе профессионального образования взят курс на увеличение доли самостоятельной работы студентов в учебном процессе, что существенным образом повышает значение субъектной роли обучающихся, значение владения ими умениями и навыками учебной деятельности. В сложившихся условиях проблема несформированности учебной деятельности студентов становится одной из основных в высшей школе, и ее решение имеет особую актуальность. Так, специальные исследования (А. В. Батаршев, А. П. Сманцер) показывают, что существенным тормозом успешного обучения на младших курсах вузов являются трудности организации самостоятельной работы. Вплоть до третьего курса высшая школа вынуждена формировать навыки самостоятельного труда у студентов (Т. А. Коновалено). К этому следует прибавить проблемы становления учебной деятельности в условиях использования информационных технологий в обучении, на что в свое время указывал один разработчик концепции учебной деятельности В. В. Давыдов.

В борьбе за организацию самостоятельной работы студентов упускаются из вида психологические феномены пространственно-временной организации учебной деятельности индивида и организации его взаимодействия с педагогом и значимыми сверстниками, о чем не столь давно заговорила психолого-педагогическая наука.

Различают и два пути усвоения умений и навыков учебной деятельности: прямой и косвенный. Прямой путь заключен в накоплении и осмысливании разнообразных сведений, в выполнении упражнений, необходимых для овладения навыками. Упражнения рассматриваются как метод обучения и воспитания, направленный на формирование практических умений и навыков. Косвенный путь – продвижение обучающихся в процессе общего развития. Различие дидактических систем проявляется в характере соотношения прямого и косвенного пути (А. В. Полякова).

Научиться учиться, можно только учась. Однако обобщенные результаты теоретических и практических исследований указывают на невозможность их формирования не только за период обучения в начальной школе, но и далее без специально организованной педагогом учебной работы обучающихся.

Разработка концепции учебной деятельности и условий ее эффективного становления активно ведется в современной психологической науке ни один десяток лет. Психолого-педагогические аспекты формирования учебной деятельности раскрыты в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Л. В. Занкова, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и др. Результаты научного поиска данной группы ученых легли в дальнейшем в основу различных концептуальных подходов в решении вопроса ее становления у обучающихся разных возрастных групп. Одни из них оказались более ориентированы на развитие интеллектуальной сферы, а другие – на операционную составляющую деятельности учащихся, а третьи – на ее мотивационные аспекты.

В системе обучения профессии выделяется несколько направлений в становлении учебной деятельности студентов. Одно из них связано с поиском форм организации совместной продуктивной деятельности и индивидуальной учебной деятельности. Акцентируется на постановке у студентов мотивационного компонента (В. Я. Ляудис). Системогенетический подход, исходящий из функциональных представлений структуры учебной деятельности, осуществляется через овладение студентами отдельными структурными блоками с учетом их способностей (В. Д. Шадриков, Н. Г. Хохлов, Н. Ф. Авдеев и др.). В высшей школе разрабатываются подходы к формированию учебной

деятельности студентов, базирующиеся на теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Это направление представлено работами Б. Ц. Бадмаева, И. П. Калошиной и др. Исходя из принципа единства психики и деятельности, поэтапная отработка необходима при формировании умственных действий на всех ступенях обучения: школа, техникум, вуз, поствузовское образование, считает И. П. Калошина. Заметим, что с учением об интериоризации связано одно из наиболее слабых в теоретическом и практическом плане мест в концепции учебной деятельности. Ее сторонники мало обращают внимания на один факт: не всякое внешнее действие интериоризируется, а тем более становится умственным, считает В. П. Зинченко.

Исследователи учебной деятельности студентов А. А. Вербицкий, В. Я. Ляудис, Ю. В. Сенько считают, что у обучающихся должны быть сформированы все компоненты. В случае овладения целостной профессиональной деятельностью возникает противоречие, обусловленное неадекватностью форм организации учебной деятельности формам профессиональной деятельности. Это противоречие преодолевается в диалогических отношениях студентов и преподавателя на проблемных лекциях, в работе на «должности» специалиста в деловой игре, подготовке и защите дипломного проекта по реальной народнохозяйственной проблематике, участии НИРС, производственной практике по методу бригадного подряда и др. В содержательно-педагогическом выражении это означает интеграцию учебной, научной и профессионально-практической деятельности будущих специалистов. Такой подход к формированию профессиональной деятельности на основе учебной деятельности получил название контекстного. Внедряется он в систему профессионального обучения.

Психолого-педагогическая наука признает, что процесс формирования учебной деятельности у обучающегося вызывающий его психическое развитие начинается с взаимодействия с педагогом, затем он постепенно переходит в плоскость взаимодействия со значимыми сверстниками и лишь, потом становится сугубо индивидуальным. Источники возникновения и первоначального существования учебной деятельности у обучающегося, по мнению В. В. Давыдова, лежат в управляющем влиянии системы социальных взаимоотношений, в которую он по необходимости включен. Именно социальное взаимодействие обеспечивает формирование учебной деятельности, но с элементами инициативы учащегося.

На сегодня в педагогике произошло выделение двух направлений в работе педагогов над становлением учебной деятельности обучающихся: формирующее и коррекционно-развивающее. Объяснение

этому факту исходит из существования разных точек зрения на понятие «формирование» умений учебной деятельности. Одна группа исследователей (Д. Б. Эльконин, Н. Г. Калашникова и др.) под ним рассматривает процесс постепенной передачи отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без помощи учителя. Другое направление есть следствие признания того, что в формирование должно иметь целостный характер в отношении структуры учебной деятельности (Л. К. Максимов, Н. Я. Чутко и др.). Естественно, что у какой-то группы обучающихся как при прямом, так и при косвенном формировании учебной деятельности будет наблюдаться отсутствие нужных учебных умений. А отсутствие необходимого, полезного (такowymi и являются компоненты учебной деятельности) требует своевременного восполнения. В случае коррекции неблагоприятных (недостатков и отклонений) в учебной деятельности очень важно обеспечить взаимодействие обучающегося с педагогом.

Другая проблемная область в вопросе овладения обучающимися учебной деятельностью исходит из расхождения точек зрения на понятия «формирование» и развитие. В связи с этим уместно обратиться к позиции В. В. Давыдова – одного из разработчиков концепции учебной деятельности. Он полагал, что понятие и термин «формирование» относится к объектам, качественные изменения которых происходят под воздействием внешних управляющих сил, а понятие и термин «развитие» – к системам, имеющим высокую степень самостоятельности и автономные внутренние источники своих качественных изменений.

Анализ различных точек зрения на проблему формирования учебной деятельности обучающихся указывает на то, что в случае со студентами-заочниками необходимо так организовать их работу, чтобы за минимальное время, отведенное на их общение с педагогом на консультациях, обучающийся получал бы возможность пообщаться с педагогом и сверстниками, не только по поводу обмена знаниями, но по поводу обмена учебными действиями.

В современных условиях развитие умений учебной деятельности выделяется в качестве основной цели системы общего и профессионального образования. Ее реализация, а также сложившаяся ситуация в образовательной системе предполагают соблюдать преемственность в формировании учебных умений на всех уровнях и ступенях непрерывного образования, учитывая при этом пространственно-временные феномены, существенным образом влияющие на организацию учебной деятельности индивида и организацию его взаимодействия с педагогом и значимыми сверстниками.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ НАЧИНАЮЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

ВРАЧИНСКИЙ В. П.

*г. Калининград, Калининградский пограничный институт
Федеральной службы безопасности РФ*

Сущность процесса психолого-педагогической подготовки заключается в создании условий, при которых начинающий преподаватель военного вуза становится субъектом процесса подготовки, то есть профессиональное развитие его личности из случайного и побочного процесса превращается в специальную важнейшую задачу как для преподавателя, ведущего занятия, так и для самого участника этих занятий. Такие задачи требуют если не кардинального изменения всей логики построения процесса психолого-педагогической подготовки, то, во всяком случае, ломки многих устоявшихся представлений об организации ее работы. Если при традиционном обучении главным является сообщение слушателям информации, причем в такой форме, которая обеспечивает дальнейшее воспроизведение ее по данным образцам, то в условиях психолого-педагогической подготовки главным становится обеспечение деятельности начинающих преподавателей, воспроизводящей сущностные свойства предстоящей профессиональной деятельности. Организация и развертывание такой деятельности превращает начинающего преподавателя военного вуза в настоящего субъекта обучения.

Для успешного профессионального развития личности необходимо определить те педагогические условия, которые будут содействовать этому процессу и тем самым обеспечивать повышение качества их подготовки. Еще Л. С. Выготский утверждал, что необходимо «заранее создавать условия, необходимые для развития соответствующих психических качеств, хотя они еще «не созрели» для самостоятельного функционирования».

Мы определили в качестве основных педагогических условий профессионального развития личности начинающего преподавателя военного вуза в процессе психолого-педагогической подготовки следующие: организационно-педагогические, учебно-методические и психолого-педагогические.

К организационно-педагогическим условиям мы отнесли следующие: 1) построение процесса профессионального развития лично-

сти начинающего преподавателя на принципах практико-ориентационной направленности; 2) психолого-педагогическая подготовка должна быть востребована начинающими преподавателями; 3) индивидуальность обучения; 4) авторизованность; 5) открытость; 6) гибкость.

Раскроем более подробно содержание вышеперечисленных организационно-педагогических условий.

Одним из важнейших организационно-педагогических условий процесса подготовки начинающих преподавателей военного вуза является требование того, чтобы данная подготовка была востребована начинающими преподавателями, что обусловливается положительной мотивацией, готовностью к позитивным переменам в учебно-воспитательном процессе.

Следующим условием является открытость. Открытость рассматривалась нами в двух аспектах – внешняя и внутренняя. Внешняя открытость обеспечивается подлинно демократическим отношением ко всем без исключения курсантам, вне зависимости от их способностей. Внутренняя открытость обеспечивается стремлением в каждом случае подобрать технологию, оптимальную для определенного контингента курсантов.

Далее следует индивидуальность обучения, при которой наиболее полно раскрывается профессиональный аспект личности начинающего преподавателя. Для начинающих преподавателей возникает потребность в индивидуальной самореализации, воплощении своих творческих замыслов в различных формах. Психолого-педагогическая подготовка в этом случае должна способствовать развитию человека с учетом его индивидуальных способностей, мотивов, интересов, ценностных ориентаций благодаря тому, что оно может осуществляться на добровольной основе и направлено на развитие специальных способностей.

Индивидуальность обучения неразрывно связана с таким свойством данной формы обучения, как гибкость. Гибкость в процессе психолого-педагогической подготовки дает начинающему преподавателю возможность альтернативы, вариативности и разумной свободы в учебно-воспитательной деятельности курсантов, выбора форм и методов их обучения и воспитания.

Еще одним организационно-педагогическим условием нами выдвинута авторизованность. Образно говоря, начинающий преподаватель сам себе педагог. В процессе занятий он не испытывает зависимости от поучающего его преподавателя, осуществляющего психолого-педагогическую подготовку, или репродуктивных стилей мышле-

ния с его стороны. Начинаящий преподаватель должен быть творцом своего собственного подхода, который адекватно выражает его индивидуальность.

К учебно-методической группе условий было отнесено следующее: 1) создание программы психолого-педагогической подготовки начинающих преподавателей военного вуза с целью индивидуального и дифференцированного подходов к ним в процессе подготовки; 2) моделирование условий, ситуаций, способствующих профессиональному развитию личности начинающего преподавателя; 3) разработку содержания, форм и методов психолого-педагогической подготовки начинающих преподавателей; 4) оказание необходимой научно-методической помощи, самообразование; 5) наличие достаточно оснащенной научно-методической базы для проведения занятий по психолого-педагогической подготовке.

Разрабатывая программу психолого-педагогической подготовки начинающих преподавателей военного вуза, необходимо исходить из фундаментального философского представления о том, что сущность личности представляет собой результат сложного взаимодействия внешних и внутренних факторов развития. Главная идея построения программы должна выразить индивидуальный и дифференцированный подходы к организации подготовительной работы и заключаться в том, чтобы каждый молодой преподаватель в результате взаимодействия с средой вуза и в процессе целенаправленного педагогического воздействия получал не только широкий диапазон знаний, но и реализовывал себя как личность в профессиональной деятельности.

Наличие программы психолого-педагогической подготовки начинающих преподавателей военного вуза является необходимым организационно-педагогическим условием, поскольку это достижение определенного предела упорядоченности, нормативное оформление найденных форм, методов и содержания образования, придание им статуса.

По нашему мнению, успешность психолого-педагогической подготовки во многом определяется широким использованием педагогических технологий, а также самообразованием и самовоспитанием. В процессе психолого-педагогической подготовки необходимо делать акцент на личностно-ориентированное получение знаний, чему способствует особым образом построенные занятия, тренинги, ролевые игры и т.д.

Немаловажным представляется ценностное наполнение содержания психолого-педагогической подготовки. Это условие предпола-

гает отражение на всех уровнях следующих компонентов: знаний, умений и навыков, а также опыта творческой деятельности.

Психолого-педагогические условия профессионального развития личности начинающего преподавателя: 1) создание внутренней психолого-педагогической атмосферы, отвечающей целям профессионального развития личности; 2) обеспечение целенаправленности и целеустремленности в формировании указанной атмосферы; 3) отношения между преподавателями вуза, проводящими подготовительные занятия, и начинающими преподавателями строятся на принципе сотрудничества; 4) учет эмоциональной направленности личности; 5) личностная направленность процесса психолого-педагогической подготовки; 6) педагогическая поддержка начинающих преподавателей.

Рассмотрим более подробно представленные психолого-педагогические условия психолого-педагогической подготовки начинающих преподавателей военного вуза.

Создание внутренней психолого-педагогической атмосферы (климата) в научно-педагогическом коллективе, отвечающей гуманным и профессиональным целям подготовки, предполагает моделирование той образовательно-обучающей психолого-педагогической атмосферы, идентификация с которой, впитывание которой начинающими преподавателями обеспечивают полноту и качество профессионального развития личности.

Обеспечение целенаправленности и целеустремленности в формировании психолого-педагогической атмосферы – это условие реализуется в личностном воспитательном процессе и его социально-психологической сфере, при этом акцент делается на формирование личностных качеств начинающего преподавателя.

Следующим условием выступает принцип сотрудничества. Важно, чтобы процесс общения в процессе психолого-педагогической подготовки носил коллегиальный характер равноправных субъектов образовательного пространства, что обеспечивает личностный рост, как необходимую предпосылку жизненного самоопределения и раскрытие творческого потенциала.

С точки зрения гуманизации общения в процессе психолого-педагогической подготовки главными принципами должны выступать взаимодействие и взаимопонимание между его участниками, их взаимное доверие. Это создается на основе совместной работы для достижения совместной цели. Совместная деятельность опытных и начинающих педагогов обеспечивает личностный успех, развитие специфических способностей, уверенность в собственных силах.

Учет эмоциональной направленности личности связан с выполняемой эмоциями оценочной функции и подготовкой организма к поведению, адекватному проведенной оценке.

Психолого-педагогическая подготовка может быть успешна также при условии, что каждый начинающий преподаватель в рамках учебного процесса получит возможность формировать свой индивидуальный стиль. Это возможно при реализации обучения, затрагивающего сферу личностных характеристик, выявляющего личностный фактор, обостряющего личностный компонент восприятия. Для того чтобы осуществить личностный подход, необходима диагностика личностных характеристик, что достигается благодаря включенному наблюдению и индивидуальной работой.

И еще одним важным условием, на наш взгляд, является опора на личный жизненный опыт начинающего преподавателя, который способствует эффективному формированию профессиональных знаний, умений, навыков и профессионального мышления будущего специалиста.

Рассматривая педагогические условия формирования духовно-нравственных ценностей, мы пришли к выводу, что только комплексное создание условий дает возможность успешной деятельности преподавателя по развитию духовно-нравственных ценностей студентов в воспитательной системе колледжа.

РОЛЬ ПРАКТИКИ В РАЗВИТИИ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

ГАЛАНОВА М. А.

г. Уфа, Башкирский государственный педагогический университет

Характерной чертой общества XXI века является прагматическая направленность, нацеленность на достижение конкретного результата в различных сферах деятельности.

Эти наиболее существенные черты современного этапа развития человеческой цивилизации дают ключ к пониманию перспектив модернизации образования в целом, и профессионального образования, в частности. Как отмечает министр образования РФ А. А. Фурсенко, «вхождение России в Болонский процесс предполагает, помимо установления соответствий между качеством подготовки в разных университетах в разных странах, предоставление большей свободы студентам в выборе своей образовательной траектории» [6].

Мы полагаем, что обеспечение условий для реализации индивидуальной траектории развития личности возможно при осуществлении непрерывной профессионально-практической подготовки студентов. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в системе подготовки будущих специалистов практике уделяется большое внимание. С целью определения понятия «практика» нами был предпринят анализ философских и психолого-педагогических теорий практики и деятельности.

В качестве философской категории практика рассматривается как материальная, чувственно предметная, целенаправленная деятельность человека, критерий истинности результатов познания [5].

С точки зрения социологии, практика – это деятельность людей, направленная на преобразование природы и общества, обеспечивающая создание необходимых условий существования и развития общества [4].

В педагогической науке практика рассматривается как составная часть учебного процесса, имеющая своей целью научить применять знания и умения. При этом отметим, что Государственным стандартом высшего профессионального образования предусматриваются следующие виды практики: учебная, производственная (педагогическая).

Учебная практика студентов является составной частью процесса профессионального образования и представляет собой систему мероприятий, организуемых факультетами и кафедрами с целью углубления и закрепления усвоенных знаний, совершенствования полученных умений по изучаемой специальности, практического участия в проведении научно-исследовательской работы.

Производственная практика – вид учебных занятий, в процессе которых учащийся самостоятельно выполняет в условиях действующего производства реальные производственные задачи, определенные учебные программы. В зависимости от профессиональной направленности подготовки производственная практика называется технологической, педагогической и пр.

Педагогическая практика – форма профессионального обучения в высших и средних педагогических учебных заведениях, ведущее звено практической подготовки будущих учителей. Проводится в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности [3].

Именно практика, как составная часть процесса профессиональной подготовки, позволяет говорить о достижении личностью определенных уровней профессионального образования:

1. Уровень – грамотность, то есть способность человека использовать элементарные способы деятельности.

2. Уровень – функциональная грамотность, характеризующаяся способностью решать стандартные жизненные задачи на основе прикладных знаний в различных сферах жизнедеятельности.

3. Уровень – компетентность, то есть способность ориентироваться в определенном круге вопросов, способность решать задачи в различных сферах жизнедеятельности на основе глубоких специальных теоретических знаний.

Из сказанного можно сделать вывод, что профессиональная готовность студентов не может рассматриваться вне контекста становления профессиональной компетентности личности – способности человека действовать на основе полученных знаний.

В документах правительства, посвященных модернизации образования провозглашается компетентностный подход как одно из важных концептуальных положений модернизации содержания образования, в качестве основных единиц обновления которого рассматриваются компетентности и компетенции. Авторы стратегии модернизации содержания образования, основываясь на зарубежном опыте, выделяют следующие базовые компетентности человека:

– компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;

– компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (роль гражданина, избирателя, потребителя);

– компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений);

– компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и пр.);

– компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

По мнению Е. Н. Огарева, компетентность – категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности в системе общественного труда и предполагает:

1) глубокое понимание существа выполняемых задач и проблем;

- 2) хорошее знание опыта, имеющегося в данной области, активное овладение его лучшими достижениями;
- 3) умение выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени;
- 4) чувство ответственности за достигнутые результаты;
- 5) способность учиться на ошибках и вносить коррективы в процесс достижения целей [2, с. 170].

Компетенции – обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ключевые компетенции определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций.

С. Е. Шишов определяет компетенцию как общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий. Ключевые компетенции обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не могут быть слишком специализированными [7, с. 30–34].

По мнению Э. Ф. Зеера, понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, а также результаты обучения в виде знаний и умений, системы ценностных ориентаций, привычек и др. [1, с. 26–34].

Оптимальные условия для профессионального становления студентов, как уже отмечалось, создаются в период прохождения ими практики. Немаловажным фактором в организации практики является выбор базы ее проведения. При выборе для проведения педагогической практики мы учитываем:

- наличие оригинальной концепции образовательного учреждения;
- возможность эффективного использования баз практики в целях приобретения студентами практических умений и навыков профессиональной деятельности, развития их научно-исследовательского потенциала;
- использование в образовательном процессе учреждения современных концепций обучения и воспитания;
- возможность изучения опыта педагогов, имеющих авторские программы;
- оснащенность базы практики современными средствами образования; возможность распределения студентов в образовательное учреждение для дальнейшей профессиональной деятельности.

Взаимовыгодное сотрудничество между вузом и базовыми образовательными учреждениями позволит создать условия для личностного и профессионального развития студентов.

Таким образом, при профессиональной подготовке современного специалиста речь идет о таком уровне внутренне детерминированной активности, при которой человек оказывается в состоянии поступать независимо от частных ситуаций и обстоятельств, вырабатывать собственную стратегию профессионального мышления, поведения и деятельности, что возможно только в случае оптимального соотношения теоретической и практической подготовки. Это становится возможным, когда процесс овладения теоретическими знаниями строится в неразрывной связи с производственной практикой.

Литература

1. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2004. – № 3.
2. Огарев, Е. И. Компетентность образования: социальный аспект [Текст] / Е. И. Огарев. – СПб. : Изд-во: РАО ИОВ, 1995.
3. Педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс] // <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php>.
4. Социологический словарь [Электронный ресурс] // <http://www.socium.info/dict.html>.
5. Философский энциклопедический словарь [Электронный ресурс] // <http://filosof.historic.ru/enc/item/f00/s09/a000907.shtml>.
6. Фурсенко, А. А. О качестве образования и востребованности его результатов [Электронный ресурс] / А. А. Фурсенко // Вестник образования // <http://vestnik.edu.ru/min0205.html>.
7. Шишов, С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования [Текст] / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ УЧАЩЕГОСЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ НПО И СПО

ГУСЕВА Я. А.

г. Копейск, НОУ СОШ «Эстет-центр»

Психологическое сопровождение – метод и идеология работы практического психолога образования. В условиях начального и среднего профессионального образования – это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного психологического развития учащегося в ситуации профессионального становления его личности. Ученые отмечают, что для прогрессивного развития современного общества необходим взгляд на становление профессионала (через призму развития в каждом отдельном человеке личности) как на носителя культуры. Если признать важнейшей задачей в учреждении профессионального образования формирование учащегося как личности, то главенствующей задачей результата обучения следует признать культуру профессионала.

Человек становится профессионалом в результате взаимопроникновения и взаимодополнения двух процессов – овладения знаниями в той или иной профессиональной области (информированность) и совершенствования операционных основ своей профессии (мастерство). Информированность устремляет учащегося к расширению и углублению своих знаний в выбранной области, а мастерство приводит к приобретению необходимого набора трудовых навыков, групп операций и деятельности, обеспечивающих овладение профессией. Такой взгляд на становление профессионала отвечает традиционному обучению, направленному на приобретение учащимся необходимого объема профессиональных знаний, умений и навыков. Но в случае, если учитывать только эти направления в образовательном пространстве, то нет гарантии, что мы получим профессионала, который бы отвечал не только запросам общества на поставляемые услуги, но и относился бы к профессии как прогрессивному эволюционному процессу, в целом влияющему на развитие «ноосферы». Выращивание в конкретном обучаемом профессиональной культуры должно происходить на каждом этапе процесса обучения. Такое понимание становления профессионала выделяет в ученике следующие знаковые качества: способность к соучастию, свободному и ответственному поступку, созиданию самого себя, порождению новых смыслов и прогрессивных

тенденций развития общества. Только с выводом образовательного процесса учреждения начального и среднего профессионального образования на задачи формирования конечного продукта своей деятельности как формирования профессиональной культуры обучаемого можно говорить о профессионале, отвечающем запросам сегодняшнего дня.

Итак, к критериям оценки эффективности работы образовательного учреждения следует отнести освоенную профессиональную культуру учащегося. Понятие «профессиональная культура» связано с понятием «профессиональная компетентность», которая представляется как интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, опыт, достаточный для осуществления данного рода деятельности, а также его нравственную позицию.

Профессиональная культура будущего специалиста включает в себя множество признаков, но одной из существенных ее характеристик может рассматриваться совокупность качеств, адекватных требованиям общественного труда и обеспечивающих его эффективность. Поэтому в качестве личностных характеристик специалиста выступают его профессиональные знания, умения и навыки.

Наряду с операциональной и интеллектуальной характеристиками профессиональной культуры специалиста не менее важной является коммуникативно-поведенческая характеристика, которая имеет свое конкретное выражение в знании, понимании, повседневном и привычном выполнении трудовой и технологической дисциплины, правовых и этических норм делового и межличностного общения.

Следовательно, к одной из основных задач психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в системе НПО можно отнести: обеспечение необходимых условий для формирования и развития профессиональной культуры у ученика. Отдельной строкой выстраивается такое направление психолого-педагогического сопровождения, как помощь в «созидании самого себя», с целью развития и становления «ноосферного мышления» у обучаемого. Хочется отметить, что без изменения позиции педагога на образовательный процесс как на процесс выращивания профессионала и на ученика как на носителя культуры невозможно говорить об изменении отношений в системе профессионального образования. Следовательно, педагог тоже является объектом приложения сил психолого-педагогического сопровождения. При ориентации педагогов на развитие личности учащегося как на обладающего профессиональной культурой выстраивается новая модель специалиста. Такой специалист от-

носится к своей работе сквозь призму личностного развития и оценивает ее не только и не столько с точки зрения внешних условий и результатов (количество и качество продукции, заработная плата и т.д.), но и с точки зрения самопознания, самоутверждения, самореализации.

Важнейшими составляющими психологической деятельности человека являются его свойства и качества. Их развитие и интеграция в профессиональном становлении приводят к формированию профессионально важных качеств. Это сложный и динамический процесс образования функциональных и операционных действий психологических свойств. В процессе освоения и выполнения деятельности свойства постепенно профессионализируются, образуя самостоятельную подструктуру.

Таким образом, профессионально обусловленная структура личности включает следующие подструктуры: профессиональную направленность, профессиональную компетентность и профессионально важные качества. В процессе профессионального становления психологическое содержание этих подструктур изменяется. Происходит интеграция свойств и качеств внутри каждой подструктуры, а также образование сложных профессионально обусловленных констелляций, интегрирующих компоненты разных подструктур. Организация психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в условиях системы начального и среднего профессионального образования должна строиться с учетом именно этих подструктур развития личности. Становление профессионала с точки зрения профессиональной культуры должно охватывать весь спектр развития личности, его профессиональную направленность, профессиональную компетентность и развитие профессионально-важных качеств.

В свете построения образовательного процесса с позиций формирования профессиональной культуры учащегося, невозможно строить образовательный процесс без диагностических сведений о психологических составляющих профессионального становления.

Проектирование образовательной среды с точки зрения механизма взаимодействия психолого-педагогического сопровождения организации становления профессиональной культуры у всех участников учебного процесса имеет ряд преимуществ. Во-первых, в последние годы устойчиво сформировался запрос педагогов и администрации на психологическое знание, на психологическое «обрамление» всех видов и форм деятельности педагогического коллектива, особенно если это касается не просто учебы, а выбора жизненного пути подростка, становления его как профессионала. Во-вторых, это способствует выработке единых представлений у участников образования на

разные аспекты профессиональной и учебной жизнедеятельности. В-третьих, это позволяет выявить и определить противоречия между возможностями и потребностями участников образовательного процесса, препятствующие развитию, достижению общих образовательных целей. В-четвертых, расширяет эмпирический опыт участников образовательного процесса за счет осознания и осмысления альтернатив, способствующих конструктивному разрешению выявленных противоречий. И в-пятых, психолого-педагогическое сопровождение помогает проектировать и реализовать такие действия, которые снижали бы как остроту противоречий, а также предпосылки их появления в образовательной среде.

Задача профессиональной школы состоит в формировании у обучающихся такой профессиональной культуры, которая создает условия успешной адаптации в современных социально-экономических условиях. И только деятельностно-практическое, эмоционально-положительное отношение учащихся к учебно-производственной деятельности; учебно-познавательная, учебно-производственная активность, развивающаяся от репродуктивного к творчески-продуктивному уровню; ответственность за учебно-производственную деятельность, проявляющуюся на начальном этапе в заинтересованном отношении к отметкам, на последующих этапах – в адекватной реакции на критику, а затем – в объективной самооценке результатов своей деятельности; качество знаний; уважение и такт в отношении всех участников учебно-производственной деятельности, помогающие социальному и профессиональному становлению могут служить критериями эффективности профессионального обучения.

Формирование перечисленных характеристик у учащихся невозможно без глубоких психолого-педагогических знаний, которые базируются не только на разработке педагогических технологий, но и на тщательном, всестороннем изучении личности всех участников образовательного процесса.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

КОКАЕВА И. Ю.

г. Владикавказ, Северо-Осетинский государственный педагогический институт

В условиях развивающего обучения ответственность учителя за высокие знания детей, за их настоящее и будущее здоровье значительно возрастает. Начальной школе принадлежит решающая роль в создании основ здорового образа жизни с учетом того, что многие составляющие образа жизни человека закладываются в детстве [1].

Министерство образования и Министерство здравоохранения РФ возлагают на учителей большие надежды на формирование у них культуры здоровья. В «Концепции содержания непрерывного образования» говорится, что следует научить ребенка не только осознанному чтению, письму и счету, но привить ему здоровье сберегающие навыки, обучить младших школьников основам безопасной жизнедеятельности [3].

В связи с гуманизацией образования ответственность учителя за настоящее и будущее здоровье учащихся возрастает – он должен не просто дать новые физиолого-гигиенические знания, но и внести коррективы в имеющиеся у детей привычки гигиенического характера. Для решения поставленных задач педагог должен иметь валеологическое образование, быть примером в ведении здорового образа жизни.

По нашему глубокому убеждению, формирование здоровьесберегающей деятельности студентов педагогического профиля должно осуществляться через предметы федеральных дисциплин, национально-региональный компонент, различные спецкурсы и педагогическую практику.

Процесс совершенствования здоровьесберегающей деятельности студентов педагогического факультета СОГУ (в разработанной нами программе) представлен 4 этапами.

На 1 этапе (1–2 курсы) предполагается изучение и глубокое теоретическое осмысление таких дисциплин государственного образовательного стандарта, как: «Основы анатомии, физиологии ребенка с основами школьной гигиены», «Основы медицинских знаний», «Основы безопасности жизнедеятельности». Эти предметы позволят студентам познакомиться с возрастными анатомо-физиологическими особенностями детей младшего школьного возраста, основами школьной гигиены, а также овладеть знаниями:

- о здоровом образе жизни и его основополагающих принципах;
- о наиболее распространенных заболеваниях детского населения РСО-Алания;
- о профилактике болезней и коррекции привычек, наносящих ущерб здоровью,
- по охране здоровья и безопасности жизнедеятельности;
- о защите от неблагоприятного влияния социальной среды.

На втором этапе (2–3 курсы) с учетом квалификации «учитель начальных классов» и национально-региональных особенностей продолжается развитие у студентов эколого-валеологической культуры. Для этой цели в рамках национально-регионального компонента был разработан курс «Здоровьесберегающие технологии в начальной национальной школе» (36 часов аудиторных + 36 часов самоподготовки). В теоретическую часть рабочей программы вошли такие вопросы как: Здоровье населения республики Северная Осетия – Алания и влияние на него экологических факторов. Традиции народной культуры как источник нравственного здоровья осетин. Психическое здоровье детей младшего школьного возраста и условия его поддержания. Социальное здоровье детей и взрослых. Условия, необходимые для поддержания эмоционального и физического здоровья. Структура питания населения республики. Целебные свойства растений, произрастающих в республике, и возможность их использования в школе, дома.

Человек, познавший законы здоровья и собственной личности, способен многое изменить в своем поведении. В его власти преодолеть отрицательное влияние, слабости нервной системы и психической организации. Прежде чем перейти к воспитанию кого-либо, целесообразно провести детальную самооценку. После детального самоисследования у второкурсников есть возможность (и главное время) для того, чтобы серьезно заняться самовоспитанием.

Третий этап (3–4 курсы) валеолого-профессиональной подготовки студентов связан с началом изучения частных методик преподавания. На спецкурсе «Современный урок естествознания» студенты с учетом возрастных и индивидуальных требований учатся составлять планы-конспекты уроков по изучению организма человека. В рамках курсов по выбору студента (предметной подготовки) нами был разработан и предложен курс «Валеологическое образование и воспитание в современной начальной школе». На этих занятиях студенты знакомятся со способами приобщения школьников к сохранению своего здоровья через различные предметы начальной школы. Например, для

уроков математики составляют валеологические задачи для младших школьников; к урокам русского языка подбирают пословицы и поговорки о ценности здоровья и осваивают методику работы с ними. На уроках чтения находят способы для ознакомления школьников с правилами гигиены чтения и письма.

Поиск и подбор необходимой информации к внеклассным мероприятиям, составление сценариев ко Дню здоровья развивают валеологическую грамотность студентов, содействуют воспитанию у них валеологического мировоззрения. Зная психологические особенности детей, владея педагогическим мастерством и имея необходимые гигиенические знания, учитель может и должен быть основным «воспитателем здоровья» ребенка.

Четвертый этап (4–5 курсы) связан с выходом студента на педагогическую практику, где он должен реализовать полученные знания. Постоянно общаясь с учениками на уроке, перемене, во время приема пищи, учитель-практикант осуществляет повседневное обучение и воспитание. На установочной конференции студенты получают валеологические дневники с заданием. Во время практики студенты исследуют состояние здоровья детей начальной школы, дают валеологический анализ программ, по которым работает класс, школа, разрабатывают пути сохранения, укрепления и формирования здоровья, проводят уроки, приобщающие детей к здоровому образу жизни, организуют подвижные игры, осуществляют анализ всех уроков с позиции здоровьесбережения. Выполняя задания в дневниках, они изучают благоприятные условия для выполнения режима дня, сравнивают состояние здоровья детей, посещающих и не посещающих спортивные кружки, соблюдая гигиенические рекомендации на занятиях, прогулках на свежем воздухе, перемене.

На итоговой конференции по результатам педагогической практики студенты отмечали большую роль поэтапной программы в овладении здоровьесберегающими технологиями, в формировании валеологического мышления. Таким образом, формирование здоровьесберегающей деятельности должно осуществляться систематически – через индивидуальное, массовое и государственное валеологическое образование. Сформированное в студенческие годы валеологическое мышление, позволит будущим учителям быть пропагандистами здорового образа жизни, решать задачи по сохранению и укреплению здоровья школьников.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (второго поколения). 2000.
2. Громбах, С. М. Воспитание здорового школьника [Текст] / С. М. Громбах // Учитель и здоровье школьника. – М., 1971. – С. 13.
3. Концепция структуры и содержания общего и среднего образования (в 12-летней школе) // Начальная школа. – 2002. – № 2. – С. 4–7.

РОЛЬ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫМ НАВЫКАМ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ У ЛЮДЕЙ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

ОСТРИЙЧУК Т. А.

г. Ульяновск, Ульяновский государственный университет

Чтобы своими руками создать произведение искусства, дизайн интерьера, художественные предметы быта, коллекцию одежды или рекламу, требуется владение не только специальной технологией, но и выразительными средствами рисунка и живописи. Это возможно только при развитии творческих способностей, приобретения таких качеств, как наблюдательность, зрительная память, пространственное мышление, чувство цвета, формы. Приобретение практического опыта в области рисунка и живописи – процесс сложный и длительный, требующий внимания, сосредоточенности, трудолюбия.

Восхищаясь непосредственностью детских рисунков, не стоит забывать, что без должного руководства уровень рисунков останется прежним и из талантливого ребенка не вырастет художник. Только вручив ребенку все необходимые инструменты, снабдив его практическими знаниями, можно надеяться, что талант разовьется и приведет в конечном итоге к возникновению новой творческой личности, способной сотворить настоящее произведение искусства. Разумеется, эффективность учебного процесса зависит не только от внешних условий, таких как мастерство учителя, методы обучения, учебные пособия, оборудование, но и от внутренних условий, к которым относятся уровень способностей, интерес к предмету, отношение к учебе. Рисовать любят абсолютно все дети, но это совсем не значит, что они будут, когда повзрослеют, заниматься тем же. Для развития художественных способностей, прежде всего, необходимо живое желание самого ребенка, его огромная заинтересованность и упорство в освоении

навыками изобразительного искусства. Стать и быть художником – это значит не только быть талантливым. Это прежде всего означает постоянно работать над собой и совершенствоваться в мастерстве.

Первые задатки и возможности проявляются, как правило, довольно рано. Уже в шесть-семь лет выделяются дети увлеченно и удачно рисующие. Если данные очевидны, такого ребенка просто необходимо профессионально обучать, дабы дарование не исчезло со временем. Конечно, даже получив начальную подготовку, одаренный ребенок может не выбрать в будущем творческую специальность, но важно, чтобы у него этот выбор был.

Овладение приемами рисунка и живописи – сложный процесс, результатом которого должно стать усвоение навыков реалистического изображения действительности. Хорошая художественная школа необходима каждому начинающему художнику. Вначале детей знакомят с основами гармоничной композиции и законами перспективы. Такое ознакомление невозможно без наблюдений окружающего мира и рисования с натуры. Природа вокруг нас – не только нескончаемый источник наблюдения, развивающий глубину восприятия, кругозор, обогащающий визуальную палитру, но и могучий фактор эстетического и нравственного воспитания.

Ученики делают многочисленные зарисовки и этюды с натуры. Внимательное изучение природы, освоение техническими приемами и способами ее изображения линией, тоном и цветом, направленное на повышение качества ученических работ, лежит в основе школы русского реалистического, художественного искусства. Обучение основам рисунка является базой для трех других дисциплин: живописи, скульптуры и архитектуры. В рисунке очень важно «поставить» глаз и руку ребенка. Это проще всего сделать при построении простых геометрических форм: шара, куба, пирамиды и т.д. После компоновки и правильного построения идет этап отработки моделей тоном, с целью выявления объема и формы. В живописи, кроме этого, прибавляется цвет, оттенки, формирование цветной светотени для определения пространственного нахождения предметов. Восприятие изображаемых предметов, с которого начинается любой процесс познания, на занятиях рисунком и живописью носит избирательный характер, так как один и тот же изображаемый предмет в зависимости от освещения, особенности окружающих предметов и среды, в которой он находится, может визуальным образом восприниматься по-разному. Нужно научиться видеть предмет осмысленно, «почувствовать» его. Если ученики хорошо справились с простыми заданиями они переходят к более сложным. В процессе работы обучающийся каждый раз как бы поднимает-

ся по ступеням знаний, отталкиваясь от того, чему он уже научился. Уровень его способностей, его продвижение вперед определяется качеством знаний, навыков, полученных на предыдущих, более ранних стадиях обучения. Путем постоянной тренировки достигается способность избирательно, направленно и осмысленно воспринимать модель, композиционно выделяя ее эстетические и наиболее характерные качества. Изобразительная деятельность способствует развитию мышления, зрительного восприятия, познанию окружающей действительности, знакомству со спецификой художественного языка.

Выбирая творческую специальность, человек осознанно связывает свою судьбу с искусством. Невозможно представить себе дизайнера или модельера, не говоря о художнике, который не мог бы рисовать и писать красками. Таким образом, следующий виток обучения идет уже на более серьезной основе, так как готовит базу для профессиональной деятельности. И если не будет первого, подготовительного этапа, где ребенок узнает азы мастерства, ему будет практически невозможно овладеть творческой профессией. Желателен также промежуточный этап, перед высшим учебным заведением, дающий среднее специальное образование. Каждое учебное заведение является для человека новым испытанием, которое нужно постоянно преодолевать, вырабатывая у себя силу воли и стойкость характера.

Желание быстро стать хорошим художником, дизайнером, по меньшей мере, легкомысленно. Без волевого усилия, длительной, упорной работы под руководством опытного, умелого наставника, без внутренней потребности овладеть знаниями и навыками и, наконец, без любви к делу успех невозможен. В каждой новой работе истинный художник стремится к еще большему профессионализму, понимая, что замыслы постоянно опережают возможности. Восхищаясь красотой мира, великие мастера искали новые пути самовыражения. Больше всего они боялись самоуспокоенности и самолюбования, осознавая, что успокоившийся художник перестает быть художником. Искусство требует от человека творческой специальности постоянного самосовершенствования, ни на минуту не освобождая от внутренней работы.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НПО НА ЗАНЯТИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТУЛЬБОВИЧ И. В.

г. Пермь, Профессиональный лицей № 77

Содержание труда в современных условиях измеряется не только степенью его интенсивности, но и уровнем проявления творчества. С развитием общества интенсивность и количество физического труда убывает, а интеллектуального, творческого – возрастает. Все большую общественную значимость приобретает творческий труд, а значит, и творчески работающий человек.

Творческие способности необходимо развивать с раннего возраста. Педагогикой определены пути развития творческих способностей. Общим для них является включение учащихся в творческую деятельность. Нужна непосредственная, практическая деятельность в конкретном виде творчества. С учетом педагогической и психологической точек зрения, технологическое творчество – это эффективное средство воспитания, целенаправленный процесс обучения и развития творческих способностей учащихся в результате создания материальных объектов с признаками полезности и новизны.

Большое значение в воспитании творческих черт личности имеет результативность творческого труда. Требование результативности особенно важно, так как получаемый результат вызывает положительный эмоциональный настрой, стимулирует творческую активность, повышает компетентность.

Для профессии «Мастер растениеводства» в лицее в качестве дополнительного образования были разработаны курсы: «Фитодизайн», «Ландшафтный дизайн и компьютерная графика». Курсы разработаны с опорой на проектный подход, а производственная практика дополнительных курсов организована таким образом, что учащиеся имеют возможность отработать ее в сочетании с основной практикой согласно стандарту по профессии.

Курсы дополнительного образования тесно связаны с предметами по спецтехнологии: цветоводством, дендрологией, зеленым строительством. Это помогает комплексно подходить к формированию профессиональных интересов и развитию творческих способностей учащихся, рассматривать техническое творчество как один из видов учебной деятельности, который способствует формированию профессиональных компетенций.

Комплексный подход к развитию творчества проявляется в том, что он рассматривается в составе учебно-воспитательного процесса с учетом его общехарактерных тенденций: обеспечение единства обучения, воспитания и развития на основе повышения познавательной направленности учебного процесса, усиления межпредметных связей, использования методов проблемно-развивающего обучения и условий для формирования творческого мышления.

Фитодизайн – это художественное конструирование с помощью растений. Он складывается из аранжировки цветов и оформления интерьеров. Занятия фитодизайном помогает учащимся более глубоко изучить предметы цветоводство и дендрологию, более детально рассматривать строение растений, помогает запомнить их названия, постичь гармонию колеров, их законы. Например, на уроках цветоводства учащиеся выполняют проекты цветников, подбирают растения, а на практике оформляют цветники на проектируемой территории.

На занятиях по ландшафтному дизайну учащиеся более глубоко изучают типы посадок, крон деревьев и кустарников, создают ландшафтные композиции, учатся графически и художественно изображать свои идеи по озеленению объектов, тем самым развивая свои творческие способности.

У тех учащихся, кто получает дополнительное профессиональное образование, знания по специальным предметам значительно выше. Они проявляют большой интерес к профессии и обычно участвуют в творческом отчете при защите выпускных квалификационных работ.

Стремление к удовлетворению эстетических запросов всегда было свойственно людям. Занятия фитодизайном и ландшафтным дизайном помогают развивать эстетический вкус, гармонию цвета и пропорций, познавать правила этикета. На курсах дополнительного образования учащиеся изготавливают коллажи и цветочные композиции, которыми оформляют лица, устраивают творческие выставки. Лучшие проекты цветников и озеленения используются для благоустройства территории лица самими авторами.

Таким образом, развитие творческих способностей дает возможность учащимся овладеть надпрофессиональными компетенциями, что делает их более конкурентоспособными на рынке труда.

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ЯКОВЛЕВА С. Л.

г. Йошкар-Ола, Марийский государственный университет

Глобальные общемировые изменения и стремительно изменяющаяся ситуация в России ставят перед человеком задачи, к решению которых его не готовили ни сложившаяся система воспитания, ни весь опыт прежней жизни. Он может успешно функционировать в ней, лишь обладая определенными личностными чертами и поведенческими навыками, среди которых выделяется его социально-профессиональная мобильность.

Внимание к проблеме развития мобильности современного человека естественно в стремительно меняющемся социуме. Современные преобразования, происходящие в обществе, «требуют от человека не только большей адаптации к социуму, но и умения «совладать» с новой ситуацией, то есть оптимизировать деятельность в ней» [1, с. 6]. Как «активный элемент» в постоянно развивающейся системе общественных отношений, человек не может все время находиться в состоянии адекватности как приспособляемости к современному миру, к социальным, профессиональным и просто жизненным ситуациям, обстоятельствам, другим людям, так как это, в конечном счете, может привести его не просто к ломке своего поведения (с чем и связана чаще всего адаптация), но самого себя, то есть к потере собственного «Я» (А. Г. Асмолов, П. Бергер, А. В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев, Т. Лукман и др.). Мобильный человек – это человек способный жить «здесь и теперь», быть преобразователем не только своей жизни, но и отношений в окружающей среде, в обществе и мире, «это человек в процессе, конструктивно изменяющийся человек» [4, с. 388].

Для того чтобы жить и успешно функционировать в чрезвычайно мобильном и динамичном обществе, человек должен иметь устойчивое ядро – внутреннюю систему социальных и нравственных ценностей, в том числе связанных с его назначением в обществе, и в то же время обладать высокой психологической гибкостью, способностью осуществить выбор и творческие преобразования ситуации, иными словами, быть достаточно мобильным в различных социальных и профессиональных обстоятельствах.

Мобильность – это индивидуальный ответ человека на вызов изменяющегося мира. Она отличается осознанным использованием личностного потенциала и творческим влиянием на окружающий мир

в соответствии с собственными ценностями, устремлениями и делами. Однако при этом современному человеку особенно важно чувствовать свою принадлежность к конкретным социальным и культурным ценностям, то есть осознавать свою социальность.

В последнее время социально-профессиональная мобильность человека начинает рассматриваться как феномен его собственной уникальности, вызванный к жизни новой социальной ситуацией, переменой труда, совершенствованием производственного процесса, как свойство, качество, характеристика способностей личности. Социально-профессиональную мобильность можно рассматривать двояко: и как личностное свойство (качество), и как процесс перемещения (движения). Так, по мнению Э. А. Морылевой, мобильность – это «процесс движения (перехода) индивида из одной социальной позиции в другую, обусловленный его свойствами, способностями, профессионализмом» [3, с. 8].

Социально-профессиональная мобильность включает в себя активную и пассивную составляющие. Пассивная часть – это адаптирование, приспособление, приноравливание личности к изменениям окружающего мира. Активная часть – это не просто подвижность мотивационно-ценностной сферы личности, но и изменения, связанные с постановкой целей, анализом ситуаций, разрешением проблем, творением, созиданием нового, ранее не имевшего места.

Говоря об активности, важно отметить: успехов в деятельности достигает тот человек, который ориентирован на успех, то есть обладает мотивацией достижения (Д. Макклелланд, Д. Аткинсон, Х. Хеккаузен) и при этом объективно оценивает свои возможности (имеет высокий уровень рефлексии). Мотивация достижения является одним из механизмов развития мобильности человека – мощным внутренним стимулом его активности, субъектности, творчества и обеспечивает оптимистичное отношение к себе и окружающими миру.

Регулятором мобильности в профессиональной и социальной деятельности является рефлексия. «Рефлексия расшифровывается некоторым образом как умение смотреть на самого себя как бы со стороны, то есть глазами другого человека, профессионального сообщества и даже глазами рода человеческого, как умение контролировать свои собственные, к примеру, профессиональные действия под углом зрения внутренней логики деятельности или социальной среды» [2, с. 214]. Это процесс познания своего назначения и соотношения с ним своего «Я», своих возможностей для достижения поставленных целей; это процесс исследования, проектирования, конструирования себя.

Таким образом, мобильный человек – всегда активный человек, рефлексивный, самоопределяющийся в ситуации, способный к саморазвитию и осознанному самосовершенствованию, к пересмотру своей деятельности, а иногда и жизни, понимая и принимая потребности времени, общества и направление движения их развития. Личность, обладающая социально-профессиональной мобильностью, способна играть активную, иницирующую роль в обществе, нести конструктивно-созидательную функцию по формированию социальной и профессиональной реальности.

В нашем понимании социально-профессиональная мобильность – это внутренний (мотивационно-интеллектуально-волевой) потенциал личности, лежащий в основе гибкой ориентации и деятельностного реагирования в динамичных социальных и профессиональных условиях в соответствии с собственными жизненными позициями; обеспечивающий ее готовность к изменениям и реализации этой готовности в своей жизнедеятельности; детерминирующий социальную и профессиональную активность, субъектность, творческое отношение к социальной и профессиональной деятельности, к собственному развитию и способствующий эффективному решению профессиональных и жизненных проблем. Это готовность личности к современной жизни с ее многоаспектными факторами выбора.

Именно социально-профессиональная мобильность является основанием эффективности реагирования личности на «вызовы» (разного рода трудности и проблемы, ситуации социальной нестабильности и неопределенности) современного общества. Она является неким личностным ресурсом, лежащим в основе действенного преобразования мира и самого себя в этом мире. Только мобильные члены общества способны к созидательному творчеству, то есть реально влиять на происходящие в нем процессы, направлять и изменять их.

Литература

1. Андреева, Г. М. Психология социального познания [Текст] / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2000.
2. Гримак, Л. П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности [Текст] : / Л. П. Гримак. – М. : Политиздат, 1989. – 319 с.
3. Морылева, Э. А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов в образовательной среде вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Э. А. Морылева. – Омск, 2001. – 19 с.
4. Роджерс, К. Клиентоцентрированная терапия [Текст] / К. Роджерс. – М. : Рефлбук, 1997.

РАЗДЕЛ 3

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

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ И ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ПРИНЦИПАХ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОКОЛЕЛОВ О. П.

г. Липецк, Липецкий государственный технический университет

БЕССОНОВ Р. В.

г. Липецк, Информационно-методический центр

Сегодня образовательные учреждения различного уровня в организации учебного процесса придерживаются установки: главное, чтобы знания выпускников соответствовали государственным стандартам. Здесь просматривается пренебрежение потребностями образовательного рынка (действительно, образовательные стандарты никогда не успевали за требованиями производства и никогда не будут успевать за ними). Лишь незначительная часть учебных заведений ориентируется на концепцию одновременного снижения затрат на подготовку выпускников и удовлетворения запросов потребителя прежде, чем он их осознает.

Таким образом, ведущим критерием оптимальной организации учебного процесса и его эффективности является полнота удовлетворения запросов к выпускникам учебных заведений рынка труда. В этой связи объективно сложившиеся внешние и внутренние условия деятельности выпускающих образовательных учреждений требуют:

– обеспечить выявление главных причин дефекта в образовательном процессе;

- изыскать ресурсы для реализации каждой инициативы по улучшению образовательного процесса;
- провести переобучение преподавательских кадров в полном соответствии с требованиями новых форм и методов обучения, образовательных технологий;
- определить потребителей продукции и услуг образовательного учреждения;
- выяснить потребности потребителей;
- обеспечить анализ показателей качества деятельности учебного заведения и ее корректировку в соответствии с заданным государственным стандартом и запросами общества.

По нашему глубокому убеждению, в совокупности инноваций в области образования, направленных на повышение качества подготовки выпускников и одновременно на уменьшение производственных затрат, ведущие позиции принадлежат новым формам и методам обучения. Абсолютное большинство из этих форм и методов или полностью базируются, или используют дидактические средства открытого образования. Современный опыт образовательной деятельности однозначно свидетельствует о том, что образовательные учреждения, которые по тем или иным причинам не сумели своевременно перейти на новые формы и методы обучения, самым существенным образом потеряли свои позиции на рынке образовательных услуг. В настоящее время вышли на уровень ведущих те учебные заведения, которые сумели в организации учебного процесса широко использовать громадные организационные и педагогические возможности открытого образования.

Под открытым образованием здесь понимается система образования, обеспечивающая личности: 1) общенациональный доступ к образовательным ресурсам; 2) образовательную траекторию, отвечающую в максимально возможной мере его запросам; 3) обучение, индивидуализированное по времени, темпам, содержанию.

Ключевыми элементами системы открытого образования являются:

- информационно-образовательная среда (ИОС), позволяющая реализовывать технологии дистанционного образования;
- открытая система обучения, предоставляющая индивиду возможность иметь собственную модель обучения.

К числу системообразующих компонент ИОС принадлежат: а) информационно-образовательные ресурсы; б) инструментальные средства педагогики; в) системно организованная совокупность

средств передачи данных; г) протоколы взаимодействий; д) аппаратно-программное и организационно-методическое обеспечение.

В пространстве информационно-образовательной среды каждый обучающийся (независимо от форм организации учебных занятий) имеет индивидуальную программу обучения, призванную обеспечить ему оптимальное протекание процесса обучения с разумным и экономным использованием его психических и физиологических возможностей, с наиболее целесообразным отбором содержания подготовки и одновременно форм организации, приемов и методов самостоятельной работы. Достаточно детально конкретизируют сущность таких систем условия их синтеза:

- отказ от линейной структуры в организации сети информационных потоков в пространстве ИОС во всех случаях, когда такая структура не продиктована учебной необходимостью;
- придание процессу обучения способности адаптироваться к индивидуальности каждого обучающегося;
- создание для обучающихся оптимальных условий для реализации собственной программы обучения.

Педагогический опыт и теоретические изыскания [1; 2] показывают, что к ведущим факторам оптимизации и интенсификации процесса обучения в системах открытого образования принадлежат следующие:

- особенности учения как вида деятельности человека в системах открытого образования;
- психолого-педагогические и физиологические факторы, оказывающие существенное влияние на эффективность познавательной деятельности обучающегося в пространстве информационно-образовательной среды;
- принципы и выводы дидактики открытого образования;
- педагогические условия проектирования технологий открытого образования;
- педагогические требования к учебнику для систем открытого образования.

Вполне понятно, что для обеспечения высокой педагогической эффективности учебного процесса необходимо потребовать, чтобы он реализовывал не только соответствующие принципы классической дидактики, но и в достаточно полном объеме специфические принципы открытого образования. К числу последних принципов мы относим следующие: социальной актуальности формируемой системы знаний, потенциальной избыточности учебной информации (рефлексии), нелинейного структурирования процесса обучения [1].

Суть первого из названных принципов состоит в том, что человеку, исходя из интересов общества, должна быть предложена для усвоения именно такая система знаний, которая ему необходима на данном историческом промежутке для решения задач своего развития, обеспечивающего впоследствии реальную возможность для усвоения новых, возрастающего уровня сложности элементов социального опыта и пополнения этого опыта новыми знаниями.

Нередко мы, педагоги, в своей деятельности, детально продумывая возможные учебные ситуации, склоняемся к поиску прежде всего организационных средств их разрешения и часто при этом недооцениваем роль учебного задания. А ведь по существу учебное задание определяет содержание и способы деятельности учащегося. Принцип потенциальной избыточности учебной информации требует от учебного задания, чтобы оно в максимально возможной мере стимулировало рефлексивную деятельность обучающегося, всемерно способствовало активизации когнитивных процессов. В соответствии с сутью этого принципа учебное задание должно ставить человека перед необходимостью самостоятельного завершения работы по формированию определенной системы знаний, побуждая его таким образом активно и сознательно осмысливать те схемы и правила, в согласии с которыми он действует.

Как известно, деятельность учения, имея ярко выраженный индивидуальный характер, протекает наиболее успешно, когда созданы условия для самоактуализации и самореализации личности. Для раскрытия сущности составляющих механизма реализации этих условий в процессе обучения и предназначен принцип нелинейного структурирования процесса обучения. Суть принципа заключается в том, что процесс обучения, сохраняя в пространстве педагогической среды познания свою целостность, должен обладать свойством ветвления на подпроцессы, каждый из которых имеет специфические, только ему присущие, особенности, отвечающие познавательным особенностям конкретного обучающегося.

Принцип нелинейности информационных структур и процессов раскрывает ведущие нормативные требования к проектированию и реализации технологий обучения в системах открытого образования: в совокупности процедур приоритет имеют те из них, которые оказывают непосредственное воздействие на механизмы самоорганизации и саморегулирования систем обучения, продуцированных данной технологией. Один из путей реализации на практике требований этого принципа связан с нелинейным структурированием процесса обучения на основе разветвленных программ изучения дисциплин, предос-

тавляющих возможность учесть мотивационные установки, интересы, познавательные и другие личностные особенности обучающегося. Основными элементами рассматриваемой методики являются следующие: 1) в программу дисциплины дополнительно вводится ряд специальных разделов, имеющих, как правило, непосредственное отношение к формированию образа профессии (внешний модуль дисциплины); 2) с помощью матрицы взаимосвязей элементов содержания дисциплины выделяются базовые знания (внутренний модуль дисциплины); 3) каждый обучающийся разрабатывает собственную индивидуальную программу курса (индивидуальный модуль), включающую в качестве обязательного элемента внутренний модуль, а также отобранные им разделы и отдельные темы из внешнего модуля (при условии, что составленная таким образом программа исчерпывает содержание одного из альтернативных вариантов образовательного курса).

Одной из наиболее принципиальных отличительных черт учебного процесса в системах открытого образования является усиление роли контроля обучающимися правильности выполнения учебных операций. Действительно, в системе, например, дистанционного образования из арсенала методов контроля, которыми располагает преподаватель, выпадают такие ведущие методы, как текущего индивидуального опроса, текущего фронтального опроса, собеседования, текущего устного зачета. В этой связи существенным образом повышается практическая значимость проблемы разработки специальных методов и технологий, реализующих в пространстве информационно-образовательной среды функции контроля за процессом обучения. На наш взгляд, вся совокупность методов контроля за ходом обучения в системе открытого образования может быть разбита на три группы:

- методы диагностики исходных знаний (входной контроль);
- методы диагностики процесса усвоения знаний;
- методы оценки итоговых результатов усвоения знаний.

Практика педагогической деятельности показывает, что в педагогических системах открытого образования весьма эффективным методом входного контроля является тестирование. В самом общем случае суть метода тестирования заключается в том, что обучающемуся предъявляется целостная специфическая система учебных заданий, имеющая целью установить объем и структуру его знаний в некоторой предметной области социального опыта. Результаты тестирования в исключительно доброжелательной форме обязательно сообщаются учащемуся. Время, отводимое на тестирование, зависит от его целевых установок и находится в пределах двух часов учебных занятий.

Многочисленные исследования показывают, что тестирование продолжительностью более двух часов резко теряет свою педагогическую эффективность из-за сильной утомляемости обучающихся и снижения объективности оценки.

Тесты, ставящие целью диагностику процесса усвоения знаний, можно подразделить по функциональному признаку на следующие виды:

- оперативные (тематические), имеющие дидактические функции: обучающую, стимулирующую, диагностическую;
- промежуточные (или рубежные, проводимые по окончании изучения раздела), имеющие дидактические функции: обучающую, диагностическую, стимулирующую;
- корректирующие (наводящие вопросы, подсказки и т.п.), имеющие дидактические функции: коррекции познавательной деятельности и ее стимулирования;
- итоговые (по всему учебному курсу), имеющие дидактические функции: диагностики уровня усвоения курса в целом, обучающую (формирование целостной системы знаний по данной предметной области), стимулирующую.

К числу основных требований к тестовым заданиям мы относим следующие:

- 1) методической обоснованности – отбор ведущих элементов знания должен вестись научно обоснованно и, в частности, с помощью методов теории графов, факторного и кластерного анализа;
- 2) дифференцируемости учебных заданий по степени трудности – в тест должны включаться задания, которые не могут быть выполнены всеми студентами, и в то же время в нем не должно быть невыполнимых заданий;
- 3) репрезентативности – расхождение характеристик знания в результате тестирования от соответствующих характеристик истинного знания должно быть минимальным;
- 4) дидактической необходимости – процедура тестирования должна логически вписываться в процесс обучения, не нарушая его целостности и динамичности;
- 5) компактности – тест при условии минимальности объема (в частности, количества вопросов) должен гарантировать проверку всех составляющих знания;
- 6) специфичности – на повторное обращение обучающегося к процедуре тестирования ему предлагается видоизмененный относительно первоначального тест.

В частности, в системе дистанционного образования устные методы текущего контроля, ставящие основной целью коррекцию процесса усвоения знаний, вполне эффективно могут быть заменены специальной учебной системой «Подсказка». К числу ее системных компонент принадлежат: 1) процессуальные тесты, цель которых установить более точно, что не усвоил обучающийся; 2) учебные вопросы, ставящие целью определить причины ошибок усвоения; 3) ориентировка обучающегося в упущениях в системе его познавательной деятельности, приведшие к ошибкам усвоения материала; 4) наводящие вопросы (задания), призванные устранить ошибки усвоения; 5) алгоритмы оценивания конечного результата познавательной деятельности.

В проектируемой системе самоконтроля усвоения знаний необходимо также иметь разветвленную систему подсказок, ориентированную на определенную классификацию ошибок, которая базируется на богатом практическом опыте преподавателя. Если же материал темы плохо усвоен, то обучающемуся предоставляется выбор – переходить к изучению следующей темы или попытаться получить при повторном тестировании более высокий балл. Естественно, перед началом контроля обучаемый выбирает уровень заданий.

В системе дистанционного образования в случае положительных итогов самопроверки уровня усвоения знаний обучаемый должен пройти контроль усвоения темы, который проводится без подсказок и с записью результата в память компьютера. Результаты по темам хранятся в компьютере и могут быть использованы как при переходе к изучению новой темы с целью выбора начального уровня, так и при формировании заданий для итогового контроля.

Для более компактной записи учебного материала удобно применять задания с параметрами тех или иных значений, которые генерируются компьютером с помощью датчика случайных чисел, что дополнительно обеспечивает равноценность генерируемых заданий, а также их неповторяемость при повторных обращениях к контролирующему блоку. В процессе работы обучаемого с контролирующими блоками реакция компьютера на вводимые ответы целесообразно делать более разнообразной, чем это делается в обычных контролирующих программах. Можно применять звуковые и мультипликационные эффекты, которые, тем не менее, не должны уводить обучаемого от сути занятия.

В решении проблемы интенсификации учебного процесса особое место принадлежит компетентностной модели обучения. Исполь-

зубаемая нами в практике профилирования учебных предметов технология предусматривает:

- соотнесение предмета с определенной сферой компетентности (гуманитарной, естественно-математической, социально-экономической, информационно-технологической);
- проектирование матрицы профилирования предмета в виде прямоугольной таблицы, нулевой столбец которой содержит перечни тем курса, а нулевая строка – ведущие компоненты отдельных сфер компетентности;
- установление на основании анализа матрицы профилирования тем учебного предмета наиболее значимых в решении проблемы формирования у личности конкретной компетенции;
- введение в курс дополнительных тем, обеспечивающих наиболее полным образом реализацию в учебном процессе компетентностной модели.

Педагогическая практика показывает, что компетентностная модель обучения является весьма эффективным дидактическим средством формирования и углубления у обучающегося представления об образе профессии. Здесь очень важно иметь в виду, что степень сформированности образа профессии определяет уровень отчетливости цели познавательной деятельности человека в системе непрерывного образования.

Литература

1. Околелов, О. П. Дидактическая специфика современного вузовского учебника [Текст] / О. П. Околелов // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 20–25.
2. Бессонов, Р. В. Специфика обучения в профильной школе: содержание и процесс [Текст] / Р. В. Бессонов, О. П. Околелов // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 23–29.

О МОДЕРНИЗАЦИИ КОМПОНЕНТОВ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ГОТОВНОСТИ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

СТАВРИНОВА Н. Н.

г. Сургут, Сургутский государственный педагогический университет

Высокие темпы интеллектуализации общества на всех уровнях отражают общемировые тенденции к сближению исследовательской

деятельности специалиста любой сферы с профессиональными императивами. Поэтому дальнейшее развитие системы образования, повышение статуса педагогической профессии сегодня оказывается уже невозможным без постоянного развития лежащих в основе педагогической деятельности научных знаний. И вполне очевидно, что социальная потребность в новых нетрадиционных педагогических решениях и в качественно новых учителях, воспитателях, руководителях образовательных учреждений, владеющих технологией научного творчества, будет возрастать с каждым годом. Учитывая эти обстоятельства, нетрудно предугадать необходимость модернизации целевых, содержательных и организационных ориентаций в подготовке современного педагога. Высшая педагогическая школа должна обеспечить выпускнику готовность к исследовательской деятельности посредством развития основных ее компонентов. Однако, как показывают результаты последних исследований (Т. П. Дьячек, В. И. Гороя, П. Ю. Романов, Н. Н. Ставринова, Н. В. Сычкова и др.), сложившаяся практика профессиональной подготовки будущих педагогов в вузах ее не обеспечивает. Она отстает от запросов общества, сохраняя направленность образовательного процесса на формирование личности педагога-исполнителя, урокодателя, а не исследователя.

На основе анализа социально-экономической ситуации в нашей стране, обзора научных исследований, проблем образовательной практики и тенденций ее развития, недостатков в системе профессиональной подготовки учителей и воспитателей нами выделен целый ряд взаимосвязанных противоречий. Их разрешение позволит привести систему профессионально-исследовательской подготовки будущего педагога в соответствие с существующими социальным запросом и требованиями образовательной практики к подготовке педагога, владеющего основами исследовательской деятельности. Она рассматривается нами как базирующаяся на научной методологии деятельность субъекта по получению нового, научно обоснованного знания. Выявлено также, что в научном обеспечении подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности не проработаны многие принципиально важные вопросы построения соответствующих педагогических систем. Это обстоятельство позволило нам поставить задачу создания теоретически и экспериментально обоснованной системы формирования у будущих педагогов готовности к исследовательской деятельности, которая могла бы служить исходной моделью для модернизации существующей системы педагогического образования.

Исходя из анализа различных трактовок понятия системы вообще (В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин, А. Холл и Р. Фейджин) и педагоги-

ческой системы в частности (В. П. Беспалько, М. А. Данилов, Ю. А. Конаржевский, Ф. Ф. Королев, Н. В. Кузьмина, В. П. Симонов, В. А. Сластенин) мы рассматриваем последнюю как целостность, компоненты которой – цели обучения и воспитания, педагогические задачи, содержание обучения и воспитания, образовательные процессы, учащиеся, педагоги, технические средства обучения, формы организации образования, педагогические технологии – связаны и взаимодействуют между собой так, что это целое приобретает способность осуществлять функцию образования и достигать его желаемых результатов. Систему формирования у студентов готовности к исследовательской деятельности мы рассматриваем как функциональную подсистему педагогической системы педагогического вуза.

Главным общим ориентиром на методологическом уровне для нас выступает деятельностный подход к рассмотрению явлений педагогической действительности. Этот подход глубоко и основательно обоснован с философской и психологической точек зрения.

Реализация деятельностного подхода в построении системы формирования у будущих педагогов готовности к исследовательской деятельности предполагает проектирование ее целей и содержания на основе анализа строения и содержания исследовательской деятельности как особого вида деятельности вообще. Поэтому важнейшее значение для нас имеют понятия деятельности, строения деятельности, субъекта деятельности, личности, мотива деятельности, задачи, действия, операций. Содержание этих понятий составило теоретическую базу, позволившую определить строение и содержание исследовательской деятельности педагога, а также разработать модель выпускника педвуза в части его готовности к этой деятельности, определить критерии, уровни и показатели готовности.

Общий принцип деятельностного подхода к образованию конкретизирован нами в виде комплекса частных принципов.

Классический принцип доступности применен нами в трактовке В. В. Давыдова, преобразовавшего его в принцип развивающего обучения. Принципу наглядности нами противопоставлен принцип предметности, то есть точное указание тех специфических исследовательских действий, которые необходимо выполнить в ходе решения конкретной исследовательской задачи. Как значимые для нас выделены также принципы преемственности и интеграции, принцип единого исследовательского образовательного пространства, принцип интенсификации обучения, принцип дополнительности (единства и дополнительности дискурсивного и интуитивного в исследовательской деятельности; единства исследовательского и учебно-познавательного

процессов; сочетания коллективных и индивидуальных форм обучения и организации исследовательской деятельности студентов), принцип рефлексивности. Реализация названных принципов требует качественного изменения цели, содержания формирования у студентов готовности к исследовательской деятельности, способов обучения.

Наряду с общими методологическими принципами нашего подхода к построению системы подготовки будущих учителей к исследовательской деятельности нами определены основания разработки компонентов такой системы: ее целей, содержания, организации и технологии обучения, механизмов контроля и оценки.

При определении оснований для модернизации цели системы формирования у студентов готовности к исследовательской деятельности мы исходили из положения, сформулированного В. С. Лазаревым, о рассмотрении человека как субъекта конкретного вида деятельности, который в общем виде может быть охарактеризован тремя параметрами: уровнем зрелости самоопределения; уровнем доступных задач; развитием ориентировочной основы решения исследовательских задач разных типов

Будущий педагог станет субъектом исследовательской деятельности лишь тогда, когда его мотив совпадет с ее общественным функциональным значением. При постановке цели важно учесть, что наряду с различиями в уровне решаемых задач, субъекты могут различаться тем, как они решают задачи на том или ином уровне. Это характеризует операциональную оснащенность субъекта деятельности. На каждом уровне исследовательской деятельности субъект может иметь ориентировочную основу, позволяющую ему: 1) применять стандартные решения для каких-то типов задач; 2) регулировать поиск нестандартных решений задач некоторых типов; 3) осуществлять целенаправленный поиск решений задач любых типов.

Развитие будущего педагога как субъекта исследовательской деятельности идет в направлении повышения уровня доступных задач, уровня зрелости самоопределения и полноты ориентировочной основы решения выделенных исследовательских задач.

В исследовании нами реализуется идея В. С. Лазарева и Н. В. Коноплиной о том, что образовательная модель выпускника педвуза должна определять требования к его подготовке как субъекта как минимум четырех видов деятельности: специальной предметной (преподавательской), инновационной, самоуправления в коллективе, саморазвития. Каждый из названных видов деятельности основывается на результатах решения педагогом соответствующих исследовательских задач.

Содержательный компонент разрабатываемой нами системы рассматривается как образовательная программа, определяющая принцип связи концептуально заданных стратегических целей формирования готовности к исследовательской деятельности, необходимой научной информации и способов ее освоения.

Проектируя цель разрабатываемой системы, мы, прежде всего, конкретизировали понятие «готовность к исследовательской деятельности». Для этого требовалось вначале конкретизировать понятие исследовательской деятельности педагога. В качестве исходного понимания деятельности в работе принята концептуальная модель, разработанная А. Н. Леонтьевым. В структуре человеческой деятельности он выделил следующие составляющие: потребность, мотив, цель, условия достижения цели, действия, операции. Эти шесть компонентов образуют две триады: 1) потребности ↔ мотивы ↔ цели; 2) действия ↔ операции ↔ условия.

С этой позиции подхода готовность педагога к исследовательской деятельности определяется нами как особая функциональная система психики и связанная с ней целостная совокупность качеств человека, обеспечивающая ему возможность быть эффективным субъектом этой деятельности. Исходя из леонтьевской модели деятельности, мы выделяем четыре группы таких качеств – компонентов готовности: когнитивный, мотивационный, ориентировочный, технологический (операциональный).

Когнитивный компонент готовности рассматривается нами как совокупность знаний и понятий, которые необходимы педагогу, чтобы ставить и решать исследовательские задачи в своей профессиональной деятельности.

Мотивационный компонент готовности – это смысл, который исследовательская деятельность имеет не вообще, а для конкретного человека.

Ориентировочный компонент готовности – это совокупность умений, обеспечивающих выявление потребности в каких-то знаниях и построение образа того, как оно может быть получено в существующих условиях.

Операциональный, или технологический, компонент готовности к исследовательской деятельности – это совокупность умений субъекта выполнять исследовательские действия, необходимые для решения исследовательских задач в педагогической деятельности. В отличие от умений, входящих в ориентировочный компонент готовности, обеспечивающих построение образа того, как будет проводиться исследование, какие результаты ожидается получить, умения, входящие в тех-

нологический компонент, – это умения применять на практике знания о методах исследования.

Для каждого компонента готовности к рассматриваемой деятельности определены и детально описаны показатели и измерительные шкалы. Уровень общей готовности к исследовательской деятельности определяется как функция уровней сформированности ее компонентов.

Общей целью подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности является формирование готовности к этой деятельности на уровне, достаточном для ее эффективного выполнения. Иначе говоря, цель системы формирования готовности будущего педагога к исследовательской деятельности состоит в том, чтобы сформировать у студентов способность решать разные типы исследовательских задач. Составляющими этой общей цели (ее подцелями или целями второго уровня) являются формирование компонентов готовности на уровне, обеспечивающем эффективное решение исследовательских задач в профессиональной педагогической деятельности.

Следующий шаг декомпозиции общей цели разрабатываемой системы произведен по признаку сформированности компонентов готовности к решению конкретных исследовательских задач. В состав профессионально значимых для успешной деятельности педагога исследовательских задач мы включили: изучение индивидуальных особенностей обучающихся; выявление и анализ учебных достижений учащихся; анализ динамики развития обучающихся; анализ динамики достижений учащихся; выявление и анализ учебных затруднений учащихся; анализ причин затруднений учащихся; изучение мнений и отношений обучающихся к учебной деятельности и отдельным учебным дисциплинам; анализ девиантного поведения учащихся; изучение ценностных ориентаций и интересов учащихся; изучение и анализ учебной мотивации учащихся; анализ динамики изменений учебной мотивации учащихся; изучение характеристик детского коллектива; анализ динамики изменений характеристик детского коллектива; сравнительный анализ содержания учебной программы; сравнительный анализ технологий обучения; сравнительный анализ учебников по дисциплине; анализ эффективности мер воздействия на учащихся; изучение опыта других педагогов; изучение эффективности педагогических новшеств.

Формирование готовности к решению каждой из этих задач требует формирования соответствующих компонентов готовности. Таким образом, подцели формирования готовности к исследовательской деятельности декомпозированы на подцели следующего уровня. Так, на-

пример, формирование когнитивной готовности к исследовательской деятельности рассматривается как сумма подцелей формирования когнитивных готовностей к решению каждой из названных выше исследовательских задач. То же самое и с другими компонентами готовности к исследовательской деятельности. Определив содержательно компоненты готовности к решению каждой из названных выше исследовательских задач, мы получаем модель выпускника вуза в части его готовности к исследовательской деятельности. Модель выпускника – это наиболее конкретизированное определение целей создаваемой системы. Наша модель выпускника педвуза ориентирована на новые требования к профессиональной деятельности педагога и включает профессиональные исследовательские задачи различных типов, мотивы их решения, комплекс действий, операций, способов их решения которые, по нашему мнению, необходимо рассматривать как доминанту формирования готовности будущего педагога к исследовательской деятельности. Именно исследовательские задачи, решаемые современным педагогом в образовательной практике, способы их решения составили ядро нашей модели педагога.

Содержание подготовки студентов к исследовательской деятельности представлено нами в виде учебной программы, которая была разработана исходя из модели выпускника. В содержании учебных дисциплин, определенных ГОС ВПО, прежде всего, была выделена конкретная инвариантная содержания, но и организационных форм, и методов обучения. В разработанной нами учебной программе сочетаются традиционные для высшей школы формы обучения (лекции, семинары, коллоквиумы и т.п.) и относительно новые формы (лекции-дискуссии, лекции-полилоги, деловые и профессионально-деятельностные игры и т.п.), активизирующие работу студентов.

Лекция как форма обучения играет в нашей системе не главную, но важную роль. При этом сама лекция служит не только и не столько решению задач передачи студентам какой-то суммы знаний, а призвана обеспечивать стимулирование и ориентацию самостоятельной исследовательской деятельности студента.

Семинарские занятия в нашей системе строятся преимущественно по контекстному типу, реализуя принцип совместной исследовательской деятельности, сотворчества студентов и преподавателей. Предполагается, что на практических занятиях студенты приобретут опыт использования способов исследовательской деятельности как средства решения разных типов исследовательских задач, усвоят профессиональные приемы осуществления и представления результатов

исследовательской деятельности, приобретут опыт проведения оценки и анализа хода и результатов своего или чужого исследования.

Особая роль среди организационных форм деятельностного типа отводится обучающим играм. В нашей системе используются три класса дидактических игр: это целенаправленные игры, имитации и анализ конкретных ситуаций типа деловой игры. В зависимости от целевой установки конкретной учебной дисциплины, рассматриваемой в ней темы, предлагаемой студентам для решения исследовательской задачи, применяются обучающие (познавательные, тренинговые, творческие) и развивающие (коммуникативные) игры, которые по особенностям методики их организации являются предметными, ролевыми, имитационными и деловыми.

Самостоятельная работа в нашей системе призвана обеспечить эффективное усвоение опыта исследовательской деятельности и ее содержания, предоставить студенту возможности для самореализации, самоорганизации, саморазвития. Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, составляет приблизительно 1 : 2,5.

Обязательной организационной формой профессиональной подготовки будущего педагога является выполнение учебно-исследовательских работ (написание рефератов, курсовых и выпускной квалификационной работы), нацеливающих студентов на профессионально-ориентированное научное творчество.

Эффективность нашей учебной программы проверяется посредством деятельностного по содержанию и задачного по способам механизма контроля хода и результатов исследовательской деятельности студентов. Функция контроля образовательного процесса в нашей системе реализуется в нескольких формах. В начальный период обучения контролирующие функции в основном осуществляет преподаватель. Но мы придерживаемся мнения, что исследовательская деятельность студентов в значительной степени индивидуализирована, и ее контроль только со стороны преподавателя при массовом характере обучения станет неэффективным, так как в этом случае он осуществляется в основном по конечному результату. Поэтому постепенно функции контроля со стороны преподавателя должны ослабевать, а самоконтроль – усиливаться, то есть в процессе формирования готовности к исследовательской деятельности внешняя обратная связь постепенно станет заменяться на внутреннюю.

Ведущая роль в механизме контроля в нашей системе отведена оперативному, предупредительно-корректирующему контролю. Возможности для широкого использования оперативного контроля пре-

дусматривается создать путем максимально допустимой индивидуализации процесса обучения, чтобы преподаватель имел возможность работать с четырьмя-пятью студентами, мог видеть все их исследовательские действия, мог своевременно поправить каждого, найти для каждого время и уделить ему внимание.

Еще одной особенностью контроля и оценки в нашей системе является разнообразие форм текущего и промежуточного контроля, а также предоставление студенту возможности выбора формы итогового отчета по результатам разных видов исследовательской деятельности об усвоении того или иного курса.

Особое внимание в нашей системе уделяется самоконтролю и самооценке студентами хода и результатов своей исследовательской деятельности. По содержанию они могут быть такими же, как внешний, преподавательский контроль, но могут быть и более примитивными. Предполагается, что постепенно он приобретет сознательный, волевой характер. Самоконтроль включается уже в самом начале обучения и распространяется на весь процесс. Мы полагаем, что в этом случае исследовательская деятельность студента станет более осмысленной, осознанной.

Реализация принципов деятельностного подхода к построению педагогических систем позволила нам содержательно определить компоненты и структуру теоретической системы подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности. Учет обозначенных выше положений позволил нам создать и успешно реализовать в практике работы Сургутского педвуза новую, теоретически обоснованную систему формирования у будущих педагогов готовности к исследовательской деятельности.

МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

ЗАХАРОВ А. В.

*г. Ишим, Ишимский государственный
педагогический институт им. П. П. Ершова*

Реализация личностно-ориентированной парадигмы образования предъявляет новые требования к личности педагога и его роли в педагогическом процессе. Важнейшим условием готовности к профессиональной деятельности будущих учителей мы рассматриваем

прогностические умения. В рамках модернизации системы профессионального образования подготовка учителя к личностно-ориентированной педагогической деятельности должна осуществляться на основе регулируемого эволюционирования.

Трудности, с которыми сталкиваются многие учителя при организации оптимальных условий для развития личности ученика, зачастую связаны с отсутствием умений прогнозировать ход педагогического процесса и развитие конкретной педагогической ситуации. Особенно часто с подобными проблемами встречаются молодые специалисты. Выпускники педвузов обладают необходимыми для прогнозирования знаниями, но не всегда эффективно используют их в своей деятельности. Вместе с тем «опыт и интуиция как бы замещают в сознании и деятельности этой категории педагогов теоретические знания или же сосуществуют с ними в различных, не совпадающих сферах», отмечает академик В. И. Загвязинский [3].

Таким образом, существует противоречие между необходимостью использования прогностических умений в профессионально-педагогической деятельности при наличии достаточного уровня знаний и низким уровнем использования этих знаний для адекватного прогноза (отсутствием мотивации на прогнозирование). Многие ученые (О. А. Абдулина, В. И. Загвязинский, А. А. Вербицкий, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин и др.) склонны считать, что причиной низкой операциональности научных знаний является разрыв теоретической и практической подготовки студентов педвуза к профессиональной деятельности, а также различие содержания учебной и профессиональной деятельности.

Чтобы преодолеть его, можно использовать такие средства обучения, которые в наибольшей степени способствовали бы интеграции учебно-познавательной и профессионально-практической деятельности студентов в процессе формирования прогностических умений.

В качестве средств, используемых при формировании профессионально-педагогических умений, ученые предлагают:

- 1) деловые и имитационные игры (Л. С. Выготский, А. А. Вербицкий и др.);
- 2) моделирование (Ю. Н. Кулюткин, Б. С. Гершунский и др.);
- 3) учебные проекты (Е. Н. Горобенко, Т. К. Смыковская и др.);
- 4) учебные ситуации и задачи (А. М. Матюшкин, И. С. Якиманская, А. Ф. Эсаулов и др.);
- 5) педагогическую технологию (М. В. Миронова и др.).

Данные средства названными авторами определяются как достаточно эффективные и при формировании прогностических умений.

Мы убеждены в том, что наиболее оптимальным средством в решении названного противоречия, а соответственно и при формировании прогностических умений, является моделирование педагогических ситуаций. Суть процесса познания неразрывно связана с моделированием: в основе обучения лежит построение образа изучаемого объекта в психике учащегося, фиксирующего его основные свойства и отношения. В свою очередь и процесс прогнозирования обусловлен преобразованием и построением моделей реальных ситуаций и «моделей потребного будущего» [1]. Поэтому необходимо рассмотреть место, роль и особенности модели педагогических ситуаций в формировании прогностических умений.

Можно отметить некоторые преимущества использования моделей педагогических ситуаций как средства формирования практических умений будущего учителя:

- модели педагогических ситуаций выступают в качестве промежуточного звена между педагогической теорией и практической деятельностью учителя;

- смоделированная ситуация позволяет фокусировать внимание на определенных характеристиках и связях объектов педагогической действительности, что само по себе упрощает анализ и принятие решений;

- модель может быть предъявлена студенту в качестве имитационной игры в виде проекта учебной задачи;

- педагогическая задача как модель есть по своей сути учебное задание, используя которое преподаватель имеет возможность организовывать и корректировать усвоение умений.

Поскольку по определению модель должна отражать структурные или динамические характеристики исследуемого процесса (системы) в более доступном для изучения виде обратимся к процессам, которые лежат в основе реальной прогностической деятельности учителя.

Мы исходим из представления о прогнозировании как познавательной прогностической деятельности. Таким образом, педагогическое прогнозирование – это познавательная деятельность учителя, направленная на получение опережающей информации об объекте или субъекте педагогической действительности на научной основе. При этом объектами и субъектами педагогической действительности выступают не только личность воспитанника, но и знания, отношения, явления, осуществляемые в рамках педагогического процесса.

Прогностическую деятельность следует рассматривать как неотъемлемый и значимый компонент педагогической деятельности, для

осуществления которой необходимы специальные прогностические умения.

Под прогностическими умениями мы понимаем систему теоретических действий и операций, направленных на получение опережающей информации об объекте (субъекте) педагогической действительности и основанных на научных положениях и методах.

Близким нашему исследованию является мнение Н. В. Кузьминой, которая рассматривает педагогическую деятельность как систему действий учителя, «направленных на достижения целей через решения бесчисленного ряда педагогических задач» [5]. Рассматривая прогнозирование в процессе решения педагогических задач, необходимо отметить, что, с одной стороны, прогнозирование является условием, обеспечивающим решение самых разнообразных педагогических задач, то есть оно включено в них как решение любой мыслительной задачи. С другой стороны, есть задачи, цель которых – построение прогноза. Педагогические задачи, целью которых является построение некоторого «проекта будущего» [6], были выделены Ю. Н. Кулюткиным и Г. С. Сухобской. Подобное понимание педагогической деятельности и роли в ней прогнозирования удобно, поскольку позволяет выделить в качестве анализа и средства педагогическую задачу прогностической направленности.

Под педагогической задачей следует понимать осмысленную педагогическую ситуацию с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности. Прогностическая задача как одна из разновидностей педагогической задачи наполняется определенными характеристиками. Мы согласны с мнением исследователя Н. Л. Сомовой [9], называющей следующие ее признаки:

- целью ее решения является получение знаний о будущем;
- условие задачи содержит необходимые, но недостаточные данные для получения прогноза;
- задача отражает те отношения между данным и искомым, которые имеют вероятностный характер и тем самым моделируют вероятностный характер будущего;
- условие и вопрос задачи строго не регламентирует направления поиска при решении, которое не имеет алгоритма.

Попытаемся выделить систему прогностических задач в педагогической деятельности.

Для этого целесообразно использовать вероятностный подход. Данный метод ориентирует исследователя на вычленение профессиональных вероятных задач, с которыми педагог чаще всего сталкивает-

ся. Выделив определенный тип таких задач, можно разработать «технологии» их решения. Отметим, что понятие «технология» следует употреблять весьма условно в силу вероятностного характера прогноза. В этом случае необходимо говорить о том, что будущего учителя необходимо снабдить общим методом построения ориентировочной основы действий по каждому типу прогностических задач.

Классификацию прогностических задач в педагогической деятельности предложила Л. А. Регуш. По мнению ученого, прогностические задачи (модели) должны соответствовать следующим видам действий: установление причинно-следственной связи, преобразование представлений в соответствии с поставленной целью, выдвижение и анализ гипотез, планирование. Автор пишет: «Прогноз о затруднениях учащихся при усвоении нового материала осуществляется как гипотеза о затруднениях; предвидение последствий воспитательного воздействия – как установления причинно-следственных связей между оценкой поступка ученика и выбранным воспитательным приемом; прогноз о развитии коллектива может существовать и как модель – образ будущего коллектива, и как план развития этого коллектива» [8].

Мы согласны с автором, что овладение названными действиями является необходимыми и достаточными для осуществления прогностической деятельности. Ученый выделяет другие основания для классификации прогнозов в педагогической деятельности: время упреждения прогноза, цели использования прогноза. На наш взгляд, следует уточнить предложенную классификацию. В качестве второго основания классификации рациональнее использовать виды предвидения, различающиеся между собой шириной охвата прогнозируемого будущего, предложенные В. И. Загвязинским.

- содержательно-целевое, или стратегическое предвидение;
- организационно-методическое (тактическое) предвидение;
- оперативное (ситуативное) предвидение.

Третьим основанием классификации мы будем использовать разновидности прогнозов по объектам прогнозирования, которые называет В. А. Сластенин и др. [7]:

- прогнозирование развития личности;
- прогнозирование развития коллектива;
- прогнозирование педагогического процесса.

Каждая задача одновременно принадлежит к каждому из выделенных оснований. Схематично классификацию вероятностных прогностических задач можно представить так (рис. 1).

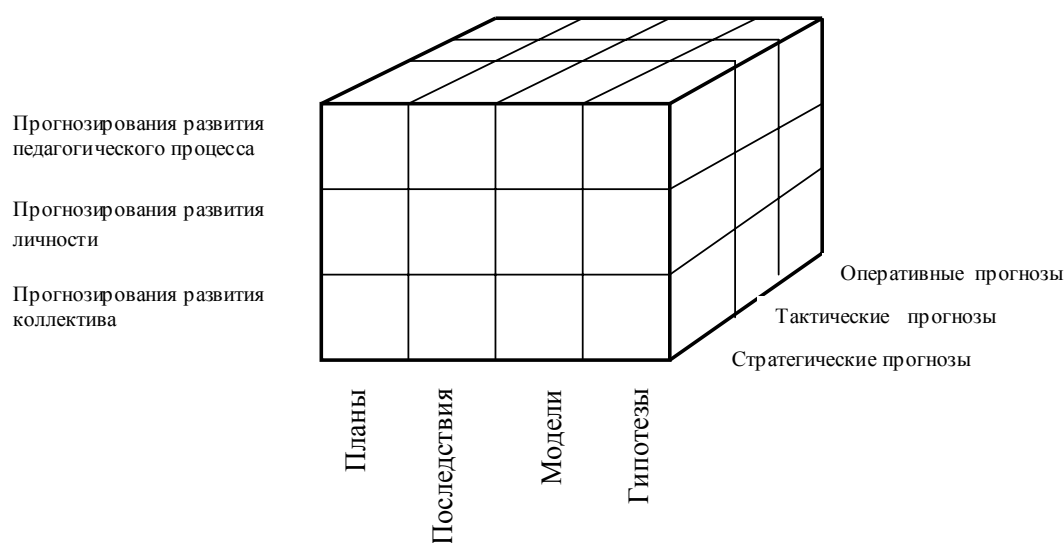


Рис.1 Виды прогностических задач в педагогической деятельности

Мы полагаем что действия, и операции, в том числе и качества мыслительных процессов прогнозирования, могут быть целенаправленно сформированы благодаря развивающему обучению. Согласно концепции развивающего обучения, изложение нового должно быть ориентировано как на достигнутый, так и на перспективный, находящийся в «зоне ближайшего развития», уровень умений – тогда «обучение ведет за собой развитие». В этом случае, как отмечает В. И. Загвязинский, содержание изучаемого материала следует строить как логическую последовательность познавательных задач, а сам учебный процесс – как цепь учебных ситуаций, познавательным ядром которых является учебно-познавательные задачи, а содержанием – совместная работа педагога и обучаемого над решением задач с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения [4].

Наряду с развивающим эффектом последовательность решения прогностических задач должна носить контекстный характер, то есть представлять собой «переход от учебной к профессиональной деятельности» [2] через последовательное моделирование в формах учебной деятельности студентов целостного содержания и условий профессиональной деятельности специалиста.

Ведущим механизмом при этом должен стать механизм интериоризации, поэтому освоение мыслительных действий целесообразно осуществлять методом поэтапного освоения умственных действий

Организация деятельности студентов по решению предлагаемых нами задач-моделей педагогических ситуаций с использованием раз-

вивающего и контекстного обучения должна стать оптимальным способом формирования прогностических умений. Наряду с этим, овладение прогностическими умениями, освоение прогностической деятельности, направленной на реализацию личностно-ориентированного образования, позволит педагогу, действуя в пространстве современной культуры, эффективно решать разнообразные проблемы образования в контексте регулируемого эволюционирования.

Литература

1. Бернштейн, Н. А. Очерки по физиологии движения и физиологии активности [Текст] / Н. А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966.
2. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий. – М., 1991.
3. Загвязинский, В. И. Педагогическое предвиденье [Текст] / В. И. Загвязинский. – М., 1987.
4. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация [Текст] / В. И. Загвязинский. – М., 2001.
5. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1967.
6. Моделирование педагогических ситуаций [Текст] / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М., 1981.
7. Сластенин, В. А. Педагогика: [Текст] : учеб. пособие / В. А. Сластенин и др. – М. : Школа-Пресс, 1998.
8. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего [Текст] / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003.
9. Сомова, Н. Л. Диагностика способности к прогнозированию (методика и ее стандартизация) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н. Л. Сомова. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена. 2002.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ США НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

КУЗЬМИНЫХ Ж. О.

*г. Йошкар-Ола, Марийский государственный
педагогический университет*

Полоса образовательных реформ, в которую США вступили в конце прошлого столетия, не могла не затронуть высшую педагогическую школу – ключевое звено национальной системы образования.

Приведение качества подготовки учителей в соответствие с требованиями современного американского общества является в настоящий период одним из основных приоритетов государственной образовательной политики и центральным направлением поисков педагогической общественности.

Подготовка учителей в американских вузах структурирована в рамках следующих компонентов: 1) общеобразовательного, 2) предметно-специализированного, 3) профессионально-педагогического. Структура, содержание и объем этих компонентов проектируется каждым вузом в соответствии с требованиями штата и данного конкретного вуза. В рамках данной статьи нами будут выделены основные особенности содержания и организации профессионально-педагогической подготовки учителей в высшей школе США на современном этапе.

Профессионально-педагогическая подготовка, состоящая из теоретической подготовки в области психологии, педагогики и методики, а также педагогической практики, в большинстве вузов осуществляется на двух последних (третьем и четвертом) годах обучения и занимает по объему 25–35 % от общего учебного времени.

Как правило, профессионально-педагогическая подготовка начинается с теоретических курсов психолого-педагогического цикла, изучение которых является обязательным для всех студентов, желающих получить профессию учителя вне зависимости от их предметной специализации. Это курсы из разделов «Основы образования» и «Педагогическая психология», которые могут носить разные названия в разных вузах страны: «Школа в американском обществе» и «Обучение и развитие» (университет Джорджии), «Введение в педагогику» (Бостонский университет, штат Массачусетс), «Школа, общество и профессиональный педагог» и «Становление и развитие человека в образовательных процессах» (университет Огайо) и др. В общепедагогических курсах рассматривается широкий круг вопросов, касающихся природы, целей и принципов обучения и воспитания, основ учебного процесса, роли учителя в обучении.

Выдвижение на первый план вопросов формирования у будущих учителей понимания поликультурной картины мира, уважения к представителям иных социальных групп, готовности и способности будущих педагогов к эффективной педагогической деятельности в сложной социокультурных условиях получило свое полное выражение в учебных планах и программах педагогических вузов США.

Сегодня практически каждая программа подготовки учителей начинается с курсов социологии образования, в рамках которых ана-

лизируется влияние различных факторов (культуры, расы, языка, бедности, социальных пертурбаций, негативных особенностей жизни в мегаполисах и изолированной сельской местности) на образовательную деятельность школ и вузов; изучается школа как социальный институт, испытывающий воздействие различных сторон жизни: социального окружения, семьи, неформальных объединений; ребенок изучается в тесной связи со средой – семьей, церковью, детскими внешкольными организациями. Студенты изучают методы и приемы социологических исследований; исследуют вопросы педагогической этики и гражданского долга педагога. Педагогическая социология также призвана дать будущим педагогам представление о себе как представителях определенной социальной группы с ее стереотипами и преимуществами. При этом курсы могут носить самые разные названия: «Социальный контекст образования», «Гражданский контекст образования» (Бостонский университет, штат Массачусетс), «Школа, общество и учитель» (Йельский университет, штат Коннектикут), «Образование, равенство и демократия» (Стэнфордский университет, штат Калифорния), «Школа и социальное неравенство», «Многообразие культур» (Университет Цинциннати, штат Огайо), «Школа и общество», «Гетерогенность социума, власть и возможности общественных институтов» (Мичиганский университет, Университет Джорджии), «Школа, общество и профессиональный педагог», «Образование и многокультурность в обществе» (Университет Огайо) и т.д.

В настоящий период ведущие специалисты в области педагогического образования США считают, что вопросы мультикультурного образования должны быть не только интегрированы во все курсы социально-педагогической направленности, но и выступать как системообразующий фактор учебной программы – ядро, вокруг которого группируются все остальные элементы куррикулума.

Сегодня курсы социально-педагогической направленности все чаще сопровождаются педагогической практикой, что, несомненно, повышает ценность вузовской подготовки, придает ей контекстуализированный характер, способствует вхождению будущих педагогов в профессионально-культурное поле уже на первоначальном этапе подготовки. А. М. Виллегас и Т. Лукас дают описание четырех типов педагогической практики, которые помогают будущим учителям лучше понять социальные условия обучения и жизни учащихся:

- посещение школы и общины;
- практика, совмещенная с общественно-полезной деятельностью работой в школе и других общественных заведениях;
- изучение учащихся, школьных аудиторий, школ и общин;

– педпрактика в разнообразных контекстах под руководством учителей, приверженных идее педагогики равных возможностей [2].

Каждый из видов практики при качественном организационном и методическом сопровождении обладает большим образовательным потенциалом (личное понимание социальных аспектов преподавания, профессиональное обучение, более глубокое осознание себя в социальной структуре общества). Представляется правомерным сделать вывод о том, что в настоящий период в программах подготовки американских учителей происходит социологизация дисциплин психолого-педагогического цикла.

Педагогическая и возрастная психология традиционно составляют важную часть профессионально-педагогической подготовки в высшей школе США. Знание о становлении и развитии человека в образовательных процессах дается будущим педагогам в ходе психолого-педагогической и философской подготовки, начиная с третьего года обучения в вузе. При этом акцент делается на изучении той возрастной категории учащихся, с которой предстоит работать будущим педагогам. Так, студенты, избравшие специализацию «Раннее детство» (возраст учеников с дошкольного до третьего класса начальной школы), изучают особенности развития детей соответствующего возраста, будущие учителя средних школ – особенности подросткового возраста и т.д.

Особое значение придается сегодня освоению будущими учителями методологии контрольно-оценочной деятельности в обучении. Студенты-педагоги изучают виды, содержание, методику проведения тестов, технику их расшифровки и др. Вопросы качественных и количественных измерений в учебном процессе могут быть выделены в отдельный курс, как, например, в университете Нью-Йорка курс «Подготовка тестов в среднем образовании», а в университете Дж. Вашингтона – «Педагогические измерения»; но чаще в рамках программ бакалавриата вопросы контроля и оценки освещаются в курсах психологической и методической подготовки.

В зоне повышенного внимания американских педагогов находятся и проблемы педагогического менеджмента – управления классом. Под этим термином принято понимать процесс создания и поддержания в классе организационно-педагогических и психолого-педагогических условий, максимально способствующих эффективному обучению. В рамках курсов и разделов по управлению классом будущие учителя изучают вопросы дисциплины, мотивации, формирования у детей навыков самоорганизации, саморегуляции и дисциплины; проблемы предупреждения негативного поведения учащихся в

классе, эффективные педагогические стратегии; планирование учебного процесса, создание в классе «обучающихся сообществ»; а также такие серьезные проблемы, как агрессия, насилие и др.

Теоретический анализ позволил нам выделить в качестве нарастающей тенденции то, что сегодня все большее распространение получает интеграция знаний из области философии, социологии и истории образования, сравнительной педагогики в рамках единого курса, построенного по принципам проблемной взаимосвязи изучаемых вопросов.

Вместе с тем у американских специалистов вызывает тревогу то, что сегодня многие бакалаврские программы педагогических колледжей либо уже упразднили курсы философии образования, либо рассматривают такую перспективу [3]. Во многих современных программах образовательная философия представлена одним из разделов вводного курса «Введение в образование» или «Педагогическая психология», что зачастую сопровождается недостаточно квалифицированным ее преподаванием. Причиной этого является политика федеральной администрации на сокращение удельного веса теоретических курсов по теории образования как части сертификационных программ педагогической подготовки.

Анализ американской специализированной литературы по проблемам преподавания философии образования в педагогических колледжах позволил нам сделать вывод о том, что сегодня все большее число американских педагогов считают, что необходимо повышать релевантность курсов по этой дисциплине интересам и потребностям будущих учителей, которым предстоит работать в реальной школе с ее проблемами и противоречиями. Для этого следует уходить от излишней теоретизации и информирования, применять активные методы обучения и адаптировать содержание обучения к личному образовательному и педагогическому опыту студентов.

В качестве отдельного курса во всех программах подготовки в педагогических вузах США выделен курс «Основы специального образования», посвященный рассмотрению сущности и проблем работы с учащимися с особыми образовательными потребностями. В университете Джорджии это «Основы специального образования», в университете Огайо – курсы «Характеристики учащихся с особыми потребностями» и «Адаптация учебного процесса к нуждам учащихся с особыми потребностями», «Обучение детей с задержкой развития малой и средней тяжести» в университете Цинциннати (штат Огайо), в университете Висконсин-Мэдисон (штат Висконсин) – «Школьное обучение для всех детей: педагогические стратегии по включению детей с

особыми образовательными потребностями в работу обычных школьных классов» и др. Особые потребности предполагают как отставание в развитии, так и особую одаренность учащихся. Сегодня в США около 6,5 млн. школьников учатся по программам специального образования, две трети из них испытывают затруднения относительно небольшой степени; около 12 % учащихся обычной школы получают услуги специального образования [4]. Задача высшего педагогического образования – вооружить будущих педагогов знаниями особенностей работы с такими учащимися, стратегиями и технологиями диагностики и работы с ними с тем, чтобы они могли предоставить им дополнительную помощь и помочь развиваться до своего максимума.

В содержании всех современных программ педагогической подготовки большое внимание уделяется обучению будущих учителей эффективно использовать компьютерные технологии в учебном процессе. Обязательными курсами являются такие, как «Компьютерные технологии в образовании», «Применение новых технологий в учебном процессе», «Новые технологии в преподавании естественных / общественных и других наук» и т.д. Американские университеты стремятся показать возможности применения инновационных технологий это уже в стенах университета: студенты связаны с современными компьютерными технологиями и во время аудиторных занятий (разбор видеокейсов, анализ поведения во время семинаров и дискуссий), при подготовке цифровых портфолио как формы интегративной оценки, используя компьютерные базы данных, а также широко применяя компьютерные технологии во время педагогической практики.

Методическая подготовка завершает теоретический блок профессионально-педагогического компонента и непосредственно предваряет педагогическую практику. Основная задача методической подготовки – познакомить студентов с организацией обучения и способами работы. В блоке методической подготовки обязательно присутствуют курсы, посвященные содержанию школьных программ по данной специальности, а также методам преподавания избранных предметов (предмета). В ходе подготовки студенты учатся формулировать учебные задачи, управлять классом, применять различные методы обучения и педагогической диагностики; организовывать разные виды познавательной деятельности, оценивать знания учащихся. Студентов готовят к составлению планов и конспектов уроков, а также небольших учебных разделов в соответствии с требованиями школьных программ. В процессе методической подготовки реализуется способность будущего учителя определять свои собственные цели, диапазон и средства их реализации, уметь наметить новые задачи и скорректиро-

вать свою работу, если цель, в силу каких-то объективных или субъективных причин, не была достигнута. По мнению многих американских исследователей и педагогов, сегодня речь идет о психологизации и педагогизации предметного знания, а также о выделении методики преподавания в педагогику конкретных дисциплин.

Педпрактика традиционно считается критически важной составляющей профессиональной подготовки будущих учителей в высшей школе США. Сегодня в качестве нарастающей тенденции представляется возможным выделить: а) увеличение сроков педагогической практики (опытного преподавания) – в среднем до 18 недель, причем часто практика интегрирована с учебным процессом; б) введение «ранней» ознакомительной педпрактики, предшествующей собственно педагогической практике; в) введение одногодичной педагогической интернатуры.

Ранняя практика интегрирована в психолого-педагогические курсы, с которых будущие учителя начинают подготовку к будущей профессии. В случае практики без отрыва от учебы аудиторные занятия часто проводятся непосредственно в школах, в которых проходит практика.

Другим направлением модернизации практического компонента подготовки будущих учителей в вузах США является совмещение учебного процесса с общественно-полезной работой, причем эта работа не всегда носит строго педагогический характер. Педагогические вузы США включают в программы подготовки учителей интернатуру в социальных службах или направляют студентов на практику в нешкольные организации с тем, чтобы дать им новый взгляд на общество в целом и представителей иного социального и этнического происхождения. Все большее число ученых и деятелей американского педагогического образования считают, что подготовка учителя в практическом сообществе может включать в себя не только первичное образовательное сообщество (школу), но и микросоциум, в котором живут дети и их семьи. Это может быть участие в работе обществ по ликвидации безграмотности среди детей и взрослых, участие в проектах культурного погружения (резервация американских индейцев); индивидуальные учебные занятия с детьми местной иммигрантской общины или руководство клубом по интересам и др. Часто работа носит исследовательский характер: студенты педвуза выполняют этнографические мини-проекты, сфокусированные на изучении условий жизни в общине, по выявлению необходимости адаптации учебного материала с учетом реалий жизни детей в этой среде; интервью с местными жителями, выявление неравенства между разными социально-

экономическими группами населения по получению услуг, в том числе и образовательных. Проект может заключаться в сборе информации о школе и микросоциуме (статистика, фото, газеты, посещение местных социальных центров, родительских собраний в школах, встреч выпускников в школе). Все это призвано помочь будущим педагогам научиться видеть реальность под разными углами, учитывать взаимоотношения между школой и обществом при проектировании собственной профессиональной деятельности.

Учебные планы педагогических факультетов университетов и колледжей США имеют различные подходы построения. Наиболее распространенными являются интегрированный и проблемный подходы.

Проблемный подход к организации учебных планов предполагает соотнесение профессиональной подготовки с непосредственным опытом преподавания. При проблемном подходе курсы строятся не в соответствии с логикой науки, а подчинены разбору ситуаций, которые наиболее часто возникают в школе в процессе работы с детьми. При решении этих проблемных ситуаций используется содержание из различных областей знания. Интегрированный и проблемный подходы построения учебных планов обладают следующими преимуществами: во-первых, избегается повторяемость курсов; во-вторых, все курсы объединены единой целью (согласно интегрированному подходу – это блок, в который объединены изучаемые дисциплины; согласно проблемному подходу – это проблемная ситуация); в-третьих, выбор учебного материала определяется практической значимостью изучаемых дисциплин. Следует отметить, что в последнее время многие университеты и колледжи отдают предпочтение именно интегрированному подходу построения учебных планов, причем центром интеграции выступает мультикультурное начало педагогического образования.

Таким образом, планы и программы педагогических факультетов университетов и колледжей США стремятся охватить достаточно широкий круг профессиональных проблем, с которыми предстоит встретиться будущим учителям в процессе самостоятельной педагогической деятельности, и найти пути их решения уже в стенах учебного заведения. Вместе с тем в основе современного подхода к проблеме проектирования профессиональной подготовки учителей в американской высшей школе превалирует следующая точка зрения: вуз не формирует готового учителя, а только закладывает основы его будущей профессиональной компетентности. Важнейшая задача, которую необходимо решить высшей педшколе на пути реализации этой цели,

– создать оптимальные организационно-педагогические и психолого-педагогические условия для того, чтобы вооружить будущих учителей базовыми идеями и широким пониманием процессов обучения и познания, которые зададут траекторию их дальнейшего профессионально-личностного развития.

Литература

1. Villegas, A. M., Lucas, T. Educating culturally responsive teachers: A coherent approach [Text] / A. M. Villegas, T. Lucas. – Albany : State University of New York Press, 2002. – P. 138.
2. Tozer, S. E., Miretzky, D. professional teaching standards and social foundations of education [Text] / S. E. Tozer, D. Miretzky // Educational Studies. – 2000. – Vol. 31, № 2. – P. 106–119.
3. U.S. Department of Education [Text] : Twenty-fourth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. – Washington, DC : U.S. Government printing Office. – 2002.

РАЗМЫШЛЕНИЯ МЕТОДИСТА ПО ПОВОДУ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

ОВЧИННИКОВА Н. П.

*г. Архангельск, Поморский государственный
университет им. М. В. Ломоносова*

Педагогическая практика является важным этапом в самостоятельной студенческой деятельности, своеобразным тестом на проверку профессиональных и личностных качеств.

В нашей статье речь пойдет о педагогической практике студентов 4-го курса исторического факультета Поморского государственного университета по специальности 020700 «историк», «преподаватель истории», которая проходила весной 2006 г. на базе школ г. Архангельска и районов области. По результатам пятидневной практики мы провели анкетирование студентов (в опросе приняли участие 47 человек). Анкета включала в себя 6 вопросов. Приведем их полностью:

1. Какое впечатление оказала на Вас педагогическая практика?
2. Назовите положительные и отрицательные моменты практики.
3. Появилось ли у Вас желание работать в школе?

4. Назовите причины, которые сдерживают ваше желание заниматься учительской деятельностью.

5. Достаточно ли подготовка студентов классической специальности к педагогической практике?

6. Ваши предложения по усовершенствованию программы педагогической практики.

Ответы на вопросы должны были выявить отношение будущих специалистов к образовательной деятельности, определить уровень методической, психолого-педагогической подготовки студентов, высветить отдельные проблемы в педагогической среде, обозначить перспективы в работе организаторов практики в плане ее постоянного совершенствования.

Ответы на первый вопрос свидетельствуют о том, что в целом практика произвела на студентов благоприятное впечатление. 80 % студентов заявили о том, что практика для них явилась ярким, незабываемым событием в жизни. Приведем некоторые выдержки из анкет: «Школа затянула, не хотелось уходить оттуда», «оказалось, что работа с детьми не такое уж неблагоприятное дело», «появляется новое ощущение взрослости и ответственности за каждое свое слово», «педагогическая практика сделала меня более уверенной в своих знаниях», «для меня это был уникальный эксперимент, который позволил оказаться по ту сторону учебного процесса». Среди положительных моментов практики студенты отмечали следующие:

- приветливые учителя, радушный прием администрации;
- понимающие ученики, заряд положительной энергии при общении с детьми;
- приобретенный опыт в школе, удовлетворение от достижения поставленных целей, очередная ступень в процессе самореализации; студенты стали негласным примером для учеников;
- сам учебный процесс, творчество на уроках;
- отдельные школьники стали проявлять интерес к предмету;
- недорогая и вкусная еда в столовой (возможно, это тоже немаловажный момент для не совсем пока состоятельных студентов);

Все названные положительные моменты можно сгруппировать по четырем основным позициям: комфортная атмосфера в школе; доброжелательные отношения с учениками; творческий учебный процесс; важный этап в ходе самореализации. Ответы студентов свидетельствуют о том, насколько важным для молодых людей является доброжелательное отношение администрации школы, коллег, технического персонала, работников столовой, позволяющее удобно чувствовать себя в новом коллективе. Радует и то, что 20 % студентов вы-

разили удовлетворение от самого учебного процесса, содержательной стороны проведенных уроков, творческих находок, что, безусловно, не могло не сказаться на познавательном интересе учащихся. Об этом убедительно пишет одна из студенток: «Я испытывала радость и удовлетворение, видя, что ученики слушают меня, проявляют определенные эмоции, высказывают свою точку зрения, «втягиваясь» (если можно так выразиться) в процесс обучения и проявляя интерес к истории. Наверное, главным положительным моментом моей практики было то, что один ученик в 6-ом классе, который раньше принципиально не работал на уроках истории, вдруг стал интересоваться предметом, задавать вопросы, поднимать руку для ответа. Он словно раскрылся, проявив свои «дремавшие» способности. Вторым положительным моментом были записочки учеников со словами благодарности». Действительно, ученики чаще всего с радостью воспринимают практикантов, которые привносят в школьную жизнь яркие краски, расцвечивая серые будни.

В студенческих анкетах перечислялись и отрицательные моменты педагогической практики:

- проблемы с дисциплиной на уроках;
- собственная робость и неуверенность;
- некоторые школьники учатся только ради оценок, нет познавательного интереса к истории;
- перегруженные учебные планы, недостаточное количество часов на изучение истории, некачественные учебники, не способствующие в полной мере формированию исторического сознания,
- концентрическая система;
- заполнение отчетной документации, «писанина» для выполнения заданий по предметам практики;
- библиотеки отдельных школ отказались предоставлять учебную литературу студентам;
- отсутствие права на классное руководство, короткий срок практики.

Мы видим, что недостатки практики ассоциируются с некачественной учебной литературой; собственным состоянием неуверенности, излишним волнением; неэффективным учебным процессом; большим объемом отчетной документации. Характерно в этом плане мнение студентки: «В 9-ом классе у школьников не было ни учебников, ни тетрадей, домашние задания не выполнялись. На вопрос о причинах подобного отношения к предмету дети ответили, что история им не нужна. Учителя говорят о значительном снижении уровня знаний в последние годы, что связано с введением концентрической

системы и переходом на ЕГЭ». К сожалению, похожая картина на уроках истории – не редкость.

На вопрос «Появилось ли у Вас желание работать в школе?» 60 % студентов ответили утвердительно; 18 % против работы в школе. Остальные студенты на данный момент еще не определились. То, что большинство практикантов рассматривают как один из вариантов будущего устройства работу в школе, мы приветствуем и одобряем. Школе нужны молодые творческие, энергичные специалисты.

Особый интерес вызвал вопрос «Назовите причины, которые сдерживают ваше желание заняться учительской деятельностью». Студенты назвали самые разные причины, среди которых:

- невозможность содержать семью, неудовлетворительное материальное положение учительства;
- огромная энергоотдача (этот термин нам показался особенно точным), отсутствие свободного времени;
- ограничены права учителей (например, «им запрещено делать замечания в дневниках красной пастой, удалять расшалившегося ученика с урока»);
- необходимость писать конспекты к каждому уроку.

Подобные ответы не стали для нас новостью. Действительно, оплата труда в образовании крайне мала и непривлекательна для современных молодых людей. Надо быть великим энтузиастом своего дела, чтобы посвящать себя любимой работе, получая при этом всего 3–5 тысяч рублей. Что касается конспектов уроков, то здесь отражена общая тенденция, связанная с нежеланием части молодых учителей делать предварительные записи («домашние заготовки»). Думается, что вузовские преподаватели должны чаще акцентировать внимание будущих специалистов на мысли о важности подробного поурочного конспекта, в дальнейшем плана урока, которые являются путеводителем урока, отражающим весь спектр внедряемых методов и приемов.

Вопрос «Достаточна ли подготовка студентов классической специальности к педагогической практике?» вызвал неоднозначный ответ. Методическая подготовка, по мнению большинства студентов, в основном достаточна, что подметили и учителя-практики. Педагогической же и особенно психологической подготовки явно не хватает.

Для организаторов практики важным был последний вопрос насчет студенческих предложений по усовершенствованию программы практики. Предложения студентов-историков свелись к следующему:

- вести практику и на 5-ом курсе для работы в старших классах;
- добавить в программу практики классное руководство с це-

лью лучше узнать учеников вне уроков;

- минимизировать письменную отчетность по практике;
- для студентов-классиков расширить курс педагогики, ввести курс возрастной психологии, добавить методику обществознания;
- увеличить сроки практики до 6–7 недель;
- усилить практическую часть занятий по методике;
- оказывать помощь студентам методической литературой.

Как следует из ответов, студенты хотят попробовать себя в роли классных руководителей. Студентам классической специальности не хватает психолого-педагогической базы, особенно знаний возрастной психологии. Пятинедельная, в соответствии с учебным планом, практика ограничивает многих студентов в возможностях максимально проявить себя.

Подводя итоги результатов анкетирования, можно утверждать, что педагогическая практика в целом состоялась. Она выявила заинтересованное отношение студентов-классиков к проблемам современной школы, содержанию школьного и вузовского исторического образования. Некоторые студенты сегодня ориентированы на работу в школе. Ценные пожелания по поводу более эффективной психолого-педагогической подготовки студентов; дозирования отчетной документации по итогам педагогической практики; усиления практической стороны преподавания методики истории обязательно должны быть учтены организаторами практики в дальнейшей работе.

МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ АСПЕКТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ

БЫКАСОВА Л. В.

г. Таганрог, Таганрогский государственный педагогический институт

Процесс художественного образования и воспитания регулируется в Германии директивами и учебными программами, разрабатываемыми Министерствами культов страны и федеральных земель. Директивы и учебные программы создают основу для качественной работы школы. В директивах обозначены: цели и задачи каждой ступени обучения, рамочные условия обучения, принципы обучения, структура организации обучения.

Учебные программы по художественному образованию в Германии – это основополагающий документ, в котором сформулирова-

ны цели и задачи художественного образования; темы, предметы изучения; условия организации учебного процесса; критерии проверки знаний; требования к экзамену на аттестат зрелости.

Существующие в немецкой школе учебные программы являются документом, раскрывающим содержание знаний, умений и навыков по предметам художественного цикла, логику изложения материала с последовательным указанием тем и времени на их изучение.

В построении учебных программ исторически сложилось два способа: концентрический и линейный. При концентрическом способе развертывания материала одни и те же разделы программы изучаются на разных ступенях обучения либо на разных этапах изучения одной и той же дисциплины. Данный способ построения учебных программ используется в начальной немецкой школе. При линейном способе развертывания учебного материала не происходит повторного возвращения к ранее изучавшимся разделам программы. Этот вид планирования типичен для 1 и 2 ступеней обучения в гимназии.

В директивах, разрабатываемых Министерством культуры федеральных земель, предлагается направление работы по художественному образованию и эстетическому воспитанию детей, примерный перечень тем, которые рекомендовано освещать на уроках эстетического цикла. Наличие директив не исключает свободы учителя в профессиональной деятельности по художественному образованию учащихся. Исходя из этого, строятся программы каждого типа школ, различных ступеней обучения.

Директивы и учебные программы формулируют стандарты для новых школьных предметов, представляют базу для сравнения с требованиями выпускных экзаменов по предмету «искусство». Главной задачей директив является показать основные ориентиры в работе педагогов. Главная задача учебных программ – углубление всеобщего образования, научно-пропедевтическое базовое образование и приобретение социальной компетенции школьников, которые способствуют изучению ремесла и адекватному восприятию вузовского образования.

Структура школьного урока эстетического цикла имеет несколько этапов: подготовительный, инкубационный, этап поиска идей и их проверки, интеграционный.

Фундаментальная составляющая, основой которой является общекультурная подготовка немецких учащихся, с наибольшей полнотой реализуется в начальной школе. Содержание начального образования ориентировано на формирование основных сторон культуры личности: познавательной, нравственной, эстетической и т.д. Этот

этап концентрически излагает материал, являвшийся объектом изучения в детском саду, где дети получают начальные знания о рисовании.

Курс «искусства» на первой ступени школы (5–10 классы) начинается с привития навыков изображения простых предметов, сначала поставленных фронтально, а затем с перспективными сокращениями. В 6-ом классе изучаются различные объемы (цилиндр, конус, шар) и вводится изображение объектов, связанных с учебным материалом других учебных дисциплин – истории, географии. При этом используются различные графические техники: карандаш, перо, акварель, гуашь, гравюра на картоне и на линолеуме. Одновременно изучаются некоторые теоретические понятия, связанные, главным образом, с использованием цвета. Учащиеся получают представления о дополнительных цветах, «теплых» и «холодных» цветах, «чистых» и «смешанных» цветах, о градации тонов и цветовой гармонии.

Если программа рисования с натуры в 5 и 6 классах первой ступени школы весьма элементарна, то в 7 и 8 классах учащиеся рисуют по воображению. Школьникам предлагается свободно и, по возможности, наиболее выразительно выполнить композицию по рассказу или заданной теме, причем программа ориентирует на выявление своеобразия индивидуальной интерпретации темы каждым ребенком. Школьники должны попытаться найти изобразительную аналогию слову, определить соответствие или несоответствие между цветом и формой.

Составители программ по предметам эстетического цикла исходят из того, что яркая изобразительная фантазия присуща в наибольшей степени учащимся младших классов, поэтому занятия по рисованию закрепляют эти возрастные особенности. Программа для 7–8 классов ориентирует на развитие практических навыков. Учащиеся этих классов рисуют с натуры сложные предметы: механизмы, музыкальные инструменты. В 9–10 классах первой ступени эти программные требования расширяются, и школьникам предлагается выполнять элементарные архитектурные рисунки: порталы, лестницы, планы, фасады домов и т.д.

Вторая ступень школы (11–13 классы) является заключительной в школьном художественном образовании, и программа по «искусству» предполагает выполнение школьниками сложных художественных работ: копирование средневековых фресок и витражей, рисование натюрмортов, живой одетой/полуодетой модели, работы в гипсе, картонные макеты, изготовление сценических костюмов, театральных декораций. Наиболее способные учащиеся пробуют свои силы в портретных набросках.

Параллельно учащиеся знакомятся с историей возникновения и развития изобразительного искусства, выполняют сложные самостоятельные работы: рефераты, доклады, эссе. Часть теоретического материала по истории искусств изучается в гуманитарном блоке на уроках истории.

В процессе выполнения рисунков на темы «Детство», «Семья», «Мой дом – Германия» на уроке «искусство» немецкие учащиеся общаются к общественной жизни, познают основы демократии. Отвечая этой цели, «искусство» позволяет аудитории ощутить и оценить свои шансы влияния на общественные процессы: укрепляет взгляды в необходимости активно вмешиваться в процесс социального развития, в том числе общеевропейского; учитывает равноправие мальчиков и девочек и, одновременно, особенности полов.

«Искусство» рассматривается как средство познания мира (через его воспроизведение и трансформацию). В игровых ситуациях немецкие школьники изменяют предметы по своим представлениям, они переделывают имеющиеся формы и создают новые. При этом они узнают, как могут быть обработаны и переработаны материалы. Учащиеся также приобретают опыт обращения с инструментами и их целенаправленным применением; учатся классифицировать в формате листа фигуру, ее пропорции; изготавливают печатную продукцию; обсуждают собственные работы и рисунки одноклассников.

Методы художественного образования, применяемые немецкими учителями, делятся на «теоретические» и «практические». К первой группе относятся: предиктографическое описание, иконографический анализ, иконологический синтез, художественно-социологический метод, позитивистско-эмпирический метод.

Ко второй группе относятся: деструкция, деформация, медленное разрушение, деконструкция, искажение, периферийное и диаграммное мышление, систематическое отклонение, фроттаж и т.д.

Методы художественного творчества делятся на имитативные, рецептивно-рефлексивные, рефлексивно-критические, продуктивной инновации и преобразования.

Немецкие педагоги используют в художественном образовании школьников метод обучения по станциям, генетический метод, метод фрагментарного изучения, эвристический метод, метод недельного планирования, фронтальный метод, метод проектного обучения, метод совместной работы, метод «свободного», «рабочего» рисования, коллаж.

В школах Германии используются не только традиционные методы, но и передовые инновации. Примером может служить арттера-

пия. Хорошо зарекомендовали себя такие виды работы, как так называемый Finger-painting (широкоформатное размазывание краски пальцами, руками), Klebtechnik – «техника склеивания», рисование на влажной бумаге, экспериментирование со средствами рисования: рисование двумя руками одновременно, рисование заточенными палочками на бумаге, пером и тушью.

Применение немецкими педагогами традиционных и инновационных методов обучения, методов художественного творчества, техники рисования на предметах художественного цикла и в первую очередь на «искусстве» позволяет таким образом поддерживать детей, устранить неловкость, стеснительность.

В настоящее время в немецкой педагогике накоплен обширный научный фонд, раскрывающий многообразие методов обучения, что дает учителям возможность максимально оптимизировать учебный процесс и достигать высоких результатов в художественном образовании школьников.

ИНТЕГРАТИВНАЯ ВОКАЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СОЛЬНОМУ ПЕНИЮ»

САВЕЛЬЕВА Ю. В.

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

Сегодня необходимость фундаментального вокально-теоретического образования в музыкально-педагогическом вузе очевидна. Помимо индивидуальных занятий по классу сольного пения в учебные планы внедряются специальные лекционные курсы, благодаря которым у студентов складывается всестороннее представление о вокальном исполнительстве и педагогике. Информационно-интегративный подход к решению данной проблемы отвечает требованиям, предъявляемым к современному профессиональному образованию в целом. В связи с этим особое значение приобретает введение специальной вокальной программы «Технология обучения сольному пению», включающей в себя следующие дисциплины: 1) практические (индивидуальные) занятия: класс сольного пения; 2) теоретические (лекционные) курсы: история вокального искусства и педагогики, методика постановки голоса.

Практические занятия по классу сольного пения играют важнейшую роль в развитии индивидуально-творческого и природного

певческого потенциала студента. Цель дисциплины заключается в формировании комплекса вокально-художественных навыков и профессиональных певческих качеств, обеспечивающих высокий уровень исполнения произведений.

Задачи дисциплины:

- овладение системой навыков и умений в области «постановки голоса» посредством планомерных упражнений;
- фиксация певческих ощущений, выработка вокального слуха, самоконтроля и бережного отношения к голосу;
- развитие музыкальности, индивидуально-личностных исполнительских качеств, творческого подхода в работе над образно-смысловым строем произведения, точностью передачи авторского текста, соответствием исполнения жанру и стилю сочинения;
- формирование эмоционально-волевой сферы личности, работа над внутренней психологической настройкой в пении и приобретение опыта концертных выступлений.

Краткое содержание курса:

- работа со студентами на индивидуальных занятиях направлена на овладение своим природным голосом, а также искусством звуковедения и кантиленного звучания. Систематическая тренировка позволяет добиться: правильной корпусной установки, умения пользоваться певческим дыханием, естественной артикуляции, свободного положения и единообразной работы гортани, а вместе с ней единого певческого тембра, использования резонаторной функции голосового аппарата;
- певческая техника, результатом которой является красивый, свободный голос, связана с длительным поиском верной психофизиологической координации в работе голосового аппарата;
- одна из важнейших вокально-педагогических задач заключается в том, чтобы привить начинающему певцу культуру округлого певческого звука;
- для правильного развития голоса или устранения имеющихся недостатков педагог разрабатывает специальные певческие упражнения – распевки;
- наряду с вокально-техническими требованиями перед студентами ставится задача яркого, выразительного исполнения, осмысленной передачи содержания произведения;
- индивидуальная программа развития подбирается с учетом постепенного усложнения репертуара, который формируется в зависимости от способностей и интересов студента в области вокальной музыки.

Теоретический курс «История вокального искусства и педагогики»:

Раздел 1: история западноевропейской вокальной педагогики.

1. «Размышления» об искусстве пения в трактатах выдающихся музыкантов конца XVI–XVII вв.: Дж. Царлино «Основы гармонии», Л. Цаккони «Музыкальная практика», Дж. Каччини «Новая музыка», О. Дуранте «Об истинном искусстве пения», М. Преториус «Общее учение о музыке».

2. Староитальянская школа: основные принципы обучения пению по трудам П. Този и Дж. Манчини, специфика вокального искусства кастратов, болонская и неаполитанская школы пения и ее представители. Новая итальянская школа: Дж. Сильва, Фр. Флоримо. Ф. Ламперти – выдающийся педагог-практик, представитель итальянской вокальной школы XIX в. Знаменитые итальянские певцы, корифеи оперной сцены XX в. и их мысли о вокальной технике и исполнительском мастерстве.

3. Французская школа XVIII–XIX вв.: метод парижской консерватории 1803 г., «вокальные руководства» Ж.-Б. Берара, А. Гароде, Г.-Ф. Манштейна, Ж.-Л. Дюпре, «Полный трактат об искусстве пения» М. Гарсиа-сына. Новая французская школа: метод Луиджи Лябляша как переход от старой французской школы к новой. Последователи метода Гарсиа: М. Маркези, Г. Нисан-Саломан. Метод Эверарди – синтез новой французской и итальянской школ. Вокальная педагогика Франции XX в.: Р. Дюгамель и Фюжера.

4. Старонемецкая школа: Штильманы, миннезингеры и майстерзингеры. Первый период: М. Преториус, Крюгер, Бернгардт. Три вида искусства пения. Второй период: И. Ф. Агрикола, А. Гиллер, Х. Г. Нерлих. Новонемецкая школа: итальянское течение в немецкой школе. Ф. Зибер, Ю. Штокгаузен. Школа примарного тона. Метод Г. Шмитта. Особенности примарного тона Гея и Мюллер-Брунов. Практические советы немецкой певицы Л. Леман. Изучение творческих судеб всемирно известных певцов Э. Шварцкопф и Д. Фишера-Дискау дает яркое представление о традициях немецкой вокально-исполнительской школы XX в.

Раздел 2: русская вокальная школа и вокально-методическая литература.

- Особенности становления русской вокальной культуры;
- М.И. Глинка – основоположник русской реалистической школы художественного пения. Основная идея «концентрического метода» и «упражнения для усовершенствования гибкости голоса»;
- первая русская «Школа пения» А. Е. Варламова;

- А. С. Даргомыжский как вокальный педагог;
- важнейшие руководства по искусству пения, созданные в России во второй половине XIX – начале XX вв.;
- вокальная педагогика в Петербургской и Московской консерваториях. Известные педагоги и их методы работы с голосом;
- Ф. И. Шаляпин как гениальный русский певец и мастер вокально-сценического искусства. Его книга «Маска и душа». А. В. Нежданова, Н. А. Обухова, Л. В. Собинов, С. Я. Лемешев – крупнейшие представители русской вокальной школы.

– исследования в области теории вокального искусства XX в.

Второй теоретический курс посвящен методике постановки голоса:

– голосовой аппарат певца: акустическое строение голоса, сила звука, тембр, особенности вибрато, резонанс, низкая и высокая певческие форманты, строение, положение и внутренняя работа гортани, роль импеданса, полетность певческого голоса, высокая позиция звука, головной и грудной резонаторы, принцип целостности голосового аппарата певца, классификация голосов;

– нервная система певца: принципы и закономерности деятельности, возбуждение и торможение, динамический стереотип, типовые особенности нервной системы;

– «искусство пения – искусство дыхания»: дыхание при певческом звукообразовании, типы дыхания, организация певческого выдоха, дыхательные упражнения;

– атака звука, регистры певческого голоса и их выравнивание, техника прикрытия голоса, тренировка мягкого неба, ощущение зевка, широкой глотки, работа артикуляционного аппарата в пении, достижение ровности гласных и ясного слова, рациональная координация в работе голосового аппарата;

– построение занятия по классу сольного пения, задачи и особенности первого периода занятий, определение типа голоса, установка корпуса и головы, развитие певческого голоса посредством распевок и вокализов, показ голосом, значение музыкального материала, подбор репертуара, работа над кантиленой, беглостью, звуковедением, филировкой звука;

– психология вокального исполнительства, переутомление и его предупреждение, эмоциональная и волевая сферы, темперамент, творчество и сценическое мастерство.

Информационно-интегративный подход в преподавании вокальной программы «Технология обучения сольному пению» значительно расширяет кругозор студентов и позволяет верно оценивать

явления, связанные с голосообразованием, развитием певческого голоса и формированием личности певца.

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

ЧЕЛПАНОВА Е. В.

*г. Челябинск, Челябинский государственный
педагогический университет*

Модернизация высшего образования в России предполагает, что в основу обновленного содержания образования заложен компетентностный подход, который осуществляет ориентацию на непрерывность образования и самообразования в течение всей жизнедеятельности и обеспечивает подчинение знаний умениям и практической потребности, поэтому актуальным становится пересмотр организации учебно-воспитательного процесса вуза с опорой на интерактивные методы и диалоговые формы проведения учебных занятий, которые обеспечат формирование ключевых компетентностей у будущих специалистов, в том числе коммуникативной компетентности. Выделение коммуникативной компетентности в качестве ключевой обусловлено рядом причин, прежде всего запросом общества: профессиональный деловой мир остро ощущает дефицит в практических коммуникативных умениях выпускников вузов; жизнь в поликультурном обществе делает необходимым развитие компетентности в сфере межкультурной коммуникации; тотальность массовой коммуникации, использование манипулятивных технологий требуют от современного человека умений ориентироваться в потоке информации, осваивая роль «критического зрителя» или «критического читателя».

Иностранный язык в плане коммуникативно-профессионального развития личности имеет много свойственных ему преимуществ, а именно содержание данного предмета очерчивает практически весь объем жизненных ситуаций, проблем знания культуры и истории стран, этики, контактов, менталитета и национальных особенностей народов изучаемых стран, а подготовка высококвалифицированных специалистов, хорошо владеющих иностранным языком, является социальным заказом общества. Однако теоретические, методические и технологические стороны воспроизведения и реализации коммуникативной компетентности не осознаются ни преподавателями, ни сту-

дентами как важные средства и условия их эффективной деятельности. Поэтому значительная часть выпускников испытывает затруднения в профессиональном общении, в актуализации полученных коммуникативных знаний и приобретенных коммуникативных умений и качеств.

Таким образом, в сфере Российского высшего образования возникло противоречие между, с одной стороны, необходимостью обеспечить формирование ключевых компетентностей у выпускников вузов, с другой – неразработанностью компетентностного подхода к организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

Компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях [1].

Можно выделить следующие принципы данного подхода: 1) принцип подчинения знания умению и практической потребности; 2) адаптация задач образования к требованиям рынка труда; 3) ориентация обучающихся на непрерывность образования и самообразования в течение всей жизни.

Согласно компетентностному подходу, учебно-воспитательный процесс в вузе должен характеризоваться следующими ключевыми особенностями: 1) опора на витагенный опыт студентов; 2) развитие рефлексивной активности студентов; 3) приоритет субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом; 4) преобладание интерактивных методов и диалоговых форм проведения учебных занятий.

Разберем каждую характеристику в отдельности.

Опора на витагенный опыт студентов. «Витагенный опыт – это витагенная информация, которая, будучи достоянием личности, отложена в резервах долговременной памяти, но находится в состоянии постоянной готовности к актуализации (востребованию) в адекватных ситуациях» [2]. С позиций этого опыта обеспечивается индивидуальное видение студентами глобальной картины мира, витагенный опыт студентов структурирует их восприятие и познание через своеобразную избирательность, то есть научное знание тогда приобретает ценность, когда оно воспринимается обучаемыми как лично значимое. Актуализировать витагенный опыт студентов можно с помощью голографического метода – это метод объемного раскрытия изучаемого материала [2].

Любая тема представляется в трех проекциях: «Что я об этом знаю?»; «Что об этом говорит наука?»; «Что об этом говорит опыт

других?» с целью синтеза в целостную голографическую картину знания.

Вот несколько приемов актуализации витагенного опыта студентов:

– «Что Вы знаете о...?» – диагностика интеллектуального потенциала студентов, создание проблемной ситуации.

– Прием опережающей проекции – «В следующий раз я расскажу Вам о..., а Вы постарайтесь представить себе, с чем Вам пришлось сталкиваться в жизни».

– «Я предлагаю Вам идею, а Ваша задача – дополнить, насытить ее содержанием, опираясь на свой жизненный опыт» – актуализация творческого потенциала личности, ее потребности в самореализации.

Развитие рефлексивной активности студентов. Методы рефлексивного обучения обеспечивают целенаправленное формирование «умения учиться». Главный механизм их построения един – обеспечение обратной связи (рефлексии), лежащей в основе развития саморегуляции и совершенствования личности.

К методам рефлексивного обучения относятся самонаблюдение, самоанализ, самотестирование, рефлексивная самооценка. Наиболее приемлемыми и легкими для реализации являются такие рефлексивные методы, как способ рефлексивных контрастов (студентам предлагается спрогнозировать ход событий, если бы они избрали противоположную манеру поведения, поступили наоборот, высказали контрастную точку зрения), способ обращения к культурно-историческим аналогам (ученикам предлагается «поставить себя на место» изучаемых литературных или исторических героев, проанализировать, оправдать действия своих героев).

На практических занятиях по иностранному языку в вузе опора на витагенный опыт и рефлексивную активность студентов подразумевает развитие умения выражать свое мнение и мысли на иностранном языке, поэтому при изучении любой разговорной темы необходимо давать вводные выражения и слова, которые позволят студентам подчеркнуть свое отношение к изучаемому материалу, а именно: *I think, I agree, I disagree, to tell you the truth, frankly speaking, on the one hand, on the other hand, by no means, by all means, I'm afraid you are wrong* и т.д. Данные вводные слова сделают тему «разговорной» в полном смысле этого слова, придадут ей личностную значимость, избавят от безличности.

Реализовать компетентностный подход на практике помогают также методы интерактивного обучения (обучения во взаимодействии).

вии), основанные на использовании приемов моделирования ситуаций реального общения и организации взаимодействия учащихся в группе (в парах, в малых группах) с целью совместного решения коммуникативных задач [3].

Методы интерактивного обучения – ролевая игра, групповая дискуссия, упражнения для групп с небольшим числом участников, упражнения на развитие навыков саморегуляции, совместная работа над проектом, тренинги, деловые игры, мозговая атака и т.д.

Ролевая игра заключается в разыгрывании участниками заданных проблемных ситуаций, причем степень подготовки варьируется от выученных наизусть реплик на начальной стадии обучения до импровизации на завершающей стадии обучения. После ролевой (или деловой) игры обычно проводится групповая дискуссия как способ обратной связи относительно поведения в ролевой игре. Участники мотивируют свои поступки.

Таким образом, актуализация витагенного опыта студентов, методы рефлексивного и интерактивного обучения, диалоговые формы проведения занятий обеспечат формирование ключевых компетентностей выпускников вуза.

Литература

1. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
2. Белкин, А. С. Витагенное образование. Многомерный голографический подход [Текст] / А. С. Белкин, Н. К. Жукова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2001. – 108 с.
3. Гейхман, Л. К. Интерактивное обучение общению (подход и модель) [Текст] / Л. К. Гейхман. – Пермь : Изд-во Пермского ун-та, 2002. – 260 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

ИЛЬИНА А. В.

г. Челябинск, Челябинский машиностроительный техникум

Отличительной особенностью системы профессионального образования в начале XXI в. является ее направленность на творческую

инициативу, самостоятельность и мобильность специалиста. В этом случае во главу угла ставится человекоцентристский подход, когда специалист-профессионал рассматривается как главная ценность организации, а его желания и способности определяют структуру и стратегию развития производства. Исходя из этого, в современных условиях специалист среднего звена должен быть мобильным и приспосабливаться к быстро меняющимся и совершенствующимся условиям производства, уверенно ориентироваться в нарастающем потоке информации.

Современное производство стимулирует познавательную деятельность, направленную на непрерывное обновление, расширение, совершенствование имеющихся знаний, что невозможно без сформированности такого качества личности студента среднего специального учебного заведения, как познавательная самостоятельность.

Под познавательной самостоятельностью студента среднего специального учебного заведения мы понимаем свойство личности, проявляющееся в готовности и умении студента рационально, без помощи преподавателя, но под его руководством 1) организовать свою самостоятельную познавательную деятельность по овладению знаниями и способами деятельности в процессе целенаправленного поиска, 2) решать познавательные и профессиональные задачи с целью дальнейшего самосовершенствования и преобразования окружающей действительности.

Необходимость рассмотрения проблемы формирования познавательной самостоятельности обусловлена тем, что учреждение среднего профессионального образования должно обеспечить целостную подготовку студентов к их будущей профессиональной деятельности. Так, например, в Государственных требованиях к минимуму содержания и уровню подготовки студентов специальности 190201 «Автомобиле- и тракторостроение» (базовый уровень) сказано, что выпускник должен: иметь представление о современном мире как духовной, культурной, интеллектуальной и экологической целостности; осознавать себя и свое место в современном обществе; быть способным к самостоятельному поиску истины; быть способным к системному действию в профессиональной ситуации, к анализу и проектированию своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности; быть способным самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной деятельности; быть готовым к постоянному профессиональному росту, приобретению новых знаний; обладать устойчивым стремлением к самосовершенствованию (самопо-

знанию, самоконтролю, самооценке, саморегуляции и саморазвитию); стремиться к творческой самореализации и пр.

Таким образом, возникает необходимость подготовки специалиста-профессионала, соответствующая позициям, предусмотренным требованиями модели специалиста и требованиями к общепрофессиональной подготовке студента среднего специального учебного заведения. При этом познавательная самостоятельность как качество личности, распространяющееся на все виды деятельности студентов среднего специального учебного заведения, предполагает владение технологией познавательного труда, наличие навыков самоорганизации, саморегуляции и самоконтроля. В этом случае познавательная самостоятельность выполняет следующие функции:

- 1) обучающую, ориентированную на последующее самообразование и самовоспитание студента как будущего специалиста;
- 2) воспитывающую, направленную на формирование и развитие социально значимых качеств личности студента;
- 3) развивающую, связанную с усвоением нарастающего потока информации и развитием познавательных способностей и личностных качеств;
- 4) рефлексивную, способствующую определению пробелов в знаниях и выявлению условий их коррекции на основе самоанализа и самоконтроля.

Познавательная самостоятельность – качество, формируемое в деятельности. В нашей работе познавательная самостоятельность формируется в учебной деятельности студентов в ходе изучения общепрофессиональных дисциплин, включающей в себя мотивацию деятельности, ее организацию и оценку. При этом, вслед за И. И. Ильясовым, Й. Лингартон и А. М. Новиковым, мы определяем следующие особенности учебной деятельности студентов среднего специального учебного заведения, направленной на формирование познавательной самостоятельности:

- 1) учебная деятельность студентов направлена на освоение других видов человеческой деятельности;
- 2) учебная деятельность студентов связана с освоением нового опыта в виде знаний, умений и навыков, развития способностей, ценностных отношений и пр.;
- 3) учебная деятельность студентов всегда инновационна, так как направлена на усвоение нового для них опыта, хотя ее цели задаются извне (учебным планом специальности, программой общепрофессиональных и специальных дисциплин, преподавателем и пр.);

4) в учебной деятельности студентов общие способы действия предваряют решение задач;

5) в учебной деятельности происходит изменение психических свойств и поведения студентов в зависимости от результатов их собственных действий.

Одним из аспектов успешного формирования познавательной самостоятельности является ее поэтапное формирование, реализуемое посредством организации самостоятельной познавательной деятельности студентов среднего специального учебного заведения, целью которой является усвоение инвариант знаний и способов деятельности.

Разделяя точку зрения А. М. Баскакова, М. Е. Дуранова, И. С. Ломакиной, мы определяем следующие этапы формирования познавательной самостоятельности студентов среднего специального учебного заведения:

– выделение в учебном материале учебных дисциплин ведущих учебных и профессиональных проблем, инвариант знаний, обобщенных умений и навыков, в результате чего осуществляется овладение студентами инвариантами знаний и способами действий на основе алгоритмических предписаний, рекомендованных приемов;

– субординация понятийного аппарата учебных дисциплин, приведение его в систему, в ходе чего студенты используют усвоенные приемы для выполнения более сложных заданий;

– разработка алгоритма самостоятельной познавательной деятельности студентов, нацеленного на осознание студентами относительности усвоенных приемов по отношению к приемам творческого поиска;

– реализация алгоритма самостоятельной познавательной деятельности студентов;

– проверка полученных результатов и их коррекция.

При этом следует отметить, что формирование общих учебных, обобщенных и специальных умений не является самопроизвольным. Они могут быть сформированы в процессе взаимосвязанного изучения дисциплин общепрофессионального и специального циклов, поэтому их можно считать интегративными умениями.

Так как знания и умения формируются и развиваются в специально организованной деятельности, то в данном случае, говоря о такой деятельности, мы подразумеваем, включение студентов в решение междисциплинарных задач и заданий, которые в предметном контексте опираются на дисциплины общепрофессионального цикла.

Разделяя точки зрения Е. А. Асадулиной, В. Н. Максимовой на междисциплинарные задания, А. В. Усовой – по индивидуальным учебным занятиям, Т. И. Шамовой – по самостоятельной работе учащихся, нами определены требования к междисциплинарным заданиям по общепрофессиональным дисциплинам:

- задание должно носить междисциплинарный характер;
- задание должно отражать содержание будущей профессиональной деятельности выпускника;
- задание должно быть нацелено на формирование умений, типичных для будущей профессиональной деятельности студента определенной специальности;
- задание должно учитывать уровень полученных знаний и приобретенных умений по общепрофессиональным дисциплинам;
- задание должно систематизировать и закреплять знания и умения, приобретенные студентами в ходе изучения общепрофессиональных дисциплин.

Исходя из этого, междисциплинарное задание дает возможность усвоения связей между научными знаниями и умениями из разных учебных дисциплин. При этом процессуальная сторона познавательной деятельности в ходе выполнения такого рода заданий выражается в действии, аккумулирующем в себе процессы анализа и синтеза.

Таким образом, знакомство с профессиональной деятельностью в процессе обучения способствует формированию познавательной самостоятельности через формирование познавательного интереса к дисциплине и специальности в целом. В связи с этим необходимо постоянно погружать студента в профессиональную деятельность посредством решения профессиональных задач.

ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ РЕГУЛИРУЕМОГО ЭВОЛЮЦИОНИЗМА

РОМАНОВ А. А.

г. Вологда, Вологодский институт развития образования

Современная гуманитарная парадигма характеризуется устойчивой когнитивно-ценностной ориентацией на познание целостного феномена жизни и человека, что вызвано усилением внимания к значимости всей совокупности гносеологических, коммуникативных и деятельностных процессов субъекта познающего. Обращение к фено-

мену жизни становится в этом случае путем обогащения «не только методологии гуманитарных наук, но в значительной мере и понятийного аппарата эпистемологии, философии познания в целом, а главное – расширение поля рациональности, осознание и развертывание ее экзистенциально-антропологического типа» [5, с. 18].

Во многом это связано с тем, что сегодня в любых человекообразных и человекоориентированных системах и комплексах, включающих в качестве компонента самого человека, рационализация должна базироваться на иных принципах и методиках, ибо в данных случаях поиск истины «непосредственно затрагивает гуманистические ценности» [9, с. 76].

Наиболее полно подобные аспекты и принципы познания представлены в гуманитарных науках, ориентированных на «диалог сознаний», интегративность научных и альтернативных способов познания, полифонизм и плюрализм идей, введение аксиологических и эстетических параметров, социокультурных и исторических характеристик и связей в процесс познания.

Спецификой гуманитарного познания является принципиальная обращенность к феномену жизни как к первичной и важнейшей для человека реальности, целостному органическому процессу, историческому и духовно-творческому становлению личности и общества. Человек как «выразительное и говорящее бытие» [1, с. 227] в сфере «диалога сознаний» становится главным предметом гуманитарных наук и практик – мифа, фольклора, истории, культуры, искусства, образования, психологии и аналогичных когнитивных сфер, в которых происходит «взаимное утверждение двух и множества «я», двух и множества бесконечностей (как равноправных)» [2, с. 70–71].

Главным критерием научности здесь является «не точность познания, а глубина проникновения», в которой «познание направлено на индивидуальное» [1, с. 227].

Развитие данного подхода привело В. Дильтея к обоснованной критике как абстрактного рационализма, оторванного от реального действия, так и эмпиризма, имеющего «в своем основании расколотый опыт, изначально искаженный теоретико-атомистическим пониманием психической жизни». Ученый предложил обратиться к изучению цельной и полной действительности, справедливо полагая, что «познание в качестве действительности существует в жизненных актах людей, в тотальности человеческой природы» [4, с. 707].

Это позволило Дильтею в науках о духе превыше всего поставить жизненность, полноту и глубину проникновения в саму жизнь, как она есть, понимание ее ценностно-смысловых категорий. По сути,

Дильтей обосновал оппозиционный классическому способ познания мира, в центре которого должен быть реальный человек в его целостных, пространственно-временных связях с миром как «воляще-чувствующе-представляющее существо». Лишь в человеке как целостном существе может быть дан и целостный внешний мир «в качестве жизни, а не в качестве чистого представления» [3, с. 274–275].

По мнению ученого, лишь «человек целостный» способен постичь жизнь во всей ее полноте, поэтому в центре наук о духе должны находиться не естественнонаучные предметы, а духовность и проявления духовности – целостный человек, единое общество, история и культура в своем взаимосвязанном бытии, где каждый феномен культуры и духа уникален, самобытен и принципиально неповторим. Если явления в науках о природе человек объясняет, то явления «человечески-общественно-исторического мира» он понимает. И поскольку социально-исторический мир не является для человека просто объектом аналитического исследования, заданным извне, но объектом в его конкретно-жизненных, социокультурных взаимосвязях, переживание выступает исходным пунктом методологии Дильтея, а понимание становится высшим уровнем гуманитарного познания в предложенной им триаде: «переживание» – «выражение» – «понимание». В этом процессе субъект имеет дело не с отвлеченными и отчужденными объектами, а с текстами и артефактами культуры как с «жизнепроявлениями» [3, с. 194].

Переживание, обладающее предметно-значимой направленностью, «интенциональностью», выступает в данном случае как серьезная альтернатива аналитическим процедурам, как переживаемая субъектом жизненная взаимосвязь исторического мира, имеющая уже не только субъективные, но и общезначимые ценности.

Выражение является результатом процесса переживания и творческой переработки субъектом «жизнепроявлений», всем тем, «чему человек, действуя, придал свой отпечаток», становясь, по сути, универсальной когнитивно-деятельностной категорией. И, наконец, процедура понимания в концепции исследователя выглядит как «проникновение» во внутреннюю природу материальных знаков, данных в тексте. Дильтей при этом писал, что «процесс, в котором из знаков, данных извне, мы познаем внутреннее, мы называем пониманием» [3, с. 194, 707].

Понимание становится «обратным переводом» внешнего, формально данного при помощи знаков и символов во внутренне-смысловое пространство.

Произведенное В. Дильтеем принципиальное разграничение сфер научного познания, обоснование введения субъекта в теорию и практику познания, определение жизни как ценностной основы всех сфер познания и бытия человека во многом способствовало критике традиционной рациональности, выявлению новых способов миропонимания и самопознания человека целостного.

Г. Риккерт, углубляя данный подход, полагал, что главный предмет гуманитарных наук – это «индивидуум в наиболее широком значении этого слова, в котором оно обозначает любую однократную и особливую деятельность» [6, с. 258].

При этом ученый подчеркивал, что гуманитарное познание принципиально аксиологично, ибо только «благодаря принципу ценности становится возможным отличить культурные процессы от явлений природы с точки зрения их научного рассмотрения» [7, с. 81].

Развитие этих мыслей привело Риккерта к выявлению ценностного содержания познания в социокультурных науках, ибо «осмысление субъектом природы ценностей является началом любой интерпретации», а элиминация ценностей есть «уничтожение исторического интереса и самой истории» [8, с. 463, 206].

Развивая концепцию «практического разума» Канта, Риккерт разработал учение о ценностях как основу теории подлинного знания и нравственно-ответственного действия. Эволюцию науки предопределяют сверхэмпирические ценности, связанные с желающим познать тайну субъектом и его личной системой ценностей. Поскольку познание воспринимается как родственное волеию признание или отвержение, то познать – значит занять ту или иную ценностную позицию. Это позволило Риккерту считать теорию познания наукой о ценностях.

М. Хайдеггер, развивая, как и Риккерт, концепцию Канта о субъекте познания с присущими ему априорными формами познания, особо подчеркивал, что обоснование Кантом метафизики «является вопрошанием о человеке, то есть антропологией». Переосмысление кантовской философии, в частности «проблематичности» человека познающего, позволило Хайдеггеру воспринимать его концепцию в качестве интегрирующей основы современной теории и практики познания, ибо именно она «определяет либо цель философии, либо ее исходный пункт, либо же то и другое вместе» [11, с. 123–124].

Для Хайдеггера спецификой подлинной рациональности стало обоснование проблемы понимания как исходной и основной формы человеческой жизни при сохранении целостности самого процесса понимания и интерпретации, герменевтического анализа. Полагая, что

истина – это добыча, он считал, что она тем самым требует вовлечения всего человека, а не только его способности абстрактно мыслить и эффективно общаться. Идеи, идеалы, ценности, нормы, принципы и правила, по убеждению Хайдеггера, находятся над сущим с тем, чтобы придать ему ценностный смысл. Сущность гуманитарного познания выступает как духовная направленность бытия человека, века, реализация культурно-исторических и социальных ценностей. Увидеть подлинный смысл значило «понять направление, в каком вещь уже движется сама по себе», отсюда проникновение в смысл движения вещи и являлось сущностью осмысления как «большого осознания чего-либо» [10, с. 251].

Хайдеггер подчеркивал, что в процессе познания человек создает такую картину мира, в которую обязательно включает и самого себя, становясь репрезентантом сущего, и обладает тенденцией набрасывания собственной языковой и концептуальной картины мира на все многообразие культуры».

Таким образом, гуманитарное знание становится знанием о человеческих ценностях в их целостном, социокультурном, историческом и экзистенциальном контексте, проявляющемся в открытом «диалоге сознаний», основанном на переживании – выражении – понимании, что позволяет субъекту познающему ориентироваться не только на личностно-эмоциональное, но и конкретно-научное знание, имеющее уже общезначимый характер. В центре гуманитарных наук оказываются духовность и ее проявления – целостный человек, единое общество, тексты, культура в своем взаимосвязанном и становящемся бытии, где каждый феномен духа уникален. Эта специфика гуманитарных наук становится одним из главных ориентиров, который необходимо учитывать при анализе проблем регулируемого эволюционизма.

Литература

1. Бахтин, М. М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук [Текст] / М. М. Бахтин. – СПб., 2000.
2. Бахтин, М. М. К переработке книги о Достоевском [Текст] / М. М. Бахтин // Диалог. Карнавал. Хронотоп. – 1994. – № 1. – С. 70–71.
3. Дильтей, В. Введение в науки о духе. Опыт полагания основ для изучения общества и истории [Текст] / В. Дильтей // Собрание сочинений. Т. 1. – М., 2002.
4. Дильтей, В. Texte zur Kritik der historischen Vernunft [Текст] / В. Дильтей // Философия науки. Общие проблемы познания. Методоло-

гия естественных и гуманитарных наук ; хрестоматия. – М. : Прогресс-Традиция ; МПСИ ; Флинта, 2005.

5. Микешина, Л. А. Философия познания. Полемические главы [Текст] / Л. А. Микешина. – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – 18 с.

6. Риккерт, Г. Границы естественнонаучного образования понятий [Текст] / Г. Риккерт. – СПб., 1997.

7. Риккерт, Г. Науки о природе и науки о культуре [Текст] / Г. Риккерт // Культурология. XX век. Антология. – М., 1995.

8. Риккерт, Г. О понятии философии [Текст] / Г. Риккерт // Философия жизни. – Киев, 1998.

9. Стёпин, В. С. Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция [Текст] / В. С. Стёпин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000.

10. Хайдеггер, М. Время и бытие [Текст] : Статьи и выступления. / М. Хайдеггер – М., 1993.

11. Хайдеггер, М. Кант и проблема метафизики [Текст] / М. Хайдеггер. – М., 1997.

РАЗДЕЛ 4

Функции государственных и общественных организаций в обеспечении модернизации профессионального образования

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

ШВАЦКИЙ А. Ю.

г. Орск, Орский гуманитарно-технологический институт

В современных условиях педагог-профессионал должен не только иметь хорошую предметную подготовку, но и быть готовым к инновационной деятельности, к непрерывному развитию собственного мастерства и творчества. В этой связи нам представляется, что профессионализм педагогической деятельности как раз и заключается в закономерном и постоянном изменении этой деятельности благодаря созданию и распространению новшеств на основе углубляющегося и расширяющегося познания ее предмета, средств и способов.

В последнее время получили широкое распространение исследования содержания и особенностей инновационной деятельности преподавателя, психологических механизмов и условий становления педагогического новаторства, личностных характеристик педагога-новатора (Г. М. Андреева, В. И. Антонюк, А. Л. Журавлев, Н. А. Ильина, М. В. Кларин, Н. А. Подымов, А. И. Пригожин, Б. В. Сазонов, А. Л. Свенцицкая и др.) в целях совершенствования процесса подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. И здесь важное место занимает изучение проблемы психологических трудностей, потому что одним из главных условий инновационной педагогической деятельности является именно преодоление барьеров, а повышение уровня профессионального мастерства во многом зависит от

способов, которые выбирает преподаватель для разрешения затруднений, возникающих в процессе реализации нововведений.

Понятие трудности не является новым в психологии. Проблему своеобразного отражения человеком внутреннего или внешнего препятствия рассматривали многие зарубежные психологи. Так, З. Фрейд все человеческое поведение описывает с помощью двух категорий: катексис (привязка) и антикатексис. Катексис – это психическая энергия, направленная на определенные объекты и требующая разрядки, а антикатексис – препятствие, барьер, перекрывающий путь к удовлетворению инстинкта [15]. Поведение трактуется основоположником психоанализа в качестве результата взаимодействия этих двух сил, инстинктов и препятствий.

Положения З. Фрейда получили свое развитие и в психологической теории фрустраций (М. А. Робер, Ф. Тильман), которая построена на анализе эмоциональных реакций негативного характера (разочарование, тревога, отчаяние, чувство лишения и т.д.) на затруднения [14].

Понятие затруднения занимает важное место в теории личности К. Левина. Он писал, что успех в преодолении препятствий повышает уровень притязаний личности, создает для нее временные перспективы, стимулирующие активность и психическое развитие. Непреодолимые же трудности, наоборот, гасят инициативу, снижают уровень ее притязаний [17].

Разрабатывая концепцию самоактуализации, представители гуманистической психологии отмечают важную роль психологических трудностей в становлении личности человека. Например, К. Роджерс писал, что самоактуализация человека, реализация его потенциала как «направляющее стремление, очевидное для всех форм органической и человеческой жизни, – стремление к расширению, раскрытию, развитию, взрослению», осуществляется путем преодоления «слоев твердой психологической защиты», выступающих в виде определенного рода барьеров [12, с. 353].

В отечественной психологии о преодолении трудностей в различных по степени сложности видах деятельности писали: Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. К. Маркова, А. В. Петровский, Я. А. Пономарев, С. Л. Рубинштейн и др. По мнению многих авторов, генетически исходным для человеческой деятельности является несовпадение мотивов и целей, что вызвано существованием барьеров, затрудняющих достижение цели [5–7; 10; 13]. Любой результат деятельности человека в соотношении с различными мотивами и целями может приобре-

тать как положительное, так и отрицательное значение. Поэтому всякое действие несет в себе внутренне противоречивый, конфликтный характер, и подлинным содержанием деятельности является борьба внутренних противоречий, борьба между старыми отживающими формами и новыми нарождающимися, а значит, главную роль в «динамизации деятельности играют барьеры» [16, с. 13].

В литературе само понятие психологической трудности определяется как препятствие [7], сбой [8], остановка или перерыв в деятельности [3], которые выражаются в нарушении «смыслового соответствия сознания и объективных условий и способов деятельности» [9, с. 34] и выявляются в форме совокупности привычных представлений, образов, способов интеллектуальных действий (ментальных стереотипов), которые мешают увидеть иной вариант, способ осуществления деятельности [1]. Несовпадение смыслов создает препятствие для дальнейшего развития деятельности.

В педагогической психологии проблема трудностей также является одной из ключевых. Среди первых значительных исследований затруднений в профессиональной деятельности преподавателя можно выделить работы Н. В. Кузьминой. Она занималась изучением сущности педагогических затруднений, их динамики и структуры в зависимости от некоторых характеристик и причин трудностей, а также соотношений трудностей в работе преподавателя. Н. В. Кузьмина предложила разделить все трудности в деятельности педагога на 4 группы: 1) объективные, связанные с производственной деятельностью и не зависящие от преподавателя; 2) объективные, связанные с условиями жизни и быта педагога; 3) субъективно-объективные, зависящие не только от учителя; 4) субъективные [5]. Каждый из этих разновидностей психологических барьеров получает в «модели Кузьминой» свою характеристику через перечень конкретных свойств, знание которых, по мнению автора, и обеспечивает успех в решении педагогических задач.

А. К. Маркова к объективным трудностям относит те, что связаны с реальной сложностью педагогических ситуаций, изначально не зависящих от педагога. Субъективные затруднения, по ее мнению, определяются проблемой углубления педагога в свою профессию [7]. Л. М. Митина уделяет особое внимание индивидуальным особенностям личности преподавателя и психическим состояниям (тревожность, волнение, страх и т.п.) как детерминантам внутренних, субъективных, проблем педагогической деятельности [8].

Многие авторы связывают трудности преподавателя с отсутствием средств деятельности [8], применением неадекватных или мало-

эффективных средств [7], с отсутствием умений преподавателя учитывать весь комплекс влияний на учащихся, осознавать влияние системы способов и приемов на ученика, а также соотносить свои творческие возможности с избранными способами воздействия [2]. При этом одни исследователи видят причину психологических затруднений, возникающих в профессиональной педагогической деятельности, в неготовности преподавателя к воплощению той или иной системы обучения и неразвитости одного из трех неотъемлемых компонентов его деятельности – предметно-логического, структурно-деятельностного, организационно-коммуникативного [11]. Другие связывают эту проблему с неспособностью преподавателя выйти в режим самоизменения в рамках построения обобщенной и индивидуальной модели профессиональной деятельности [2].

Например, М. В. Каминская считает, что «болевые точки» лежат в области недооценки педагогом закономерностей функционирования профессионального сообщества, профессионального сознания и профессиональных действий педагога. Автор выделяет три базовые проблемы: 1) отсутствие противодействия стереотипам педагогического сообщества, не желающего воспринимать философские, аксиологические и логико-психологические основания новых систем обучения в связи с ориентированностью на предметность в ее технократическом понимании; 2) отсутствие направленности на преодоление конфликтности установок в профессиональном сознании педагога; 3) предметоцентризм, внимание к внешней стороне технологии, что препятствует личностному осознанию собственных педагогических действий [4].

Хотя обычно принято связывать возникновение психологических трудностей в педагогической практике с отсутствием тех или иных способов, методов, средств деятельности, это, на наш взгляд, неправомерно в силу того, что наличие операционального фонда деятельности отнюдь не обеспечивает автоматическое снятие преград и «беспроблемное» осуществление деятельности. Сам по себе операционный фонд – это, с одной стороны, инструментарий, «облегчающий» жизнь и деятельность, но, с другой стороны, часто непреодолимый психологический барьер, не позволяющий вырваться за пределы накопленного опыта. А потому развитие деятельности и преодоление трудностей, в основном, зависит не от наличия или отсутствия каких-либо средств деятельности, а от меры их изменчивости в зависимости от изменяющихся обстоятельств и условий.

Рассмотрение категории педагогического новаторства с позиций системного подхода как сложной системы, включающей в себя пред-

метно-операциональную и мотивационно-смысловую сферы (С. И. Архангельский, З. Ф. Есарева, Г. А. Засобина, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Н. Н. Нечаев, Г. В. Скок, В. А. Сластенин, Г. И. Хозяинов и др.), дает нам возможность исследовать психологические трудности инновационной деятельности педагога на уровне этих двух компонентов.

Как показало наше исследование, на мотивационно-смысловом уровне осуществление инновационной педагогической деятельности определяется преодолением нескольких видов трудностей. Во-первых, можно выделить барьеры личностного смысла профессиональной деятельности, которые связаны с проблемой обретения ценностно-смысловой значимости осуществляемой педагогической деятельности. Профессиональная деятельность по своей значимости может занимать различное место в иерархии жизненных смыслов педагога: 1) быть ведущим компонентом (составлять главный смысл жизни); 2) выступать в качестве весомого компонента или 3) занимать периферическое место в структурной иерархии смыслов жизни. Если педагогическая деятельность занимает второстепенное место в структуре ценностно-смысловых ориентаций педагога, то трудности рассматриваются как непреодолимые, так как доминирующие ценности, не связанные с осуществляемой профессиональной деятельностью, способствуют созданию неблагоприятных условий для реализации педагогом своих возможностей в данной сфере. А если педагогическая профессия является главным или достаточно весомым компонентом в системе ценностных ориентаций педагога, то стремление к самореализации в педагогической деятельности и положительное отношение к ней создают предпосылки для успешного развития инновационной деятельности.

Так как вопрос о ценностно-смысловых ориентациях педагога как субъекта педагогической деятельности всегда есть вопрос о мотивах, поэтому среди мотивационно-смысловых трудностей нельзя не отметить барьеры мотивации инновационной деятельности, сила проявления которых определяется местом профессионально-педагогических мотивов в общей структуре мотивов и наличием у преподавателя потребности в совершенствовании методической системы. Преобладание внешней непрофессиональной мотивации наряду с мотивом престижа (самоутверждения) ведет к снижению эффективности новаторской деятельности педагога, его отказу от совершенствования профессионального мастерства и, следовательно, к прекращению развития педагогической деятельности. Наиболее благоприятной с точки зрения инновационной деятельности является домини-

рующая прямая профессиональная мотивация, связанная с желанием обучать в сочетании с мотивами самоактуализации в педагогической сфере. Для такого преподавателя деятельность имеет глубокий личный смысл, его отличает готовность к постоянному поиску новых методов решения задач обучения, к перестройке своей деятельности.

К мотивационно-смысловым трудностям развития педагогической деятельности относятся и барьеры рефлексии, связанные с недостаточным развитием рефлексивных способностей педагога. Преподаватели, характеризующиеся низким уровнем развития рефлексии, часто не готовы к анализу собственной деятельности, редко выделяют деятельность в ее структурной расчлененности в качестве предмета рефлексирования, оставаясь погруженными в процесс ее осуществления. Преподаватели с высоким уровнем развития рефлексии отличаются способностью осмысления своей профессиональной деятельности на теоретическом уровне и переноса полученных выводов непосредственно на процесс организации и осуществления учебного процесса. Педагог свободно ориентируется в инвариантных характеристиках деятельности, умеет выявлять и преобразовывать их применительно к каждому конкретному случаю, способен прогнозировать глубинные изменения в своей деятельности и вносить соответствующие дополнения в ее структуру, что обеспечивает профессиональную устойчивость в меняющихся условиях образовательного процесса. Определяя себя в качестве субъекта профессиональной деятельности, педагог понимает свою ответственность за результативность учебной деятельности студентов и непрерывно работает над совершенствованием существующих и созданием новых методов своей работы.

Исходя из положения, согласно которому инновационная деятельность определяется, прежде всего, трансформацией системы методов и приемов работы, то есть операционного фонда деятельности, и его обогащением за счет новых элементов, существенным становится рассмотрение психологических трудностей не только на мотивационно-смысловом, но и на предметно-операциональном уровне инновационной педагогической деятельности. Выделение знаний, навыков и умений в качестве ключевых компонентов данной сферы и обозначение методической деятельности педагога как ведущей позволили нам определить следующие виды предметно-операциональных трудностей (барьеров) инновационной деятельности: барьеры знаний, барьеры опыта и творческие барьеры.

Барьеры знаний, или информационные трудности, проявляются в нехватке или отсутствии информации о новых приемах, способах обучения, передовых идеях из области методики преподавания. Овла-

дение базовыми знаниями о различных компонентах процесса обучения осуществляется в рамках вузовского обучения, а обновление и расширение базы методических знаний должно реализовываться в процессе последипломного самообразования. Неготовность к самообразованию, проявляющаяся в виде отрицательного отношения к самообразовательной деятельности и отсутствия практических умений этой деятельности, приводит к появлению и постоянному увеличению пробелов в методических знаниях, что в результате негативно сказывается на эффективности профессиональной деятельности педагога.

Накопление опыта использования отдельных приемов, как правило, опирается на усвоенные методические знания. И здесь большой преградой на пути инноваций оказываются барьеры опыта, вызванные стереотипами, сложившимися методами и способами осуществления профессиональной деятельности. Шаблонизация деятельности за счет многократного повторения одних и тех же методов преподавания тормозит развитие педагогической деятельности, превращает ее в ремесленничество, которое уже не сможет подняться до уровня мастерства. И только по мере овладения различными способами педагог как субъект профессионального творчества дополняет структуру своей деятельности новыми элементами, расширяет «операторное поле своих возможностей» – он становится способным делать то, что раньше делать не мог, тем самым повышая уровень своего профессионального мастерства.

Но, как уже отмечалось, существенной характеристикой педагогического профессионализма является не только степень освоения методов и приемов обучения, но и, прежде всего, мера их изменчивости. С неспособностью педагога вносить изменения, корректировать приемы обучающего воздействия с учетом изменившихся условий деятельности и индивидуальными особенностями обучающихся связаны творческие барьеры, или трудности преобразования опыта. Преодоление данного вида предметно-операциональных затруднений в полной мере способствует выходу профессионально-педагогической деятельности на высокий уровень творчества – творчества по убеждению, заключающегося в сознательной и непрерывной инновационной деятельности. Это дает возможность осуществлять личностно- и профессионально-мотивированную переработку имеющихся способов профессиональной деятельности, анализировать собственные возможности по изменению системы методических приемов, формулировать цели и общие концептуальные подходы к использованию нового приема, прогнозировать средства осуществления изменений, результаты внедрения новшества, реализовывать новый метод или прием

обучающего воздействия в педагогическом процессе и проводить контроль и коррекцию данного новшества, оценивать результативность его применения.

Все вышесказанное позволяет рассматривать преодоление мотивационно-смысловых и предметно-операциональных трудностей в качестве одного из основных условий успешного осуществления педагогом инновационной деятельности.

Литература

1. Бурганова, И. Ф. Психологические барьеры в интеллектуальном творчестве [Текст] : автореф. ... канд. псих. наук / И. Ф. Бурганова. – М., 1999. – 24 с.
2. Дусавицкий, А. К. Развивающее образование. Основные принципы [Текст] / А. К. Дусавицкий – Харьков : Изд-во ХГУ, 1996. – 115 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 382 с.
4. Каминская, М. В. Проблема освоения педагогической деятельности в системе Эльконина–Давыдова [Текст] / М. В. Каминская // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 49–59.
5. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
7. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
8. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1998. – 201 с.
9. Подымов, Н. А. Психологические барьеры в педагогической деятельности [Текст] / Н. А. Подымов – М. : Прометей, 1998. – 239 с.
10. Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика [Текст] / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
11. Репкин, В. В. Развивающее обучение: теория и практика [Текст] : Статьи / В. В. Репкин. – Томск, 1997. – 72 с.
12. Роджерс, К. Становление личности. – М. : Эксмо-Пресс, 2001. – 414 с.
13. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 427 с.
14. Тильман, Ф. Психология индивида и группы [Текст] / Ф. Тильман, М. А. Робер. – М. : Прогресс, 1988. – 255 с.

15. Фрейд, З. Психология бессознательного [Текст] / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1989. – 447с.

16. Шакуров, Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности [Текст] / Р. Х. Шакуров. // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3–18.

17. Lewin, K. The dynamic theory of personality [Text] / K. Lewin. – New-York : Spring, 1936. – 348 p.

РОЛЬ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ВУЗОВ

МАЛОВА М. В., ТРЕТЬЯКОВА Я. К.

*г. Иркутск, Иркутский государственный университет
путей сообщения*

СВИСТУНОВА Л. П.

*г. Иркутск, Некоммерческая общественная организация
«Кризисный центр для женщин»*

Обучение нынешних поколений студентов для России должно быть современным, стратегически устремленным в будущее. Большую роль в этом должно играть гражданское образование, получение знаний о развитии и становлении гражданского общества в России и мире, участие студентов в практической общественной деятельности, так называемом III секторе общества.

Такие возможности для студентов Иркутского государственного университета путей сообщения (ИрГУПС) возникли в результате социального партнерства вузовского преподавательского сообщества и общественных организаций г. Иркутска. В результате такого взаимодействия в систему вузовского образования входят спецкурсы, готовятся курсовые и дипломные работы, ведутся научные исследования по тематике становления и развития гражданского общества в России.

Студенты г. Иркутска: юристы, психологи, журналисты, социальные работники и др. – проходят дипломную, учебную практику в общественных организациях города, но менее всего вовлечены в эту деятельность студенты технических специальностей. И это на сегодняшний день является проблемой для студентов, так как они имеют низкий уровень гражданского самосознания, мало вовлечены в активную политическую жизнь и грамотно не ориентированы в гендерной конструкции общества, ее задачах и перспективах. Такая ситуация возникла в результате отсутствия достаточной информации и неуме-

нием работать в гражданском сообществе вследствие отсутствия специальных обучающих программ в технических вузах.

Изучение этих вопросов возможно только через общественные организации, где проходят дополнительное, специальное гражданское образование. Оно является ориентиром для будущих профессионалов, руководителей и исполнителей социальной и экономической политики государства, так как вызовы глобализации, конкуренции, новых технологий и пр. меняют общественные настроения ожидания и ценности. В результате возникает необходимость уравнивать интересы различных социальных групп, чтобы при этом не только общество в целом, но и каждый человек в отдельности полностью раскрывал свой социальный капитал как для выгоды производства, так в целом и для общества.

Нынешнее поколение студентов мало вооружено знаниями для социальной деятельности в своем профессиональном будущем из-за отсутствия информации и учебных программ. Понимая всю сложность задач по гражданскому образованию студентов ИрГУПС, профессорско-преподавательский состав университета ставит на повестку дня обсуждение и анализ внедрения новых спецкурсов и программ для студентов, работая в тесном взаимодействии с профкомом, деканатами и советом Некоммерческих общественных организаций г. Иркутска.

Итогом начального этапа в 2006 г. станет межвузовская конференция совместно с Иркутским государственным техническим университетом, где уже имеется опыт гражданского образования через центр «Новых гражданских и социальных технологий». В 2007 г. начнется гендерное образование и просвещение студентов начальных курсов. Это же курс был проведен в Сибирском институте права, экономики и управления в течение двух лет. В основу обучения положены новые социальные технологии, специально разработанные общественными неправительственными организациями.

О НЕОБХОДИМОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРАКТИКИ

ОСТРОЖНАЯ Е. Е.

*г. Краснодар, Краснодарский кооперативный институт АНО ВПО
ЦС РФ «Российский университет кооперации»*

Вступление России на путь развития рыночных отношений привело к существенным изменениям во взаимоотношениях между работодателями и образовательными учреждениями. Работодателю требуются высококвалифицированные специалисты, которые повысят его доходы за счет внедрения новых, высокоэффективных технологий.

Внедрение таких технологий возможно при соответствующем росте уровня профессионального образования работников. Уровень подготовки специалиста зависит не только от усвоения программы, преподаваемой в университете, но и от знакомства с производством. Для получения высококвалифицированных специалистов необходимо произвести интеграцию образования с практикой.

Для этого нужны принципиально новые оценки качества образования по критериям, которые предъявляются обществом, экономикой, работодателями, рынком труда. Этих критериев пока не существует. Главным критерием для предприятий и организаций как потребителей продукции вуза является получение специалиста, имеющего необходимые профессиональные знания, которые с минимальными для предприятия материальными и временными издержками смог бы включиться в производственный процесс.

Интеграция образования и практики в процессе обучения не сводится к организации студенческой практики на предприятиях, которая может дать студенту некоторый опыт и знание ежедневных операций, осуществляемых в производстве или учреждении, но не приводит к увязке реальной деятельности и преподаваемых в университете теоретических знаний. Все производства или учреждения различаются по оснащенности оборудованием, методами контроля, технологиями.

Студентам преподаются знания о новых технологиях и оборудовании, которых на многих предприятиях еще нет, но они появятся в ближайшем будущем только на передовых предприятиях или учреждениях. Поэтому при прохождении практики не на передовом предприятии студенты могут и не увидеть инновации в производстве.

Интеграция образования и практики – это диалог между будущим специалистом и преподавателями университета. Как известно, наука и техника развивается постоянно. Новые знания быстро устаре-

вают. Студент учится в вузе пять лет. Период старения информации составляет 6–8 лет. Таким образом, знания выпускаемого из учебного заведения специалиста быстро устаревают. Поэтому по окончании вуза специалист должен повышать свои знания, пользуясь научно-технической информацией. В процессе интеграции происходит взаимодействие между фактическим состоянием дел на производствах и учреждениях и теоретическим отражением их в учебной практике, что приводит к взаимному обогащению.

Университет – это промежуточный пункт, где студент проводит небольшой отрезок своей жизни, получая образование по выбранной специальности. Образование дает некоторый набор теоретических знаний. Последние являются отражением реальности, хотя и не включают всех особенностей различных предприятий и учреждений, где будет работать данный выпускник-специалист. Окончив вуз и получив определенные знания, выпускник готов для работы по специальности, чтобы использовать полученные знания на практике. Если следовать этой логике, образование должно строиться на чтении лекций (односторонняя коммуникация). В их ходе студент занимает пассивную позицию, пытаясь лишь понять и запомнить описываемые преподавателем теоретические знания. В большинстве университетов образование основано на данном принципе. Однако автор считает, что для подготовки хороших специалистов необходимы другие способы и методы обучения.

Действительность неопределенна, сложна и постоянно меняется. Поэтому трудно сформулировать теоретические знания, которые были бы ее правдивым отражением. Не существует универсального набора теоретических знаний, которые должны служить базой для последующей работы студентов в качестве специалистов.

Преподавание – одна из версий обучения специальности. Чтобы подчеркнуть изменчивость реальности и знаний о ней, преподаватель может рассматривать преподаваемые теоретические знания и методы в динамическом развитии. В процессе обучения студентам необходимо отводить более активную роль. Все будущие специалисты должны иметь возможность непосредственно наблюдать и анализировать взаимодействие и совместное развитие получаемых теоретических знаний и практики. Это позволит понять взаимоотношения между областями человеческой деятельности и быть готовыми к неизбежным в будущем изменениям методов восприятия знаний и появлению новых теорий.

Говоря о динамизме реальности, мы обычно исходим из того, что реальность существует независимо от нас. Согласно альтернатив-

ной точке зрения, она не является независимой от человека. Своими мыслями и поступками мы создаем окружающий мир, поэтому теоретические знания могут рассматриваться как умственная постройка, созданная автором. Посредством прессы происходит столкновение различных теоретических взглядов на реальность, в результате чего наиболее сильные теоретические знания получают признание и доминирующее положение, то есть становятся парадигмами. Переключая свое внимание с отдельного исследователя на научное сообщество в целом, мы переходим от уровня создания индивидуальных умственных конструкций к уровню социального конструирования парадигм, которым следует большая группа исследователей.

Понятие этой точки зрения накладывает свой отпечаток и на процесс образования. Чтобы подготовить хороших специалистов, их необходимо обучать альтернативным взглядам на реальность.

Сегодня стране нужны учебные заведения, где и учеба, и научная работа могут вестись на высоком уровне в тесной связи с практикой. Университеты, которые могут готовить кадры для крупных инновационных проектов, для научно-исследовательских институтов, для промышленности называются инновационными. Эти университеты должны быть хорошо оснащены как исследовательскими лабораториями, так и преподавателями-учеными. У них должны быть тесные связи с производствами, где студенты могли бы пройти практику и узнать что-то новое в технологиях.

Главным способом сотрудничества вузов с производствами все-таки остается производственная практика. Однако на предприятиях к неопытным студентам относятся осторожно, не доверяют им серьезных задач. Студенты находятся на «подхвате», что-то моют, что-то носят и т.д. Такое негативное отношение со стороны предприятий влияет на качество обучения, так как студенты не могут получить практического опыта и выходят из стен вуза, в основном, теоретиками.

Требования работодателей к качеству подготовки высококвалифицированных специалистов и установление компетентного соответствия выпускника вуза требованиям современной экономики и рынка рабочих мест являются на данный момент основными проблемами и задачами интеграции образования и практики.

Следует разработать систему участия работодателей в организации практической подготовки специалистов в процессе обучения.

Профессиональное образование не может развиваться изолированно от тех структур, для которых оно готовит специалистов. Одним из решений всех вопросов связи образования с практикой является

создание корпоративного образования. Оно может быть механизмом практической реализации интеграции между образованием и практикой. Его суть в том, чтобы предприятия сами принимали участие в подготовке будущих кадров. Университет может дать фундаментальное академическое образование, но не всегда способен дать возможность приобрести практические навыки, чтобы выпускники могли сразу и полноценно включиться в работу предприятия или учреждения.

Участие предприятий в практической подготовке студентов позволит отслеживать динамику изменений требований работодателей к качеству подготовки специалистов путем своевременных корректировок учебных планов специальностей, выработки рекомендаций по конкретным курсам лекций и практических занятий.

Тесные контакты системы образования и действующего производства будут стимулировать профессиональный рост профессорско-преподавательского состава вузов. Выпускникам при этом гарантируется трудоустройство по избранной специальности с перспективой карьерного роста. Во время прохождения практики студенты смогут общаться со специалистами-профессионалами, перенимая их опыт, осваивать особенности профессии.

В процессе университетского обучения интеграция образования и практики позволит лучше подготовить студентов к трудовой деятельности. Некоторые считают интеграцию методом, позволяющим подготовить студентов к практической работе, другие – способом выделить различия между теоретическими знаниями и их практическим применением.

Осуществлять практикоориентированное образование невозможно без социального партнерства со сферой труда, установления связи обучения студентов с предприятиями, на которых им предстоит работать. Именно такой механизм интеграции образования с наукой и производством позволит преодолеть относительную изоляцию подготовки кадров от их использования, качественные и количественные различия между спросом и предложением на рынке труда.

Конкуренцию на рынке труда в настоящее время следует рассматривать не между предложением со стороны молодых специалистов и спросом работодателей. Вакансий очень много. Тем не менее среди выпускников вузов 30 % безработных. Статистика показывает, что после окончания даже лучших вузов их выпускники вынуждены доучиваться или переучиваться на производстве или в учебных центрах, так как полученные знания быстро устаревают. Это происходит потому, что изменения в учебные стандарты вносятся не так дина-

мично, как развивается рынок. При правильной интеграции образования и практики этого происходить не будет. Все учебные планы и программы будут своевременно корректироваться и внедряться.

Интеграция теоретических знаний и их практического применения может расцениваться как особый способ получения нового знания и как возможность привлечь молодых специалистов к участию в развитии производственных отношений в рыночных условиях.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ВУЗА: ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ИУДИН М. М.

г. Якутск, Институт горного дела Севера СО РАН

Проблема интеграции науки и образования является актуальной в модернизации системы профессионального образования России. Наука, как и образование, представляет собой сложную систему, со своими законами развития, историей становления и влияния на общество. В работе [1] исследуются разные механизмы влияния образования на науку. В то же время наука как социальный и культурный пласт общества должна быть ответственной за развитие системы образования.

В Болонской декларации среди основных задач, направленных на объединение Европы в области образования, указывается на необходимость качественной реализации социальной роли высшего образования и его доступности в обществе. Выполнение этой задачи высшими учебными заведениями в регионах России наталкивается на ряд объективных и субъективных трудностей и обуславливаются неоднородностью социальной структуры общества, значительной дифференциацией в развитии экономики и производительных сил и т.д. Особенно это относится к административным субъектам Сибири и Дальнего Востока.

Региональные вузы в основном готовят кадры для местных нужд с учетом региональных особенностей географического и климатического расположения. Республика Саха (Якутия) находится в суровых климатических условиях, в зоне распространения многолетней мерзлоты земной коры. Региональные особенности предъявляют свои требования к развитию техники и технологии промышленного производства. Поэтому подготовка специалистов, способных осваивать современные технологии производства, должна вестись с учетом регио-

нальных особенностей. В этом заключается существенный аспект социальной ответственности регионального вуза перед обществом: готовить тех специалистов, которые востребованы в данном регионе, причем к качеству подготовки специалистов предъявляются высокие требования на уровне мировых. Чтобы выполнить задачу социальной ответственности, региональные вузы нуждаются в соответствующем взаимодействии с социальными институтами общества. Причем это взаимодействие должно носить взаимовыгодный интерес не только со стороны вуза, но и других сторон коллективного взаимодействия. Это будет должным образом ориентировать региональные вузы на современные пути модернизации образовательного процесса. Конечно, в каждом регионе существуют свои региональные особенности, которые будут дифференцированно влиять на процесс взаимодействия вуза и общества.

Необходимо, чтобы будущие специалисты могли успешно работать не только на всем европейском пространстве, но в совершенстве владели бы навыками и умениями работать в регионах России. К сожалению, современные выпускники региональных вузов в недостаточной степени владеют знаниями и умениями для работы в регионах. Основная причина: закрытость регионального вуза для общества, отсутствие общественного контроля. Это отмечают ведущие специалисты большинства промышленных отраслей народного хозяйства и предъявляют свои требования к образовательным учреждениям. Сегодня уже ясно, что образовательные стандарты высшего образования нуждаются в коренной модернизации не только с учетом требований Болонского процесса. В большей степени влияет на необходимость модернизации образовательного процесса учет требований региональных условий функционирования экономики в обществе.

Реализация качественного обучения в региональном вузе предусматривается в стандартах образования через региональный компонент, их надо наполнять современными научными знаниями с учетом региональных особенностей. В наполнении научным содержанием данных курсов существенную помощь должны оказать академические учреждения, их научный потенциал в недостаточной степени используется региональными вузами. Целесообразно создавать совместные научно-образовательные коллективы с организацией научно-производственных практик, семинаров для подготовки специалистов. Тогда и передовые научные знания дойдут до молодежи по прямой траектории, что сделает выполнение образовательным учреждением задачи передачи знаний, умений, навыков от поколения к поколению многограннее и шире и отвечает интересам общества. Научный и

профессиональный уровень региональных требований следует разрабатывать вузом в содружестве с научными, производственными организациями, используя рейтинговые методики оценки качества.

Таким образом, привлечение специалистов научных и производственных предприятий для методического и научного обеспечения итоговой государственной аттестации выпускника значительно улучшит качество заключительной стадии подготовки студента в вузе.

Есть еще один аспект решения задачи. Активное участие ученых академических учреждений в учебном процессе вызовет полезную конкуренцию среди преподавателей вузов нашего региона и активизирует их научную деятельность, что также повысит социальную ответственность вуза перед обществом. Надо отметить, что современные условия в российских вузах недостаточно помогают вовлеченности преподавателей в процесс научного исследования.

Из сказанного следует, что общество весьма заинтересовано в творческом слиянии академической и вузовской науки для максимальной доступности высшего образования в обществе. Документы Болонского процесса только приветствуют активное развитие науки и ее доступности студентам. Принципы Болонского процесса поощряют выборность образовательных программ. Нужно организовывать открытые конкурсы на разработку образовательных программ и широко привлекать к участию работников академической науки. Тогда преподаватели вузов окажутся в условиях творческой конкуренции: они должны будут разрабатывать свои курсы с учетом того, насколько они привлекательны для студента, на основе собственных исследовательских результатов или совместно с работниками академической науки.

Таким образом, творческая деятельность академической науки в учебном процессе ускорит вовлеченность России в Болонский процесс и послужит дополнительным стимулом для развития вузовской науки и высшего образования, что в конечном итоге положительно скажется на качественном уровне подготовки специалиста в региональном вузе.

Новая разработка образовательных стандартов должна быть организована таким образом, чтобы было обеспечено широкое привлечение специалистов академической науки и производства при выработке основных требований к стандарту и к качеству подготовки специалиста. При этом надо учесть следующее:

1. Социально-гуманитарную и естественнонаучную составляющую учебного процесса сосредоточить на первом уровне высшего образования (бакалавриат). Региональный компонент профессиональной подготовки бакалавра должен обеспечить возможность студенту уверенно и качественно овладеть знаниями и уметь применять их в

регионе своей деятельности, решая новые технические и технологические задачи. Чтобы бакалавриат высшего образования был обеспечен стандартом на качественном уровне, необходима активная интеграция науки, производства и образования при разработке требований к качеству образования.

2. Второй уровень высшего образования (магистрат) должен больше носить профессиональный и региональный аспект подготовки специалиста. На этом уровне специалиста целесообразно готовить на конкретную специализацию с учетом социального и регионального заказа.

3. На уровне бакалавра и магистра необходимо, чтобы вуз имел максимальную свободу в формировании региональной составляющей подготовки специалиста. При этом должен функционировать общественный и государственный контроль по качеству образования в вузе.

Таким образом, введение региональной компоненты обучения в новый стандарт высшего образования двух уровней и максимальное ее наполнение научным содержанием позволит значительно расширить федеральный стандарт подготовки специалиста в плане изучения особенностей региональных условий и повысить социальную роль вуза в обществе.

Литература

1. Власова, С. В. Механизмы влияния образования на науку [Текст] / С. В. Власова // Вестник МГТУ : труды Мурманского гос. техн. ун-та. – 2004. – Т. 7. – № 1.

ФУНКЦИИ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА И ПРОБЛЕМА ИХ РАЗВИТИЯ

КОЖЕВНИКОВА Ю. А.

*г. Уфа, Уфимский государственный авиационный
технический университет*

В последние годы все реальнее стали сознаваться ограниченность и опасность дальнейшего развития человечества посредством чисто экономического роста и наращивания технического могущества, а также то обстоятельство, что социальный прогресс все в большей степени определяется уровнем культуры, понимания и мудрости человека. Говоря словами Эриха Фромма, развитие будет определяться

не только тем, что человек имеет, сколько тем, кто он есть, что он может сделать с тем, что имеет.

Все это делает совершенно очевидным тот факт, что в преодолении кризиса цивилизации, в решении острейших глобальных проблем человечества огромная роль должна принадлежать образованию.

Социальный институт образования в условиях нормального функционирования общества выполняет ряд общественных функций, важнейшая из которых – упорядочить и свести деятельность социальных общностей в его рамках к предсказуемым образцам социальных ролей. В этом смысле деятельность института образования направлена на соблюдение социального порядка и поддержание морального климата в обществе. Помимо этого, данный институт выполняет в обществе ряд других, вполне определенных, экономических, социальных, культурных функций.

К экономическим, в первую очередь, относится формирование социально-профессиональной структуры общества и подготовка работников, владеющих необходимыми знаниями, умениями и навыками.

Социальные функции института образования предполагают: воспроизводство и изменение социальной структуры в целом и ее конкретных элементов в особенности; обеспечение и стимулирование социальной мобильности, которая осуществляется благодаря полученному образованию; социализацию личности, в ходе которой она успешно выполняет весь комплекс социальных ролей вследствие роста образовательного уровня.

Культурные функции социального института образования состоят в использовании личностью и социальной общностью социокультурного потенциала, достигнутого человечеством, который транслируется в разных формах образовательного процесса.

Однако помимо удовлетворения потребностей общественного характера социальный институт образования имеет не меньшее значение и для конкретного человека, удовлетворяя его образовательные интересы и потребности порой за пределами целей и задач, связанных с развитием экономики, политики и культуры. Именно в такой роли образование и его разновидности – самообразование часто выступают источником научного и культурного прогресса.

Но сегодняшняя ситуация такова, что приходится говорить о кризисе образования как социального института. Это значит иметь в виду его неспособность выполнить свои функции и справиться с возложенными на него задачами формирования личности, способной са-

моутвердиться, самореализоваться, самораскрыться в многообразной деятельности.

Сегодня четко осознается тот факт, что реформирование высшей школы в нашей стране – настоятельная необходимость. Происходящие в обществе изменения все более объективизируют недостатки отечественного высшего образования, в свое время считавшиеся нами достоинствами:

- в современных условиях стране требуются такие специалисты, которые не только не выпускаются на сегодняшний день, но для которых наша образовательная система еще не подготовила научно-методическую базу;

- чрезмерное увлечение профессиональной подготовкой шло в ущерб общему духовному и культурному развитию личности;

- усредненный подход к личности, неостребованность десятилетиями интеллекта, таланта, нравственности, профессионализма привели к деградации нравственных ценностей, к деинтеллектуализации общества, падению престижа высокообразованного человека;

- тоталитарное управление образованием, сверхцентрализация, унификация требований давили инициативу и ответственность преподавательского корпуса;

- вследствие милитаризации общества, экономики и образования сформировались технократическое представление о социальной роли специалистов, неуважение к природе и человеку;

- изолированность от мирового сообщества – с одной стороны, и работа многих отраслей промышленности по зарубежным образцам, импортные закупки целых заводов и технологий – с другой, исказили главную функцию специалиста – творческую разработку принципиально новой техники и технологии;

- экономический застой, кризис переходного периода повлекли за собой резкое снижение и финансового, и материального обеспечения образования, высшего в частности.

В то же время российская образовательная система высшей школы имеет свои неоспоримые преимущества перед аналогичными зарубежными системами:

- она способна осуществлять подготовку кадров практически по всем направлениям науки, техники и производства;

- по масштабам подготовки специалистов и обеспеченности кадрами она занимает одно из ведущих мест в мире;

- она отличается высоким уровнем фундаментальной подготовки, в частности по естественнонаучным дисциплинам;

– она традиционно ориентирована на профессиональную деятельность и имеет тесную связь с практикой.

Сегодня существует настоятельная необходимость создания новой парадигмы развития высшей школы. Речь идет о необходимости формирования новых представлений о причинно-следственных отношениях вузовской системы с внешней средой, принципах ее деятельности и развития, для чего необходимо концептуальное переосмысление образования как социального института.

В основу новой парадигмы системы подготовки специалистов должен быть положен принцип развития, ориентированный на постоянную реорганизацию ее элементов и внутренних связей, необходимую для поддержания на оптимальном уровне ее внешних связей и отношений с окружающей средой. Этот принцип реализуется на следующих уровнях, которые можно рассматривать в качестве основных элементов новой доктрины системы вузовской подготовки:

– целевая подготовка высококвалифицированных специалистов, обеспечение их конкурентоспособности на рынке труда;

– влияние на политику общественного производства средствами совершенствования кадрового потенциала предприятий и организаций, а также разработки и научной поддержки при внедрении инноваций;

– проведение фундаментальных научных исследований во всех сферах научного знания и использование их результатов в учебном процессе.

Очевидно, что в условиях новых общественно-экономических отношений изменяется комплекс внешних факторов, воздействующих на развитие системы подготовки кадров. Среди внешних детерминант можно выделить следующие:

– необходимость скорейшей адаптации к новым формам и феноменам развития базисных структур, адекватное влияние на экономические процессы в сферах материального и духовного производства, активное включение в систему этих отношений;

– необходимость постоянного изучения изменений общественно-экономических отношений и структуры их субъектов для адекватного удовлетворения потребностей предприятий и организаций в кадрах и в их научной, методической и технологической поддержке;

– необходимость разработки сложных революционизирующих технологий, требующих междисциплинарного подхода;

– необходимость поиска альтернативных источников финансирования для научно-исследовательской деятельности и поддержки

учебного процесса в условиях сокращения традиционных источников финансирования.

Очевидно, что эти внешние условия оказывают влияние на структуру внутренних факторов, которые в комплексе и обуславливают характер и направления развития вузовской системы подготовки специалистов. Среди внутренних детерминант можно выделить следующие:

- стремление студентов получить междисциплинарную подготовку, расширить сферу своей специализации или освоить более прагматические знания, необходимые для той или иной профессиональной деятельности;

- необходимость в новом типе учебных планов, учитывающих потребности как самих студентов, так и потребности целевой подготовки;

- стремление специалистов и студентов к продолжению или расширению образования для профессионального и культурного совершенствования личности.

Таким образом, реализация новой парадигмы системы высшего образования превращает вуз в мощный фактор и инструмент социального развития общества, который является не только средством воспроизводства интеллектуального, культурного и профессионального потенциала социума, но и активно влияет на адекватное современным потребностям общественного производства развитие социальной структуры.

РАЗДЕЛ 5

Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

ЩЕННИКОВА С. В.

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

Формирование рынка труда и профессий, быстро развивающаяся технологическая база профессиональной деятельности ориентируют систему образования на подготовку не только грамотного специалиста-исполнителя, но и развитой личности, критично и мобильно мыслящей, способной ориентироваться в стремительно нарастающем потоке информации, способной к непрерывному самообразованию.

Изменение образовательной парадигмы, все большее внимание к личности обучающегося как к основной социальной ценности предполагает и построение педагогического образования таким образом, чтобы обеспечивалась индивидуальная траектория личностно-профессионального становления педагога.

Роль образования заключается в становлении такой личности, которая способна осуществить качественные изменения в сфере своей профессиональной деятельности.

Особое место занимает процесс развития профессиональной творческой деятельности у будущих педагогов, которая предполагает постоянное решение целого спектра творческих образовательных задач: 1) организовать образовательный процесс в различных социо-

культурных условиях; 2) проектировать, реализовывать и корректировать учебно-воспитательный процесс; 3) осуществлять экспертизу содержания учебно-методических комплексов; 4) разрабатывать и внедрять в образовательный процесс авторские экспериментальные учебно-методические комплексы.

Общие и специфические особенности творческой педагогической деятельности исследуются в трудах К. А. Абульхановой-Славской, Ф. Г. Гоноболина, В. А. Кан-Калика, А. Е. Кондратенкова, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, Н. Д. Никандрова, Я. А. Пономарева, Г. С. Сухобской, Л. М. Фридмана, А. И. Щербакова и др.

Не выработано пока единого понимания границ данного понятия. В более узком толковании с этим понятием связывают создание новых оригинальных систем, процессы освоения педагогических инноваций.

Более широко творческая деятельность педагога рассматривается как деятельность, направленная на осознание и решение проблем, постоянно возникающих в педагогическом процессе. Такой подход позволяет говорить о творчестве как необходимой составляющей деятельности каждого педагога. Творческий процесс педагога рассматривается как деятельность, направленная на постоянное решение бесчисленного множества учебно-воспитательных задач в меняющихся обстоятельствах, во время которой педагогом вырабатываются и воплощаются в общении с детьми оптимальные, органичные для данной педагогической индивидуальности, не стандартизованные педагогические решения, опосредованные особенностями объекта – субъекта педагогического воздействия. Учитывая это, мы можем сделать вывод о том, что педагогическое творчество эффективно там и тогда, когда оно опирается на высокую профессионально-педагогическую компетентность, предполагающую компетентность в психолого-педагогической и в собственно предметной области. Таким образом, творчество позволяет найти точки соприкосновения с разными науками, поскольку каждая профессиональная задача (проблема) по своей сути является междисциплинарной, комплексной, интегральной. Иначе говоря, каждая проблема (задача, ситуация) есть система. Поэтому она объективно требует системного анализа и построения целостной модели ее решения. Умение студента строить целостные нестандартные решения проблем, используя знания из различных дисциплин, можно рассматривать, на наш взгляд, как один из критериев качественного образования в высшей школе.

Своеобразие педагогического творчества заключается в том, что творческий характер носит не только акт решения педагогической за-

дачи, но и сам процесс воплощения этого решения в общении с людьми, который, будучи творческим актом, в значительной степени базируется на индивидуально-типологических характеристиках педагога.

Конкретизируя структуру творческой педагогической деятельности, В. А. Кан-Калик и Н. Д. Никандров определяют следующую последовательность этапов в ее осуществлении: 1) возникновение педагогического замысла, направленного на решение педагогической задачи; 2) разработка замысла; 3) воплощение педагогического замысла в деятельность, в общении с людьми; 4) анализ и оценка результатов творчества.

А. М. Матюшкин, опираясь на работы крупнейших исследователей проблемы творчества (Дж. Берлайн, А. В. Брушлинский, Э. А. Голубева, А. В. Запорожец, В. А. Крутецкий, Т. В. Кудрявцев, Н. С. Лейтес, Н. Н. Подъяков, Я. А. Пономарев, И. В. Равич-Щербо, В. М. Русалов, Б. М. Теплов и др.), определяет следующие компоненты в составе творческой деятельности:

- познавательная мотивация как доминирующий мотив деятельности;
- исследовательская творческая активность, выражающаяся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем;
- возможности достигать оригинальных решений;
- возможности прогнозировать и предвосхищать;
- способности к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные и интеллектуальные оценки.

Показатель творческой самостоятельности специалиста – его личность, проявляющаяся в способности ставить перед собой цели, находить способы и средства для их достижения путем самообразования, самовоспитания и самоактуализации.

Завершенная концепция творчества в XVIII в. создается И. Кантом, который специально анализирует творческую деятельность в учении о продуктивной способности воображения и делает вывод о том, что творчество лежит в самой основе познания. Не оспаривая сказанное, хочется, однако, подчеркнуть, что деятельность студента, хотя и связана непосредственно с познанием, не всегда является творческой.

Всякое творчество начинается с осознания незнания. Но не всякое незнание становится знанием с помощью творчества. Творчество является наивысшим уровнем умственной деятельности. Не случайно Ф. В. Шеллинг, продолжатель учения И. Канта, называл творчество высшей формой человеческой жизнедеятельности.

Естественно, творчество связано со способностями человека, особенно со способностью нестандартно мыслить, выбираясь из привычной умственной колеи. Однако творчество – не особый дар избранных, этим даром, по признанию психологов, в большей или меньшей степени наделено все человечество. Все это позволяет сделать вывод, что для творчества в познавательной деятельности студента характерна нестандартность мышления и деятельности, в результате чего рождается новое полезное решение или продукт деятельности, выходящий за рамки общепринятых стандартов.

Опрос ученых и других творческих деятелей за рубежом и у нас в стране, проводившийся как специалистами, так и корреспондентами, педагогами и др., показывает, что основой творчества является внутренняя мотивация (интерес и даже любовь к делу), воображение, гибкость ума, дивергентное мышление, воля, деятельность и трудолюбие.

Отсюда вытекает задача преподавателя вооружить студента методами и приемами не только самостоятельной, но и творческой работы, обеспечив основные условия творческой деятельности: обмен и борьбу мнений, свободу критики.

Для обеспечения творческих условий познавательной деятельности необходимо: а) приучить студентов к работе с первоисточником, с книгой, монографией, научной статьей; б) проводить творческие дискуссии на занятиях или за круглым столом. При этом полезно использовать методы развития творчества, известные нам из психологии: мозгового штурма для генерации идей, отбора идеи; синектику, способ организации коллективной мыслительной деятельности на основе четырех приемов: рассмотрение проблемы в том виде, как она дана; отказ от очевидного решения; проведение прямой аналогии с чем-либо; формулировка проблемы в общем виде.

Полезно использовать метод ассоциативных моделей умственной деятельности, основанный на метафоричности, то есть на переносе проблемности или проблемы на другой материал. Схемы, графики и диаграммы – не что иное, как пространственные метафоры, которые стимулируют мышление.

Проектирование содержания образовательных программ, ориентированных на развитие творческой самостоятельности специалиста, должно быть направлено на:

- 1) формирование минимума фундаментальных предметных знаний, знакомство со способами и средствами осуществления деятельности;

2) создание условий для развития профессионального творчества и опыта самостоятельной деятельности по усвоению содержания высшего профессионального образования;

3) формирование качеств личности, отражающих наиболее существенные человеческие черты, касающиеся творческой самостоятельности: мотивационная активность, профессиональная направленность, ответственность, трудолюбие и т.д.

Однако проектирование основных направлений содержания высшего профессионального образования, способствующих развитию профессионально-творческой самостоятельности специалистов, – необходимое, но недостаточное условие для решения данной проблемы. Многое зависит от технологии обучения (методов, средств и организационных форм). Развитие творческой самостоятельности студентов будет проходить наиболее эффективно, если:

- учитываются их способности и склонности к определенному виду профессиональной деятельности;

- познавательная деятельность будущего специалиста носит преимущественно активный, преобразовательный характер;

- максимально используется и стимулируется индивидуальная творческая деятельность студента, интегрированная с его самообразованием.

Эти идеи могут быть реализованы при разумном использовании методов проблемного и исследовательского обучения. Такие методы реализуются через разнообразные организационные формы обучения: 1) проблемная лекция, основой которой может служить моделирование практических ситуаций; 2) лабораторно-практические занятия проблемного характера; 3) творческие самостоятельные работы во внеаудиторное время. Главное, чтобы все эти организационные формы деятельности носили не стихийный характер, а были результатом серьезной продуманной, заранее спланированной технологии обучения и развития творческих способностей студентов.

Таким образом, проведенное исследование показало, что над проблемой творчества задумывались многие выдающиеся умы как в древние века и средневековье, так и в новое время. Творчество исследовалось психологами, философами и педагогами. Многое известно о творчестве, тем не менее, еще темны и неопознаны его законы. Не случайно в таких работах, как «Содержание образования», «Основы педагогики и психологии высшей школы» и «Основы педагогического мастерства», ничего не говорится о развитии творчества студентов.

Быстрые темпы развития нашего общества поставили перед педагогическим образованием и практикой новые проблемы, связанные

с подготовкой профессиональных кадров. Особое место занимает развитие творческой деятельности у будущих специалистов.

В современных исследованиях, посвященных проблемам творчества великих ученых, называются конкретные способности, необходимые для творческой деятельности в разных областях науки и техники: стремление к познанию нового или усовершенствование существующего, нестандартность мышления, дар предвидения, ориентация на будущее, неутомимость в поисках, готовность принимать решения, настойчивость и др. Все чаще стали подчеркиваться такие качества, как способность к самовыражению, независимость в суждениях, подчеркивание своего «Я».

Все это необходимо учитывать при определении содержания образования и технологий обучения, направленных на подготовку специалистов. Они должны отражать, с одной стороны, сущность и структуру личностей предыдущих поколений, а с другой – сущность и структуру личности специалиста, жизнедеятельность которого будет протекать в начале XXI в., отвечая новым человеческим идеалам, которые отражены в документах о государственной политике РФ в области образования.

Как показало исследование, творческая деятельность является интегративной по своей природе и позволяет находить точки соприкосновения с разными науками, поскольку творчество педагога предполагает комплексное и вариативное использование им в профессиональной деятельности основных теоретических знаний и практических умений, усвоенных при изучении разных учебных курсов. В целях подготовки будущего педагога к творческой деятельности как необходимого звена профессионально-педагогической компетентности специалиста, на наш взгляд, необходим именно интегративный подход к организации учебного процесса вуза, обеспечивающий целостность профессионального и личностного становления будущего педагога.

ПЕНИТЕНЦИАРНАЯ АКМЕОЛОГИЯ КАК ОДНО ИЗ АКТУАЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

ФЁДОРОВ А. Ф.

г. Ковров, Ковровская государственная технологическая академия

В условиях реформирования уголовно-исполнительной системы существенного расширения ее деятельности в связи с принятием но-

вых Уголовного и Уголовно-исполнительного кодексов Российской Федерации значительно возросла потребность в профессионально подготовленных кадрах. Вместе с тем за последние годы наблюдается снижение уровня профессиональной и служебной подготовки среди сотрудников исправительных учреждений, отмечается высокая текучесть кадров и атмосфера напряженности, ухудшаются общие показатели здоровья. К этому следует также добавить, что в уголовно-исполнительной системе продолжается процесс омоложения кадров. Поэтому не случайно сейчас в исправительных учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания, работает почти половина сотрудников в возрасте до 30 лет.

Складывающаяся ситуация, а также масштабность происходящих изменений в пенитенциарной системе обуславливают и новые подходы к организации служебной деятельности и работе среди персонала уголовно-исполнительной системы. В нынешней ситуации пенитенциарной системе необходимо построение, разработка и совершенствование эффективной системы профессиональной подготовки и переподготовки кадров, особенно сотрудников исправительных учреждений воспитательного звена, разработка программ личностно-профессионального саморазвития и самосовершенствования с целью повышения продуктивности их деятельности до уровня профессионализма.

В настоящий момент существуют попытки (Т. П. Данильчева) разработки и внедрения программ, научно-обоснованной концепции подготовки и переподготовки сотрудников воспитательного звена и начальников отряда. Мало и разработанных, отлаженных программ личностно-профессионального саморазвития и самосовершенствования с целью повышения продуктивности их деятельности до уровня профессионализма.

В разрешении задач повышения качества профессиональной подготовки воспитательного звена пенитенциарных учреждений может помочь акмеология – наука о закономерностях развития человека, достижения вершин созидательной деятельности, самореализации природных потенциалов и потребностей (Н. В. Кузьмина).

Следовательно, психологам, работающим с личным составом в исправительном учреждении, необходим выход на акмеологическое сопровождение личностно-профессионального развития конкретных специалистов.

Одним из видов деятельности является трудовая деятельность, направленная на производство материальных и духовных благ. Весь комплекс работы с осужденными, организация службы и работы вос-

питателя (психолога, начальников отрядов) достигает нужных результатов в развитии профессиональной направленности, если, помимо правовых знаний, навыков и умений, он формирует глубоко осознанную, зрелую, активную профессиональную позицию, основанную на правильном понимании предназначения правопорядка и направленной воспитательной работы в современной России, преданность ей и стратегию действий, отвечающую требованиям времени и социальным ожиданиям общества. На результате серьезно сказывается и вся система жизни и деятельности УИС, ее духовность и материальная обеспеченность, ибо человек всегда воспитывается не словами, а реальными делами, всей жизнью и ее особенностями.

Понятия «профессионализм» и «продуктивность», с точки зрения фундаментальной акмеологии, изучены факторами, способствующими или препятствующими достижению высоких образцов профессиональной деятельности. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы, исследование эмпирических данных позволили в качестве основополагающих факторов выделить особенности профессионализма начальника отряда, наличие способностей, необходимых для работы с осужденными, правильную жизненную позицию. Нужно отметить, что профессионализм начальника отряда представляет собой сложную систему качеств и способностей, присущих специалисту нескольких направлений – педагогического, юридического, социального. Среди них мотивы, направленность, способности, профессиональные действия и умения, профессиональная компетентность, а также ряд общегражданских качеств и индивидуально-психологических особенностей личности. Совокупность всех этих свойств является субъективными факторами достижения высокого уровня продуктивности в профессиональной деятельности и подлежит дальнейшей научной разработке и исследованиям.

Исследование зависимостей между уровнями профессиональной деятельности и факторами, содействующими или препятствующими достижению максимальных уровней воспитательной деятельности, позволяет оказывать специалистам любой профессии системы «человек-человек» помощь в творческом овладении ими вершин профессионального мастерства.

Деятельность воспитателя пенитенциарного звена позволяет увидеть весь спектр условий, необходимых для помощи осужденному. Эта работа в ИУ достаточно трудна. Она требует от начальника отряда, помимо общевоспитательских, психологических, юридических, коммуникативных знаний, умений и навыков, еще и множество специфических, например, механизм адаптации осужденных к условиям

лишения свободы, субкультуры заключенных, специфику жизни в отряде, работы в секторах, работы различных служб администрации учреждения и т.д. Воспитатель, занимаясь своей деятельностью, выступает как бы интегрирующим звеном между осужденными и различными службами ИУ, объединяя их в общий механизм, направленный на исправление и перевоспитание осужденных.

В акмеологическом аспекте данные задачи решаются через формирование у специалистов системы профессиональных установок и эталонов, профессиональную мотивацию достижений, формирование продуктивной «Я-концепции» профессионала, развитие когнитивной, регулятивной и нормативной подструктур профессионализма.

Наши исследования в области продуктивности воспитательской деятельности начальника отряда показали, что уровень продуктивности деятельности воспитателей можно определять методом экспертных оценок, где в качестве компетентных судей могут быть психолог, начальник учреждения, его заместители, начальники отделов и служб учреждения, ветераны ФСИН.

Продуктивность профессиональной деятельности воспитателей пенитенциарных учреждений зависит от уровня специального профессионального образования: чем выше уровень образования, тем выше результативность деятельности, причем приоритетным является педагогическое, а затем юридическое образование, которое со временем должно быть интегрировано в акмеологическое, построенное на изучении реальных задач и реальном изучении моделей их продуктивного решения.

Таким образом, весьма актуальным и перспективным направлением прикладной акмеологии является пенитенциарная акмеология, объектом которой является профессионализм деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы, а предметом – закономерности, условия и факторы, способствующие совершенствованию их профессионального мастерства и профессионализма личности.

НОВЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ТИПА ПАРТНЕРСТВО: ИНСТИТУТ – ПРЕДПРИЯТИЕ, ОСНОВАННЫЙ НА ИНТЕГРАЦИИ ДВУХ СИСТЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БИБИК В. Л., ЕФРЕМЕНКОВ А. Б.

*г. Юрга, Юргинский технологический институт
(филиал) Томского политехнического университета*

Согласно оценке качества инженерного образования, представленной в проекте «общеевропейские стандарты качества подготовки инженеров в рамках Болонского процесса (EUR-ACE)», президентом Ассоциации инженерного образования в России Ю. П. Похолковым отмечено, что «...критерием подготовки специалиста становится не столько объем знаний, умений и навыков, сколько профессиональная компетентность выпускника высшего учебного заведения. Причем компетентность не должна исчерпываться способностью принимать научно-обоснованные и технически грамотные решения в области техники и технологии, а определяется способностью обеспечить позитивные изменения в экономике страны, решение проблем становления и развития в России инновационно-ориентированной экономики».

В связи с этим важнейшим направлением развития инженерного образования является специальная организация работы студента на протяжении всей учебы в вузе в комплексных последисциплинарных практико-ориентированных коллективах, органическое включение студентов в активную творческую деятельность. Все это создает предпосылки к развитию нового подхода к инженерному образованию, позволяющему выработать у студентов необходимую мотивацию к обучению, восприимчивость к теории при освоении ее через практику. Одним из перспективных методов, используемых в инновационном инженерном образовании, является «контекстное обучение», при котором усвоение знаний достигается путем выстраивания отношений между конкретным знанием и его применением.

Не менее важным является «обучение на основе опыта», когда студенты имеют возможность ассоциировать свой собственный опыт с предметом изучения. Интегрированные системы обучения, применяющие в определенной последовательности очную и очно-заочную (вечернюю) формы обучения в сочетании с организацией на предприятии трудовой деятельности студентов и их обучения профессиональным умениям по конкретным направлениям и специальностям, уже в

первый год обучения студентам показывают связь предлагаемого учебного материала с их будущей инженерной деятельностью, перспективами технического, технологического, экономического и социального развития общества.

В 70-х гг. в большинстве развитых капиталистических стран сложилась функциональная система подготовки инженерно-технических кадров. Обучение в учебных заведениях по подготовке инженеров-производственников строилось на основе тесной связи с производством. В Великобритании, например, широко практиковались так называемые сэндвич-курсы (чередование обучения с работой на предприятиях), в США разновидностью сэндвич-курсов являлось кооперативная форма обучения.

В 1987 г. на базе Юргинского машиностроительного завода Томским политехническим институтом был создан механико-машиностроительный факультет на правах завода-втуза, преобразованный в 1993 г. в филиал, а в 2003 г. в институт. Творческое содружество старейшего и одного из наиболее авторитетных технических вузов России с одним из крупнейших предприятий машиностроительного комплекса Сибири при поддержке Министерства образования и науки РФ, администраций Кемеровской области и г. Юрга дало положительные результаты. Юргинскому технологическому институту удалось не только выстоять в наиболее тяжелые годы реформ, но и укрепить материально-техническую базу, расширить номенклатуру инженерных специальностей, а главное – сохранить и усовершенствовать интегрированную систему обучения «завод-втуз».

Удалось решить немало сложных проблем, представляющих серьезные трудности для многих учреждений высшего профессионального образования: упорядочить отношения собственности на учебные корпуса и учебно-лабораторное оборудование; провести полную модернизацию компьютерной базы; открыть терминал Internet-сети; обеспечить резкое повышение качественного состава ППС за счет повышения эффективности аспирантуры и докторантуры и многое другое.

Стержнем интегрированной системы обучения «завод-втуз» является инженерно-производственная подготовка (ИПП), представляющая собой особую форму и неотъемлемую часть учебного процесса, основанную на личном участии студентов института в производственном процессе базового и иных предприятий и организаций (любых форм собственности) и в научно-исследовательской работе на кафедрах. ИПП производится в соответствии с типовым положением об интегрированной системе обучения «завод-втуз», распространяется на

всех студентов дневного обучения и осуществляется под руководством ведущих специалистов предприятий и организаций, а также преподавателей профилирующих кафедр.

Целью ИПП является максимальное сокращение сроков формирования специалистов, обладающих необходимым для эффективной деятельности уровнем теоретических знаний и практического опыта работы на базовом предприятии. ИПП призвана решать следующие задачи:

1. Закрепление и углубление теоретических знаний, необходимых для работы в условиях современного производства, как в качестве специалиста, так и руководителя первичного трудового коллектива.
2. Привитие навыков практической реализации теоретических знаний в вопросах управления производственными процессами и трудовыми коллективами.
3. Обеспечение использования специалиста на производстве в соответствии с его деловыми и личностными качествами и потребностями предприятия.

Конкретное содержание ИПП определяется для каждого семестра обучения, исходя из квалификационных требований ГОС ВПО, учебных планов и рабочих программ, а также специфики производства.

В системе ИПП предполагается изучение отдельных разделов общепрофессиональных и специальных дисциплин. В этом случае ИПП рассматривается как вид аудиторных занятий. На первом курсе теоретические основы ИПП рассматриваются в дисциплинах «Основы инженерно-производственной подготовки», «Введение в специальность» и др. В результате первокурсники получают разряды рабочих профессий токаря, сварщика, сталевара, тракториста, оператора ЭВМ и др.

После окончания первого курса студенты приступают к производственной деятельности. На 2, 3, 4, 5 и 6 курсах теоретические занятия с отрывом от производства осуществляются соответственно в 4, 5, 8, 9 и 11 семестрах, а производственная деятельность с обучением по вечерней форме – в 3, 6, 7 и 10 семестрах. В 12 семестре студенты защищают выпускную квалификационную работу. Производственная деятельность осуществляется на рабочих местах в подразделениях базового предприятия, а перевод по рабочим местам – в соответствии с программой, изложенной в «Учебно-производственном паспорте студента» и «Графиком перемещения по рабочим местам и инженерно-техническим должностям».

В конце каждого семестра профилирующая кафедра проводит зачет по ИПП, результаты которого заносятся в зачетную книжку в

раздел «Производственная практика». Зачет является оценкой выполнения студентом программы ИПП в данном семестре.

Таким образом, по мере реализации программы ИПП студент последовательно осваивает специальности рабочего, техника, технолога, конструктора и др. в зависимости от траектории обучения.

В результате выпускник Юргинского технологического института не только имеет полное представление об избранной специальности, но и овладевает знаниями, умениями и навыками, необходимыми для максимально быстрой адаптации специалиста к условиям производства, что и является одной из основных целей успешной реализации интегрированного обучения.

В современных условиях, в связи с меняющимися отношениями между образовательными учреждениями и собственниками предприятий, фактически являющихся работодателями будущих выпускников вузов, ЮТИ ТПУ, сотрудничая с целым рядом предприятий различных по масштабам и праву собственности, развивает и преобразует интегрированную систему подготовки специалистов, стараясь видоизменить и приспособить ее к существующей исторически сложившейся действительности. Одной из форм интегрирования бизнеса и образования может стать система на основе корпоративного университета, создание которой, как правило, инициирует сам бизнес. Корпоративный университет структура намного серьезнее, чем знакомая многим российским компаниям форма внутрифирменного обучения, так как ее задача не только повышение квалификации сотрудников компании, но и помощь ей в повышении конкурентоспособности на внутреннем и внешнем рынке, а также помощь в реализации долгосрочной стратегии ее развития. В этом случае подготовка специалистов в профильных вузах по специально разработанным учебным программам, учитывающим специфику и корпоративную культуру компании, может стать логичным продолжением и развитием системы интегрированной подготовки специалистов в образовательном учреждении.

РАЗДЕЛ 6

Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики

ОТ ФИЛОЛОГИИ – К МЕТОДИКЕ (О НАУЧНОЙ ЛОГИКЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА)

ШУТАН М. И.

г. Нижний Новгород,

Нижегородский институт развития образования

В статье представлена научная логика совершенствования профессионального мастерства учителя-словесника. Это делается на примере лекции, посвященной изучению лирики в средней школе. Если сначала преподаватели получают информацию филологического характера (поэтика времени в этом роде художественной литературы), то далее в центре их внимания – методические варианты организации лирических текстов в рамках одного занятия (теория и практика).

Организуя анализ лирического произведения, учитель должен помнить о следующей особенности его художественной структуры: «Основная точка отсчета» в таких случаях – настоящее время, презенс изложения, из нее излучаются воспоминания о прошлом, мечты о будущем; рядом с презенсом «точки отсчета» «течет» настоящее и рождается итоговое обобщение, в то время как непосредственного развития во времени здесь все же не происходит» [1, с. 14–15].

Рассмотрим с этих позиций знаменитое пушкинское «Зимнее утро». «Презенс изложения» совпадает в этом стихотворении с настоящим, которое отражено в самом названии произведения. Интересна пространственная позиция лирического героя. Он проявляет интерес к тому, что находится далеко от него. И тогда перед нашими

глазами возникает панорамная картина: «Под голубыми небесами / Великолепными коврами, / Блестя на солнце, снег лежит». Но лирическому герою дорого и то, что рядом с ним, то, что овеяно поэзией родного дома, очага: «Веселым треском / Трещит затопленная печь». Граница, отделяющая мир дома от мира природы, ослаблена: второй проникает в пространство первого: «Вся комната янтарным блеском / озарена». Из настоящего герой смотрит в прошлое, воспоминания о котором, конечно же, не способны вызвать радостных чувств («мутное небо, «луна, как бледное пятно», «тучи мрачные»), и в желаемое будущее, полное динамики, ибо лирический герой, душа которого ощутила целостность мира, жаждет расширения своего жизненного пространства («Друг милый, предадимся бегу / Нетерпеливого коня»).

Но будущего нет без «друга милого», обращение к которому охватывает композиционное поле всего стихотворения. Не раз в нем встречается форма повелительного наклонения: «проснись», «явись», «погляди». В последней строфе форма изъявительного наклонения употребляется в значении повелительного: «предадимся», «навестим». Эта форма весьма содержательна: она вносит в предложение значение совместности и, кроме того, создает ощущение реальности совершения действия в будущем.

Пушкинское «Зимнее утро» – стихотворение о преодолении границ: солнце, как уже было сказано, вошло в дом; лирический герой душой тянется к природным пространствам и к душе другого человека, без которого ему не дано ощутить подлинного счастья.

Но заключительная строфа, по мнению Л. Я. Гинзбург, «знаменует выход из частного в завершающую экзистенциальную тему. Оказывается, ослепительный зимний пейзаж – это тоже утрата, прощание, прощание с любимой осенью. «Поля пусты, леса, недавно столь густые» – это неумолимое течение времени» [2, с. 29].

«Экзистенциальная тема» у Л. Я. Гинзбург и «обобщение» у Т. И. Сильман – сходные понятия. «Зимнее утро» – еще одно подтверждение того, что в пушкинской модели бытия второй половины двадцатых годов (дата написания стихотворения – 1829 г.) радость уравновешивается печалью, ибо поэту в целом чужд как безудержный оптимизм, так и ничем не преодолеваемый пессимизм.

Необходимо отметить, что в рамках одного занятия обычно рассматривается несколько лирических стихотворений, причем учительский выбор, в частности, может быть обусловлен 1) темой изучаемых произведений («Тема любви в пушкинской лирике»); 2) жанром изучаемых произведений («Две пушкинские элегии: «К морю» и «Элегия» 1830 г.»); 3) образом (мотивом), определяющим содержание и

структуру изучаемых произведений («Море в тютчевской лирике»); 4) композиционным приемом, определяющим лирическую структуру («Тютчевский параллелизм», «С. А. Есенин как мастер кольцевой композиции»); 5) отнесенностью изучаемых произведений к одному лирическому циклу или сборнику («Кармен» А. А. Блока как лирический цикл»); 6) отнесенностью изучаемых произведений к одному периоду поэтического творчества («Лицейская лирика А. С. Пушкина»).

В подобных случаях все изучаемые в рамках занятия художественные тексты должны восприниматься как некая целостность, которая и должна быть постигнута учащимися. Такой подход обуславливает «драматургию» урока и соответственно его методическое содержание.

Опишем основные методические модели.

1. На занятии, соответствующем первой модели, особенно важна последовательность изучаемых лирических текстов, ибо каждый предыдущий текст должен давать возможность учащимся более глубоко осмыслить следующий. Выводы же, сделанные на основе последнего поэтического текста, фиксируют некий художественный результат, итог творческих поисков поэта (иногда промежуточный) и несут в себе универсальный смысл, знаменуя тем самым приближение юных читателей к истине. Этот смысл можно назвать акцентированным, так как на самом деле он приближает учащихся к принципиальной особенности художественного мира поэта, выполняя «идеологическую» функцию.

2. Вторая методическая модель предполагает два уровня интерпретации: первый уровень непосредственно связан с изучаемым на данном этапе произведением (микроинтерпретация), а второй – адресует юных читателей ко всем поэтическим текстам, которые рассматривались на занятии, и несет в себе новые смыслы (макроинтерпретация).

Покажем на конкретных примерах специфические свойства каждой из этих моделей.

Так, при изучении неоромантической лирики Н. С. Гумилева сначала в центре внимания учащихся оказываются стихотворения «Жираф» и «Ты помнишь дворец великанов...», в которых встречаются различные формы романтической антитезы (пространственная и пространственно-временная), смысл которой ни в коей мере не противоречит эстетике акмеизма, отдающей приоритет земной, материальной действительности и в целом чуждой мистицизму. Но развернутая интерпретация стихотворения «Шестое чувство» подводит одиннадцатиклассников к выводам о мистической основе гумилевского

творчества, приближающей поэта к символизму (а речь идет о зрелом его произведении, входящем в сборник «Огненный столп»). Иначе говоря, суждения именно об этом стихотворении и содержат в себе те главные смыслы, ради которых учитель и проводит урок, а изучение первых двух произведений подготавливает одиннадцатиклассников к постижению стихотворения, занимающего центральное место в структуре учебного занятия.

При актуализации же второй модели заключительный этап урока определит соотнесение «Шестого чувства» с уже изученными произведениями поэта, сжатое или развернутое. В этом случае появляется новый интерпретационный текст, синтезирующий художественные миры трех лирических произведений Н. С. Гумилева.

Хотя возможен и другой вариант реализации этой методической модели: первая половина урока посвящается анализу и интерпретации «Шестого чувства» (микроинтерпретация), а вторая – развернутому его соотнесению с более ранними стихотворениями поэта (макроинтерпретация)

Совершенно очевидно, что реализация каждой из этих методических моделей обуславливает серьезные различия в содержании и структуре уроков.

Охарактеризуем занятие в одиннадцатом классе, посвященное теме любви в лирике Б. Л. Пастернака. На уроке рассматриваются стихотворения поэта, относящиеся к разным периодам его творчества: «Любимая, – жуть! Когда любит поэт...» (1917 г.), «Любить иных – тяжелый крест...» (1931 г.) и «Зимняя ночь» (1946 г.).

Изучение стихотворения 1917 г. «Любимая, – жуть! Когда любит поэт...» выполняет мотивационно-установочную функцию, потому что подводит одиннадцатиклассников к формулированию гипотезы, проверке которой будут подчинены следующие этапы занятия.

Содержание и композицию стихотворения определяет романтическая антитеза. Доказательству этой точки зрения и подчиняется интерпретация этой лирической миниатюры.

В любящем поэте пробуждается хаос, «глаза ему тонны туманов слезят». Не удивительно, что он включается в один ассоциативный ряд с мамонтом из «времен ископаемых». «Он вышел из моды».

Прежде всего ученики раскрывают отношение лирического героя к социальной действительности. Он созерцает социальную действительность, причем ему видится только одна его сторона, пошлая: это справляемые вокруг свадьбы, немислимые без спаивания; это «общелягушечья» икра, обряженная словом «паюсная»; это жизнь, обьятая табакеркою (так и вспоминаются строки из стихотворения

В. В. Маяковского «Нате!» о женщине, смотрящей «устрицей из раковин вещей»); это лгуший, кадящий и ухмыляющийся комфорт; это, наконец, тифозная тоска тюфяка.

Он не только созерцает, но и действует. При этом для него нет никаких ограничений: любой его поступок («Он вашу сестру, как вакханку с амфор, / Подымет с земли и использует») – это и проявление чувств, знаменующих пробуждение «первобытного», естественного начала, и одновременно вызов пошлому миру, где восторжествовали некие «разумные» правила, превращающие людей в трущихся и ползающих трутней.

Далее ученики раскрывают отношение лирического героя к природному началу.

Противопоставляя себя социальной действительности, он никогда не отрывается от мира природы, от ее хаотичного и первозданного естества, подчас вызывающе неэстетичного:

И таянье Андов волеет в поцелуй,
И утро в степи, под владычеством
Пылящихся звезд, когда ночь по селу
Белеющим бляньем тычется.

И всем, чем дышалось оврагам века,
Всей тьмой ботанической ризницы
Пахнет по тифозной тоске тюфяка,
И хаосом зарослей брызнется.

Какой смысл приобретает в стихотворении слово «жуть»?

Хаос в этой стихотворении поэтизируется, а само слово «жуть!» употребляется, конечно же, иронически: автор как бы моделирует реакцию обывательского мира на влюбившегося «бога неприкаянного».

Сходное ли отношение к любви раскрывается в стихотворении Б. Л. Пастернака и «Поэме Горы» М. И. Цветаевой?

Изучая поэму ранее, одиннадцатиклассники выполняли следующие задания: 1) Покажите роль олицетворений в изображении горы; 2) Как изменится гора? Докажите, что такие образы, как «дачи», «палисадники», «дома», «лоскуты», «барыши», относятся к одному смысловому ряду; 3) Какое место занимает в поэме фраза «Виноградниками Везувия не сковать! Великана льном не связать!»?

Совершенно очевидно, что приведенная выше система заданий подготавливает учащихся к сопоставительной деятельности произведений Б. Л. Пастернака и М. И. Цветаевой, пусть и «эскизной».

В результате соотнесения юные интерпретаторы подходят к формулированию следующей гипотезы: «Поэт, раскрывая психологию»

ческий мир любящего человека, всегда остается в рамках романтической системы ценностей, так как противопоставляет пошлости социума чувство, знаменующее пробуждение естественного, природного начала».

Что принципиально, это высказывание двуфункционально: оно представляет собой и вывод (вспомним интерпретацию раннего стихотворения Пастернака), и гипотезу, ибо претендует на универсальность (обратим внимание на выделенное наречие времени).

И еще один методический комментарий. Изучение раннего стихотворения Б. Л. Пастернака (на основе наблюдения и межобъектного сравнения) представляет собой не что иное, как интерпретацию конкретного художественного текста. Но если рассматривать этот «эпизод» в контексте «сюжета» всего урока, то становится очевидной другая функция указанных выше способов познавательной деятельности, актуализированных преподавателем, – создание мотивационно-установочной ситуации.

Итак, последующее изучение стихотворений 1931 г. и 1946 г. – это проверка сформулированной гипотезы на истинность.

Какой образ возлюбленной создает поэт в стихотворении «Любить иных – тяжелый крест» (1931 г.)? Ответ на этот вопрос определяет содержание следующего этапа деятельности учащихся.

Поэт о возлюбленной говорит: «И прелести твоей секрет / Разгадке жизни равносильна». Загадка жизни явлена главному герою через возлюбленную. Далее философская тема получает свое развитие:

Весною слышен шорох снов
И шелест новостей и истин.
Ты из семьи таких основ.
Твой смысл, как воздух, бескорыстен.

Поэт употребляет метафору «шелест». Но и само нагнетание шипящих и свистящих согласных в только что процитированном четверостишье создает ауру загадочного шелеста. Это атмосфера и снов, и реальности, атмосфера, рожденная магией весны. Бескорыстный смысл возлюбленной отсюда, «из семьи таких основ».

Как в стихотворении звучит тема преображения человека?

Именно любовь преображает человека, даруя ему ощущение легкости и спасая от всего наносного, лишнего, отдаляющего от первооснов бытия:

Легко проснуться и прозреть,
Словесный сор из сердца вытрясть
И жить, не засоряясь впредь,
Все это – не большая хитрость.

Глаголы совершенного вида (проснуться, прозреть, встряхнуть) и относящееся к ним слово «легко» четко фиксируют резкий перелом в жизни человека, столь естественный и предсказуемый. Перелом этот назван «небольшой хитростью», что обращает нас к началу стихотворения, где о возлюбленной говорится так: «А ты прекрасна без извилин». Иначе говоря, автор создает кольцевую композицию, подводящую внимательного читателя к следующей философской мысли: подлинно прекрасное, то есть естественное, неизобретенное, простое в высшем смысле этого слова, сделает твоё прозрение мгновенным – и эта истина настолько очевидна. О простоте говорится и в начале, и в конце этой лирической миниатюры.

Интерпретация этого стихотворения Б. Л. Пастернака позволяет ученикам скорректировать гипотезу, сформулированную ранее.

Совершенно очевидно, что романтический характер раскрытия темы остается, но из лирики о любви исчезает социальная тема. Кроме того, само чувство, не лишаясь своей природной, естественной первоосновы, облагораживается, ибо приближает любящего человека к прекрасному, «прелести», секрету жизни, гармонизирует и его внутреннюю жизнь, и его отношения с окружающим миром.

О справедливости сказанного выше свидетельствует и сам стих: четырехстопный ямб с чередованием мужских и женских клаузул, делающий его звучание легким, «парящим», сменяет четырехстопный амфибрахий с чередованием мужских и дактилических клаузул, обусловливающий резкий, несколько неуклюжий ритм, как бы отражающий психологический мир героя-максималиста, который отличается жизненной активностью.

Как мы видим, сам процесс корректировки гипотезы отличается диалектичностью: работа с микротекстом обобщающего характера никак не отрицает интерпретирующей деятельности, опирающейся на художественные реалии.

Но процесс проверки гипотезы продолжается: далее в центре внимания оказывается стихотворение «Зимняя ночь» (1946 г.).

Сначала ученики находят в тексте мифологические образы.

Живое, движущееся пространство содержит в себе мифологические коды: так метель, воцарившаяся в мире, устремляется к дому и лепит на стекле кружки и стрелы – символы женского и мужского начал, символы любви; озаренный потолок отражает «скрещенья рук, скрещенья ног, судьбы скрещенья», что напоминает читателю об одном из главных символов христианства и тем самым освящает чувство, без которого невозможно постоянное движение жизни (не об этом

ли и строки о жаре соблазна, вздымавшем «как ангел, два крыла крестообразно»?).

Раскройте особенности художественного пространства в произведении.

Это пространство, где можно допустить действие центростремительного закона, о чем свидетельствует устремленность природной стихии к той точке пространства, где происходит великое таинство, священнодействие: «Как летом роем мошкara / Летит на пламя, / Слетались хлопья со двора / К оконной раме». Причем совершенно неважно, занимают ли в реальном пространстве дом и свеча центральное место, ибо сама система жизненных ценностей создает собственное пространство, которое может и не совпадать (или не во всем совпадать) с пространством физическим.

Охарактеризуйте ритм стихотворения.

Ритм движения, обнаруживающегося в самой реальности, отражает и сам стих: чередование четырехстопного и двустопного ямба, а также строк, оканчивающихся ударным и первым заударным слогом (мужской и женской клаузул), создает такую музыку стиха, которую вызывает у читателя ассоциацию с порывистым движением, отличающимся в то же время монотонностью. Но это не та монотонность, которая может восприниматься как само воплощение стагнации. Нет! Здесь речь должна идти о постоянно воспроизводимом движении, знаменующем собой жизнь. Причем ритму этого движения подчиняется как природа, так и человек.

После изучения стихотворения «Зимняя ночь» еще в большей степени обнаруживаются существенные недостатки гипотезы, сформулированной на начальном этапе осмысления темы. Скорректированное же высказывание представляет собой не гипотезу, а вывод, сделанный на основе развернутой интерпретации трех лирических стихотворений поэта.

Что же это за выводы?

1. Любовь – это чувство, приближающее человека к первоосновам самой жизни, природы, отсюда его естественность.

2. Если в ранней лирике Б. Л. Пастернака это чувство подается как нечто стихийное, противопоставляющее человека социуму и обрекающего его даже на конфликт с последним, то позднее поэт показывает любовь как необходимое условие бытия, основанное на принципах гармонии и красоты и «освященное» мифологическими символами, то есть налицо романтическая «секуляризация» этого чувства.

На примере этого занятия хорошо раскрывается все своеобразие таких способов познавательной деятельности, как создание и проверка гипотезы.

И создание, и проверка гипотезы опираются на другие способы познавательной деятельности (в описанном выше занятии на наблюдение и сравнение), для которых он является рамочным, так как обуславливает специфику интерпретирующей деятельности учащихся.

Следует отметить и то, что на занятии действует вторая методическая модель: обобщающие суждения учащихся выходят за рамки одного поэтического текста и выполняют синтезирующую функцию.

Литература

1. Сильман, Т. И. Заметки о лирике. [Текст] / Т. И. Сильман. – Л., 1977.
2. Гинзбург, Л. Я. О старом и новом [Текст] : Статьи и очерки / Л. Я. Гинзбург. – Л., 1982.

ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

ОРОБИНСКИЙ А. М., РУДЕНКО Н. В., ВЕРБОВ В. Ф.

г. Ростов-на-Дону, Ростовский военный институт

Традиционными путями формирования и повышения профессиональной компетентности преподавателя является традиционное периодическое очное обучение в центрах повышения квалификации, стажировки в других вузах и т.п. Однако эти пути не вполне удовлетворяют требованиям современного преподавателя по ряду причин, из которых можно выделить следующие:

- большие финансовые затраты на организацию регулярного повышения квалификации большого числа преподавателей;
- сложности организации переподготовки и повышения квалификации с отрывом от производства;
- недостаточно высокий уровень педагогических технологий в системе повышения квалификации;
- ориентация на традиционные формы работы (лекции, семинары);

- обучение в условиях сильно ограниченного времени пребывания преподавателей в выбранном образовательном учреждении, включающее возможность лично-ориентированного обучения;
- недостаточная материальная база для проведения обучения преподавателей (недостаток демонстрационного оборудования, компьютерных классов, средств связи).

В связи с этим значительная часть преподавателей предпочитает самообразование, особенно в области применения компьютерных технологий. При этом наиболее эффективной формой обучения преподавателя вуза в современных условиях является, на наш взгляд, дистанционное обучение (ДО). Однако складывающаяся система ДО в России характеризуется тем, что предлагаемые дистанционные курсы за редким исключением имеют следующую схему проведения: слушателю пересылают материал, он его изучает, выполняет предлагаемые контрольные задания и отсылает их обратно.

Дистанционные педагоги или разработчики дистанционных курсов обычно предлагают для обучения свои «бумажные» учебники или лекции, переведенные в электронную форму без принципиальных структурных, содержательных и целевых изменений, а вся технология обучения состоит в том, что слушатели должны «пройти и сдать» этот материал, но воспользоваться при этом телекоммуникационными сетями.

В результате формируется репродуктивная методика дистанционного обучения, имеющая те же негативные последствия, что и соответствующая методика очного обучения.

Для существенного изменения положения дел требуется создание особого класса педагогов и ученых. Ориентация на подготовку новых кадров для дистанционного образования не означает, что специалисты очной педагогики не смогут внести свою лепту в развитие данного направления. Для этого им необходимо осваивать техническую часть дистанционного обучения, перестраивать свое мышление, сформировавшееся в период «бумажной» педагогики, овладеть навыками использования телекоммуникаций возможностей для решения разных задач.

По мнению ряда исследователей, в настоящий момент проектирование и создание дистанционных курсов для повышения квалификации должны вести коллективы разработчиков, состоящие из специалистов-предметников и специалистов в области компьютерных технологий. В процессе разработки курса педагог выступает как заказчик и как пользователь компьютерной технологии, а программист – как исполнитель проекта (техническое задание) педагога и как спе-

циалист в области педагогики, психологии и компьютерной технологии. Эффективность взаимодействия участников разработки курсов зависит от уровня профессионализма педагога и программиста, общности взглядов на процесс реализации компьютерной технологии в образовании. В идеальном случае высокая информационная культура педагога должна дополняться высоким уровнем профессиональной подготовки программиста, обладающего, кроме того, достаточными знаниями в области педагогики и психологии.

Также важно определиться, на каких концептуальных педагогических положениях целесообразно строить курс дистанционного обучения. Коротко их можно свести к следующим:

1. В центре процесса обучения находится самостоятельная познавательная деятельность обучаемого (учение, а не преподавание).

2. Необходимо, чтобы обучаемый не только овладел определенной суммой знаний, но, что представляется гораздо более важным, чтобы он научился самостоятельно приобретать знания работать с информацией, овладел способами познавательной деятельности, которые он мог бы применять в дальнейшем при необходимости повышать квалификацию, менять профессиональную ориентацию и т.д.

3. Самостоятельное приобретение знаний не должно носить пассивный характер, напротив, обучаемый с самого начала должен быть вовлечен в активную познавательную деятельность, не ограничивающуюся овладением знаниями, но непременно предусматривающую их применение для решения разнообразных проблем окружающей действительности. В ходе такого обучения учащиеся должны прежде всего научиться приобретать и применять знания, искать и находить нужные для них средства обучения и источники информации, уметь работать с этой информацией.

4. Организация самостоятельной (индивидуальной или групповой) деятельности обучаемых в сети предполагает в не меньшей степени, чем в очном обучении, использование новейших педагогических технологий, стимулирующих раскрытие внутренних резервов каждого ученика и одновременно способствующих формированию социальных качеств личности (умению работать в коллективе, выполняя различные социальные роли, помогая друг другу в совместной деятельности, решая совместными усилиями подчас сложные познавательные задачи).

5. Дистанционное обучение, индивидуализированное по самой своей сути, не должно вместе с тем исключать возможностей коммуникации с другими партнерами, сотрудничества в процессе разного рода познавательной и творческой деятельности.

6. Система контроля за усвоением знаний и способами познавательной деятельности, способностью, умением применять полученные знания в различных проблемных ситуациях должна носить систематический характер, строиться как на основе оперативной обратной связи (заложенной в текст материала и предусматривающей возможности оперативного обращения к консультанту курса), так и отсроченного контроля (например, при тестировании).

Одной из серьезных проблем при организации дистанционного курса повышения квалификации преподавателей является их мотивация к обучению. Этой сложной проблеме, актуальной не только для нашей страны, посвящен ряд исследований как в России, так и за рубежом, где выработаны несколько подходов к решению этой задачи – стимулирование (в том числе материальное) со стороны администрации учебного заведения, предоставление оплачиваемого свободного времени для обучения, обеспечение преподавателей современной компьютерной техникой для обучения и др.

Анализируя реальную ситуацию в Российских вузах сегодня, мы приходим к выводу, что многие вузовские преподаватели не готовы к работе с компьютером, тем более в компьютерных сетях. Этому есть много причин, среди которых имеются как объективные, так и субъективные. Объективно компьютеры в отечественной высшей школе, ввиду ее бедственного финансового положения, не стали пока учебным средством «номер один», как это уже давно произошло в западных университетах. Не каждый преподаватель вуза имеет свой личный компьютер, тем более подключенный к Интернету.

Другой объективной причиной информационной неграмотности вузовских педагогов, особенно старшего возраста, а средний возраст преподавателя многих, особенно гражданских вузов – 65–70 лет, является отсутствие в их базовом образовании информатики. Понятно, что в такой ситуации трудно ожидать большой информированности, а тем более владения большинством современных преподавателей новыми информационными технологиями обучения. Поэтому просвещение, обучение и мотивация к внедрению в образовательный процесс новых информационных технологий является в настоящее время важнейшей задачей, которая должна быть решена в процессе обучения на дистанционных самообразовательных учебных курсах, предназначенных для повышения квалификации специалистов вузов.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ИННОВАЦИОННЫХ ДОУ

ЯКОВЛЕВА Г. В.

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

Смена образовательных парадигм, растущая вариативность дошкольного образования, открытость образовательного пространства, приводящая к сосуществованию различных образовательных моделей и технологий, – все это достаточно резко меняет представление о том, какие же компетенции современного педагога дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) стоит считать действительно значимыми (важными). Если учесть новый социальный заказ, обращенный к непрерывному педагогическому образованию, который выражается в виде требований к квалификации педагогов, способных к саморазвитию, к самостоятельному освоению инноваций в сфере образования детей дошкольного возраста, то становится понятным тот интерес к интегративным характеристикам личности педагога, включающим и такую, как «профессиональная компетентность».

Социальный запрос к уровню и качеству дошкольного образования меняет требования к профессиональной компетентности педагогов инновационных ДОУ. Это обусловлено тем, что в психологической науке возникли новые представления об источниках и механизмах развития детей дошкольного возраста, новые представления о роли и месте взрослого в формировании ребенка как личности, способной реализовать себя как часть социума. Развивающаяся стратегия инновационной деятельности в дошкольном образовании требует не просто повышения квалификации воспитателя – в традиционном понимании прироста у него профессиональных знаний, умений и навыков (компетенций), но изменения профессионального мышления как показателя его профессиональной компетентности. Профессиональное мышление может проявиться в способности педагога обнаруживать, ставить и решать новые педагогические задачи разного уровня – стратегические, тактические, оперативные.

Говоря о профессиональной компетентности, мы имеем в виду наличие у педагога ряда необходимых знаний, умений и навыков (компетенций):

1. Коммуникативные компетенции необходимы для установления контакта с воспитанниками и их родителями, для передачи собственного педагогического опыта другим педагогам.

2. Гностические компетенции – это способность анализировать свои возможности для достижения поставленных задач, возможности детей в обучении.

3. Конструктивные компетенции – это умение разработать концепты занятий, авторские образовательные программы, методические материалы, которые могут быть востребованы педагогами других образовательных учреждений.

4. Проектировочные компетенции – это способность прогнозировать и построить систему обучения и воспитания с учетом последних требований со стороны государства и родительского социума, создавать авторские индивидуальные программы образования детей дошкольного возраста.

5. Организаторские компетенции – это способность вести за собой детей и родителей, убеждать в необходимости того или иного действия; умение сплотить детский и родительский коллектив, направив их силы и желания на достижение поставленных целей формирования личности ребенка-дошкольника.

Совокупность этих групп компетенций составляет профессиональную компетентность педагога.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года ставит задачу создания условий для развития личности ребенка дошкольного возраста. Для реализации данной задачи предполагается новое содержание профессионально-педагогической деятельности педагогов ДООУ, в содержание которой входит готовность педагогов осваивать и внедрять инновации, которые востребованы новой образовательной ситуацией, самостоятельно разрабатывать инновации, позволяющие обновлять и модернизировать образование детей дошкольного возраста. Это доказывает, что педагоги инновационного ДООУ должны владеть всеми составляющими методической компетентности, которую мы определяем как часть профессионально-педагогической компетентности, ответственную за готовность педагогов:

- осуществлять традиционную педагогическую деятельность;
- проектировать и конструировать педагогические инновации, то есть подготовленность профессионально отбирать содержание инновации, проектировать реализацию этого содержания через применение современных педагогических технологий; прогнозировать ожидаемый результат, который может быть получен в ходе реализации

инновации, описывать критерии оценивания эффективности спроектированной инновации.

При внедрении новации (позитивного педагогического опыта коллег) у педагогов актуализируются такие профессионально-значимые компетенции, как организационные, коммуникативные и гностические. А при разработке инновации (при создании авторских программ, методических материалов, учебных пособий) актуализированы проектировочные и конструктивные.

Таким образом, повышение уровня методической компетентности педагогов, в состав которой и входят проектировочные и конструктивные компетенции, является целью инновационной методической работы, разворачиваемой на сегодняшний день в ДООУ. И организация системы инновационной методической работы, «адресно-направленной» на решение проблем в деятельности педагога, является одним из условий повышения уровня его методической компетентности.

Содержание инновационной методической работы в современных ДООУ отражает инновационные тенденции, связанные с обновлением содержания дошкольного образования, с применением в образовании дошкольников современных педагогических технологий (информационных, «развивающего обучения», «метода проектов»). И если инновационная методическая работа основана на применении измерительных материалов для определения уровня профессиональной компетентности каждого педагога, то обеспечивается рост этой компетентности педагогов-новаторов. В состав инструментария по оцениванию уровня профессиональной компетентности педагогов входят предложенные современными исследованиями «карты экспертного оценивания профессиональной компетентности педагогов», критерии и измерители оценивания готовности педагогов к инновациям, показатели этой готовности (И. О. Котлярова, А. М. Маркова и др.).

Однако на сегодняшний день недостаточно практического материала, который представил бы руководителям ДООУ инструментарий для оценивания уровня методической компетентности педагогов. А ведь это очень важно в современных условиях внедрения и разработки инноваций, касающихся дошкольного образования; важно с точки зрения построения «адресной» помощи педагогу-новатору, который пытается разработать авторские подходы к образованию детей дошкольного возраста.

Мы считаем, что если оценивание методической компетентности педагогов ДООУ, как части профессиональной, будет производиться относительно состояния инновационной методической работы, то

обеспечится возможность целенаправленного воздействия на их профессиональную компетентность.

Для оценивания уровня методической компетентности также необходим специальный инструментарий, который дает руководителям возможность определить болевые точки каждого педагога, работающего в инновационном режиме, а значит – наметить пути «адресно-направленной» методической помощи и поддержки. По нашему мнению, отбор или разработка и применение адекватного инструментального обеспечения оценивания уровня методической компетентности будет вторым из условий повышения ее уровня.

Для оценивания актуального уровня профессиональной и методической компетентности педагогов инновационных ДООУ можно использовать экспертные карты:

– экспертная карта выявления уровня методической компетентности педагогов, в содержание которой внесены следующие компетентности: информированность педагога об инновационных явлениях в образовании; определение содержания инновационной деятельности; отбор наиболее эффективных педагогических технологий реализации содержания инновации, разработка педагогом инновационной методической продукции; подбор или разработка критериев оценивания качества образования на основе данной инновационной методической продукции, организация педагогом самообразования для осуществления инновационной деятельности;

– экспертная карта оценивания уровня профессиональной компетентности педагога ДООУ: профессионально-педагогическая подготовленность, профессионально-педагогическая деятельность, профессионально-педагогическая поисковая или исследовательская активность, информационно-коммуникативная функция, регулятивно-коммуникативная функция, гностический компонент профессионально-педагогической деятельности, коммуникативный компонент профессионально-педагогической деятельности, организаторский компонент профессионально-педагогической деятельности, конструктивно-проектировочный компонент профессионально педагогической деятельности.

Оценивая уровень профессиональной и методической компетентности каждого педагога с помощью предложенных экспертных карт, руководители инновационных ДООУ смогут получить объективную информацию о тех проблемах, которые необходимо устранить. Полученные в ходе оценивания данные позволят построить лично ориентированную методическую помощь и поддержку педагогам.

Таким образом, условиями повышения уровня профессиональной и методической компетентности, на наш взгляд, являются следующие:

- оценивание актуального уровня этих компетентностей с помощью специально отобранного инструментария, адекватного условиям инноваций и особенностям деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения;
- создание системы инновационной методической работы, «адресно-направленной» на решение выявленных проблем педагогов.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ НЕПРЕРЫВНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В ИННОВАЦИОННЫЙ ПЕРИОД РАЗВИТИЯ ШКОЛ

БЕЛЯВСКАЯ И. Б.

г. Йошкар-Ола, Марийский государственный университет

Развитие профессиональной компетентности педагогов является ведущей целью системы постдипломного образования. Вместе с тем на сегодняшний день в школах работают 80 % вчерашних студентов вузов и педучилищ, которые включаются в систему современного образования и являются участниками происходящих перемен.

Между тем развитие и саморазвитие педагогов школ остается вне поля деятельности самих педагогов. Исходя из андрогогических подходов к дополнительному профессиональному образованию педагогов, необходимо учитывать следующие моменты:

1. Только тот учитель способен создать социально-педагогические условия для развития и саморазвития ученика, который сам овладел механизмами саморазвития, то есть сам находится в постоянном профессионально-личностном саморазвитии.

2. Саморазвивающийся педагог – это взрослый, включенный в процесс непрерывного образования. Феномен развития личности взрослого сегодня принят большинством научных школ в противовес теории «психологической окаменелости» взрослого (Клапаред, 1926 г.). Развитие взрослого соответствует закономерностям развития личности. Закономерности развития личности (в том числе взрослого) были определены учеными отечественной школы психологического развития (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, и др.) и представляют следующий ряд применительно к развитию взрослого человека:

- гетерохронность (неравномерность развития функций человека на протяжении всей жизни);
- изменчивость состояний взрослого человека;
- развитие ценностных ориентаций;
- социальная ответственность.

3. Развитие взрослого, в отличие от развития ребенка, имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при организации образовательного процесса.

В общем виде система ценностных ориентаций педагога в новых условиях общественной жизни представляется следующим образом:

- ориентация педагога на социальную активность: гражданская ответственность, ответственность за общество, детей, за собственную деятельность и т.д.;

- ориентация педагога на профессиональную активность: высокий уровень образованности и профессиональной компетентности, владение культурой поведения, повышение педагогического мастерства, демократический стиль общения с детьми и коллегами, способность к самооценке с гуманистических позиций;

- ориентация педагога на целостное гуманитарное образование: осознание общечеловеческих ценностей личности.

В настоящее время разработана стратегия целевой поддержки учреждениям образования. Организационная поддержка осуществляется через методические службы и направлена на организацию непрерывного образования кадров. Так, назовем приоритетные возможности самообразования:

- участие педагогов в курсовых переподготовках или в получении второго высшего образования;

- участие педагогов в муниципальных методических объединениях;

- участие педагогов в сотрудничестве с другими учреждениями образования науки и культуры, общественными организациями и т.д.;

- участие педагогов в сборе информации о состоянии качества образования в образовательном учреждении и формировании банка данных о педагогических инновациях, о наиболее ценном педагогическом опыте, о новинках психолого-педагогической литературы и т.д.;

- участие в распространении педагогического мастерства, педагогических технологий, проведение мероприятий для молодых спе-

циалистов: стажировок, мастер-классов, обмена опытом, аттестации и т.д.;

- участие в проведении выставок-ярмарок, в профессиональных конкурсах («Учитель года»), участие в грандах и т.д.;
- составление авторских программ, учебных планов и т.д.;
- участие в подготовке материалов к публикации, представляющих ценность для самообразования и развития системы образования.

Деятельность педагогов в области самообразования возможна при организации и проведения всеобуча по освоению информационных технологий. Так, дистанционное обучение позволит организовать обучение на дому, в школе (использование локальной Интернет-сети в школе) и т.д.

Исходя из вышеперечисленных возможностей к формированию психолого-педагогической компетентности и самообразования, следует выделить внешние условия, при которых возможны положительные результаты:

1. Совершенствование организационного механизма самообразования педагогов администрацией образовательного учреждения.
2. Обеспечение доступности информации о применении современных педагогических технологий и инновационных методов обучения учащихся.
3. Финансовое стимулирование администрацией педагогов, эффективно занимающихся самообразованием на местах без отрыва от педагогической деятельности.
4. Создание администрацией комфортных психологических условий для самосовершенствования педагогов.
5. Создание необходимой материально-технической базы вышестоящих органов управления образованием.

ПРОГРАММНЫЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

СЕВРЮКОВА А. А.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 107*

Вхождение России в инновационные процессы невозможно без изменений в системе образования. Одной из приоритетных задач яв-

ляется развитие готовности педагогических работников к осуществлению инновационной деятельности.

На наш взгляд, развитие готовности педагогических работников к осуществлению инновационной деятельности будет эффективней, если будет реализована модель содействия, условиями оптимального функционирования которой являются:

- оказание поддержки педагогическим работникам в расширении представления о сущности инновационной деятельности и в освоении ими практических способов ее осуществления через реализацию содержательной целевой программы;

- реализация и расширение субъект-субъектного взаимодействия всех участников инновационной деятельности в ходе осуществления целевой программы;

- предоставление педагогическим работникам возможностей самореализации в профессиональной сфере.

В модели содействия участникам инновационной деятельности важная роль отводится разработке целевой программы развития готовности педагогических работников к осуществлению инновационной деятельности. Образовательная программа является ключевым элементом системы содействия педагогам.

Актуальность данной программы заключается в том, что современное образование испытывает острую потребность в педагогических кадрах, способных работать по-новому, имеющих желание и умение самостоятельно осуществлять инновационную деятельность;

В большинстве исследований, посвященных инновационной деятельности, недостаточно полно освещен вопрос развития готовности педагогических работников к осуществлению данного вида деятельности.

Предлагаемая программа включает в себя целевой, содержательный, процессуальный компоненты, освоение которых способствует расширению и систематизации теоретических представлений педагогических работников об инновационной деятельности и развитию целесообразных способов ее осуществления.

Задачами программы являются:

- содействие педагогическим работникам в расширении представлений о сущности инновационной деятельности;

- оказание помощи педагогическим работникам в освоении практических способов по организации и осуществлению инновационной деятельности;

- содействие в формировании способностей представления результатов инновационной деятельности;

– побуждение педагогов к развитию креативных и рефлексивных умений.

Отбор содержания курса произведен исходя из анализа результатов констатирующего эксперимента, который показал необходимость освоения вопросов, включенных нами в программу. Мы опирались также на научно обоснованные признаки отбора содержания повышения квалификации педагогических работников, сформулированные на основе принципа регулируемого эволюционирования:

– полезность (востребованности с точки зрения государства, общества и педагога);

– информативность (понимание предложенного содержания, осознание его как нового и видение его целесообразности для инновационной деятельности);

– многоаспектность (единство теоретических представлений способов их применения в практике инновационной деятельности, методов и приемов, обеспечивающих самообразование педагогов).

В соответствии с этим нами в содержание программы включено пять разделов: 1. Инновации в образовании. 2. Организация и осуществление инновационной деятельности. 3. Креативность педагога и подходы к ее достижению. 4. Представление результатов инновационной деятельности. 5. Анализ результатов курса.

Каждый раздел состоит из декомпозированных тем.

Содержание курса является достаточным для достижения поставленной цели: развитие готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности.

При определении форм занятий мы опирались на андрогогический подход, а именно на те позиции, которые обеспечивают эффективную организацию обучения взрослых. Это прежде всего учет наиболее важных особенностей взрослой аудитории. Принимая во внимание, что с возрастом все большее значение приобретает собственный жизненный опыт специалиста, возрастает его требовательность к занятиям и желание работать активно, мы предлагаем индивидуальные, групповые и коллективные виды деятельности. Такое сочетание форм методической работы позволяет педагогам при индивидуальных, групповых, коллективных видах деятельности наиболее успешно освоить предложенный курс, в котором акцент сделан на практическую составляющую.

Даны планы лекций, семинаров и рекомендации к проведению практических занятий (причем несколько вариантов для выбора наиболее подходящего тому или иному коллективу ОУ). Использование дифференцированного подхода и принципа разведения уровней при

определении места каждого педагога в ходе занятий является весьма важным. Рекомендации представляемой программы позволяют это сделать при организации и проведении деятельностных форм занятий (конференций, мастер-классов, круглых столов и т.д.).

Наиболее целесообразными средствами выступают Интернет, библиотеки, электронные носители.

Курс рассчитан на 40 часов. Мы предлагаем составление плана графика занятий с педагогами, учитывая объективные и субъективные факторы в режиме ОУ, следовательно, наиболее оптимальным вариантом может выступать тот, который позволяет основную нагрузку курса представить в каникулярное время, используя метод погружения.

Мы констатируем примерную ориентацию программы, в реальной практике она может быть реализована с различной степенью общности.

Практическая значимость программы состоит в том, что она может быть использована в любом общеобразовательном учреждении, решающем проблему рационального вхождения в инновационные процессы, так как она направлена на развитие таких качеств и умений, без которых невозможно добиться успеха в создании, апробации и внедрении нового.

РАЗДЕЛ 7

Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БУЯКОВСКАЯ И. А., МОЖАРОВ М. С.

г. Новокузнецк, Кузбасская государственная педагогическая академия

Философские, социологические, психолого-педагогические исследования, посвященные изучению изменений, происходящих во всех сферах жизни общества в связи с развитием средств информационно-коммуникационных технологий, способствовали выявлению новых задач, стоящих перед системой образования. В наиболее общем виде задачи, связанные с личностью человека, можно сформулировать следующим образом: формирование потребности готовности к жизни и профессиональной деятельности в информационном обществе, культуры использования персонального компьютера как источника информации и средства решения задач (в том числе и профессиональных).

В философской литературе авторы теории об информационном обществе Д. Белл, Э. Тоффлер, в основе которой лежат представления о том, что «современный научно-технический переворот в продуктивных силах общества и в материальных основах жизни общества приведет к глобальной информатизации и компьютеризации общественной жизни», прогнозировали создание, принятие и реализацию национальных программ переквалификации и подготовки специалистов в области информационно-коммуникационных технологий.

Данные проблемы системы образования в информационном об-

щество подробно исследованы в диссертационной работе Т. П. Ворониной, которая считает, что выходом из кризиса индустриального общества является переход к другой системе образования, где знание приобретает статус капитала и способствует формированию нового типа работника в информационном обществе. В диссертационном исследовании Л. Г. Сандаковой обосновывается новая образовательная парадигма наступающей информационной цивилизации, способной изменить статус образования, общественное сознание и общественные отношения. Философские аспекты компьютеризации общества раскрываются П. В. Алексеевым, К. А. Зуевым, А. В. Паниным и др. Информатизация как процесс перехода к информационному обществу коснулась всех сфер человеческой деятельности. Свободный доступ к информации становится важнейшей чертой демократического общества. Уровень развития государства теперь непосредственно связан с проникновением информационных технологий во все сферы жизни.

Изучение проблемы информатизации получило теоретическое осмысление в социологическом знании. В исследовании А. В. Лоханько рассмотрено влияние информационных технологий на развитие личности. Социальные аспекты информатизации российского образования проанализированы в трудах Н. А. Брусенцова, З. И. Горбачук, Е. В. Ивановой, А. Д. Киселева, М. А. Широкова. Социологический и социокультурный анализ информатизации российского общества представлены в исследованиях Е. В. Воронцовой, Ю. Л. Софроновой.

Информатизация образования является ключевым условием успешного развития процесса информатизации общества, но данный процесс предъявляет новые требования к профессиональным качествам и уровню подготовки педагогов. Данный аспект рассматривается в современных исследованиях Я. А. Ваграменко, Б. С. Гершунского, А. Л. Денисова, С. Р. Домановой, А. П. Ершова, А. А. Кузнецова, Е. С. Полат, И. В. Роберт и др.

Министерством образования Российской Федерации была принята Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды на 2001–2005 годы», в которой подчеркивается, что уровень развития современных технологий в стране зависит, в первую очередь, от интеллектуального потенциала общества и, следовательно, от уровня развития образования в стране. Наиболее сложным и важным звеном здесь является общеобразовательная школа. Одним из направлений этой программы является повышение квалификации и профессиональной переподготовки педагогических, административных и инженерно-технических кадров в области новых информационных технологий.

Вопрос подготовки педагогических кадров в области комплексного использования информационно-коммуникационных технологий в школе рассматривался Т. Г. Везириным, Н. Л. Дашниц, М. И. Жалдак, С. А. Ждановым, А. А. Кузнецовым, В. В. Малевым и др. Практически все исследования посвящены изучению процесса подготовки педагогических кадров в системе высшего профессионального образования.

Одна из основных проблем информатизации образования заключается в том, что педагогам и школьной администрации необходимо постоянное обучение информационно-коммуникационным технологиям – это обусловлено тем, что программное обеспечение находится в постоянном обновлении, которое происходит быстрыми темпами и в данных условиях наибольшей мобильностью обладают учителя информатики. В отличие от института повышения квалификации, осуществляющего работу по достижению стратегической цели, направленной на реализацию программы по организации единой образовательной среды, учитель информатики может оперативно решать вопросы, возникающие в ходе информатизации конкретного образовательного учреждения.

Информатизация образования, как отмечает С. В. Панюкова, предъявляет новые требования к профессиональным качествам и уровню подготовки учителей и преподавателей вузов к использованию средств информатизации и коммуникации в профессиональной деятельности, то есть современный учитель информатики, наряду с преподаванием школьного курса информатики, должен быть готов к осуществлению в учебном заведении практической работы по координации внедрения информационных и коммуникационных технологий во все сферы образовательного процесса. В примерной программе дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в образовании» (составители И. В. Роберт, С. А. Жданов, В. П. Шари, О. Н. Лучко) одной из задач профессиональной подготовки будущего учителя информатики в рамках этого курса приводится задача по обучению использованию средств ИКТ в профессиональной деятельности специалиста, работающего в системе образования.

Таким образом, проблема внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательном учреждении – это один из аспектов информатизации образования, решение которой заключается в профессиональной подготовке будущих учителей информатики.

В связи с этим, начиная с 2000 г. нами проводилось исследование, направленное на изучение профессиональной подготовки буду-

щих учителей информатики к внедрению информационно-коммуникационных технологий в образовательном учреждении.

На основе анализа литературы, собственного профессионального опыта и потребностей образования мы сформулировали следующие требования к будущему учителю информатики, который должен уметь:

- осуществлять мониторинг состояния информатизации образовательного учреждения;
- анализировать потребности работников образовательных учреждений в информационно-коммуникационных технологиях;
- подбирать информационно-коммуникационные технологии исходя из потребностей работников образовательных учреждений и уровня оснащённости учебного заведения;
- обучать работников образовательных учреждений информационно-коммуникационным технологиям с учетом психолого-педагогических особенностей.

В соответствии с этими требованиями были выделены следующие этапы: подготовительный, организационный, методический, обучающий и диагностический. На подготовительном этапе учителю информатики необходимо провести анализ образовательных потребностей школьного работника, выявить уровень использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности, оценить уровень оснащённости школы ПК. На организационном – изучить техническую документацию по выбранному программному обеспечению, установить и настроить его. Методический этап заключается в выявлении методических условий, выборе учебных материалов и средства информационно-коммуникационных технологий (электронного учебника, энциклопедии, образовательного сайта и т.д.), необходимых для освоения конкретных программных средств. Следующий этап – обучающий, ориентирован на обучение учителем информатики школьных работников информационно-коммуникационным технологиям в соответствии с психолого-педагогическими особенностями. Диагностический предполагает оценку учителем информатики педагогов и школьной администрации личностных достижений в обучении информационно-коммуникационным технологиям.

На основе выявленных требований, этапов внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательном учреждении, анализа государственного образовательного стандарта нами была разработана модель подготовки будущего учителя информатики, со-

стоящая из следующих компонент: целевой, содержательной, инструментальной и оценочно-результативной.

Теоретическая и методическая подготовка студентов осуществлялась в рамках трех курсов: «Программное обеспечение ЭВМ», «Теория и методика преподавания информатики», «Информационные и коммуникационные технологии в образовании». Как отмечают М. П. Лапчик, И. Г. Семакин, Е. К. Хеннер, программное обеспечение является неотъемлемой компонентой системы средств обучения информационно-коммуникационным технологиям [1].

Поэтому содержание обучения должно включать рассмотрение программного обеспечения, необходимого для внедрения в образовательное учреждение. В связи с этим нами был выбран учебный курс «Программное обеспечение ЭВМ», позволяющий сформировать у студента целостное представление о возможностях и принципах использования программного обеспечения ЭВМ в профессиональной деятельности учителя-предметника и администратора школы. Для формирования представления у будущего учителя информатики об организации процесса обучения информационно-коммуникационным технологиям школьного работника необходимо было включить в содержание подготовки изучение особенностей их обучения в курсе «Теория и методика преподавания информатики». Учебный курс «Информационные и коммуникационные технологии в образовании», предназначенный для формирования у будущих учителей информатики системы знаний, умений и навыков в области использования средств информационно-коммуникационных технологий в образовании, также был включен нами в систему экспериментальной подготовки.

Результаты опытно-экспериментальной работы позволили нам сделать вывод об эффективности разработанного экспериментального обучения студентов физико-математического факультета Кузбасской государственной педагогической академии.

Литература

1. Лапчик, М. П. Методика преподавания информатики / М. П. Лапчик, И. Г. Семакин, Е. К. Хеннер ; под общей ред. М. П. Лапчика. – М. : Академия, 2001.

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА УРОКАХ

ВОРОБЬЕВА С. В.

г. Челябинск,

Муниципальное образовательное учреждение лицей № 88

По своим функциональным возможностям компьютер уже сегодня стал практически идеальным средством обучения. В процессе обучения важна не информационная технология сама по себе, а то, насколько ее использование реализует достижение поставленных образовательных целей.

Исследования, связанные с компьютеризацией школьного обучения, проводятся сейчас во многих странах мира. Это связано в первую очередь с развитием электронной вычислительной техники, ее быстрым совершенствованием и внедрением в различные сферы человеческой деятельности. В области школьного образования одной из проблем информатизации процесса обучения является ознакомление школьников с основами информатики, исследование и разработка программного, технического, учебно-методического и организационного обеспечения применения ЭВМ в учебном процессе.

На сегодняшний день большое внимание уделяется индивидуализации и модульности обучения, а именно разработке программных продуктов (ЦОР – цифровых образовательных ресурсов), с помощью которых учащийся сможет быстрее и качественнее овладеть материалом. Это направление должно привести к становлению новых методов классного и индивидуально-группового режима.

Интенсификация и повышение качества обучения – одна из задач, которая должна быть решена с помощью использования ЦОР.

Применение средств вычислительной техники и ЦОР может быть использовано для построения учебного процесса с учетом его закономерностей и максимальной эффективности, но нужно помнить, что функция необходимой коррекции процесса усвоения в полной мере не может быть передана ЭВМ: решение проблемы обучаемым пока не может быть заранее запрограммированным в силу огромной сложности ПО, которое бы это реализовывало.

Теоретически все функции преподавателя могут быть переданы ЭВМ, практически же не все они будут решены одинаково успешно. Таким образом, на сегодняшний день неэффективна организация учебного процесса без участия учителя и компьютер используется в основном в качестве инструмента.

Необходимость информатизации учебного процесса вытекает из необходимости оптимального построения процесса усвоения. И вместе с тем эффективность процесса обучения увеличивается только тогда, когда ПО учебного назначения будут соответствовать природе и закономерностям процесса усвоения. Наиболее эффективной является модель, опирающаяся на деятельностную теорию обучения, согласно которой деятельность учащегося в учебном процессе может быть разделена на основную, связанную с усвоением необходимого объема знаний, и обслуживающую, вспомогательную по отношению к первой. Основную деятельность учащихся передавать ЭВМ нельзя, так как все знания и умения – продукт его личной деятельности. Однако использование в учебном процессе ЭВМ приводит к существенному изменению основных видов деятельности, которые необходимы для получения учеником знаний. Передача некоторых видов деятельности учащихся машине приводит к изменению целей обучения. К данному переходу необходимо отнестись очень внимательно, так как то, что выполняет за ученика компьютер, может оказаться не усвоенным обучаемым. Однако, в принципе, все вспомогательные виды деятельности могут быть автоматизированы, что приведет к экономии сил и времени учащихся.

Таким образом, ЦОР выступает в качестве средств, не заменяющих, а дополняющих преподавателя, и перед учителем, решившим использовать данный вид ресурсов, встает ряд проблем:

- как переработать учебный курс для его компьютеризации;
- как построить учебный процесс с применением компьютера;
- какую долю учебного материала и в каком виде представить и реализовать с использованием компьютера;
- как и какими средствами осуществлять контроль знаний, оценивать уровень закрепления навыков и умений;
- какие информационные технологии применять для реализации поставленных педагогических и дидактических задач.

На основе практического опыта использования ЦОР можно выделить основные формы организации процесса обучения с использованием информационных и компьютерных технологий:

1. Обучающийся – компьютер (индивидуальное, самостоятельное или домашнее обучение).
2. Группа обучающихся – один компьютер (поиск необходимой информации).
3. Группа обучающихся – группа компьютеров (самостоятельное изучение учебных курсов, при выполнении самостоятельных, домашних и контрольных работ).

4. Педагог – обучающийся – компьютер (индивидуальная работа педагога и обучающегося).

5. Педагог – группа обучающихся – один компьютер (наглядное представление изучаемого учебного материала, который теоретически не может быть объяснен).

6. Педагог – группа компьютеров – группа компьютеров (групповые формы проведения занятий по различным учебным предметам).

Исходя из форм организации учебного процесса с использованием ЦОР можно выделить следующие достоинства использования компьютерных средств учебного назначения различных типов:

- Значительное повышение мотивации обучения и интереса к учебному материалу.

- Обеспечение разнообразных видов самостоятельной работы.

- Компьютерная визуализация, реализация возможностей современной компьютерной графики, разнообразных средств наглядности формируют и развивают наглядно-образный, наглядно-действенный вид мышления.

- Использование игровых ситуаций снижает утомляемость и облегчает усвоение учебного материала.

- Выполнение обучаемым экспериментально-исследовательской деятельности с помощью конструкторов и математических пакетов формирует исследовательские умения, инициирует самостоятельное приобретение знаний.

- Реализация идей алгоритмизации обучения инициирует обучение оптимальному поиску стратегии решения задач определенного класса, развивает алгоритмический, логический стиль мышления.

- Автоматизация учебного процесса за счет функций деятельности, которые в современных условиях передаются компьютеру, использование учебных баз данных, электронных таблиц, применение систем подготовки текстов.

А среди недостатков можно выделить:

- Негативное влияние излучения на здоровье учащихся, поэтому при организации работы учащихся следует придерживаться правил и норм работы с компьютером.

- Отсутствие методического сопровождения компьютерных обучающих средств.

- Высокая стоимость программного обеспечения.

- Быстрое устаревание программного и аппаратного обеспечения компьютеров.

- Необходимость дополнительного обучения преподавателей.

Исходя из перечисленных плюсов и минусов использования ЦОР в образовательном процессе, можно сформулировать требования, которым должен отвечать качественный информационный ресурс:

- определение цели обучения, а именно высокая активность обучающихся, за счет стимулирования их самостоятельной учебно-познавательной деятельности по формированию умений и навыков;

- осуществление учета и своевременного контроля знаний, развитие творчества и воображения; постоянная рефлексия процесса обучения;

- четкая структура построения учебного материала в компьютерной программе;

- динамичность учебной деятельности;

- целостность КП учебного назначения. Целостность достигается путем создания учебной предметной среды, в которой участвуют приемы обучения, способы мотивации и контроля, инвариантные содержательные части учебного материала, а также другие компоненты учебно-познавательной деятельности учащихся;

- постоянный сбор данных о ходе процесса обучения и выдача их по требованию пользователей.

Информационные и коммуникационные технологии должны использоваться учениками как инструменты построения знаний, а преподавателями – как еще один дополнительный инструмент для внесения наглядности в процесс образования и управления им. Никакая машина пока не в состоянии заменить мыслящего и подготовленного к педагогической деятельности человека.

Литература

1. Горячев, А. В. Практикум по информационным технологиям [Текст] / А. В. Горячев, Ю. А. Шафрин. – М. : Лаборатория Базовых Знаний, 1999.

2. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 255 с.

3. Усова, А. В. Дидактические аспекты применения ЭВМ в учебном процессе [Текст] / А. В. Усова // Народное образование. – 1987. – № 2. – С. 40–42.

4. Информатизация общего среднего образования [Текст] : науч.-метод. пособие / под ред. Д. Ш. Матроса. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 384 с.

СОЗДАНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ – ПУТЬ К УСПЕХУ

ХАМИТОВА А. М.

г. Челябинск,

Муниципальное образовательное учреждение лицей № 88

Современные персональные компьютеры предоставляют значительные возможности для обработки различного рода информации. В частности, с развитием мультимедиа-технологий все большую популярность приобретает использование мультимедиа-презентаций в различных отраслях. Мультимедиа-презентации стали не только современным стилем делового общения, но и вообще хорошим тоном представления любого вида информации.

Современный докладчик зачастую вместо доски и мела использует компьютер и проекционное оборудование. Это позволяет, во-первых, подчеркнуть наиболее значимые моменты выступления, во-вторых, предоставляемый таким образом материал наилучшим способом структурирован и обобщен в виде схем, опорных конспектов, что позволяет в лучшей степени освоить его, наконец, мультимедийные возможности позволяют внести в выступления, лекцию новое качество.

Для создания видеоматериалов с помощью Microsoft PowerPoint не обязательно быть художником. Поставляемые с программой шаблоны дизайна обеспечивают высокое качество результата, а использование всех возможностей Microsoft PowerPoint позволяет создавать эффектные проекты.

Компьютерные презентации обладают привлекательностью как для занятий с непосредственным участием учителя, так и для целей дистанционного режима обучения.

Обладая такой возможностью, как интерактивность, компьютерные презентации позволяют эффективно адаптироваться под особенности обучающихся:

- временная интерактивность предоставляет возможность учащемуся самостоятельно определять начало, продолжительность процесса обучения, а также скорость продвижения по учебному материалу;
- интерактивность по очередности обеспечивает свободное определение очередности использования фрагментов информации;
- содержательная интерактивность позволяет изменять, дополнять или же уменьшать объем содержательной информации; изобра-

жение с экрана позволяет дать визуальный ряд и не терять времени, отвлекаясь на разборчивое написание текста на доске.

Отпечатанные демонстрационные слайды раздаются учащимся по мере изучения темы, при наличии компьютера материал переписывается на диск.

Свои комментарии к слайдам учащиеся могут заполнить дома, отмечая неясности по тем или иным формулировкам. При этом учащиеся приобретают навыки работы с информацией и учатся: 1) представлять графическую информацию в текстовом виде и наоборот; 2) формулировать вопросы и выводы по существу обсуждаемой темы (исследуемой проблемы); 3) планировать свою учебно-познавательную деятельность.

Для учителя данная программа дает возможность по мере появления новых материалов корректировать не весь курс, а конкретные слайды по определенным темам.

В выступлении приводятся образцы слайдов по всем темам курса и используемые измерители, показывается возможность применения современных информационных технологий для преподавания различных предметов.

Методическое сопровождение должно строиться по аналогии с реальным диалогом учитель – ученик на двух различных типах воздействия. Первый тип – вопросы наводящего, конкретизирующего характера, помогающие ученику понять свою микрозадачу на данном этапе обучения. Второй – указание способа действий или рассуждений различной степени детализации.

Умело применяя имеющиеся функции программы, можно добиться интересных эффектов. Например, установив анимационные эффекты объекта, расположенного на слайде, можно провести пошаговое объяснение теоретического материала. Установив эффекты движения, можно получить простейшую мультипликацию; то же можно реализовать и последовательным показом ряда слайдов, различающихся изображенными на них фазами движения. Такие приемы эффективны при изучении некоторых тем, например, по стереометрии, что позволит существенно сократить время при рисовании сложных пространственных чертежей на классной доске. Схемы по физике и биологии из застывших иллюстраций могут превратиться в динамические, наглядные объекты. По географии можно изобразить движение материков, перемещение циклонов – все это, безусловно, поможет существенно обогатить урок.

Используя гиперссылки и управляющие кнопки в программе PowerPoint, можно создать простейший вариант тестирования, если

присвоить приведенным на слайде вариантам ответа переходы на слайды с текстом, например «Правильный ответ» и «Неправильный ответ».

Презентацию можно использовать и тогда, когда идет опрос по теме: на экране появляются не только вопросы, но и подсказки, управляемые учителем. Возможны и другие варианты использования презентаций со сложной навигацией на уроке, например при объяснении нового материала или закреплении пройденного, когда идет поиск решения; можно использовать последовательный показ слайдов для «управления» ходом мыслей учащихся при поиске правильного решения.

В настоящее время, уже редко встретишь публичное выступление которое не сопровождается презентацией. Обычно каждый слайд презентации сопровождается комментариями докладчика. Такой доклад более нагляден, доходчив и понятен для слушателей, дольше остается в памяти.

Чтобы доклад, сопровождающийся презентацией, имел успех, необходимо соблюдение следующих условий:

- грамотное распределение наглядного материала на слайдах: краткость, ясность и четкость изложения текстового материала, таблиц, графиков и диаграмм;
- наглядность, четкость и яркость рисунков (рисунки, размещаемые на слайде, не должны иметь расплывчатые границы);
- грамотно подобран и выдержан цветовой дизайн слайдов;
- эффекты анимации должны быть уместны;
- звуковое сопровождение не должно заглушать голос докладчика и отвлекать аудиторию от темы доклада;
- докладчик не должен дословно повторять весь текст на слайдах, а сообщать дополнительную, разъяснительную информацию, комментировать иллюстрации, графики, таблицы.

Кроме дидактических преимуществ, компьютерные презентации обладают рядом достоинств, связанных с хранением в цифровом виде. Они не портятся, не занимают много места, свободно управляются в процессе демонстрации и, при необходимости, легко могут быть модифицированы. Готовые презентации без особых усилий тиражируются и, следовательно, легко становятся предметом обмена.

Таким образом, использование презентации даст учителю возможность для реализации своих профессиональных задач и планов.

Литература

1. Информатика. 10–11 классы [Текст] / под ред. Н. В. Макаровой. – СПб. : ПитерКом, 2005.
2. Угринович, Н. Д. Информатика и информационные технологии [Текст] : учеб. пособие для 10–11 классов / Н. Д. Угринович. – М. : Лаборатория Базовых знаний, 2004.
3. Шафрин, Ю. А. Информационные технологии [Текст] / Ю. А. Шафрин : в 2 ч. – М. : Лаборатория Базовых Знаний, 2000.

РАЗДЕЛ 8

Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования

РЕАЛИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКА

СИМЧЕНКО Н. Н.

*г. Оренбург, Оренбургский государственный
институт менеджмента*

Переход современного общества к информационной эпохе своего развития выдвигает в качестве одной из основных задач, стоящих перед системой образования, задачу формирования информационной культуры личности.

Информационная культура становится неотъемлемой частью общей культуры человека, и в этом проявляется новый виток развития цивилизации. Поэтому сегодня наблюдается значительный интерес к данному феномену, происходит обращение к философским, культурологическим, психологическим, педагогическим аспектам информационной культуры.

С другой стороны, прогрессирующие информатизация и технологизация общества не должны привести к технократизму, дисбалансу, дисгармонии в жизни как человека, так и общества в целом. Понятие «информационная культура» рассматривается, во-первых, как умение целенаправленно работать с информацией и использовать для ее получения, обработки и передачи новые информационные технологии и, во-вторых, как область культуры, которая повышает уровень самостоятельности мышления, способность осмысливать и системати-

зировать информацию для систематического и осознанного получения нового знания, его интерпретации и распространения.

Предметом нашего исследования является информационная культура личности как средство совершенствования образовательного процесса. Мы рассматриваем информационную культуру как личностное качество, так как оно определяет потребность, готовность и возможность самореализации и саморазвития; выражает отношение (позиции, установку, направленность) человека к культуре; обеспечивает эффективное взаимодействие личности с другими людьми и продуктивности ее деятельности.

Несмотря на то, что различными исследователями разработаны исходные методологические основания, накоплен значительный теоретико-экспериментальный материал, позволяющий определить направления психолого-педагогической работы по формированию информационной культуры личности, традиционная образовательная система школы недостаточно эффективно использует накопленный научный потенциал при решении данной задачи. Между тем проведенные исследования и собственный педагогический опыт показывают, что только 2 % выпускников средней школы отмечают ценностно-смысловые аспекты деятельности человека в информационной среде в своих представлениях об информационной культуре, остальные включают в свое представление о данном понятии исключительно отдельные знания, умения и навыки в области информатики и информационных технологий, не видят возможности их применения в будущей учебной и профессиональной деятельности.

В ходе исследования были выявлены дидактические условия, способствующие успешному формированию информационной культуры у учащихся 10–11 классов. К дидактическим мы отнесли те условия, которые сознательно создавались нами в педагогическом процессе и которые нам обеспечили наиболее эффективное формирование информационной культуры.

Для выявления дидактических условий формирования информационной культуры нами были произведены: анализ социального заказа средней школе в аспекте исследуемой проблемы; использование возможностей содержания предметов образовательной области «Информатика и информационно коммуникационные технологии»; разработаны критерии и уровневые показатели его сформированности.

В качестве критериев для оценки уровня сформированности информационной культуры старшеклассника были выбраны следующие:

1. Мотивационно-ценностный: наличие познавательного интереса, ориентация на информационную культуру как на ценность, же-

ления творческого применения информационных технологий в учебной деятельности

2. Интеллектуально-когнитивный: знания основных психолого-педагогических категорий (культура, информация, информационная культура, субъект информационной культуры), о механизмах формирования информационной культуры;

3. Деятельностный компонент: умения эффективно осуществлять поиск нужной информации во всем комплексе информационных ресурсов, перерабатывать информацию и создавать новую, адекватно отбирать и оценивать информацию, анализировать условия и возможности применения ПК для решения поставленной задачи, конструировать, получать новую информацию, самоуправлять познавательным процессом в дидактической компьютерной среде, осуществлять рефлексию.

В результате предварительного экспериментирования для апробации в формирующем эксперименте были оставлены три условия, наиболее, на наш взгляд, существенные, интегрирующие в себе идеи и содержание всех других:

- направленности образовательного процесса на развитие положительной мотивации школьника, что усилит положительный интерес к информационной культуре;

- информационная культура школьника будет рассматриваться как одна из приоритетных целей педагогического образования, пониматься с позиций культурологического подхода и отражать тенденции становления современного информационного общества;

- рефлексия старшеклассника в отношении процесса формирования информационной культуры обеспечивает личностно-деятельностный характер ее формирования.

Реализация первого дидактического условия – направленности образовательного процесса на развитие положительной мотивации с учетом культурологического контекста учебной деятельности, обеспечивающей субъектность школьника в формировании информационной культуры, – предполагает активное участие и личную заинтересованность в данном процессе как ученика, так и педагога. Множество трудностей, возникающих в формировании информационной культуры старшеклассника, преодолимы лишь за счет незаурядной мотивации.

Используя разнообразные приемы формирования положительной мотивации учения, учитывалось, что внешние, даже благоприятные условия оказывают влияние на мотивацию учения не непосредственно, а только в преломлении их через внутреннее отношение к ним

самого школьника. Помня о диалектическом взаимодействии интереса и мотивации (интерес может выступать в качестве доминирующего мотива), мы непосредственно действовали через убеждение, разъяснение и стимуляцию внутренней работы ученика по самоосознанию, переосмыслению себя в информационной действительности, через развитие интереса к культуре. Была предусмотрена система ситуаций успеха, направленная на формирование открытого, активного, устойчивого и осознанного отношения к информационной культуре. Интерес к предмету «Информатика» значительно повышался, если изучался материал, соответствующий современному уровню развития вычислительной техники и информационных технологий. Активизация познавательного интереса обеспечивалась с учетом и в контексте имеющегося у ученика опыта познавательной деятельности, их кругозора, внутренних побуждений и устремлений. Ученик – субъект культуры, субъект деятельности, обучения и самосознания. Как «человек культуры», он способен работать с разными типами мышления (теоретическим, эмпирическим, логическим, абстрактным и др.), с идеями различных культур. В период юности еще продолжается становление мировоззрения и самосознания личности. Среди основных новообразований старшего школьного возраста мы выделили следующие: развитие рефлексивных способностей и способности к целеполаганию, становление чувства индивидуальности, формирование «Я-концепции», выдвижение жизненных перспектив.

Программа педагогических действий на каждом из этапов эксперимента определялась целями и задачами, организационно-педагогическими подходами к реализации программы, ожидаемыми результатами освоения, основными условиями достижения ее эффективности и складывалась на основании результатов диагностического исследования. Результаты проведенного исследования подтвердили целесообразность поэтапного формирования информационной культуры старшеклассника.

В качестве второго условия формирования информационной культуры мы рассматриваем информационную культуру старшеклассника как одну из приоритетных целей педагогического образования, которая понимается с позиций культурологического подхода и отражает тенденции становления современного информационного общества

Информационное обеспечение предполагало поиск источников наукоёмкой информации, отбор и избирательную оценку этой информации, ее хранение, обеспечивающее должный уровень классификации информации и свободу доступа к ней со стороны потенциальных

потребителей, наконец, оперативное предоставление необходимой информации пользователю по его запросам. Эта проблема решалась созданием дидактической компьютерной среды, предполагающей внедрение в учебный процесс информационных технологий, позволяющих реализовать новые и разнообразные способы использования технических средств и информационных ресурсов в целях формирования информационной культуры старшеклассника. При этом задания подбирались соответственно выявленным уровням сформированности информационной культуры, усложняясь при достижении поставленной цели. Формами деятельности были индивидуальная работа и система малых групп. На этом этапе определялись способы, средства и методы формирования информационной культуры старшеклассника – включение учащегося в самостоятельную деятельность по получению информации.

Третье педагогическое условие – рефлексия старшеклассника в отношении процесса формирования информационной культуры обеспечивает личностно-деятельностный характер ее формирования.

Рефлексия имела целью выявить способность ученика к самостоятельному анализу всех источников информации; анализу собственной стратегии; способность к анализу научной литературы; самоанализу собственной учебной деятельности; способности не только интеллектуальной, но и личностной, эмоциональной рефлексии. Рефлексия стимулировала способности к самооценке умений информационной деятельности. Реализация личностно-деятельностного подхода требовала учета индивидуальных познавательных интересов ученика, мотивов деятельности. Поэтому мы побуждали учащегося формулировать идеи, гипотезы, высказывать суждения, выдвигать альтернативные точки зрения; давали возможность ученику исследовать свои предположения в малых группах. Это уже был не просто процесс передачи знаний, но прежде всего процесс интериоризации знаний о сущности информационной культуры.

Исследование показало, что интеллектуальная, профессиональная и личностная рефлексия в процессе формирования информационной культуры необходима как учащимся всех уровней сформированности информационной культуры (высокий, средний, низкий), так и личности, достигшей вершины зрелости. Каждому из них, хотя и в разной степени, надо уметь оценивать свои профессиональные и личные планы и устремления, выявлять имеющиеся способности и резервы личности, изучать опыт своего прошлого и настоящего, проектировать свое будущее.

В рефлексивной позиции старшеклассники восстанавливали шаг за шагом проделанную работу, становясь одновременно критиками своей деятельности, формулировали правила, впервые понимая, что поднимаются над своей практической деятельностью до получения пусть незначительного, но своего, интеллектуального, продукта.

Для развития рефлексии мы использовали задачи, которые бы способствовали систематизации, обобщению, классификации изученного материала. Первостепенную важность в рефлексии приобретает механизм воображения, умение оперировать пространственными образами, способность наглядного представления различных ситуаций. Для развития воображения мы обучали старшеклассников мысленному эксперименту, когда человек конструирует какую-либо идеальную модель, а затем в мышлении «экспериментирует» с этими идеальными объектами, ставя их (мысленно) в разные ситуации и выводя соответствующие следствия. Обучение мысленному эксперименту включало в себя умение овладеть несколькими приемами: планированию; моделированию; прогнозированию; проектированию. Так, например, обучение научно-обоснованному прогнозированию строилось по следующему алгоритму:

1. Составление структурно-функциональной модели системы. Эта модель может быть составлена в виде схемы, рисунка, описания, макета, компьютерной модели. В модели указываются все положительные и отрицательные функции отдельных элементов и системы в целом. Развитие любой системы есть процесс увеличения ее полезных функций и уменьшения отрицательных.

2. Составление прогноза развития системы. Прогноз развития составляется с помощью законов развития систем. Только в этом случае прогноз может считаться научно обоснованным. Выделим приемы прогнозирования: а) изменение структуры расположения элементов в системе; б) изменения строения одного или нескольких элементов в систему; в) введение одного или нескольких новых элементов в систему; г) объединение двух или нескольких однородных или разнородных систем; д) дробление системы на отдельные элементы, часть из которых или все становятся самостоятельными; е) обсуждение и анализ прогностических моделей. На этом этапе анализируются полученные варианты прогнозов с целью уточнения положительных и отрицательных функций. При необходимости, с помощью методов решения проблем устраняются отрицательные функции.

Каждый урок заканчивался отработкой рефлексивных умений. Рефлексия деятельности учащихся в проблемных уроках, проблемно-ролевых, организационно-деятельностных играх давала наилучший

результат в формировании информационной культуры старшеклассника. В рефлексии происходило осмысление изученного материала и формулировка личного мнения, отношения к изучаемому материалу. Для осмысления изученного материала, становления личного мнения использовались следующие виды работы со школьниками: проведение дискуссии, написание сочинения, эссе, фиксация рассмотренного материала в виде собственных выводов, записей в тетради, составления схем, алгоритмов. Здесь реализовывались коммуникационная (обмен мнениями о новой информации), информационная (приобретение нового знания), мотивационная (побуждение к дальнейшему расширению информационного поля) и оценочная (соотнесение новой информации и имеющихся знаний, выработка собственной позиции, оценка процесса) функции рефлексии.

В результате реализации третьего педагогического условия у старшеклассников вырабатывались объективные критерии для самоанализа и самооценки себя как субъекта информационной деятельности, формировалась установка на профессиональное саморазвитие и самосовершенствование.

Совокупность диагностических методик, использованных на организационно-подготовительном этапе эксперимента, позволила выделить четыре уровня сформированности информационной культуры старшеклассника: высокий, средний, допустимый, низкий.

Общие итоги экспериментального обучения показали, что принципы обучения (целостности, мотивации, дополненности, проблемности, рефлексивности, субъектности), формирующие деятельность, производящую знания, умения, способ мышления в описанных характеристиках, воспитывают старшеклассника сознательным, активным, творческим субъектом деятельности, способным к самообучению в новых условиях, открывают возможности выхода за пределы заданных отношений, сформированных связей, за рамки того, чему он учился прежде, – решать новые неординарные задачи.

Определяя перспективу исследования, мы отмечаем, что результаты нашей работы не исчерпали весь спектр возможностей образовательного процесса по формированию информационной культуры. Проведенное исследование открывает новые перспективы в изучении проблем теории и практики образования: изучение форм и способов проецирования на образовательный процесс принципов информационной культуры; поиск других условий эффективного формирования информационной культуры старшеклассника; изучение проблемы формирования информационной культуры старшеклассника за пределами учебного процесса; изучение взаимосвязи информационной

культуры и культуры педагогической деятельности; изучение дальнейшего формирования информационной культуры старшеклассника, которая является компонентом человеческой культуры в целом.

СИНТЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК ПУТЬ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПЕРЕПРОИЗВОДСТВА СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ

КРИВЕНКО Я. В.

г. Тюмень, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования

Многие педагоги ученые и практики (В. И. Андреев и др.) отечественную систему образования характеризуют как кризисную. Однако при этом она имеет тенденции к развитию (Э.М. Коротков и др.). В работе нами рассматриваются некоторые аспекты тенденции развития (регулируемого эволюционирования) образования России под прессом его технологических перегрузок, то есть вопросы использования в нем синтетического подхода.

Я. С. Мисюра пишет: «Анализ развития теории и практики мирового и отечественного образования за последние десятилетия показал, что эта теория (в отличие от практики) уже много лет движется по кругу: вместо исследования педагогической предметности ученые и специалисты неминуемо «соскальзывают» в психологическую предметность и без конца множат число «педагогик»: толерантную, коммуникативную, непрерывную, компетентную, деятельностьную...». Учебно-воспитательный процесс отечественной общеобразовательной школы также заполняет все большее количество технологий по различным отраслям обучения и воспитания. Возникают многие информационные, коммуникационные, мультимедийные, исследовательские и другие технологии. Как показывают наши исследования и наблюдения ряда авторов (С. В. Кувшинов и др.), данные технологии уже являются не только средствами обучения, но и претендуют на место в самой сути обучения и воспитания. То есть компьютеризация в школе уже вышла за рамки только поддерживающей роли в образовательном процессе. Н. В. Васильева и др. отмечают: «Современный учебный процесс уже не мыслим без применения информационных технологий, как для обучения, так и для контроля получаемых знаний». При

переходе от типа обучения, однозначно ориентированного на запоминание, к продуктивному, эвристическому, развивающему, поисковому, то есть во многом исследовательскому, роль данных технологий становится определяющей. Кроме того, постепенное стирание различий между учебным и научным знанием в нашей общеобразовательной школе достигается информационной избыточностью и системой баз данных, научной новизной и научной формой представления используемого материала, решением учебных задач как исследовательских на основе множества специальных методов, методик, подходов и технологий, а компьютеризация, широкое внедрение, мультимедийных технологий еще в большей степени увеличили количество средств обучения и воспитания.

Естественно, все вышеуказанное существенно осложняет образовательный процесс, значительно увеличивает его себестоимость за счет роста стоимости современных технологий, перегружает его дополнительными, но при таком подходе совершенно необходимыми методами и способами. Все это ведет к хаотическому круговороту общепринятых средств обучения и воспитания, авторских и прочих педагогических нововведений. В результате постепенно образовательный процесс превращается в самостоятельный отдельный «организм», и сам по себе начинает продвигаться в сторону перестройки собственной сути.

Сегодня во многих общеобразовательных школах России имеют место попытки создания целостного образовательного процесса, когда педагогические коллективы самостоятельно на основе компьютерных и прочих технологий пытаются перестраивать учебно-воспитательный процесс своего учебного заведения. Так, в МОУ гимназия № 16 г. Тюмени организован информационный центр с двумя компьютерными классами, библиотекой бумажных и магнитных носителей, компьютеризированным лекционным залом и видеозалом, предпринимаются попытки разработки своей собственной педагогической системы. Естественно, в определенной степени такого рода попытки улучшают образовательный процесс отдельного учебного заведения, но не решают обозначенной проблемы в целом в российском образовании. Более того: во-первых, они вносят еще большую сумятицу в хаотичное многообразие средств образования, накопившихся в стране; во-вторых, может возникнуть тенденция сведения улучшения качества образования к «компьютеризации» (все через компьютер), о чем предупреждают многие авторы (Т. В. Усачева и др.). Они подчеркивают, что при таком подходе как бы выпадает главная фигура, основа образовательного процесса – преподаватель. Только человек может нау-

читать человека рассуждать, мыслить, творить. Машина учит нажимать кнопки монитора, высвечивающего правильный ответ. Поэтому в этом свете возможно следующее развитие образования: первый сорт (элитное) – обучение человека человеком, второй сорт (массовое) – обучение компьютером. З. К. Малиева по этому поводу пишет: «Наряду с положительными сторонами технологические новации принесли с собой проблему межличностного общения, маргинализацию личности, глобальную актуализацию компьютера и СМИ в диалоге с человеком-потребителем». Она показывает при таком подходе на рост индивидуализма человека, перерастающего в эгоизм, ослабление рефлексии человека на информацию в ее быстро сменяющемся потоке, возникновение проблемы потери смысла происходящих событий в процессе взаимодействия с другими «смыслами». Поэтому Е. А. Печерская, В. В. Елиференко и другие исследователи выдвигают проблему психологической безопасности информационных технологий.

Все вышеотмеченное побудило нас, как и других педагогов-ученых (Э. М. Коротков и др.), приступить к исследованию сложившейся ситуации в российском образовании со средствами обучения и воспитания, осмыслению тенденций развития отечественной школы и предпринять шаги в сторону разработки на смену имеющемуся многообразию его несколько новых моделей, которые, как «новое поколение», заменят собой «предшествующее». Группу педагогических систем «нового поколения», заменяющих собой имеющиеся, мы обозначаем педагогическими системами «второго поколения». Иными словами, по сути, мы предлагаем обратиться к новой парадигме в нашем образовании: не количество и разнообразие технологий решает проблему качества образования, а их интеграция, как основа новой образовательной системы. Провести сиюминутную глобальную интеграцию имеющихся в отечественном образовании средств обучения и воспитания под эгидой единой педагогической системы, конечно, невозможно, да и не нужно. Избранный нами путь интеграции заключается не в ликвидации уже имеющегося педагогического наследия, а в поэтапном приведении его в систему со значительными обобщениями, как тому учит теория регулируемого эволюционирования.

В своих начинаниях мы не одиноки. Ряд авторов (В. Т. Рыков и др.) также предлагают интеграцию средств обучения, но их интеграция – это синтез инструментальных аппаратов лишь отдельных дисциплин, например информатики и физики и т.п. Некоторые же авторы (Я. С. Мисюра) предлагают обобщения «педагогик», которых сегодня уже насчитывается около пятидесяти. Эти обобщения (по какой-то причине автор не употребляет термин «интеграция», хотя он явно

имеет в виду именно его) они предполагают в виде одной какой-то универсальной системы. Хотя мы и поддерживаем мнение автора в необходимости интеграции, но с вышесказанным, несмотря на большое уважение к коллеге, трудно согласиться по ряду причин:

1. Мы уже имеем эту обобщенную систему. Она называется педагогикой. Вот почему многие ее защитники против продолжения раздробления ее на ряд частных педагогик.

2. Законы регулируемого эволюционирования предполагают поэтапное развитие, а не скачкообразное (все сразу и одновременно). Это, как правило, всегда приводило к несостоятельности получаемых результатов.

3. Что даст обобщение только «педагогик»? Да и не так уж их много, если учесть, что выбор для педагога-практика всегда необходим. Может быть, автор под термином «педагогика» понимает и средства обучения? Тогда с ним нужно согласиться, однако он не оговаривает этот термин как средства обучения и воспитания, что приводит к разнице в его понимании.

4. Таким образом, в целом мы поддерживаем идею, если она будет протекать в рамках регулируемого эволюционирования. Так как мы сторонники данных процессов в образовании и занимаемся этими вопросами уже с 90-х гг. XX в. Уже тогда мы предлагали оптимизацию имеющихся средств обучения путем интеграции. Сегодня эти процессы – уже веяние времени, наступил период особой значимости синтетического подхода в российском образовании.

В своей работе мы представляем одну из возможных моделей педагогической системы второго поколения с отобранными и интегрированными средствами обучения и воспитания, использующую в своем образовательном процессе возможности открытой информационной среды. Интеграция этих средств в данной системе основана на «органическом» их сродстве и оптимизации взаимодействия. Данный синтез предусматривает интеграцию не только обучающих технологий, дающих и воспитательный эффект, но и истинно воспитательных, подобных самоуправлению, социальному закаливанию и других. Таким образом, в своих изысканиях мы пошли дальше, чем ряд авторов (З. Д. Жуковская, А. А. Костюченко и др.), которые используют отдельно эти технологии для формирования некоторых качеств будущих специалистов.

Предлагаемая нами педагогическая система второго поколения своим результатом должна иметь личность ученика с самыми современными качествами. Это – будущий специалист, исследователь, действующий в постоянно изменяющихся условиях среды, способный

свободно разбираться в коммуникационных системах и критически отбирать необходимую информацию в ее крупнейших современных накоплениях с помощью любой аудиовизуальной электронной техники, то есть будущий специалист, обладающий информационной культурой и иммунитетом ко всякого рода изменениям среды, для которого это – норма жизни.

Под информационной культурой учащегося-выпускника средней школы мы понимаем его готовность к выработке в вузе качеств личности, определенных нами и рядом авторов (З. Д. Жуковская и др.) следующим образом: высокий уровень развития интеллекта; творческий потенциал; навыки стратегического мышления, планирования и управления; компетентность в смежных областях; наработанную коммуникационную среду; умение искать, анализировать и перерабатывать информацию, получая новые знания; умение быстро и эффективно принимать решения; профессиональное использование современных сетевых технологий и современных технических средств. Только от себя мы вынуждены к сказанному еще добавить в этот перечень качеств способность к исследовательской деятельности посредством информационных технологий и в самой информационной среде, без чего образ современного специалиста будет не просто неполным, а попросту – несостоятельным.

Педагогическая система второго поколения, о которой идет речь в работе, требует от педагога и учащегося знаний исследовательских методов, умений обращаться с современной электронной техникой, легко ориентироваться в сочетании реального и виртуального, уметь взаимодействовать в сетевой образовательной среде и быть способными критически оценить информацию. Последнее качество у учащихся достигается с использованием возможностей, разрабатываемой нами, критической педагогики, которая формирует критическое мышление, являющееся инструментом экспертного анализа информации и информационной защитой от псевдонаучных знаний, и появление которой является требованием современности. Не случайно многие педагоги считают необходимым выработку у учащихся этого вида мышления. Так, О. В. Ройтблат считает эту задачу первоочередной в подготовке школьников к жизни в условиях информационного общества, по поводу чего пишет, ставя эту задачу первой в ряду остальных: «Для подготовки школьников к жизни в условиях информационного общества необходимо решить следующие задачи: сформировать умения и навыки критического мышления в условиях работы с большими объемами информации, способность осуществлять выбор и нести за него ответственность ...». Сегодня критическая педагогика имеет свой

значительно развитый теоретический аппарат, а также инструментовку. Г. К. Селевко, М. В. Чикурова и др. предлагают сделать СМИ не соперником, а союзником учителя и отмечают, что при этом необходимо формировать критическое мышление, играющее роль информационной защиты. Разработана и используется технология формирования у учащихся критического мышления (Л. В. Бобракова). Нами показано, что критическое мышление учащихся является компонентом их исследовательской компетентности, педагогическая система и технология которой у учащихся нами разработана и внедрена в практику образования.

Рекомендуемая нами педагогическая система второго поколения обладает универсальной руководящей идеей, слагающейся из рабочих принципов: исследовательского; отбора и критического анализа информации; самостоятельности и активности; сознательности; преемственности, последовательности и систематичности; доступности и достаточности; наглядности; социального закаливания; продуктивности и надежности; оптимальности; и некоторых других. То есть это универсальный интегрированный принцип. Данная педагогическая система включает в себя мотивационно-потребностный, информационно-содержательный, процессуально-деятельностный, личностный и некоторые другие блоки, использует возможности учебных предметов, урочную и внеурочные формы обучения и воспитания и т. п. На уровне учителя в ней уменьшается его роль как транслятора изучаемого материала, зато резко усиливается значимость педагога как диспетчера, регулятора и руководителя всех процессов обучения и воспитания. Учитель, соответствующий данной педагогической системе второго поколения, – это высокопрофессиональная, компетентная, саморегулирующаяся, саморазвивающаяся, коммуникабельная, умеющая управлять своим психическим состоянием личность, профессионал своего дела. Он исследователь, самообразовывающаяся личность, находящаяся в курсе новинок информационного рынка по своим и смежным с ними проблемами, имеющая подходы как можно к большему количеству источников информации. Это высококвалифицированный эксперт в своей отрасли знания, обучения и воспитания. Учащийся в разбираемой системе обладает большой долей самостоятельности, он – исследователь с развитыми навыками поиска, отбора и критического анализа информации, общителен, способен делиться своими знаниями, толерантен. Педагогическая система использует отобранную и интегрированную совокупность технологий, базирующихся на современных методах и способах обучения и воспитания. Результатом данной педагогической системы является компетентная,

способная ко всему с приставкой «само», имеющая иммунитет к изменениям среды, конкурентоспособная, коммуникабельная, с развитым критическим мышлением личность ученика.

Разрабатывая педагогическую систему второго поколения, направленную на формирование у учащихся общеобразовательной школы России вышеперечисленных качеств, мы, прежде всего, опирались на выдвинутое В. И. Боглюбовым первое правило конструирования педагогических систем: «Смена образовательных целей общества неизбежно ведет к смене педагогических систем». Предлагаемая нами педагогическая система определяется назревшей необходимостью интеграции средств обучения и воспитания в российском образовании, особенностями деятельности ее участников, спецификой учебно-воспитательного процесса при этом в целом. Методологические положения, принятые нами за основу, позволили конструировать образовательный процесс на основе синтетического подхода, обогатить содержание учебно-воспитательного процесса на компетентностной основе.

Разработка и конструирование педагогической системы второго поколения проводилась в соответствии с современными научными подходами и принципами: принцип объективности (позволил провести всесторонний учет фактов, условий, средств нашей педагогической системы, избежать предвзятости, односторонности, субъективизма в подборе и оценке компонентов системы); принцип сущностного анализа (дал возможность соотнести общее, особенное и единичное в структуре и взаимодействии компонентов данной педагогической системы, раскрыть закономерности их функционирования, условия и факторы их развития и изменения); принцип логического и исторического (позволил соблюсти требования преемственности и учесть накопленный опыт, традиции и научные достижения в отношении средств обучения и воспитания, исследовательской деятельности в общеобразовательной школе прошлого и в разработке педагогических систем); системный подход был использован при учете не только особенностей, составляющих данную педагогическую систему, ее компонентов и блоков (подсистем), но и характера их взаимодействия, связи между ними в целостной системе; синтетический подход позволил грамотно, без грубых ошибок провести интеграцию отобранных средств обучения и воспитания, составивших инструментарий данной педагогической системы. Также использовались принципы: новизны педагогических систем; воспроизводимости запланированных результатов; концептуальности новой педагогической технологии; соответствия модели новой педагогической системы социальному заказу; ди-

агностического целеобразования; конкурентоспособности предполагаемой педагогической системы.

При разработке и конструировании педагогической системы второго поколения мы стремились к совместному преобразованию всех компонентов системы, так как ряд авторов (В. А. Сластенин и др.) считают, что причины многих неудачных попыток совершенствования педагогических систем кроются в локальном несистемном подходе к преобразованию элементов. В своей деятельности по конструированию данной педагогической системы мы опирались на имеющуюся в литературе теорию конструирования педагогических систем В. И. Андреева, В. И. Боголюбова, В. А. Сластенина и других авторов.

Таким образом, кризисность в нашем отечественном образовании может быть преодолена путем использования синтетического подхода поэтапно на основе регулируемого эволюционирования через разработку и внедрение в практику группы педагогических систем второго поколения (по выбору педагогов), позволяющих интегрировать множественные, в том числе исследовательские и информационные, средства обучения и воспитания и привести их в систему. Предлагаемая нами возможная модель педагогической системы второго поколения позволяет снять избыточность средств обучения и воспитания путем их интеграции, организовать образовательный процесс таким образом, что результатом явится личность ученика с личностными качествами, необходимыми сегодня для жизни в российской действительности и реалиях ее рынка труда. Подобные системы самоинтенсифицируют процессы, в них протекающие. Предлагаемая нами педагогическая система второго поколения с интегрированным блоком средств обучения отвечает требованиям психологической безопасности, так как конструирование данной педагогической системы проводилось в строгом соответствии с научными подходами и принципами, а также имеющейся сегодня теории их построения.

ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА КУБАНИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

ГАНГУР Н. А., МАЛЬЦЕВА Л. В.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Современное общество характеризуется ростом национального самосознания, стремлением понять и познать историю, культуру сво-

его народа. Особенно остро встает вопрос глубокого и научного обоснования национально-региональных факторов в воспитании детей, ибо сохранение и возрождение культурного наследия начинается со своего края и играет важную роль в воспитании подрастающего поколения.

Обращение к этнокультурным традициям в воспитательном и образовательном процессе – одна из актуальных проблем современного образования, которая довольно активно разрабатывается в последнее время. Одной из первых к научно-методическому исследованию этой проблемы обратилась профессор Т. Я. Шпикалова. В ее работах изложены исходные положения этнохудожественного образования. К ним относятся: историко-культурологический и художественно-эстетический подход; неразрывность методов теоретической и практической сторон художественного образования; учет региональных особенностей бытования и развития народного искусства.

Ведущее место в сохранении и развитии народных традиций, в духовном развитии подрастающего поколения занимает, как часть региональной культуры, народное декоративно-прикладное искусство. Особенности этого вида народного творчества, его история и закономерности обстоятельно и широко освещены в специальной искусствоведческой и историко-художественной литературе (И. Я. Богуславская, В. М. Василенко, М. А. Некрасова, Т. М. Разина, Б. А. Рыбаков, А. Б. Салтыков, А. К. Чекалов и др.). Проблема приобщения школьников к народной культуре и искусству активно разрабатывается в российской педагогике, в теории и методиках школьных курсов (Т. Я. Шпикалова, А. С. Хворостов и др.). В последнее время многие аспекты этой проблемы на материале конкретного региона стали предметом научного изучения в диссертационных исследованиях (Т. А. Брюханова, Д. Б. Магомедов, А. Ю. Тихонова, С. Л. Уланова, Г. В. Юдина и др.). Немаловажно, что при значительном разнообразии научных концепций и содержания ведущихся исследований практически все авторы указывают на необходимость дальнейшей разработки этих вопросов на базе местных региональных культур. Эта задача является актуальной и для нашего региона. Кубань считается территорией, где исторически соединились две культуры – восточно-украинская и южнорусская, во многом схожие между собой. На их основе, при активном взаимодействии с культурой народов северокавказского региона, происходило развитие новой этнокультуры, имеющей свои особенности.

В последние десятилетия активизировалась тенденция к использованию традиционного народного искусства в учебно-

воспитательном процессе образовательных учреждений Краснодарского края различного уровня. В общеобразовательных школах введен новый предмет «Кубановедение», который значительно расширил тематический план предметов эстетического цикла и в первую очередь – изобразительного искусства.

Как известно, основу народного и декоративно-прикладного искусства составляет орнаментальность. Неслучайно термин «орнаментальное искусство» часто употребляется как синоним понятия «прикладное искусство».

Народное искусство – продукт многовекового опыта большого количества мастеров разных поколений и в нем наглядно воплощены основные принципы данного вида художественного творчества: стилизация, трансформация, плоскостность, декоративность, орнаментальность целого и его частей, отказ от всего случайного, малозначительного, акцентирование наиболее выразительного. В этом опыте неудачные и неорганичные решения не повторяются; остаются только проверенные, лучшие. Е. Д. Поленова в письме к В. Стасову выделяет в качестве одной из существенных черт русского народного орнамента – использование природных мотивов, то есть «стилизацию растений и животных».

Орнамент соединяет в себе различные художественные планы. Среди них важнейшими являются эстетический, архитектурный, семантический. Эстетический план характеризует одно из основных назначений орнамента – быть украшением предметной плоскости. При этом орнамент представляет собой строго выстроенную художественную систему, в которой раскрывается стремление к гармонии, упорядоченности, структурности элементов, сохраняющих в той или иной мере связь с реальностью и предметным миром, даже если орнамент выглядит абстрактным. Архитектурный план означает, что орнамент является самостоятельной художественной структурой как в том случае, когда он находится на поверхности украшаемого предмета, так и тогда, когда он является самостоятельным произведением искусства. В орнаменте свободно совмещаются предметы, в действительности не связанные друг с другом; предметы изображаются крайне условно-стилизованно и схематизировано и располагаются в орнаментальной композиции согласно законам ритма, симметрии, повторяемости, а не по правилам их естественной взаимосвязи. Семантический план указывает на «включенность» орнамента в смысловой контекст культуры. Таким образом, орнамент по своей природе не только участвует в создании облика и образа произведений декоративно-

прикладного искусства, но и концентрирует в себе информацию об эстетических вкусах эпохи.

В кубанском народном текстиле и художественной ковке широко представлены геометрические и растительные, менее зооморфные и антропоморфные мотивы. Простые геометрические символы: ромб, кресты, треугольники, розетки и т.д. ввиду универсальности, архетипичности и «вневременности» народного творчества являются устойчивыми и общими для большинства этнических культур. Используя эти мотивы и стилизованные геометрические формы, учащиеся на первом этапе варьируют готовые решения с соблюдением ритма, симметрии, комбинаторным способом подбирают то, что соответствует поставленной задаче, материалу, технике. Следующий этап обучения предполагает творческий процесс, который сопровождается индивидуальным видением создаваемого образа с правильным композиционным расположением и цветовым решением, а также хорошим техническим исполнением элементов, имеющих более сложное строение. Обращение к народному орнаменту способствует более глубокому уяснению основных закономерностей и принципов построения орнаментальной композиции, активизации творческой деятельности учащихся.

Мы коснулись только формальной стороны изучения народного орнамента, без учета его идеологических функций. Орнамент является символической моделью мировоззрения народа, он тесно связан с его обычаями, обрядами, фольклором. Поэтому в процессе изучения народного искусства одно из важных мест должно занять освоение его духовно-содержательных, мировоззренческих аспектов, которые могут быть даны на доступном для школьников уровне. Этот концептуальный подход стал основополагающим в педагогических исследованиях (Н. М. Коньшева, Г. В. Юдин).

Реальные условия общеобразовательной школы позволяют успешно проводить связи изобразительного и декоративно-прикладного искусства. На уроках изобразительного искусства у школьников необходимо формировать творческую активность: изучать художественный опыт своего народа, его традиции; изображать красоту природы родного края, видеть черты национального своеобразия в облике людей, в их одежде, украшениях, в архитектуре, предметах быта; передавать свое отношение к изображаемым событиям, используя для этого возможности композиции, рисунка, цвета.

Основные направления работы педагога по реализации концепции этнохудожественного образования сводятся к решению следующих задач:

- использование потенциальных художественных, воспитательных и дидактических возможностей изучения декоративно-прикладного искусства Кубани как средства приобщения к национальной культуре;
- формирование уважения и любви к историческим, народным, национальным традициям, обычаям и фольклору;
- расширение в практической учебной и внеклассной деятельности культурологического, краеведческого, эстетического и воспитательного элементов;
- использование традиционных и современных методов обучения в эффективном сочетании с этнохудожественными традициями населения Кубани и общими требованиями к преподаванию изобразительного и декоративно-прикладного искусства в школе;
- соблюдение взаимосвязи традиционного и профессионального, изобразительного и декоративно-прикладного искусства;
- изучение народного декоративно-прикладного искусства народов Кубани в исторической и культурной взаимосвязи как части народной художественной культуры России;
- систематическое раскрытие в процессе изучения произведений народного искусства его духовно-содержательных, мировоззренческих аспектов наряду с декоративно-художественными;
- поэтапное ознакомление учащихся с традиционной культурой Кубани, народным искусством на протяжении всего периода школьного обучения.

Изучение традиционной культуры Кубани помогает в творческом самовыражении, служит мощным средством эстетического, духовного и нравственного воспитания.

КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ И УЧИТЕЛЯ

ОНДРИНА Г. А.

г. Калининград,

Муниципальное общеобразовательное учреждение лицей № 18

Новое содержание педагогической деятельности требует новых подходов к контрольно-оценочной деятельности учащихся и учителя. Известно, что ситуация проверки знаний вызывает у школьников беспокойство и может служить признаком эмоционального неблагополучия. При этом школьников волнует не только полученная отметка, но

и то впечатление, которое она производит на учителей, одноклассников и родителей. Бывает достаточно одного неудачного устного ответа, чтобы потерять интерес и приобрести стойкую боязнь публичного выступления. Чтобы снизить уровень тревожности, связанный с контрольно-оценочной деятельностью, мы стараемся максимально приблизить ученика к этой деятельности, используя при этом радикально новую систему оценивания, направленную на измерение учебных достижений, а не на фиксацию его недочетов. Школа будущего – это школа без отметок. Сейчас специалисты склоняются именно к этому мнению. Ведь именно двойки и тройки больше всего пугают и расстраивают учащихся. А нет двоек – нет страха перед учебой.

В нашем лицее учащиеся 5–6 классов не получают привычных отметок по пятибалльной системе. Вместо пятерок и четверок в журналах – проценты. А в дневниках достижений у учеников – плюсы – минусы и проценты. Разобрался с заданием – плюс, не разобрался – минус. Проценты показывают, какую часть материала освоил ребенок. Каждое задание оценивается индивидуально, ученик может узнать, с чем он справляется, а с чем нет. Главное – научить ребенка самостоятельно действовать и оценивать свою деятельность. Поэтому ученики ставят себе показатели наравне с учителями.

О своей системе контрольно-оценочной деятельности расскажем на примере естествознания в пятом классе (тема «Солнечная система»). Работая с научными текстами о солнечной системе, учащиеся знакомятся с образующими ее планетами, спутниками, с классификацией планет, а также с такими характеристиками планет, как диаметр планеты и ее удаленность от Солнца. Теперь перед учителем возникает задача педагогического контроля базовых знаний, умений и навыков, соответствующих первому уровню, чуть выше базы – второму уровню, и творческих способностей – третьему уровню. Для выявления базового уровня школьникам предлагается выполнить сначала диагностический тест. Результаты выполненного теста учащиеся проверяют самостоятельно. На отведенном поле за каждый правильный ответ ученик ставит один балл, а за неправильный – минус с последующей работой над ошибками. Так каждый школьник самостоятельно определяет уровень усвоения. Затем следует контрольный тест, результаты которого проверяет учитель, подсчитывает количество баллов за правильные решения и переводит в проценты.

Так, на первом уровне один ребенок может получить, например, 85 %, а другой – 45 %. Такая система оценивания легко переводится в традиционную пятибалльную систему (85–100 % – «5»; 65–84 % – «4»; 40–64 % – «3»). Учителю, ребенку и его родителям становится

понятным и прозрачным то, насколько глубоко он овладел изученной темой. На втором уровне учащимся предлагаются задания повышенной трудности со свободными высказываниями. Для выявления третьего уровня – творческих способностей школьников предлагается построить математическую модель солнечной системы, используя такой подручный материал, как пластилин, картон, проволочки и т.д. Сначала в малых группах, а затем в классе в ходе дискуссии разрабатываем план построения модели: выписать из справочной литературы названия и последовательность планет, их диаметры удаленность от Солнца; масштабировать диаметры планет и их удаленность от Солнца. Затем разрабатываем критерии самооценивания выполненной работы методом дискуссии в малых группах с последующим выносом обсуждения на класс: за правильное название каждой планеты – 1 балл, в сумме – 9; за последовательность расположения – 1 балл, в сумме – 9; за правильный расчет масштаба диаметра каждой планеты – 3 балла, в сумме – 27; за масштаб удаленности от Солнца – 3 балла, в сумме – 27. Два последних критерия являются наиболее сложными для данного возраста – задания здесь оцениваются высокими баллами.

Теперь можно приступать к реализации намеченного плана. Одни ребята рассчитывают, масштабируют, находят по справочной литературе научный материал о спутниках планет, о цвете и пятнах на планетах и самостоятельно усложняют свою модель, другие – изготавливают модель в заданных рамках, третьи – не производят расчетов, создавая модель наглядно по картинке из учебника: изготавливая шарик из пластилина поменьше или побольше. Все школьники работают, но уровень сложности выполнения задания разный. В связи с тем, что по условию эксперимента задания первого уровня являются обязательными, а второго и третьего даются на выбор, учащиеся, которые выполняют модель в упрощенной форме, не подвергаются замечаниям со стороны учителя, но педагог ставит стимулирующие вопросы: «Как ты определил, что модель одной планеты меньше другой?». Если ребенок отвечает, что по картинке ему работать легче, чем с цифрами и расчетами, то у него есть право выбора.

Наконец, последний этап работы – демонстрация и самооценивание по заранее разработанным критериям. Учащиеся, выполнившие упрощенные модели, получают баллы только за названия и последовательность планет. Сравнивая свои результаты с заданиями первого или второго уровня, они видят, что им не удалось приобрести и продемонстрировать новые умения на стыке природоведения и математики, а их модели не соответствуют математической и поэтому остаются на первом или втором уровне приобретенных умений и знаний. В мо-

дели других школьников заложены сложные математические расчеты, умение масштабировать, проволочками прикреплены модели спутников планет, планеты выделены по цвету. Сложно выполненные работы набирают максимально 72 балла – 100 % и соответствуют третьему – творческому уровню.

Безотметочная система оценивания выступает как здоровьесберегающий фактор, исключающий стресс и эмоциональную тревожность. У ребенка появляется свобода в выборе загруженности учебными предметами. Учащиеся совместно с учителем вырабатывают четкие и однозначные критерии самооценивания. Самооценка ученика предшествует учительской оценке.

В процессе оценки учитель фиксирует личностный рост ребенка в динамике его предыдущих достижений. Не допускается сравнения учащихся друг с другом.

Как же происходит итоговое оценивание учащихся? Общий итог работы учащихся и его общая оценка за учебный год складывается:

1) из выполненных всех тематических и итоговых работ – это демонстрация базового уровня знаний, умений (применение в стандартных ситуациях);

2) из результата выполнения итоговой работы (проекта), которая должна показать возможность учащихся выходить за пределы одного предмета, умение интегрировать полученные знания, действовать в нестандартных ситуациях. Этот уровень освоения программы – продвинутый;

3) из представленного «портфолио» ученика, в котором собраны все виды и формы систематической самостоятельной его работы по предмету, их презентация и публичная защита, а также все учебные достижения, выходящие за рамки школы (олимпиады, конкурсы). Такой «продукт» по предмету может быть оценен как высший.

Таким образом, у обычного подростка по итогам года должны как минимум быть освоены все предметы на базовом уровне, как максимум – на продвинутом уровне, отдельные предметы учащимися могут быть освоены по выбору на рефлексивно-творческом уровне.

Литература

1. Воронцов, А. Б. Рабочие материалы концепции школы развивающего обучения (система Д. Б. Эльконина – В. В. Воронцова) [Текст] / А. Б. Воронцов. – М., 1999.

РАЗВИВАЮЩАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

ТАРАСОВА Т. И.

*г. Борисоглебск, Борисоглебский государственный
педагогический институт*

Состояние здоровья подрастающего поколения в последние десятилетия неуклонно ухудшается. По данным многих авторов, проводивших исследования в этой области (Е. Н. Дзятковская, Л. И. Колесникова, Е. Н. Ишутина, Т. В. Карасёва и др.), примерно у 86 % учащихся первого класса и у 93 % старшеклассников обнаружены различные патологические изменения.

Современное общество России озабочено состоянием здоровья своих детей. Задача охраны и укрепления здоровья школьников отражена в ряде законодательных и нормативных документов. В Законе РФ «Об образовании» в статье 51 записано: «... обязанность образовательного учреждения создавать условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся». Министерство образования РФ в специальном письме от 26.08.2002 г. № 13-51-104/13 обращает внимание школы на разработку и внедрение в практику здоровьесберегающих технологий «...как систему мер (по охране и укреплению здоровья учащихся), учитывающую важнейшие характеристики образовательной среды и условия жизни ребенка, воздействующие на здоровье».

В Государственном образовательном стандарте общего образования (2004 г.) говорится о том, что в новой личностно-ориентированной развивающей модели массовой школы одним из главных направлений является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей.

Здоровье учащихся зависит от многих факторов: наследственности, качества жизни, общей культуры потребления – образа жизни, постановки и организации образовательного процесса, состояния социоприродной среды. В связи с этим весьма актуальными теоретическими и практическими проблемами на сегодняшний день являются проблемы здоровьесберегающих педагогических технологий.

Важнейшим условием реализации педагогических технологий сохранения и укрепления здоровья всех участников образовательного процесса является создание экологически безопасной среды. Она оценивается по нескольким критериям: 1) качество и состояние окру-

жающей среды жилища и образовательного учреждения, соответствие их требованиям санитарных норм (микроклимат); 2) психологический климат в отношениях между учителями, учениками и их семьями; 3) режим учебной нагрузки: качество, объем, виды нагрузки, ее распределение по дням недели и в течение суток; 4) способы компенсации учебной нагрузки с помощью больших и малых форм физкультуры, прогулок, экскурсий, игр на свежем воздухе и т.д.

В рамках предлагаемой статьи остановимся на вопросах методики исследования и оценки состояния окружающей учащих среды, а также приемах проектирования стационарной здоровьесберегающей, развивающей экологической среды.

Окружающей средой для детей являются пространства: 1) жилища, где они проводят большую часть суток; 2) помещений школы, классной комнаты, в которой в среднем учащиеся занимаются 4–6 часов; 3) окружающей природной среды (микрорайон, сквер, где проходят экскурсии, прогулки, игры и др.).

Состояние среды в названных пространствах необходимо постоянно исследовать, корректировать, совершенствовать и ежедневно поддерживать в них условия, необходимые для жизни и сохранения здоровья, то есть осуществлять мониторинг. Для этого участникам среды необходимо владеть знаниями общепринятых санитарно-гигиенических норм, к соблюдению которых надо стремиться. Не менее важно как для учителя, так и для ученика и его родителей овладеть элементарными умениями исследования состояния окружающей среды, то есть повысить свою экологическую осведомленность, что в свою очередь дает возможность и взрослым, и детям грамотно проектировать и создавать здоровьесберегающую экологическую среду в школе и дома.

В оценке и организации экологически здорового пространства помещения школы и жилища надо помнить о том, что:

- в оформлении рекреаций, кабинетов и жилища рекомендуется использовать мягкие (пастельные) цветовые тона, округлые, без острых углов формы в архитектуре и предметах, простые, но изящные вещи из натуральных материалов, исключать ярко-красный цвет во всем (так как этот цвет вызывает агрессию);

- проводить озеленение следует множеством цветущих фитонцидных растений; использовать экологически чистые отделочные материалы (известь, бумага, дерево);

- необходимо создавать уголки для отдыха с набором игрушек и игр (шахматы, шашки, бадминтон и т.д.), организовывать аквариум, зимний сад и т.д., желательно оборудовать зоны уединения дома и в

классных комнатах, залы релаксации с цвето-звуко-моторными эффектами, тренажерные залы.

Здоровье детей в значительной степени зависит от микроклимата окружающей среды. При изучении окружающей среды жилища или школьного помещения необходимо использовать основные факторы, непосредственно влияющие на здоровье человека: а) микроклимат (температура, влажность, бактериальное и химическое загрязнения воздуха; освещенность, проветриваемость помещения); б) качество водопроводной воды, озеленения, мебели и отделочных строительных материалов и др. Полученные результаты следует соотнести со стандартными требованиями (нормами) санитарных правил к условиям учебных помещений и жилища человека и сделать соответствующие выводы.

Методика исследования экологического состояния среды замкнутых помещений несложная, она доступна для использования, как показал наш опыт работы, и учителем, и школьниками, и родителями. Эксперимент проводился нами в школах № 9, № 5 г. Борисоглебска, в школе № 1 п.г.т. Грибановский в рамках проекта «Здоровьесберегающая окружающая среда». Школьники с интересом включались в проведение эколого-краеведческой работы, по итогам которой составили экологический паспорт состояния исследованной ими окружающей среды и дали рекомендации по ее улучшению. При этом была использована методика, разработанная профессором Т. А. Бабаковой.

Исследование таких важных показателей микроклимата в помещении, как температура и влажность воздуха, осуществлялась с помощью комнатного термометра и гигрометра. Замеры проводились 2–3 раза в течение учебного времени в классной комнате и в течение суток в жилище. Полученные нами средние показатели вносились в таблицу, соотносились с нормативными требованиями, на основании чего делались соответствующие выводы.

Определение искусственной освещенности помещения, регулирование которой возможно осуществлять на практике с целью сохранения зрения участников среды, проводилось по следующей методике: сумму мощностей ламп накаливания, используемых в данном помещении, следует разделить на площадь пола помещения. Например, мощность одной лампы 60 Вт, в классной комнате площадью 35 м² функционирует 10 таких ламп (дневного света), общая их мощность – 600 Вт. $600 \text{ Вт} : 35 \text{ м}^2 \approx 17 \text{ Вт} / \text{м}^2$; ($N - 48 \text{ Вт} / \text{м}^2$).

Таким образом, в эксперименте было выявлено, что искусственное освещение в данной классной комнате примерно в три раза ниже нормы.

Исследованию такого фактора микроклимата среды, как шум, в школьной практике не всегда уделяется должное внимание. Экологами, медиками и гигиенистами установлено, что шум – мощный загрязнитель окружающей среды, оказывающий существенное влияние на здоровье детей и взрослых. Превышение уровня шума в помещении приводит к различным изменениям в организме человека: повышается раздражительность, возбудимость, снижается работоспособность, повышается утомляемость, снижается устойчивое внимание, могут появляться боли в желудке, сердце и т.д. При отсутствии шумометра уровень шума, например, в школе можно оценивать субъективно. В литературе приводятся такие данные: уровень естественных шумов (плеск воды, шум дождя, шелест листвы) – \approx от 20 до 30 дБ, уровень звуков человеческого голоса, речи – до 40дБ. Шум силой более 60 дБ оказывает вредное воздействие на состояние здоровья людей. В эксперименте нами были получены результаты: шум на переменах в школе \approx 80 – 90дБ, при этом слабо слышна нормальная речь.

Снижению отрицательных показателей микроклимата способствует в некоторой степени проветривание помещения. Качество приспособлений для естественной вентиляции (проветривания) определяется по формуле: $K=S_1/S_2$. K – коэффициент, по норме $K=1/50$; S_1 – общая площадь форточек, фрамуг; S_2 – площадь пола.

В типовых школьных помещениях площадь фрамуг и форточек соответствует нормам, но открывают обычно для проветривания классной комнаты одну форточку, что не дает возможности в полной мере провести проветривание. В помещениях, приспособленных под учебные заведения, этот коэффициент в 2–3 раза ниже нормы. Учителя редко обращают на это внимание, что значительно снижает качество микроклимата среды.

Таким образом, на основе проведения элементарных исследований учащиеся и учитель делают вывод о качестве микроклимата в классе и предлагают соответствующие меры его улучшения: 1) влажность воздуха поддерживать в пределах нормы путем исключения нормального полива комнатных растений и влажной уборки; 2) следить за соблюдением нормальной освещенности класса, вовремя информировать администрацию о возникших отклонениях; 3) снизить бактериальное и пылевое загрязнение воздушной среды путем своевременной изоляции источников инфекции, внесения в озеленение класса фитонцидных комнатных растений, растений-фильтров; 4) осуществлять систематическое проветривание помещения и принимать меры по снижению уровня шума.

Организованная таким образом экологическая среда в помещении класса создает условия для сохранения и укрепления здоровья школьников.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОГРАММЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

БЕЛЯВСКАЯ И. Б.

г. Йошкар-Ола, Марийский государственный университет

В настоящее время в школах нашей страны происходят существенные перемены. Дать оценку происходящему с точки зрения современного обывателя пока нет необходимости. Но споры по поводу некоторых перемен возникают часто. Так, например, много противоречивых мнений возникло по поводу внедрения новых образовательных программ.

Одной из самых новомодных и популярных стала программа московских авторов «Школа 2000...» – «Школа 2100» – программа, которая, по мнению авторов, способна решать задачи модернизации Российского образования, то есть данная программа построена по принципу непрерывного развивающего образования. Такое образование призвано укрепить вариативность образования, обеспечить детям и их родителям возможность реального выбора образовательной программы и типа образовательного учреждения – без возможных потерь в качестве образования, а также в состоянии физического и психического здоровья детей.

Преимущества этой программы состоят в том, что есть координальные отличия от традиционной программы:

- соблюдается межпредметная связь;
- программа построена по принципу мини-макса;
- программа предполагает деятельностный и личностно-ориентированный подход в обучении;
- УМК (учебно-методический комплекс) соответствует санитарно-гигиеническим нормам: так, предложенные учебники-тетради и учебники не превышают вес положенных норм;
- программа предлагает упражнения и задания развивающего и опережающего характера;
- предполагается внедрение и использование информационных технологий;

– в программе наблюдается связь между ступенями обучения: так, соблюдается преемственность в обучении между начальным звеном и средним звеном, преемственность между средним звеном и старшим;

в УМК входят методические пособия с внедрением технологий и методов обучения, данная работа отсутствовала в традиционной программе;

– программа предполагает развитие личности учащегося: так, в данной программе даются рекомендации учета эмоционально-личностных особенностей детей. Например, как снять неуверенность в себе, как снять повышенную утомляемость, повышенную потребность во внимании, повышенную двигательную активность. Даются рекомендации и в преодолении трудности переключения с одной деятельности на другую, как решить проблему замедленности темпа деятельности.

Но существует мнение, что, как и в любой новой идее, в данной программе есть недостатки. Так, например:

– русский язык и литература в выпускных классах не соответствуют требованиям ЕГЭ; ЕГЭ предлагает тесты по традиционной программе;

– предлагаемый материал в программе сложен и недоступен детям со средним и низким интеллектом;

– программа не доступна для понимания родителям, соответственно родители оказываются не способны помогать своим детям;

– высокий уровень нагрузок по программе приводит к перегрузкам детей;

– работа по данной программе требует работы психолога, который бы помогал снимать психическое напряжение;

– большой объем контрольных работ не позволяет раскрыть возможности каждого ребенка; (результаты качества обученности ниже, чем по традиционной программе);

– программа предполагает работу полного рабочего дня, то есть обязательно наличие работы ГПД в начальной школе для выполнения домашних заданий и проведения досуга учащихся;

– программа не развивает нравственность, как считают представители православия, в учебник литературы включено много произведений зарубежных авторов, почти отсутствуют лирические и классические произведения русских авторов.

Таким образом, судить однозначно о внедрении новых программ в школах повсеместно пока рано. Практика показывает, что внедрение данных программ в городские школы эффективнее по

сравнению с селом. Хотя авторами программы рассматривается вариант учреждения «Сельская школа полного дня». В городских школах есть параллели, а значит выбор программ для детей и родителей, а также есть выбор школ, гимназий по интересам. Так, в городе Белоярском при наличии четырех школ есть школы с развивающимися программами. Также в школе № 1 есть классы, обучающиеся по новым программам и традиционным программам. Перед родителями встает лишь проблема выбора, что полезнее и лучше для ребенка. Сказать новым программам «да» или «нет» – дело не одного дня, результаты будут показаны лишь через несколько лет.

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ В РАЗЛИЧНЫХ СИСТЕМАХ (ТРАДИЦИОННОЙ И Л. В. ЗАНКОВА)

ЗОЛОТАВИНА М. Л., ТАРАСЕВИЧ И. В.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Поступление в школу – переломный момент в жизни ребенка. Если в детском саду главной деятельностью ребенка является игра, то в школе сразу начинается серьезная учебная деятельность. А значит, резко изменяется весь образ жизни и условия жизнедеятельности ребенка. Он обретает новое положение в обществе, у него складываются совершенно иные взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. И главным в этот период становится учеба. Наиболее сложно сидеть на уроке в одной и той же позе, не отвлекаться и следить за мыслью учителя, делать все время не то, что хочется, а то, что требуют, сдерживать и не выражать вслух свои мысли и эмоции, сразу усвоить новые правила поведения с взрослыми. Период, в течение которого должно произойти приспособление к школьному обучению, называется адаптацией ребенка к новым условиям и новым требованиям.

Адаптация первоклассника к школе происходит не сразу – это довольно длительный процесс, связанный с сильным напряжением всех органов и систем органов организма ребенка. Следует помнить, что успешность процесса адаптации во многом определяется как состоянием здоровья ребенка, так и опытом педагога-учителя.

Понимая актуальность и важность обсуждаемой темы, наши исследования были направлены на проведение сравнительного анализа психолого-педагогических особенностей процесса школьной адаптации при обучении в традиционной системе и системе Л. В. Занкова.

Мы предполагали, что адаптация первоклассников в системе обучения Л. В. Занкова будет выше, чем адаптация детей, обучающихся по традиционной системе в начальной школе.

Исследование проводилось с учащимися первых классов. Для реализации цели нашего исследования мы применили несколько методик и методов, а именно: наблюдение, беседу, методику ранжирования признаков средовой адаптации (Р. В. Овчаровой) и проективную рисуночную методику «Что мне нравится в школе» («Я в школе»).

Для достижения поставленной цели в октябре 2005 г. нами были протестированы два класса: 1 «А» класс, обучающийся по системе Л. В. Занкова, и 1 «Б» класс – по традиционной системе. Всего в исследовании приняли участие 44 учащихся, а также учителя обоих классов и школьные психологи.

Первым в исследовании мы использовали метод наблюдения, на основе которого определили уровень адаптации учащихся обоих классов, результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень адаптации учащихся 1 «А» и 1 «Б» классов

Система обучения	Уровень адаптации		
	высокий	средний	низкий
Система Л. В. Занкова	47 %	42 %	11 %
Традиционная система	44 %	44 %	12 %

Далее нами было проведено анкетирование, предложенное Р. В. Овчаровой, с целью выявления совпадения мнения учителей с мнением самих учащихся. Детям предлагалось ответить на 8 вопросов. Положительные ответы оценивались в 3 балла, нейтральные – в 1 балл, отрицательные – в 0 баллов. Учащиеся, набравшие 20–24 балла, характеризуются высоким уровнем школьной адаптации; 19–16 баллов характерны для средней нормы; 15–12 баллов указывают на внешнюю мотивацию; 11–8 баллов свидетельствуют о низкой школьной мотивации, адаптации; ниже 8 баллов негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Полученные данные мы представили в таблице 2.

Таблица 2

Результаты анкетирования

Система обучения	Уровень адаптации			
	Высокий уровень	Средняя норма	Внешняя мотивация	Низкая школьная мотивация
Система Л. В. Занкова	21 %	32 %	47 %	0 %
Традиционная система	12 %	48 %	36 %	4 %

Мы определили, что в классе, где используется система Л. В. Занкова, высокий уровень школьной адаптации составляет 21 %, средняя норма – 32 %, а детей с внешней мотивацией – 47 %. В классе, где используется традиционная система обучения, количество учащихся с высоким уровнем школьной адаптации составляет 12 %, со средней нормой – 48 %, с внешней мотивацией – 36 %. Обращает на себя внимание то, что в классе, где первоклассники обучаются по традиционной системе, есть дети (4 %) с низкой школьной мотивацией, которые практически находятся в условиях дезадаптации.

Так как по изменению мотивации учения можно судить об уровне школьной адаптации ребенка, степени овладения учебной деятельностью и об удовлетворенности ребенком ею, то последней методикой, которую мы использовали, была проективно рисуночная методика «Что мне нравится в школе» («Я в школе»). Полученные данные мы представили в таблице 3.

Таблица 3

Результаты рисуночного теста

Система обучения	Количество баллов			
	0 баллов	10 баллов	20 баллов	30 баллов
Система Л. В. Занкова	5 %	21 %	40 %	34 %
Традиционная система	8 %	24 %	48 %	20 %

Значит, в классе, обучающемся по системе Л. В. Занкова, количество детей набравших 30 баллов (высокая школьная мотивация), составляет 34 %, а в классе, обучающемся по традиционной системе – 20 %; детей, набравших 20 баллов (положительное отношение к школе), в «А» классе 37 %, в «Б» – 48 %; 10 баллов (преобладание игровых мотивов) в «А» – 21 %, в «Б» – 24 %; несоответствие рисунков теме в «А» классе 5 %, в «Б» – 8 %.

По окончании исследования проявилась закономерность, что результаты детей, обучающихся по системе Л. В. Занкова, выше, чем результаты детей, обучающихся по традиционной системе.

Таким образом, при использовании в обучении первоклассников технологии Л. В. Занкова повышается уровень как физиологических адаптационных процессов первоклассников, так и социально-психологических. А значит, повышается не только уровень мышления ребенка, его работоспособность, интеллектуальное развитие, но и оказывается влияние на адаптационные процессы всех систем организма первоклассника.

О ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

КРАХМЕЛЕЦ Л. А.

*г. Новокузнецк, МскОУ специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа № 106 для слепых и слабовидящих детей*

В связи с реализацией системы мер по профессиональной ориентации учащихся в учебных заведениях общего среднего образования актуализировалась проблема профессиональной направленности детей в школах III, IV вида. Для ее осуществления необходима поэтапная работа, состоящая из следующих компонент: профессиональное просвещение (ознакомление школьников с различными видами труда в обществе, разнообразием профессий, тенденциями их развития, а также потребностями страны в целом и конкретного региона в кадрах, путями получения профессии, особенностями трудоустройства), профессиональная диагностика (выявление профессионально значимых свойств, то есть способностей, склонностей, интересов, ценностных ориентаций, индивидуальных типологических особенностей, профессиональных намерений), профессиональная консультация (помогает в выборе профессии, соответствующей индивидуально-психологическим особенностям школьника, корректирует профессиональный выбор, указывает на противопоказания).

Выбор профессии – это сложный и длительный процесс, неотъемлемый от развития личности в целом. Он включает в себя процесс выявления и утверждения собственной позиции в ситуации определения будущей профессии. Содержание профессионального самоопределения базируется на трех взаимодействующих между собой и реально осознаваемых индивидом компонентах: интересы и склонности человека, способности и состояние здоровья, мир профессий и потребности общества [1].

Е. А. Морозова отмечает, что особенно остро данная проблема встает у подростков с нарушениями зрения, для которых процесс осознания и выбора профессии значительно затруднен. Ограничения в формировании профессионального самоопределения непосредственно оказываются под влиянием нескольких групп факторов: объективные (степень и время нарушения зрительных функций, состояние здоровья, уровень подготовки, информированность о мире профессий), субъективные (интересы профессиональные и познавательные, склонности и способности и т.п.), социальные (социальные условия, семья и образование родителей, социальное окружение и т.п.), дополнительные факторы (мотивы выбора, жизненные ценности, представления о будущем) [1].

Трудности, возникающие в профессиональном самоопределении лиц с расстройствами зрения, обусловлены в первую очередь неэффективностью системы профориентационной работы. Основной задачей в этом плане является непосредственное включение самих школьников в процесс самоопределения, нахождения места в мире профессий, подготовки к самостоятельному и осознанному выбору профессии. Недостаточный уровень профориентационной подготовки выпускников школ III, IV вида приводит к тому, что многие из них разочаровываются в приобретенных профессиях и иногда вынуждены менять ее.

Как отмечает С. Г. Генкина, современная ситуация в сфере труда и занятости ставит будущего абитуриента в очень сложные условия выбора: а) учебного заведения, где будет продолжаться обучение; б) учета прогноза востребованности полученной профессии на рынке труда; в) учета возможного трудоустройства после окончания учебного заведения.

В рамках профессионального просвещения необходимо ознакомить школьников с перечнем профессий, доступных лицам с патологией зрения. Для того чтобы выдержать конкуренцию и быть востребованным на рынке труда, учащийся, в первую очередь, должен осознавать, что зрительный дефект влечет ограничения в выборе профессии. Наше общество не готово воспринимать инвалида по зрению как равного с лицами, не имеющими данного дефекта. Поэтому в учебные планы школ III, IV вида включены коррекционные курсы: «Социально-бытовая ориентировка», «Предметно-практическая деятельность», где обучающиеся рассматривают особенности каждой профессии, требования, предъявляемые к конкретному роду занятий. Формирование реалистических представлений о том, каким должен быть человек той или иной профессии, какими личностными и физическими каче-

ствами он должен обладать, способствует созданию адекватного представления о многих профессиях. Учащиеся начинают осознавать, какими профессиями они могут овладеть, несмотря на зрительный дефект.

Коррекционная работа по учебным планам школ для детей с нарушением зрения предусмотрена на всех возрастных этапах обучения и помимо обозначенных курсов включает в себя: развитие осязания и моторики пальцев рук, развитие зрительного восприятия, ритмику, лечебную физкультуру, ориентировку в пространстве. Это способствует преодолению вторичных отклонений в их развитии и формированию компенсаторных навыков, а в старших классах целью коррекционных занятий является активное обучение воспитанников приемам и способам самокоррекции. Коррекционно-развивающая работа выступает одним из немаловажных составляющих системы подготовки детей с нарушениями зрения к последующей социализации по окончании школы.

Профориентационная работа с обучающимися ведется с начального звена и включает в себя: выявление профессиональных намерений школьников путем анкетирования и написания сочинений на тему «Кем я хочу быть?», посещение выставки «Образование – 2006», проведение тематических классных часов «Я и моя будущая профессия», конкурса рисунков «Все профессии хороши», беседы «Профессия, которую я выбираю», круглого стола «Права и льготы при поступлении в вуз», деловых игр «Сотрудник и сотрудники», «В мире современных профессий», «Наш выбор», участие обучающихся в КВН «Мой профессиональный кругозор», «Планета профессий», кружковой и секционной работе (на протяжении трех лет школа поддерживает тесное сотрудничество с детским юношеским центром «Флагман», где дети посещают кружки «Гончарное дело», «Красочный мир», «Компьютерная азбука» и т.д.).

Немаловажно привлекать к профориентационной работе родителей учащихся, для чего в течение года проходят родительские собрания и лектории по организации помощи со стороны родителей.

Для осознанного выбора будущей профессии учащимися 4-го класса мною, как классным руководителем, планируется проведение коллективного творческого дела «Все работы хороши – выбирай на вкус», конкурса знатоков «Знаешь ли ты профессии своих родителей?», викторины «Какими профессиями прославлен мой край?», тематического классного часа «Кем быть?». Для выявления профессиональных намерений школьников мною используются следующие диагностики: «Анкета профессиональных намерений для обучающихся 1

– 4 классов», «Анкета для родителей о выявлении профессиональных намерений ребенка», «Определение социальной направленности личности (по Д. Голланду)», «Методика экспертной оценки типологических качеств (опросник Кейрси)».

Также одним из направлений профессиональной ориентации является тесное сотрудничество с музыкальной школой № 6 г. Новокузнецка, где ученики обучаются игре на баяне, домре, фортепиано. Ведь, как известно, люди с нарушениями зрения успешно овладевают различными видами искусства. Опыт отечественной тифлопедагогики показывает, что наиболее доступным видом искусства, где наиболее полно профессионально реализуют свои творческие способности слепые и слабовидящие, является музыкальное искусство.

Организация экскурсий на предприятия города, в высшие и средние профессиональные учебные заведения, встречи с выпускниками для ознакомления с опытом, какие умения и навыки необходимы незрячим и слабовидящим в выбранной профессии – способствуют эффективному профессиональному самоопределению учащихся школы III, IV вида.

Одним из немаловажных условий подготовки к дальнейшему профессиональному образованию является формирование коммуникативных навыков. Отсутствие представления о принятых мимике и жестах, неумение вести себя за столом, сложности с выбором одежды и макияжа, неумение установить контакт с окружающими – все это приводит к тому, что в дальнейшем при получении профессионального образования молодые люди с нарушениями зрения не могут установить контакт со своими сокурсниками и преподавателями. Это предполагает работу по преодолению двигательных стереотипов, обучение выражению эмоционального состояния с помощью жестов, поз, мимики, что в общении со зрячими имеет большое значение.

Таким образом, целенаправленная и систематически проводимая работа по представленным направлениям является основой успешности социализации лиц с нарушениями зрения и их последующей интеграции в современное общество.

Литература

1. Морозова, Е. А. Проблема профессионального самоопределения подростков с нарушенным зрением [Текст] / Е. А. Морозова // Профессиональное образование лиц с нарушением зрения: проблемы, опыт, перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. Ч. 2. – М. : Флинта : Наука, 2003. – С. 57–63.

2. Генкина, С. Г. Психологические особенности адаптации выпускников школ III, IV вида к современным условиям [Текст] / С. Г. Генкина // Профессиональное образование лиц с нарушением зрения: проблемы, опыт, перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. Ч. 1. – М. : Флинта : Наука, 2003. – С. 38–39.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

БАКШЕЕВА Э. П., САВЕЛЬЕВА Е. В.

г. Сургут, Сургутский государственный педагогический университет

Проблема развития творческого воображения школьников является актуальной в современном мире. Социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью нестандартно решать новые жизненные проблемы. В связи с этим перед современной школой встает важная задача развития творческого потенциала подрастающего поколения.

Проблемой развития творческого воображения занимались такие психологи и педагоги, как Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Е. И. Игнатъев, В. А. Крутецкий, Н. С. Лейтес, Я. И. Пономарев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин. Однако в педагогической психологии вопросы, непосредственно связанные с определением влияния изобразительного искусства на развитие творческого воображения у школьников, мало разработаны. Это и послужило основанием для выбора темы исследования, целью которого является теоретическое и экспериментальное обоснование изобразительного искусства как средства развития творческого воображения младших школьников.

Объект исследования – развитие творческого воображения младших школьников. Предмет исследования – изобразительное искусство как средство творческого воображения младших школьников.

Задачи исследования:

- охарактеризовать творческое воображение как психический процесс;
- выявить особенности развития творческого воображения младших школьников;

– проанализировать влияние изобразительного искусства на развитие психических процессов младших школьников и охарактеризовать его как средство развития творческого воображения;

– выявить уровень развития творческого воображения младших школьников и разработать рекомендации по его совершенствованию.

Воображение – это психический процесс создания нового в форме образа, представления или идеи на основе прошлых восприятий и имеющихся понятий. Процесс воображения свойственен только человеку и является необходимым условием его трудовой деятельности. Воображение всегда есть определенный отход от действительности. Но в любом случае источник воображения – объективная реальность. Воображение тесно связано с памятью, восприятием, мышлением. Выделяют два основных вида воображения: пассивное и активное. Пассивное в свою очередь делится на произвольное (мечтательность, грезы) и произвольное (гипнотическое состояние, фантазии во сне). Активное воображение включает в себя репродуктивное (воссоздающее) и продуктивное (творческое).

Творческое воображение – это такой вид воображения, в ходе которого человек самостоятельно создает новые образы и идеи, отражающие его мировоззрение, представляющие ценность для других людей или общества в целом и которые воплощаются в конкретные оригинальные продукты деятельности. Приемы воображения: 1) агглютинация – «склеивание» несоединимых в повседневной жизни частей; 2) гиперболизация – парадоксальное увеличение или уменьшение предмета или его частей; 3) схематизация – выделение основных черт сходства; 4) типизация – выделение повторяющегося в однородных объектах; 5) акцентирование – выделение, подчеркивание какой-то части или детали образа. Механизмы воображения: 1) диссоциация – расщепление сложного целого на части; 2) ассоциация – объединение диссоциированных элементов

Охарактеризовав воображение как психический процесс, необходимо выделить особенности его развития в младшем школьном возрасте.

Здесь надо сказать о том, что долгое время в психологии существовало предположение, согласно которому воображение присуще ребенку «изначально» и более продуктивно в детстве, а с возрастом подчиняется интеллекту и угасает.

Однако Л. С. Выготский показывает несостоятельность таких позиций. Все образы воображения, какими причудливыми бы они не казались, основываются на представлениях и впечатлениях, получен-

ных в реальной жизни. И поэтому опыт ребенка беднее, чем опыт взрослого человека. И вряд ли можно говорить, что воображение ребенка богаче. Просто, иногда не имея достаточного опыта, ребенок по-своему объясняет то, с чем он сталкивается в жизни, и эти объяснения часто кажутся неожиданными и оригинальными.

Младший же школьный возраст характеризуется активизацией воображения – вначале воссоздающего, а затем и творческого. Это период, сензитивный для формирования воображения. Основная линия в его развитии заключается в подчинении воображения сознательным намерениям, то есть оно становится произвольным.

Воспитание ребенка всегда связано с социальной средой, которая может отрицательно и положительно влиять на развитие творческого воображения. Среди отрицательных факторов: отсутствие достаточного количества сенсорного опыта в раннем возрасте; ближайшее окружение (направленность семьи на формирование определенных черт характера через одобряемое и неодобряемое поведение ребенка); коллективное воспитание; традиционная форма обучения. Положительные факторы: расширение сенсорного опыта; наличие образца для подражания во взрослой среде; ожидания взрослых; включение в социально и индивидуально-значимую деятельность.

Большие возможности для развития творческого потенциала школьников имеет изобразительное искусство. Программа преподавания его в школе включает следующие виды уроков: тематическое рисование, рисование с натуры, декоративное рисование.

Развитию воображения учащихся, по нашему мнению, более всего способствуют тематическое и декоративное рисование.

Декоративное рисование в основном развивает репродуктивное воображение, так как обычно дети изучают на занятиях различные виды народных росписей (хохлома, гжель, полхово-майданская роспись и др.) и воссоздают их. Но все же существуют задания, требующие и творческого воображения (например, аппликация, рисование орнамента и др.).

Тематическое рисование, на наш взгляд, более всего способствует развитию творческого воображения. В тематическом рисовании ребенок проявляет как художественные, так и творческие способности. И здесь, прежде всего, необходимо определить понятие самой темы. Существуют общие темы («вечные темы» – добра и зла, отношения между людьми, материнства, мужества, справедливости, прекрасного и безобразного), имеющие множество проявлений и провоцирующие на творчество, и конкретные темы, с четким указанием места

и действия, требующие точного выполнения и которые служат основными методиками для диагностики творческого воображения.

С точки зрения методики преподавания изобразительного искусства, развивать воображение можно с помощью организации уроков, главной целью которых является развитие творчества. Детям можно предлагать самые разнообразные темы (например «Волшебники», «Натюрморт», иллюстрирование художественных произведений и др.). Также можно включать в структуру урока игровые моменты и упражнения (например, игра «Перевертыш», «Рисунок в несколько рук», «Музыка», «Три краски» и др.). Выявленные особенности методики использования изобразительного искусства как средства развития творческого воображения легли в основу экспериментального исследования, проведенного на базе средней общеобразовательной школы № 3 г. Сургута. В эксперименте участвовали ученики 3 «А» класса (20 человек) и 3 «Б» класса (19 человек). Эксперимент состоял из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Цель констатирующего этапа – выявить уровень развития творческого воображения младших школьников. Методы исследования: рисуночные тесты («Нарисуй весенний цветок», «Неполные фигуры» и др.), беседы, наблюдения. Работы ребят оценивались по критериям: количественная продуктивность, гибкость использования идей, оригинальность созданных образов, качественный уровень образов.

Анализ результатов показал, что 30 % детей обладают низким уровнем развития творческого воображения. Одной из причин этого является тот факт, что в процессе обучения всеми школьниками усваивается один и тот же программный материал, определенная система эталонов и нормативов деятельности. Жестко заданные и некритично усвоенные системы образцов препятствуют творческому решению задач, ведут к однообразным, стереотипно повторяющимся действиям ребенка, сковывают проявления его индивидуальности. Вместе с тем именно эти образцы и эталоны и составляют необходимый нормативный базис, на котором впоследствии строится воображение и творчество ребенка. Формирующий этап эксперимента включал обоснованные в теоретической главе условия, обеспечивающие развитие творческого воображения младших школьников. На контрольном этапе эксперимента была выявлена эффективность выбранной методики и методов развития творческого воображения младших школьников.

На основе анализа результатов исследования можно сформулировать некоторые рекомендации по развитию творческого воображения младших школьников: необходимо расширять сенсорный опыт детей; при воспитании ориентироваться не на стандарт, а на индиви-

дуальные особенности; развивать мыслительные операции, в обучении помогать включать самостоятельный интеллектуальный поиск; обеспечивать ребенку максимальную самостоятельность в творчестве, не сдерживать инициативы детей; наряду с творческим воображением развивать восприятие, внимание, память, мышление; развивать воображение, используя богатство эмоциональных состояний ребенка, его чувства; предлагать детям решать творчески возникающие у них проблемы; способствовать оттачиванию художественных навыков как главного инструмента художественного творчества.

ПРОЕКТИРОВОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

АНТИПЬЕВА О. И.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
начальная школа – детский сад № 440*

Современная экологическая ситуация требует изменения поведения человека от потребительского к созидательному. Именно поэтому сегодня мы все чаще говорим об экологическом образовании детей, имея в виду формирование у детей дошкольного возраста не только определенного объема знаний о природе и природных явлениях, но и формирование экологически целесообразного поведения в природе: формирование поведения человека-созидателя природы, ее помощника и защитника.

В связи с этим в дошкольном образовании наряду с термином «экологическое образование» активно используется термин «экологическая культура», включающий экологическое сознание и экологически целесообразное поведение человека в природе. Сегодняшнее экологическое образование детей дошкольного возраста должно обеспечить осознанность ребенком того, что природа – наш дом, а человек – часть природы.

Решить такие сложные задачи воспитателю помогают современные педагогические технологии, основанные на методах развивающего обучения, способствующие активизации мыслительной и продуктивной детской деятельности. Одной из таких современных технологий развивающего обучения является метод проектов. Актуальность этого метода не вызывает сомнений, так как, используя данный метод, воспитатель может не только включить ребенка дошколь-

ного возраста в познавательную поисковую деятельность, но и в созидательную, продуктивную деятельность.

Доказать рациональность данного предположения хочется примером организации работы по проектам в МОУ № 440. На дошкольных группах реализуются сразу семь проектов, по числу групп. Это «Экологический светофор», «Почемучкина поляна», «Экологический театр», «Зеленая аптека», «Экологическая тропа», «Книга о моих любимых животных», «Жалобная книга природы».

Остановимся более подробно на проекте «Экологическая тропа». Реализация проекта предполагает знакомство детей с объектами ближайшего окружения (деревьями и кустарниками), а в старшем дошкольном возрасте – с растениями Урала. Для формирования познавательной активности ребенка в содержание проекта включены разнообразные проблемы, которые предлагаются для решения самим ребенком: Зачем нужны деревья на земле? Есть ли вредные растения? Что нужно сделать человеку, чтобы наша планета Земля была зеленой? В этом педагогу помогают занятия познавательного развития «Тайны природы», «Новое о русской березке», «Дарьюшкины сказки», в ходе которых дети решают логические задачи, разрешают поставленные проблемы: в чем тайна природы? (в ее бесконечности и сменяемости), что нового можно узнать о березе в разные сезоны? какие лекарственные растения помогают человеку сохранять здоровье?

В чем же главное отличие метода проектов от организованной образовательной деятельности по выполнению государственного стандарта? В ходе проектировочной деятельности детям гораздо шире предлагается поисковая деятельность: постановка опытов, решение логических задач, организация длительных наблюдений. В содержание проекта широко включены развлечения и музыкально-познавательные мероприятия, продуктивная деятельность. Так, знакомясь с различными породами деревьев в ходе проекта «Экологическая тропа», дети учатся различать породы деревьев по стволу, особенностям коры, расположению ветвей, по способам использования каждого дерева для человека. Готовясь к таким познавательным мероприятиям, дети включаются в процесс познания: на занятиях, в ходе дидактических игр, экскурсий. Для этого в группе организуется специальная предметно-развивающая среда: создаются макеты экологической тропы на территории образовательного учреждения и участка группы, идет подборка материалов о конкретном дереве в уголке книги, создаются авторские дидактические пособия, используется печатный материал.

Сегодняшних дошкольников невозможно удивить традиционными дидактическими и развивающими пособиями, поэтому все шире мы используем более современные игры, такие как «Поле чудес», «Колесо фортуны», где детям нужно проявлять находчивость и сообразительность, добиваясь правильного ответа. А такие задания мотивируют дошкольников в самой высокой степени. Через такие игры в увлекательной форме ребенок обогащает свои знания и впечатления о растительном мире, отражая затем эти впечатления в продуктивной деятельности: в рисунках, в аппликации, в лепке, в создании книжечек-малышек о деревьях. Особый интерес проявляют дети к организуемым в группе выставкам по содержанию проекта: «Дары леса», «Наша помощница – березка».

Для реализации содержания проекта все шире включаем в этот процесс родителей воспитанников. Именно родители помогают собирать коллекции открыток о разных породах деревьев, выпускают вместе с детьми листовки о начале акций по оказанию помощи деревьям, стенные газеты «Мое любимое дерево», «В гостях у лесных друзей», помогают в изготовлении декораций и детских костюмов к праздникам и развлечениям по содержанию проекта. С помощью родителей организуются тематические выставки семейных фотографий «Наша семья отдыхает в лесу», «Мы на грибной охоте». С помощью родителей и при их непосредственном участии проводятся экологические акции «Раненое дерево», «Сажаем новый сад».

Одним из важных условий реализации проекта «Экологическая тропа» является правильно организованная предметно-развивающая среда. В экологический уголок группы мы помещаем разнообразные энциклопедии, аудиоэнциклопедии, книги о природе, художественные произведения (пейзажи, натюрморты), атласы и разнообразный иллюстративный материал о деревьях уральского региона и разных стран мира, Красная книга, коллекции открыток о растениях, развивающие пособия, коллекции «летающих семян», «семян-пассажиров», коллекции коры разных пород деревьев. Для пополнения таких коллекций привлекаем родителей, предлагая вместе с ребенком во время летнего отдыха собрать семена, листья, плоды тех пород деревьев, с которыми столкнулся ребенок.

Актуальность экологического образования детей дошкольного возраста ни у кого не вызывает сомнения. Процесс перемен в дошкольном образовании выдвигает в качестве приоритетной проблему инноваций в экологическом образовании. И для решения этой проблемы с успехом используется метод проектов.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

НИКОЛЬСКАЯ О. Д.

г. Челябинск, Челябинский государственный университет

Для современного этапа развития общества характерно становление принципиально новых приоритетов в образовательной сфере, важнейшим из которых является повышение качества образования. По мнению известного специалиста в области квалитологии А. И. Субетто, в начале XXI в. «политика качества образования становится ядром образовательной политики» [1, с. 45]. В этой связи проблема поиска путей обеспечения качества образования на всех уровнях образовательной системы становится особо актуальной.

Решение проблемы качества образования на уровне дошкольного учреждения связано с организацией информационной деятельности по сбору, обработке, накоплению, хранению, обмену, анализу и использованию статистической информации с целью обоснованности принимаемых управленческих решений. Это представляется возможным при условии организации социально-педагогического мониторинга качества дошкольного образования.

Исходя из вышесказанного, мы пришли к выводу о необходимости раскрытия понятия социально-педагогического мониторинга качества дошкольного образования.

Одной из отличительных особенностей нарождающейся информационной цивилизации является изменение функций и значимости информации в различных областях социальной деятельности, в том числе в образовании. Если раньше она играла роль основного средства, обеспечивающего определенный уровень коммуникативного взаимодействия в обществе, то в настоящее время становится фактором, оказывающим доминирующее влияние на характер и направленность основных социальных процессов [2, с. 24].

Исходя из классификации, построенной на функциональной основе, разрабатывают образовательные технологии, к числу которых относится мониторинг.

Прежде всего, остановимся на сущности мониторинга и его функциях, которые он может выполнять применительно к нашему вопросу. Понятие «мониторинг» пришло в педагогику из экологии и социологии. Это непрерывное слежение за состоянием чего-либо с целью предупреждения нежелательных отклонений по важнейшим па-

раметрам; контроль с периодическим слежением за объектом и обязательной обратной связью.

Мониторинговые исследования в настоящее время весьма распространены. Значительно возросло количество теоретических и практических работ, авторы которых предлагают определенные виды мониторинга: дидактический, воспитательный, управленческий, образовательный, социально-педагогический и т.д. Исследования, проведенные В. М. Гончаренко, В. Д. Жаворонковым, Л. П. Качаловой, А. И. Куприной, Л. Д. Назаровой, А. И. Севруком, С. Н. Силиной, С. Л. Фоменко, значительно повысили теоретический уровень разработки мониторинговых технологий и их практическую значимость в образовательной деятельности.

С. Г. Молчанов вводит понятие образовательный мониторинг и определяет его как «систему организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о функционировании образовательной системы, обеспечивающей непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития с учетом полученных результатов [3, с. 56].

В условиях рыночной экономики потребительская оценка качества дошкольного образования становится важным элементом управления в сфере образования. Использование в управлении механизма определения потребительской оценки качества производимой образовательной продукции обеспечивает повышение эффективности образовательной деятельности по управлению образованием.

В связи с этим для нас представляет интерес определение термина социально-педагогического мониторинга, сформулированное Л. П. Зеленовой. Социально-педагогический мониторинг автор определяет как «организационно-функциональную систему как специально организованную информационную деятельность по сбору, обработке, накоплению, хранению, обмену, анализу и использованию статистической информации». Эта специализированная деятельность осуществляется в составе деятельности по управлению образованием и позволяет получить статистическую информацию, необходимую для своевременного управления качеством дошкольного образования.

Это информация:

– об определении уровня удовлетворения потребностей и ожиданий субъектов социально-педагогического партнерства. Социально-педагогическое партнерство – это процесс взаимодействия, при котором представители различных социальных групп, имеющих собственные интересы в сфере образования, организуют совместную деятельность для повышения качества дошкольного образования;

– о качественной оценке условий, созданных в дошкольном образовательном учреждении для полноценного проживания ребенком детства;

– о фактических результатах образовательной системы дошкольного образовательного учреждения (показатели здоровья выпускников, повышение степени зрелости познавательных процессов, увеличение объема знаний, умений и навыков релевантных учебной деятельности, мотивационной готовности выпускников к школьному обучению).

Слежение в составе социально-педагогического мониторинга включает фазы до и после управляющего воздействия. Именно поэтому мониторинг (слежение) в управлении выступает как инструмент текущего контроля – учета и оценки эффективности предпринимаемых мер управления.

Таким образом, принимая во внимание данное определение, под социально-педагогическим мониторингом качества дошкольного образования в нашем исследовании мы будем понимать процесс специально организованной деятельности по сбору, обработке, накоплению, хранению, обмену, анализу и использованию статистической информации с целью повышения качества образовательных услуг в системе дошкольного образования. Суть этого положения заключена в идее максимально возможной управляемости процесса реализации социально-педагогического партнерства с целью повышения качества дошкольного образования.

Таким образом, основой последовательной реализации социально-педагогического партнерства в сфере дошкольного образования должна являться обратная связь, пронизывающая весь процесс формирования данного взаимодействия, что обеспечивается осуществлением социально-педагогического мониторинга.

Литература.

1. Субетто, А. И. Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие [Текст] / А. И. Субетто. – М. : Исследоват. Центр проблем качества подготовки Специалистов, 1994. – 168 с.

2. Зеленова, Л. П. Потребительская оценка качества образовательных услуг в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / Л. П. Зеленова. – М. : АКАДЕМИЯ, 2002. – 34 с.

3. Мониторинг здоровья в сфере образования [Текст] : Стенограмма городского методического семинара при городском Управлении по делам образования г. Челябинска. – Челябинск, 1997. – 11 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

КИСЕЛЕВА Г. И.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
начальная школа – детский сад № 440*

Семья и дошкольное образовательное учреждение – два важных института социализации детей. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего развития ребенка дошкольного возраста необходимо их взаимодействие.

МОУ № 440 многие годы работает в инновационном режиме. В содержание дошкольного образования включены различные направления инновационной деятельности: здоровьесбережение детей, преемственность в вопросах экологического образования детей дошкольного и младшего школьного возраста, гражданское образование. Но решать все эти сложные инновационные стратегии в дошкольном образовании невозможно без помощи и поддержки со стороны родителей. Именно поэтому одним из направлений инновационной деятельности педагогического коллектива МОУ стала организация взаимодействия с семьями воспитанников на современном этапе развития образовательной системы.

Родители наших воспитанников более грамотны и образованы в педагогическом плане, чем их предшественники; более благополучны в материальном и финансовом плане; более уверены в себе, более четко определяют свои запросы на уровень и качество образованности собственного ребенка. Поэтому построить систему взаимодействия с современными родителями непросто. И мы начали эту работу с глубокого изучения семьи, ее запросов, требований, претензий, взглядов на воспитание и развитие собственного ребенка. В ходе изучения потребностей семей были запущены ряд анкет по выявлению запросов родителей на уровень образованности ребенка, на выявление потребностей родителей в дополнительных образовательных услугах; по выявлению удовлетворенности со стороны родителей условиями воспитания и обучения в МОУ; по выявлению потребностей родителей в повышении объема и уровня педагогических знаний.

Анализ собранных анкетных данных позволил нам построить в образовательном учреждении собственную систему взаимодействия с семьями воспитанников.

Отбор форм работы с семьей преследовал своей целью более полное и активное включение родителей в образовательный процесс.

Именно поэтому в Программу взаимодействия с семьями воспитанников и обучающихся в МОУ на период до 2005 г. включены такие формы работы с семьей, как «Семейные клубы», клуб для родителей «Здоровый ребенок», «Родительская педагогическая гостиная», «Школа для родителей будущих первоклассников», «Семейный клуб по вопросам безопасного поведения ребенка на дороге», консультационный пункт, агитационная бригада родителей по вопросам безопасности на дороге.

В содержание работы «Семейного клуба по вопросам безопасного поведения на дороге» включались следующие вопросы для обсуждения:

- воспитание самостоятельного пешехода – залог безопасности будущего первоклассника;
- сотрудники и партнеры в процессе обучения детей безопасному поведению на дороге;
- травмоопасные ситуации на дороге. Как подготовить к ним ребенка?

В план работы консультационного пункта по вопросам обучения детей правилам поведения на дороге включались следующие проблемы: Что должен знать ребенок 5–6 лет о правилах поведения на дороге? Воспитание юного пешехода; Что должен знать ребенок о работе городского транспорта?

Одной из наиболее интересных и продуктивных форм, на наш взгляд, стала организация работы агитационной бригады по вопросам безопасного поведения на дороге, в состав которой вошли активные родители и сами дети. В содержание работы агитбригады включались подготовка музыкально-познавательных развлечений для детей «В гостях у бабушки Аварии», «В стране дорожных знаков»; создание детской библиотеки по проблеме безопасного поведения на дороге; подбор информации о происшествиях в городе за месяц; организация рекламной кампании по привлечению родителей к участию в музыкально-развлекательных программах по ПДД, освещение в рекламных планшетах и стенных газетах достижений детей группы по освоению дорожной азбуки, организация экскурсии к выставке детских рисунков по проблеме ПДД «Рисуем дорогу вместе с мамой и папой», изготовление силами родителей необходимых деталей для макета «Перекресток», презентация проектов и моделей детских костюмов для организации музыкальных развлечений по проблеме ПДД, показ родителями кукольных спектаклей «В школе дорожных наук», создание фотовыставки в группе «Мы умеем соблюдать правила дорожного движения», создание фотофонда семейных альбомов «Прогулки по

городу вместе с мамой, вместе с папой», создание силами детей и родителей книги «Маленькие пешеходы», отражающей достижения детей группы по соблюдению ПДД.

Серьезную информацию для размышлений педагогам дает анализ предложенных родителям анкет, в содержание которых включены следующие вопросы:

– Считаете ли Вы необходимой работу по обучению детей ПДД?

– Кто из взрослых в Вашей семье больше времени уделяет обучению ребенка ПДД?

– Владаете ли Вы информацией о травматизме детей на дорогах города? Считаете ли необходимым доводить до сведения ребенка эту информацию?

– Являетесь ли Вы сами примером для поведения ребенка на дорогах города?

– Какие игры и пособия по обучению ПДД есть у Вашего ребенка дома?

– Знаете ли Вы, каким объемом знаний по ПДД должен владеть ребенок старшего дошкольного возраста? Как Вы считаете, достаточным ли объемом знаний по проблеме владеет Ваш ребенок?

– Знаете ли Вы о системе работы по ПДД в группе? В детском саду?

– Какой информации Вам не хватает, чтобы организовать эту работу с ребенком дома?

– Какую помощь вы ждете от детского сада в реализации этой работы?

Вся последующая работа с родителями строится на основании полученных анкетных данных. Такой подход помогает педагогам организовать адресную помощь родителям, осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к организации взаимодействия с семьями воспитанников.

На первом групповом родительском собрании была организована презентация программы «Формирование основ безопасного поведения на дороге у детей дошкольного возраста», которая помогла педагогам довести до сознания родителей всю глубину и широту предлагаемого детям материала по ПДД, сделать родителей нашими единомышленниками в обучении детей правилам поведения на дороге.

Педагоги МОУ № 440 постоянно находятся в состоянии постоянного поиска. И такой инновационный подход к организации взаимодействия с семьей помогает обеспечить безопасное поведение будущих школьников на дорогах города.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АКСЁНОВА Л.Н., канд. пед. наук, доцент кафедры ремонта автомобильной техники Челябинского высшего военного автомобильного командно-инженерного училища, г. Челябинск.

АНТИПЬЕВА О.И., воспитатель МОУ начальная школа – детский сад № 440, г. Челябинск.

БАКШЕЕВА Э.П., канд. пед. наук, доцент Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут.

БАННИКОВА Т.М., ст. преподаватель Удмуртского государственного университета, г. Ижевск.

БАРАНОВА Н.А., ст. преподаватель Удмуртского государственного университета, г. Ижевск.

БЕЛЯВСКАЯ И.Б., аспирант кафедры педагогики Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола.

БЕССОНОВ Р.В., методист Муниципального учреждения «Информационно-методический центр», г. Липецк.

БИБИК В.Л., канд. техн. наук, декан факультета довузовской подготовки Юргинского технологического института (филиала) Томского политехнического университета, г. Юрга Кемеровской области.

БУЯКОВСКАЯ И.А., ст. преподаватель кафедры методики преподавания информатики Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк.

БЫКАСОВА Л.В., канд. пед. наук, доцент кафедры иностранного языка Таганрогского государственного педагогического института, г. Таганрог.

ВАСИЛОВСКАЯ Е.В., канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Краснодарского государственного университета культуры и искусств, г. Краснодар.

ВАСИЛОВСКИЙ В.И., канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

ВЕРБОВ В.Ф., канд. техн. наук, профессор, начальник кафедры электротехники Ростовского военного института ракетных войск, г. Ростов-на-Дону.

ВЕСЕЛОВА Н.Н., канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционно-развивающего образования Педагогической академии постдипломного образования, г. Москва.

ВОРОБЬЕВА С.В., зам. директора по информатизации Муниципального образовательного учреждения лицей № 88, г. Челябинск.

ВРАЧИНСКИЙ В.П., доцент, начальник кафедры государственно-правовых дисциплин Калининградского пограничного института Федеральной службы безопасности РФ, г. Калининград.

ГАЛАНОВА М.А., преподаватель Башкирского государственного педагогического университета, г. Уфа.

ГАНГУР Н.А., канд. истор. наук, ст. преподаватель кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

ГАРЯЕВ Н.В., начальник научно-исследовательской лаборатории Челябинского высшего военного автомобильного командно-инженерного училища (военного института), г. Челябинск.

ГУСЕВА Я.А., педагог-психолог НОУ средняя общеобразовательная школа «Эстет-центр», г. Копейск Челябинской области.

ДЕЕВА С.А., преподаватель информатики Краснодарского педагогического колледжа № 3, г. Краснодар.

ЕФРЕМЕНКОВ А.Б., канд. техн. наук, зам. директора по учебной работе Томского политического университета, г. Томск.

ЗАХАРОВ А.В., аспирант Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, г. Ишим Тюменской области.

ЗОЛОТАВИНА М.Л., канд. биол. наук, доцент факультета педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

ИЛЬИНА А.В., зав. дневным отделением Челябинского машиностроительного техникума, г. Челябинск

ИУДИН М.М., канд. техн. наук, доцент, ст. научный сотрудник Института горного дела Севера СО РАН, г. Якутск.

КИСЕЛЕВА Г.И., воспитатель МОУ начальная школа – детский сад № 440, г. Челябинск.

КОЖЕВНИКОВА Ю.А., канд. социол. наук, ст. преподаватель кафедры философии Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа.

КОКАЕВА И.Ю., канд. биол. наук, доцент, декан факультета повышения квалификации Северо-Осетинского государственного педагогического института, г. Владикавказ.

КРАХМЕЛЕЦ Л.А., учитель начальных классов специальной (коррекционной) общеобразовательной школы № 106 для слепых и слабовидящих детей, г. Новокузнецк.

КРИВЕНКО Я.В., доцент Тюменского областного государственного института развития регионального образования, г. Тюмень.

КУЗНЕЦОВА Т.А., канд. техн. наук, доцент кафедры конструирования радиоэлектронных средств Пермского государственного технического университета, г. Пермь.

КУЗЬМИНЫХ Ж.О., преподаватель кафедры английской филологии Марийского государственного педагогического института им. Н.К. Крупской, г. Йошкар-Ола.

ЛЮТКИН Н.И., канд. хим. наук, доцент, зав. кафедрой органической и физической химии Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ.

МАЛОВА М.В., канд. техн. наук, доцент, зам. декана по воспитательной работе Иркутского государственного университета путей сообщения, г. Иркутск.

МАЛЬЦЕВА Л.В., ст. преподаватель кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

МАТУШКИН Н.Н., докт. техн. наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы, проректор по учебной работе Пермского государственного технического университета, г. Пермь.

МЕТАЛОВА И.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары.

МИХАЙЛИНА Л.Г., зав. кафедрой английского языка Муниципального образовательного учреждения гимназия № 1, г. Самара.

МОЖАРОВ М.С., канд. пед. наук, доцент, проректор по учебной работе, зав. кафедрой методики преподавания информатики Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк.

НИКОЛЬСКАЯ О.Д., заведующая Муниципальным дошкольным образовательным учреждением № 422, г. Челябинск.

ОВЧИННИКОВА Н.П., канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, доцент кафедры отечественной истории, зам. декана исторического факультета по учебной работе Поморского государственного университета им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск.

ОКОЛЕЛОВ О.П., докт. пед. наук, Заслуженный работник высшей школы РФ, профессор кафедры высшей математики Липецкого государственного технического университета, г. Липецк.

ОНДРИНА Г.А., Почетный работник общего образования РФ, учитель биологии Муниципального образовательного учреждения лицей № 18, г. Калининград.

ОРОБИНСКИЙ А.М., канд. пед. наук, преподаватель кафедры электротехники Ростовского военного института ракетных войск, г. Ростов-на-Дону.

ОСТРИЙЧУК Т.А., ассистент кафедры живописи, рисунка и скульптуры Ульяновского государственного университета, г. Ульяновск.

ОСТРОЖНАЯ Е.Е., канд. техн. наук, доцент, зав. отделом дополнительного, довузовского образования и повышения квалификации Краснодарского кооперативного института АНО ВПО ЦС РФ «Российский университет кооперации», г. Краснодар.

ПЕТРОВ В.Ю., докт. техн. наук, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, ректор Пермского государственного технического университета, г. Пермь.

РОМАНОВ А.А., методист, ст. преподаватель Вологодского института развития образования, г. Вологда.

РУДЕНКО Н.В., канд. техн. наук, доцент кафедры электротехники Ростовского военного института ракетных войск, г. Ростов-на-Дону.

САВЕЛЬЕВА Е.В., студент Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут.

САВЕЛЬЕВА Ю.В., канд. искусствоведения, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

СВИСТУНОВА Л.П., директор Иркутской некоммерческой общественной организации «Кризисный центр для женщин», г. Иркутск.

СЕВРЮКОВА А.А., зам. директора по научно-методической работе Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 107, г. Челябинск.

СИМЧЕНКО Н.Н., ст. преподаватель кафедры информационных технологий Оренбургского государственного института менеджмента, г. Оренбург.

СТАВРИНОВА Н.Н., докт. пед. наук, доцент, член-корреспондент международной педагогической академии, ведущий научный специалист лаборатории региональных исследований Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут.

ТАРАСОВА Т.И., канд. пед. наук, доцент, Заслуженный работник высшей школы, зав. кафедрой естественных наук и методики их преподавания Борисоглебского государственного педагогического института, г. Борисоглебск.

ТАРАТУХИНА Ю.В., канд. филол. наук, доцент кафедры «Инновации в бизнесе и в сфере информационных технологий» Высшей школы экономики, г. Москва.

ТАШКИНОВ А.А., докт. физ.-мат. наук, профессор, Почетный работник высшего проф. образования РФ, первый проректор Пермского государственного технического университета, г. Пермь.

ТРЕТЬЯКОВА Я.К., канд. техн. наук, доцент, зам. декана по учебной работе Иркутского государственного университета путей сообщения, г. Иркутск.

ТУЛЬБОВИЧ И.В., зам. директора по учебно-производственной работе Профессионального лицея № 77, г. Пермь.

ФЁДОРОВ А.Ф., начальник психологической лаборатории Федерального государственного учреждения ИК-6 пос. Мелихово (колония строгого режима), ассистент кафедры общей психологии и акмеологии Ковровской государственной технологической академии, г. Ковров Владимирской области.

ХАМИТОВА А.М., учитель информатики и информационно-коммуникативных отношений Муниципального образовательного учреждения лицей № 88, г. Челябинск.

ЧЕЛПАНОВА Е.В., канд. пед. наук, ст. преподаватель Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ШАФОРОСТОВА Е.Н., канд. пед. наук, ст. преподаватель СТИ МИСиС, г. Старый Оскол Московской области.

ШВАЦКИЙ А.Ю., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Орского гуманитарно-технологического института Оренбургского государственного университета, г. Орск Оренбургской области.

ШИШКИНА К.И., ассистент кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ШОЛОХОВ А.В., канд. филос. наук, доцент кафедры менеджмента Таганрогского государственного радиотехнического университета, г. Таганрог.

ШУТАН М.И., канд. филолог. наук, Заслуженный учитель РФ, ст. преподаватель кафедры словесности и культурологии Нижегородского института развития образования, г. Нижний Новгород.

ЩЕННИКОВА С.В., канд. пед. наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Арзамасского государственного педагогического института им. А.П. Гайдара, г. Арзамас.

ЯКОВЛЕВА Г.В., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЯКОВЛЕВА С.Л., доцент кафедры иностранных языков № 1 Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола.

О Г Л А В Л Е Н И Е

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Эволюционный характер выстраивания системы непрерывного профессионального образования	
Петров В. Ю., Матушкин Н. Н., Кузнецова Т. А.	
Эффективные трансформации программ подготовки научных кадров на основе международных подходов	3
Василовский В. И., Василовская Е. В.	
Подготовка конкурентоспособного специалиста	10
Металова И. Г.	
Подготовка будущих учителей иностранного языка в условиях модернизации системы профессионального образования	17
Шолохов А. В.	
Неравенство в образовании как онтологизация социальной дифференциации общества	25
Деева С. А.	
Модель интеграции очной и дистанционной форм обучения в контексте непрерывного профессионального образования	32
Околелов О. П., Бессонов Р. В.	
Профильные учебные курсы как дидактическое средство реализации компетентностной модели в системе непрерывного образования	36
Шафоростова Е. Н.	
Современные проблемы системы непрерывного профессионального образования в контексте государственной образовательной политики	40
Таратухина Ю. В.	
Использование принципов синергетики в исследовании педагогического пространства как саморазвивающейся системы	44
Баранова Н. А., Банникова Т. М.	
Проблема отбора содержания учебной информации, обеспечивающей непрерывность обучения СПО ВПО	46

РАЗДЕЛ 2. Роль системы непрерывного профессионально-образовательного образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста	
Петров В. Ю., Ташкинов А. А., Кузнецова Т. А.	
Модернизация подготовки кадров высшей квалификации на основе интеграционных процессов в сфере образования и науки	50
Люткин Н. И.	
Научно-исследовательская деятельность студентов как креативный компонент их профессионализации	58
Михайлина Л. Г.	
Подготовка культуролога к экскурсионно-педагогической деятельности в контексте модернизации профессионального образования	65
Гаряев Н. В., Аксёнова Л. Н.	
К вопросу о формировании толерантного сознания у курсантов военных вузов	72
Шишкина К. И.	
Содержательная характеристика педагога, работающего с семьей по сохранению и укреплению здоровья младшего школьника в современных условиях развития профессионального образования	78
Веселова Н. Н.	
Проблемы формирования учебной деятельности студентов вузов	83
Врачинский В. П.	
Педагогические условия профессионального развития личности начинающего преподавателя военного вуза в процессе психолого-педагогической подготовки	87
Галанова М. А.	
Роль практики в развитии квалификационных характеристик будущего специалиста	91
Гусева Я. А.	
Профессиональное становление учащегося как фактор развития психолого-педагогической службы в системе НПО и СПО	96
Кокаева И. Ю.	
Подготовка студентов к здоровьесберегающей деятельности в начальной национальной школе	100

Острийчук Т. А.	
Роль системы обучения художественным навыкам для формирования профессиональной квалификации у людей творческих специальностей	103
Тульбович И. В.	
Развитие творческих способностей учащихся НПО на занятиях дополнительного образования	106
Яковлева С. Л.	
Социально-профессиональная мобильность как условие саморазвития личности	108
РАЗДЕЛ 3. Модернизация содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования в русле идей регулируемого эволюционирования	
Околелов О. П., Бессонов Р. В.	
Интенсификация и оптимизация учебного процесса на принципах открытого образования	111
Ставринова Н. Н.	
О модернизации компонентов системы формирования у будущих педагогов готовности к исследовательской деятельности	118
Захаров А. В.	
Модели педагогических ситуаций как средство формирования прогностических умений у будущих учителей	126
Кузьминых Ж. О.	
Содержание профессионально-педагогической подготовки учителей в высшей школе США на современном этапе	132
Овчинникова Н. П.	
Размышления методиста по поводу педагогической практики студентов	140
Быкасова Л. В.	
Модернизация содержательных и процессуальных аспектов художественного образования в Германии	144
Савельева Ю. В.	
Интегративная вокальная программа «Технология обучения сольному пению»	148
Челпанова Е. В.	
Некоторые методические приемы реализации компетентностного подхода на занятиях по иностранному языку в вузе	152

Ильина А. В.	
К вопросу о формировании познавательной самостоятельности студентов среднего специального учебного заведения	155
Романов А. А.	
Ценностно-ориентированная направленность гуманитарных наук в контексте идей регулируемого эволюционизма.	159

РАЗДЕЛ 4. Функции государственных и общественных организаций в обеспечении модернизации профессионального образования

Швацкий А. Ю.	
Психологические трудности инновационной деятельности педагога	165
Малова М. В., Третьякова Я. К., Свистунова Л. П.	
Роль общественных организации в подготовке специалистов вузов	173
Острожная Е. Е.	
О необходимости интеграции профессионального образования и практики	175
Иудин М. М.	
Развитие социальной ответственности вуза: интеграция науки и образования	179
Кожевникова Ю. А.	
Функции современного вуза и проблема их развития	182

РАЗДЕЛ 5. Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности

Щенникова С. В.	
Творческая деятельность в системе вузовской подготовки будущих педагогов	187
Фёдоров А. Ф.	
Пенитенциарная акмеология – как одно из актуальных направлений в современных условиях	192
Бибик В. Л., Ефременков А. Б.	
Новый подход к подготовке инженеров на основе интегрированной системы обучения типа партнерство: институт – предприятие, основанный на интеграции двух систем профессионального образования	196

РАЗДЕЛ 6. Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики	
Шутан М. И.	
От филологии – к методике (о научной логике совершенствования профессионального мастерства учителя-словесника) . . .	200
Оробинский А. М., Руденко Н. В., Вербов В. Ф.	
Тенденции и проблемы современной системы повышения квалификации преподавателей вузов	208
Яковлева Г. В.	
Организационные условия повышения уровня профессиональной и методической компетентности педагогов инновационных ДООУ	212
Белявская И. Б.	
Создание условий для непрерывного саморазвития педагога в инновационный период развития школ	216
Севрюкова А. А.	
Программные средства развития готовности педагогических работников к инновационной деятельности	218
 РАЗДЕЛ 7. Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования	
Буяковская И. А., Можаров М. С.	
Проблемы и перспективы информатизации школьного образования	222
Воробьева С. В.	
Применение цифровых образовательных ресурсов на уроках .	227
Хамитова А. М.	
Эффективная презентация – путь к успеху	231
 РАЗДЕЛ 8. Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования	
Симченко Н. Н.	
Реализация условий формирования информационной культуры старшеклассника	235

Кривенко Я. В. Синтетический подход в современном российском образовании: интеграционные процессы как путь преодоления перепроизводства средств обучения и воспитания на основе регулируемого эволюционирования	242
Гангур Н. А., Мальцева Л. В. Этнохудожественная культура Кубани на уроках изобразительного искусства: к постановке проблемы	249
Ондрина Г. А. Контрольно-оценочная деятельность учащихся и учителя	253
Тарасова Т. И. Развивающая экологическая среда как условие реализации здоровьесберегающих педагогических технологий	257
Белявская И. Б. Инновационные программы в современной школе	261
Золотавина М. Л., Тарасевич И. В. Адаптация первоклассников при обучении в различных системах (традиционной и Л. В. Занкова)	263
Крахмелец Л. А. О проблеме профессиональной направленности учащихся с нарушением зрения	266
Бакшеева Э. П., Савельева Е. В. Изобразительное искусство как средство развития творческого воображения младших школьников	270
Антипьева О. И. Проектировочная деятельность воспитателя в экологическом образовании детей дошкольного возраста	274
Никольская О. Д. Социально-педагогический мониторинг качества дошкольного образования	277
Киселева Г. И. Современные формы взаимодействия с семьями воспитанников	280
Сведения об авторах	283

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

Материалы V Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 1

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректор Л. Г. Махмутова
Технические редакторы К. С. Буров, А. Ф. Варфоломеев
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 23.10.06. Подписано в печать 01.11.06.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 18,5. Тираж 300 экз. Заказ № 497.
Цена договорная

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454048, г. Челябинск, ул. Каменный Лог, 11
тел.: (8–351) 237–42–09