



16 апреля 2009 г.

И И Т Т

Я И И Г Г

Ц А А Р

0 0 9

X
Всероссийская
научно-практическая
конференция

ИНТЕГРАЦИЯ

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



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

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

Материалы X Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 5

16 апреля 2009 г.

Москва – Челябинск

УДК 351/354
ББК 74.56
И 73

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

Редакционная коллегия:
*В. Н. Кеспилов, М. И. Солодкова, А. Г. Обоскалов,
Л. Г. Махмутова, И. В. Резанович, В. Г. Грязева-Добшинская,
О. Е. Костюченкова, Г. А. Синтяева, С. В. Олефир,
О. А. Семиздралова, С. И. Мильковская*

И 73 **Интеграция** методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы X Всероссийской научно-практической конференции : в 7 ч. Ч. 5 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ. ; Челябин. институт перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : изд-во «Образование», 2009. – 316 с.

ISBN 978-5-98314-327-2

В пятой части сборника материалов научно-практической конференции опубликованы доклады, отражающие результаты исследований в области профессионального и дополнительного профессионального образования в контексте непрерывного образования как тенденции современного общества. Здесь также представлены сообщения, касающиеся различных аспектов системного внедрения информационных и коммуникационных технологий в сфере образования и организации инновационной деятельности в образовательном учреждении.

УДК 351/354
ББК 74.56

© Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2009.
© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2009.
© Информационно-издательский учебно-методический центр «Образование», 2009.

ISBN 978-5-98314-327-2

Р А З Д Е Л 1

Непрерывное образование как тенденция развития современного общества

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К НЕПРЕРЫВНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

МАКСИМОВА В. Н., СИЯЛОВА И. А.

г. Санкт-Петербург, Ленинградский государственный университет
имени А. С. Пушкина

На современном кризисном этапе мирового экономического и общественного развития одним из основных направлений развития профессионального образования становится его непрерывность.

Новая цивилизация совершила поворот к новому типу социокультурного наследования, в рамках которого главным стало не усвоение прежних стандартов, а подготовка к овладению методами и содержанием познания, которых ранее нигде не существовало. Непрерывное духовное, телесное и профессиональное совершенствование человека, осознаваемое как высшая ценность, выступает важнейшим фактором повышения качества его жизни.

Потребность в постоянной актуализации полученных в результате образования знаний, вызванная неумением качественно работать, решать в процессе трудовой деятельности непредвиденные и все усложняющиеся социальные и профессиональные задачи, обусловила возникновение различных форм организованного послевузовского образования. Наряду с организованным, государственно-управляемым сектором, появились различные виды и способы неформального параллельного образования и самообразования, призванные в определенной мере компенсировать недостатки сложившейся системы и ее результат – неудовлетворенность людей своим социально-профессиональным статусом и качеством жизни.

Непрерывное профессиональное образование – это системно-организованный процесс образования людей на протяжении всей их трудовой жизни, в основе которого лежат нормативные предписания, обязывающие работодателя обеспечить работнику необходимые и достаточные условия для приращения профессиональных знаний и умений всякий раз, когда изменение условий его труда связано с предъявлением ему новых или дополнительных профессиональных требований, что позволяет ему оставаться эффективным работником, быть конкурентоспособным на внутреннем и внешнем рынках труда и сохранять социальные условия жизни, адекватные уровню его профессионального рейтинга на рынке труда.

В качестве функциональных характеристик непрерывного образования в исследованиях названы:

- компенсаторная, позволяющая человеку наверстать упущенное в процессе базового образования;
- адаптирующая, дающая возможность личности приспособиться к инновационному развитию экономики и общества в целом (через дополнительное обучение новым профессиям, повышение квалификации работников);
- развивающая, направленная на непрерывное обогащение творческого потенциала личности (через систему послебазового и вторичного, последипломного образования специалистов).

Последней функции принадлежит определяющая роль в условиях экономического кризиса, когда непрерывное образование выступает:

- как фактор социального развития личности и общества;
- как условие качества производственной деятельности и востребованности специалиста, его конкурентоспособности;
- как условие обогащения духовной жизни человека, его культуры;
- как фактор развития потенциала самореализации личности, социально-профессиональной мобильности и адаптации человека в новом социуме;
- как фактор, способствующий жизненной и профессиональной карьере человека, повышению качества его жизни.

Рассмотрение проблем непрерывного образования с позиций акмеологического подхода было подготовлено предшествующими психолого-педагогическими исследованиями, был обоснован принцип непрерывности как ведущий принцип современного образования, а главной идеей непрерывного образования было выдвинуто «поступательное развитие творческого потенциала» личности. В дальнейших исследованиях принцип непрерывности образования связывался с общекуль-

турным и личностно-профессиональным развитием человека, с приоритетом развивающей функции непрерывного образования взрослых, с развитием их личности и индивидуальности, с самообразованием.

Ориентация на развитие творческого потенциала человека в процессе его непрерывного образования – это акмеологическая ориентация, выраженная в развитии творческой индивидуальности и в творческой самореализации человека, в удовлетворении его потребностей в самовыражении и самоутверждении, что невозможно без саморазвития и самосовершенствования путем овладения новыми знаниями и умениями, прежде всего, в профессиональной сфере.

Многообразие и сложность социально-педагогических функций последиplomного образования педагога опирается на фундаментальную и системообразующую функцию – развивающую, в которой выражены принципы непрерывности и целостности развития.

Многоаспектное влияние непрерывного образования на развитие всех сфер личности и деятельности педагога, его индивидуальности, субъектности, индивидуальных характеристик, отражающих состояние здоровья и работоспособности педагога, позволяет говорить о достижении высшего акмеологического уровня целостного развития человека, если образовательная система непрерывного образования строится как синергетическая на основе акмеологических принципов саморазвития, рефлексивности, успешности, творческой самореализации, субъектной гармонизации и других. Акмеологическое развитие – это цель и ценность непрерывного образования человека.

С позиций акмеологии образования цель непрерывного образования состоит в целостном развитии человека как субъекта исторического процесса и носителя ценностей мировой и национальной культуры, как творческой индивидуальности, способной не только воспроизводить опыт сложившейся цивилизации, но и создавать новую культуру, новые мировые образцы достижений человеческого разума.

Непрерывное образование имеет социально-экономическую, материально-личностную, статусно-престижную, нравственно-этическую, социокультурную и акмеологическую ценность, выраженную в духовно-нравственном развитии человека, его творческих способностей и потребности в самосовершенствовании и саморазвитии как личности, духовно богатой и нравственно устойчивой.

Непрерывное образование как целостная система обеспечивает культурную преемственность, трансляцию культурных норм, ценностей, идей, готовность человека к адаптации и успешной самореализации в социуме на основе нравственно-этических норм. Именно духовно-нравственное развитие, нравственно-этический уровень спе-

циалиста определяет творческую инициативу, активность и успех профессиональной деятельности, что особенно важно для таких массовых профессий, как педагоги и врачи, от которых зависит судьба и здоровье человека.

Непрерывное образование в современных условиях развития общества является основным резервом формирования российской интеллигенции, которая всегда была носителем духовного и интеллектуального потенциала страны.

Повышение качества профессионального труда рассматривается педагогами как повышение качества своей жизни, поскольку сопровождается такими психологическими факторами, как рост авторитета, самооценки, возможности самоутверждения и саморазвития.

В связи с актуальностью функций и высокой целью непрерывного образования встает задача обеспечения качества последипломного образования педагога.

В наших исследованиях акмеологический подход стал ведущим и явился интегратором других теоретико-методологических подходов к образованию новой совокупности методологических принципов.

Разрабатывая системно-интегративную методологию исследования проблем управления качеством образования взрослых на основе акмеологического подхода, мы исходили из следующих теоретико-методологических позиций:

- качество – это совокупность взаимосвязанных и взаимоподчиненных свойств объекта, то есть иерархия свойств, характеристик и показателей состояния того объекта, который подлежит анализу и оценке;

- качество образования – это системная методологическая категория, которая имеет свою структуру – качество цели, качество управления, качество образовательного процесса и качество результата, а качество результата – это производное от качества выше названных компонентов образовательной системы;

- управление качеством образования должно быть системным, охватывающим все компоненты образовательной системы и структуры качества как системного объекта и регулирующим интеграционные связи между этими компонентами;

- управление качеством образования – это косвенное управление посредством стимулирования и регулирования деятельности субъектов образовательного процесса в направлении достижения согласованной общей цели;

- управление качеством образования взрослых ориентировано на механизмы саморазвития и самосовершенствования, на устойчи-

вую мотивацию личностно-профессионального развития специалистов в творческой деятельности, на обеспечение социально-профессиональной мобильности кадров;

- акмеологический подход к управлению предполагает интегративные критерии качества образования взрослых, отражающие их целостное, личностно-профессиональное и духовное развитие в образовательной деятельности (профессиональная зрелость, акмеологическая профессиональная позиция, профессиональное мировоззрение, профессионализм и др.)

Акмеологический подход к управлению качеством образования взрослых – это управление с помощью непреходящих, высших духовных ценностей, играющих роль факторов регуляции и саморегуляции жизнедеятельности взрослого человека (жизнь, здоровье, творчество, духовность, зрелость, совершенство, индивидуальность и т.п.); это использование психологических механизмов обеспечения успеха:

- раскрытие возможностей успеха для каждого, перспектив личностного и карьерного роста, лидерства на основе знаний и творчества, веры в себя и свои способности;

- стимулирование мотивации достижений в созидательной деятельности, потребности в творчестве, положительная оценка стремления к новым достижениям, поощрение акмеологической позиции личности;

- ценностно-смысловое сплочение личности и коллектива, организация корпоративной деятельности, стратегического партнерства, работы в команде, поощрение предприимчивости на морально-правовой основе;

- использование новых продуктивных технологий образовательной деятельности, развивающих акмеологические способности взрослого человека: к самосовершенствованию, к рефлексии, к творчеству, к самопрезентации, к самопроектированию жизненных достижений, к проектно-конструктивной профессиональной деятельности; технологий саморазвития по этапам: самопознание – самоопределение – самореализация.

Акмеологический подход к непрерывному образованию в России нацеливает на формирование такой личности педагога, которая способна воспитать полноценное молодое поколение, духовно зрелой, владеющей системой духовных ценностей; здоровой личности, для которой характерен приоритет духовно-нравственного и психического здоровья; с развитой творческой индивидуальностью, осознающей творчество как созидательную деятельность, высшую духовную ценность и сферу самореализации на морально-нравственной основе.

Акмеологический подход как теоретико-методологическая основа развития современного образования представляет собой ведущий компонент системно-интегративной методологии, объединяющий совокупность методологических принципов, отражающих идеи высших достижений и высших уровней развития человека и качеств его деятельности: принципы акмеологической ориентации, гуманизации, творческой самореализации, субъектности (субъектной гармонизации), рефлексивности, саморазвития, самоорганизации, саморегуляции, системности и синергетичности, междисциплинарной интеграции, мотивации достижений, стратегичности, корпоративности, ценностно-смысловой согласованности и др.

В наших исследованиях выделены такие интегративные показатели качества современного непрерывного образования, как творческая индивидуальность, здоровая личность, акмеологическая позиция, профессиональная зрелость и др. Данные показатели относятся к категории акмеологических, так как отражают целостное и творческое развитие человека в процессе образования, являются акме-формами, возникающими в результате интеграции гетерогенных процессов развития (Б. Г. Ананьев). Так, профессиональная зрелость педагога как критерий качества непрерывного образования представляет собой готовность педагога к постоянной инновационной деятельности, к освоению новых государственных и европейских стандартов образования, к образованию в поликультурном пространстве, к переосмыслению идеологии воспитания.

В результате исследований мы пришли к выводу о том, что профессиональная зрелость педагога отражает взаимодействие таких показателей, как профессиональная компетентность, мотивация достижений и инноваций, педагогическое мастерство (способность к творческому решению стандартных и нестандартных профессиональных задач). Профессиональная компетентность современного педагога – это сложное системное образование, в структуру которого входят различные виды компетентности: предметно-методологическая, психолого-педагогическая, психолого-валеологическая, аутопсихологическая, социально-коммуникативная, проектно-технологическая, аналитико-диагностическая, культурологическая, акмеологическая и другие. Профессиональная зрелость формируется как результат духовно-личностного и личностно-профессионального развития педагога в новом социокультурном пространстве образовательной деятельности, формируемом интеграционными процессами.

Акмеологический подход к оценке качества современного педагога ориентирован на интегральные качества, отражающие гармонич-

ность его личностного и профессионального развития. К таким интегральным качествам относится профессиональная зрелость педагога, его способность к самостоятельному и творческому решению новых профессиональных задач. Современное образование в условиях реформирования и модернизации требует от педагога постоянной готовности к инновационной деятельности, к освоению новых учебных программ, форм и методов обучения, новых технологий и новых подходов к анализу и оценке качества образования. Формирование профессиональной зрелости педагога становится особенно актуальной задачей системы подготовки, повышения квалификаций и переподготовки педагогических кадров, их непрерывного образования.

В Ленинградском государственном университете имени А. С. Пушкина проблема непрерывного образования продуктивно развивается в научных исследованиях В. Н. Скворцова, Н. А. Лобанова, В. Н. Максимовой и др., результаты которых широко внедряются в практику через ежегодные Международные конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития», Царскосельские чтения, публикации в научном журнале «Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина».

В Университете созданы Институт социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования, который занимается обобщением международного опыта по широкому кругу вопросов непрерывного образования, кафедра теории и методологии непрерывного образования и Центр повышения квалификации, разработана концепция второго высшего образования «Образование для карьеры» и программа развития непрерывного педагогического образования.

Уже одиннадцать лет на базе Центра повышения квалификации успешно работает «Школа педагогического мастерства» для молодых учителей Ленинградской области – это форма повышения квалификации учителей по теме «Учитель в системе непрерывного образования». Организация обучения в Школе педагогического мастерства построена на основе блочно-модульной системы. Учебная работа в Школе педагогического мастерства строится на основе чередования разнообразных форм: лекционные занятия, практикумы, мастер-классы, психологические тренинги, деловые игры, круглые столы и встречи, общие творческие дела слушателей.

Созданная в университете система непрерывного образования направлена на формирование современной модели образования, ориентированной на решение задач инновационного развития экономики (проект Министерства образования и науки РФ):

– расширение профессиональной мобильности выпускников путем приобретения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», прохождения курсов по подготовке экскурсоводов;

– обновление управленческого корпуса системы образования (второе высшее образование по специальности «Менеджмент организации» и профессиональная переподготовка по программе «Управление образованием»);

– повышение социально-профессиональной мобильности педагогов путем приобретения дополнительных специальностей (педагог-психолог, учитель информатики, учитель иностранного языка);

– повышение квалификации педагогов по актуальным проблемам инновационного развития системы образования (по элективным курсам для профильной школы, системной диагностике качества образования, инновационным технологиям обучения, всего 54 образовательных программы, по которым проходят повышение квалификации около двух тысяч преподавателей и руководителей системы образования Ленинградской области);

– подготовка кадров высшей квалификации, кандидатов и докторов наук, из числа практических работников системы образования Ленинградской области, в основном управленческих кадров; их привлечение к проведению занятий со студентами, что обеспечивает интеграцию науки, образования и современной практики.

Перспективы развития непрерывного образования в университете направлены на дальнейшее расширение сферы образовательных услуг:

– введение новых образовательных программ профессиональной переподготовки: для пришедших в школу учителей без педагогического образования – «Педагогика и психология», «Современные технологии обучения»; для развития компетентностей специалистов любого профиля – «Акмеология профессиональной деятельности» и др.;

– проектирование интегрированных инновационных образовательных программ на основе интеграции науки, образования и педагогической практики;

– проведение профориентационной диагностики и карьерного консультирования;

– разработка совместных с образовательными учреждениями Ленинградской области проектов инновационного развития и т.п.

Необходимы новые нормативные рекомендации об обязательной периодичности повышения квалификации для работников различных специальностей отраслей экономики и социальной сферы, принятый ранее пятилетний цикл повышения квалификации не может быть принят в качестве универсального в современных условиях.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ЭЛЕКТРОЭНЕРГЕТИКИ, ЭЛЕКТРОТЕХНИКИ И ЭЛЕКТРОТЕХНОЛОГИЙ

ЧЕБАНОВ К. А., ЧЕБАНОВА Н. В.

г. Невинномысск, Невинномысский государственный
гуманитарно-технический институт

Современное общество предъявляет определенные требования как к самому специалисту, так и к его подготовке. С учетом этих требований специалиста современного общества можно охарактеризовать по трем признакам: компетентность, социальная мобильность, интеллектуальность. Наиважнейший капитал современного общества – люди, способные к развитию, к принятию нестандартных решений, конкурентоспособные специалисты во всех отраслях производства.

Образование должно превратиться в процесс непрерывного развития личности человека, его знаний и навыков, а также способности выносить суждение и предпринимать различные действия.

Социальными факторами являются цели образования и требования общества к уровню профессиональной подготовки. Индивидуум, являясь активным субъектом, способным к самостоятельному и ответственному принятию решений относительно своего профессионального образования, и, обладая различной степенью духовной зрелости, по-разному проявляется в отношении к образованию и нуждается в стимулах различного уровня.

Современная задача единства обучения и воспитания состоит в том, чтобы в обучении сформировать качества личности посредством слияния двух процессов в единый, осуществление которого предусматривает приведение в действие педагогических принципов:

1. Профессиональная направленность обучения, позволяющая формировать целостное мировоззрение студентов, определять их профессиональное настроение и целеустремление.

2. Связь учебно-воспитательной работы с профессиональной жизнью как в части содержания образования, так и в части организационных форм и методов обучения.

3. Сочетание педагогического руководства с развитием самостоятельности. Педагогическое руководство преобразует стихийное формирование личности в педагогический процесс, умело направляя и поддерживая полезные устремления, развивая и поощряя творчество,

обеспечивая эффективность профессионально-педагогической подготовки студента.

Эффективность работы коллектива, престиж вуза, его способность выполнять социальный заказ на полноценное конкурентоспособное образование молодежи находит свое отражение в понятии «качество подготовки специалистов», и соответственно, в понятии «качество образования» – эта проблема волнует каждого руководителя и специалиста высшего учебного заведения.

Для нас большее значение имеет, если можно так выразиться, производственная трактовка, где ключевым становится понятие «качество продукции» как совокупность существенных потребительских свойств этой продукции, значимых для потребителя. Набор этих свойств и положен в основу эталона, стандартов. При такой трактовке выделяют два признака качества любой продукции:

- наличие у нее определенных свойств;
- их ценность не с позиции производителя, а с позиции потребителя.

Качество образования обеспечивается, прежде всего, полнотой его содержания. Ее носителем является всем известный учебный план. Поэтому закон фиксирует перечень образовательных областей, изучение которых обязательно и этот перечень аналогичен по своему содержанию со структурой содержания высшего образования в большинстве стран мира. Это устойчивая структура, каждый предмет которой является образовательным во всех цивилизованных странах. С наличием стандартов становится возможной объективизация оценки качества образования. Появляются критерии для оценки содержания учебников, создается база для разработки вариативных программ. Требования к выпускникам становятся основной частью при разработке и оценке их учебных достижений. Качество подготовки специалистов – важнейший из интегральных показателей качества образования.

Анализ показывает, что основным критерием качества подготовки специалиста по-прежнему выступают знания, умения, навыки и это справедливо, но только от части. Нами проанализированы современные научные исследования и сделаны следующие выводы: преуспевание в финансовом отношении лишь на 15 % обуславливается знаниями своей профессии, а на 85 % умением общаться с коллегами, склонять людей к своей точке зрения, рекламировать себя и свои идеи, то есть личными качествами и способностями.

Предметные знания и умения, небольшая часть личностных свойств, влияющая на успешность деятельности общения, поведения специалиста. Вопрос о критериях качества подготовки специалиста

ключевой, определяющий всю направленность образовательного процесса в учебном заведении. Чтобы реально решать задачу по формированию критериев оценки эффективности профессиональной подготовки специалиста, необходимо ввести в критерии оценки качества подготовки наряду со знаниями и другие параметры.

Одним из универсальных критериев оценки эффективности функционирования организации является удовлетворенность ее членов. Этот критерий действует и в сфере образования, хотя и имеет свою специфику. Критерий удовлетворенности в профессиональной школе находит свое выражение в профессиональной направленности студента, которую следует рассматривать как отношение его к избранной специальности или профессии, выступающей в качестве конечной цели обучения. Уровень удовлетворенности подготовкой в профессиональном учебном заведении является интегральным показателем, определяющим устойчивость мотивации учебной деятельности. Уровень удовлетворенности показывает соотношение между потребностно-мотивационными образованиями и операциональными возможностями личности. Известно, что если уровень удовлетворенности чрезмерно высокий, то активность субъекта снижается.

С другой стороны, очень низкий уровень удовлетворенности, как правило, свидетельствует о фрустрации актуальных потребностей. В этом случае имеет место не целенаправленная активность, а поисковая, направленная на отреагирование негативных эмоций и совладание с ситуацией. Оптимальным является средний уровень удовлетворенности, который свидетельствует о наличии внутренней готовности к деятельности по удовлетворению актуальных потребностей и реализации личностных ценностей. Наиболее общими показателями уровня удовлетворенности студентов можно считать отношение к выбранной специальности и к вузу в целом.

Поскольку наиболее общей конечной целью обучения в вузе является профессиональная подготовка специалистов, то отношение студентов к своей будущей профессии можно рассматривать как форму и меру принятия конечных целей обучения. При этом наиболее обобщенной формой отношения человека к профессии является профессиональная направленность, которая определяется как интерес к профессии и склонность заниматься ею. Понятие «направленность» включает в себя представление о цели; мотивах, побуждающих к деятельности; эмоциональном отношении к этой деятельности, удовлетворенность ею.

Удовлетворенность выпускников полученной специальностью автоматически переносится на удовлетворенность всем процессом по-

лученного образования, кроме того, успех в карьере зависит от того, насколько человеку нравится то дело, которым он занимается.

Согласно результатам других современных исследований по психологии профессиональной школы, характер мотивационных установок студентов зависит от этапа обучения в системе непрерывного профессионального образования. По психологическим особенностям развития учебно-познавательная деятельность студентов разделяется на три этапа.

Первый этап охватывает период обучения студентов на I курсе в профессиональном училище или колледже. Он характеризуется высокими уровневymi показателями профессиональных и учебных ценностей, которые выступают в роли мотивов, управляющих учебной деятельностью студентов. Вместе с тем, профессиональные ценности и ценности учения несколько идеализированы, так как обусловлены скорее пониманием их общественного значения, чем личностным смыслом, то есть значением этих ценностей для самих студентов, причем вся система мотивации еще не образует целостной иерархической структуры. Иллюстрацией дезинтегрированной структуры мотивации служит тот факт, что показатели отношения студентов к учебным дисциплинам не связаны с показателями отношения к профессии и учению. Учебная деятельность большинства первокурсников непосредственно управляется только средним звеном мотивационно-целевой системы – учебными мотивами.

Второй этап (II и III учебные курсы начального и среднего профессионального образования и, соответственно, I и II курсы вуза) отличается общим снижением интенсивности всех мотивационных компонентов, а также разрушением их иерархической системы. Профессиональные и познавательные мотивы перестают управлять учебной работой студентов, вследствие чего в этот период заметно снижаются их учебная активность и успешность, образуется так называемый «синдром разочарования».

Третий этап (IV и V учебные курсы) выделяется тем, что на фоне сниженных уровневых показателей растет степень осознания и интеграции различных форм мотивации обучения в единую целостную систему, структурированную по уровню их обобщенности. Если на младших курсах отношение к профессии оказывало влияние на активность и результативность учебной работы в основном опосредованно, то есть через профессиональную и познавательную мотивацию, то на старших курсах удовлетворенность профессией прямо связана с эффективностью учебной деятельности студентов. На этом основании

можно заключить, что только на старших курсах конечная цель обучения непосредственно определяет средства и способы ее достижения.

Общая динамика отношения к учебному заведению у студентов соответствует динамике отношения к профессии, однако к выбранному учебному заведению студенты относятся несколько лучше, чем к выбранной специальности. Это говорит о том, что часть студентов (около 10 %) не связывает пребывание в институте с процессом профессионального самоопределения (поиском себя в профессии).

Уровень удовлетворенности выбранной профессией у выпускников повышается в сравнении с 4-м курсом, при этом уровень недовольства падает. Этот факт является позитивным, свидетельствуя о достаточно высокой степени удовлетворенности выпускников образованием в целом, то есть компенсируется сложность адаптации к уровню высшего профессионального образования.

Выпускникам вторых курсов обучения полученная специальность нравится больше, чем выпускникам четвертых курсов обучения. Это свидетельствует о различиях в социальных ожиданиях и уровне притязаний данных групп выпускников.

Рассмотрим зависимость ожиданий от ряда социальных параметров. Если сравнить наличие ожиданий и успеваемость студентов, то среди троечников гораздо больше тех, у кого не было особых ожиданий связанных с обучением (15 % против 3 %). Эти же категории студентов значительно различаются по параметру частично подтвердившихся ожиданий. Студентов, которые считают, что их ожидания частично подтвердились, среди троечников только 49 %, а среди отличников и хорошистов 67 %. Среди троечников больше таких, которые считают, что их ожидания скорее не подтвердились (15 % против 10 %). Таким образом, наличие ожиданий тесно связано с академической успеваемостью.

В немалой степени особенности ожиданий зависят от курса опрошенных. На втором курсе существенно больше тех, кто считает, что их ожидания оправдались полностью (19 % против 11 % на четвертом). Одновременно с этим, на 2 курсе больше тех, кто считает, что у них не было особых ожиданий (12 % против 8 %). В противоположность этому на 4 курсе существенно возрастает доля респондентов, которые считают, что их ожидания оправдались (62 % против 56 %). Это свидетельствует о том, что в процессе профессионального самоопределения происходит смена социальных ожиданий.

Рассмотренные зависимости позволяют сделать вывод о том, что система непрерывной профессиональной подготовки в целом способствует личностному и профессиональному самоопределению сту-

дентов. Поскольку социальные ожидания являются важным фактором повышения учебной успешности студентов, следует вести комплексную целенаправленную работу по формированию ожиданий от процесса обучения в вузе, начиная со старших классов общеобразовательной школы или профильных классов, затем в профессиональном лицее и колледже. Особое внимание следует обратить на 1-2 курсы лицея и колледжа, где происходит смена ценностного отношения к избранной профессии и себе в контексте профессионального самоопределения.

В последнее время для профессиональной подготовки характерна тенденция к реализации целостного подхода. Такой подход чаще всего связывается с идеей профессионального самоопределения. Формирование актуального и перспективного образа профессии – очень важная составляющая успешно протекающего профессионального самоопределения. Особенности устойчивой потребности в учебной деятельности в значительной степени зависят от того, в какой мере студент рассчитывает на самореализацию посредством профессии в будущем.

Студенты, несмотря на общую достаточно сложную и противоречивую ситуацию на рынке труда, достаточно оптимистически оценивают перспективу трудоустройства по специальности. Интересно, что почти 43 % опрошенных полагают, что их трудоустройство зависит от уровня их собственной профессиональной подготовки. Достаточно велика доля тех, кто считает, что определяющим является желание работать, то есть инициатива, предприимчивость, настойчивость в поиске себя (31 %). Значительный вес имеет и внешний по отношению к профессии социально-психологический фактор, а именно помощь родителей, родственников, знакомых и др. (в сумме около 42 %).

Обобщая полученные результаты, следует обратить внимание на одно достаточно очевидное обстоятельство: несмотря на кризисное состояние практически всех сфер социальной практики, студенты оптимистично смотрят в будущее, что свидетельствует о продуктивно протекающих процессах личностного и профессионального самоопределения в условиях системы непрерывного профессионального образования.

По мнению большинства опрошенных студентов, определяющее влияние на качество учебного процесса оказывает профессионализм преподавателей, собственная активность, наличие необходимой литературы. В меньшей степени влияют на учебный процесс учебно-материальная база института и собственное материальное благополучие. Преподаватель по-прежнему остается основным источником информации для студента. При этом при анализе факторов повышения

эффективности учебного процесса оказалось, что качество преподавания отдельных дисциплин (особенно теоретических курсов) не удовлетворяет около половины (49 %) студентов. Следовательно, профессионализм преподавателя, с точки зрения студентов, определяется не только реализацией информационной функции, но также и его мотивирующей функцией.

Подводя итоги, следует отметить, что теоретическая подготовка с точки зрения студентов ведется лучше, чем практическая. Больше всего студенты не удовлетворены уровнем обеспеченности учебной литературой и качеством преподавания теоретических дисциплин. Поэтому необходимо пересмотреть учебные планы на предмет увеличения практических и лабораторных занятий в структуре учебного процесса.

Критерии повышения эффективности профессиональной подготовки специалистов в системе непрерывного профессионального образования следует рассматривать на трех уровнях: проектном, реализационном и достигнутом. При этом определяющим звеном в этой системе является проектный уровень, на котором задается совокупность требований к подготовке специалиста. Эти требования в виде норм заложены в содержание государственных образовательных стандартов начального, среднего и высшего профессионального образования. Основным недостатком состоял в том, что требования к уровню подготовки и минимуму содержания образования отражали в основном знаниевую компоненту.

Эффективность обновления системы обучения и преподавания зависит также от того, каким образом передаются знания. Становится все более очевидным, что под общим воздействием разработок программного обеспечения и оборудования в сфере педагогических технологий в настоящее время открыты пути для содействия новым видам образовательного обслуживания. Эта учебная среда, основанная на технологии, требует переосмысления практики преподавания, а также общих функций систем информации.

В поиске новых решений учебные заведения системы НПО стремятся найти альтернативы традиционным учебным программам с помощью избранных модулей подготовки специалиста. Практика внедрения модульных учебных программ в качестве организационных рамок обучения и преподавания требует усовершенствования системы учебного консультирования, внесения соответствующих корректировок в отношении учебного времени и в отношении авторитетности учебных курсов. Потребность в повышении адекватности профессио-

нального образования в системе НПО должна сопровождаться общим стремлением к улучшению качества.

Исследование эффективности профессиональной подготовки специалиста в области электроэнергетической отрасли, проведенное нами, направлено не столько на фиксирование и оценку конечного результата, сколько на условия протекания всего процесса непрерывной профессиональной подготовки, динамику учебной деятельности.

Мы сделали попытку провести не просто описательное исследование, но и объяснительное, с тем, чтобы выявить причины низкой или высокой эффективности применяемой технологии. Поэтому показатели, учитываемые в процедуре оценки, содержат все те характеристики учебной деятельности, которые на сегодняшний день выявлены в психолого-педагогических исследованиях.

С учетом высказанных положений отметим, что учебный процесс в системе непрерывного профессионального образования, как правило, организован согласно утвержденному учебному плану. В учебный процесс внедряются новые методики, средства активизации познавательной деятельности, компьютерные технологии, направленные на освоение программ подготовки, в том числе в рамках самостоятельной работы самих студентов. В то же время в учебном процессе сочетается обучение с элементами научно-исследовательской и практической деятельности.

Для повышения эффективности организации учебного процесса в системе НПО необходимо дальнейшее развитие форм самостоятельной работы студентов, приобщение их к научно-исследовательской работе в ходе обучения и раскрытие всего характера содержания учебных дисциплин. Организация практической подготовки вызвана в большей степени ориентацией на конечную цель – подготовку специалистов с высшим образованием.

Следовательно, сама система непрерывного профессионального образования предполагает совокупность учебных планов и программ, обусловленных требованиями профессиональных квалификаций и специальностей, умению студентов будущих профессионалов и специалистов взаимоувязать общеобразовательные и специализированные блоки знаний, дисциплин и учебных предметов и курсов в единый цикл профессионально-педагогической компетенции специалиста; и, наконец, определенную стадийность и этапы обучения, что предусматривает различные подходы и принципы получения профессиональной квалификации и образования по программам начального, среднего и высшего профессионального образования.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК НЕОБХОДИМОСТЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПОЛЯКОВА С. В.

г. Санкт-Петербург, Ленинградский государственный университет
им. А. С. Пушкина

По мнению педагогов, образование всегда настоящего времени и осуществляется в настоящем времени, хотя основано на прошлом и устремлено в будущее. В широком плане образование является исторически изменяющимся, что соответственно влечет за собой переориентирование его целей, функций, состава, появления новых образовательных структур и соответствующих социальных институтов.

На современном этапе мирового экономического и общественно-го развития наиболее важным считается непрерывность образования.

Чем же вызвана объективная необходимость решения проблемы непрерывности образования? Прежде всего динамизмом мирового и общественного развития, ускорением социально-экономического прогресса, оказывающего решающее воздействие и на материальную, и на духовную стороны жизни государства в целом и каждой отдельной личности.

Почему же непрерывное образование принимает столь огромное значение именно сейчас? В «Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза» указываются две основные причины:

1. Мир становится «обществом, основанным на знании». Это означает, что информация, знания, а также мотивация к их постоянному обновлению и навыки, необходимые для этого, становятся решающим фактором развития конкурентоспособности и эффективного рынка труда.

2. Европейцы живут в сложной социально-политической среде, где полноценное развитие личности становится невозможным без умения активно участвовать в общественных процессах и адаптироваться к культурному, этническому и языковому разнообразию. И лишь образование в самом широком понимании этого процесса может помочь успешно справиться с этой задачей.

Эти два аспекта тесно взаимосвязаны. Они определяют две главные цели непрерывного образования: активная гражданская позиция и конкурентоспособность на рынке труда.

Участие в гражданском обществе практически невозможно без успешной профессиональной карьеры, поскольку она составляет фундамент личной независимости, самоуважения и благосостояния, а зна-

чит, определяет качество жизни. Таким образом, участие в общественных процессах требует определенных умений и навыков, доступа к современным знаниям. Именно на это должны быть нацелены сегодня и усилия государства, и действия учреждений образования, и стремления каждого отдельного человека, который и является главным действующим лицом в системе непрерывного образования.

При этом какие бы аспекты обучения, воспитания, развития человека не рассматривались, учеными выделяются три вида образовательной деятельности:

- формальное образование, завершающееся выдачей общепризнанного диплома или аттестата;
- неформальное образование, обычно не сопровождающееся выдачей документа, происходящее в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером;
- информальное образование, наша индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая нашу повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер.

До сих пор при формировании политики в области образования учитывалось лишь формальное образование, а остальным двум категориям не уделялось практически никакого внимания. Континуум непрерывного образования делает неформальное и информальное образование равноправными участниками процесса обучения.

К примеру, в настоящее время компьютеры захватили сферу домашнего пользования и стали мощным ресурсом индивидуального познания мира. Это подчеркивает значение информального образования и доказывает его огромные резервы.

При этом качество образования, в первую очередь, будет зависеть от развития потенциальных возможностей учащихся, которые определяют учебную зрелость и выбор дальнейшего образовательного маршрута. Школьное обучение должно предоставить школьнику возможность овладения различными навыками учебной, творческой, трудовой и иной деятельности, научить его выбирать из всего потока информации ту, которая действительно ему необходима.

Здесь возникает проблема индивидуализации обучения, то есть обучения, которое, в первую очередь, учитывает индивидуальные особенности каждого конкретного ученика и опирается на них.

Наиболее ёмкое определение индивидуализации обучения дала Инге Унт. Она понимает её как учет в учебном процессе индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются. Это по-

зволяет учителю не быть ограниченным какими-либо рамками, стесняющими его деятельность.

Инге Унт считает, что на практике речь идет не об абсолютной, а об относительной индивидуализации. В реальной школьной практике индивидуализация всегда относительна по следующим причинам:

- учитываются индивидуальные особенности не каждого отдельного учащегося, а группы учащихся, обладающих примерно сходными особенностями;

- учитывая лишь известные особенности или их комплексы и именно такие, которые важны с точки зрения учения (например, умственные способности), наряду с этим может выступать ряд особенностей, учет которых в конкретной форме индивидуализации невозможен или даже не так уж необходим (например, различные свойства характера или темперамента);

- иногда происходит учет некоторых свойств или состояний лишь в том случае, если это важно для данного ученика (талантливость, свойство здоровья);

- индивидуализация реализуется не во всем объеме учебной деятельности, а эпизодически, либо в каком-то виде учебной работы и интегрирована с неиндивидуализированной работой.

В современном понимании индивидуализация есть деятельность взрослого (педагога) и самого учащегося по поддержке и развитию того единичного, особого, своеобразного, того, что заложено в данном индивиде от природы или что он приобрел в индивидуальном опыте.

О. С. Газман считает, что индивидуализация предполагает:

- во-первых, индивидуально ориентированную помощь детям в реализации первичных базовых потребностей, без чего невозможно ощущение природной «самости» и человеческого достоинства;

- во-вторых, создание условий для максимально свободной реализации заданных природой (наследственных) физических, интеллектуальных, эмоциональных способностей и возможностей, характерных именно для данного индивида;

- третья – стержневая черта индивидуализации – поддержка человека в автономном, духовном самостроительстве, в творческом самовоплощении («неадекватной активности» по В. Петровскому), в развитии способности к жизненному самоопределению (экзистенциальному выбору).

Настоятельная необходимость индивидуализации обусловлена большими индивидуальными различиями тех качеств учащихся, от которых зависит результат. У учащихся имеются различные свойства и состояния, которые постоянно или временно влияют именно на это-

го ученика и которые учитываются в индивидуальных случаях. Индивидуализация создает предпосылки для развития интересов и специальных способностей ребенка, при этом учитывает имеющиеся познавательные интересы и побуждает новые. Индивидуализация обладает дополнительными возможностями – вызывать у учащихся положительные эмоции, благотворно влиять на их учебную мотивацию и отношение к учебной работе.

Кроме того, целью индивидуализации является одновременно сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребенка, воспитание такого человека, который представлял бы собой неповторимую личность.

При индивидуализации можно и нужно учитывать уже имеющуюся индивидуальность ребенка, поскольку учащийся, в особенности старших классов, личность, у которой за спиной уже довольно сложное онтогенетическое развитие, а впереди – потенциальные возможности дальнейшего развития. Формирование индивидуальности предполагает, чтобы учитель признавал право ребенка «быть самим собой».

Об индивидуальности можно говорить тогда, когда человек осознает уникальность себя и своей жизни и, чувствуя свою неповторимость, сам реализует свое будущее, чтобы как можно более полно раскрыть свои возможности. А это требует как понимания самого себя и активного отношения к своей жизни, так и предоставление обществом возможностей для самостоятельного выбора целей и средств жизнедеятельности.

Основная задача учителя – помочь ребенку в его развитии, и вся педагогическая практика должна быть направлена на развитие и совершенствование всех сущностных человеческих сил школьника. К ним относятся следующие сферы: интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, экзистенциальная и сфера саморегуляции. Эти сферы в развитом виде характеризуют целостность, гармоничность индивидуальности, свободу и разносторонность человека. От их развития зависит его социальная активность. Они же определяют его образ жизнедеятельности, его счастье и самочувствие среди людей.

Тесное взаимодействие преподавателя и ученика позволяет значительно повысить уровень знания последнего, а со стороны учителя поднять свой квалификационный уровень, непосредственно изучая различные индивидуальные и психологические особенности своего подопечного, выявляя сильные и слабые стороны его личности и, зная

эти особенности и специфические качества, выбирать методы, приемы и средства педагогического воздействия.

Изучение индивидуальных особенностей и проблемы их учета в процессе образования не является открытием педагогики сегодняшнего дня. Корни ее уходят в глубокое прошлое. И, пожалуй, самый идеальный вариант учета индивидуальных особенностей существовал в бытность индивидуального обучения, домашнего воспитания. В это время педагог, работая с очень небольшим количеством учеников, мог строить процесс обучения, направленный на развитие конкретных качеств личности, выработки у нее определенных умений и навыков. С распространением массового обучения (при работе с десятками учеников) учесть особенности каждого стало практически невозможно. Учитель был поставлен в сложную ситуацию, когда, работая с большими группами учеников, он должен был добиваться высокого уровня обучения каждого ученика.

В учебных пособиях по педагогике индивидуальный подход рассматривается как один из важнейших принципов обучения. Е. С. Рубинский подробно рассматривает значимость индивидуального подхода как одного из общепедагогических и дидактических принципов и дает ее обоснование. Во-первых, принцип индивидуального подхода, в отличие от других дидактических принципов, подчеркивает необходимость систематического учета не только социально-типического, но и индивидуально-неповторимого в личности каждого школьника. Во-вторых, в индивидуальном подходе нуждается каждый ученик без исключения. Этот признак рассматриваемого принципа вытекает из положения о гуманном подходе к личности ученика. В-третьих, индивидуальный подход является активным, формирующим, развивающим принципом, тем самым предполагается творческое развитие индивидуальности ученика.

Таким образом, индивидуальный подход понимается как ориентация на индивидуально-психологические особенности ученика, выбор и применение соответствующих методов и приемов, различных вариантов заданий, дозировка домашней работы. Он является дидактическим принципом, вносящим свои коррективы в организацию процесса обучения.

Кроме этого, индивидуализацию можно рассматривать и с точки зрения процесса обучения, содержания образования, построения школьной системы. Первая из них касается отбора форм, методов и приемов обучения, вторая – создание учебных планов, программ, учебной литературы и составление заданий, предъявляемых учащимся, и третья – формирование различных типов школ и классов.

Создание учебных планов и программ, создание различных направлений в обучении неизменно учитывает индивидуальные особенности, но носит скорее общий характер, объединяет учеников в группы по какому-либо признаку, то есть имеет место уже дифференциация.

Разделение учебных планов и программ в старших классах, укомплектование школ по профилям осуществляется в соответствии со склонностями и интересами учащихся. Учащиеся получают общее среднее образование по всем предметам типового учебного плана и более глубокие в области основ науки, которая имеет теоретическое значение для избранной специальности. Большое внимание уделяется постановке преподавания профильных предметов.

Исходя из этого, индивидуализация обучения определяется как «организация процесса обучения» – любые формы и методы учета индивидуальных особенностей учащихся: 1) от минимальной модификации и групповом обучении до полностью независимого обучения; 2) варьирование форм, целей, методов обучения и учебного материала; 3) использование индивидуального обучения по всем предметам, по части предметов, в отдельных частях учебного материала.

Таким образом, семантическое гнездо индивидуализации включает следующие определения: индивидуальный подход, индивидуализация обучения и индивидуальное обучение. Последнее предполагает индивидуальную работу учителя и ученика в паре. Этот способ обучения возник с появлением первых школ, но требования массовой школы сделали его бесперспективным. До некоторых пор он использовался в работе с учеником на дому из-за болезни или работе с особо одаренными. На современном этапе, несмотря на все стремления педагоги перейти на индивидуализированное обучение, данный способ обучения по ряду причин остается невозможен в практическом применении.

Однако, по мнению многих педагогов, реформирование в обществе весьма отрицательно сказалось на всех уровнях системы образования. Имеет место неудовлетворенность выпускников школ недостаточной их подготовленностью к самостоятельному решению жизненных проблем: определению своего поведения на рынке труда, участию в социально-политической жизни. Наметился существенный разрыв между возможностями вариативного выбора обучения учащихся, вызванный рядом объективных и субъективных причин.

В течение последних лет наметилась негативная тенденция, свойственная системе образования в небольших городах. Здесь зачастую наблюдается навязывание учебных программ и выбора профиля обучения, что связано как с недостаточной материальной базой обра-

зовательных учреждений, так и с нехваткой активных, должным образом подготовленных кадров. Еще одной причиной такого положения вещей является неподготовленность школьника к самостоятельному выбору.

В таких условиях ребенок не всегда оказывается в том профиле, который соответствует его способностям, интересам и наклонностям и способствует их развитию.

Из всего сказанного следует, что одной из главных задач школы на сегодняшнем этапе является выявлять и развивать индивидуальные способности учащихся, помогать им развиваться во всех направлениях. Школа должна научить ребенка пониманию необходимости постоянного непрерывного обучения и самообразования. Школа должна не навязывать знания, а дать возможность выбора способов и маршрутов обучения, которые помогут в развитии индивидуальных способностей, наклонностей и интересов, приведут его к активной адаптации в социальной среде и помогут быть конкурентоспособным в будущем.

Кроме этого, современный процесс обучения должен объединять разнообразие своих форм – формальное, неформальное и информальное. Обучение может быть одновременно приятным и полезным и происходить как в образовательном учреждении, так и в семье, в компании друзей, на рабочем месте или в клубе по интересам.

Такое образование может удовлетворить социальную потребность человека быть востребованным в обществе и потребностью самореализации себя как личности.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ТИПУШКОВА Н. В., АНГЕЛОВСКАЯ С. К.

г. Копейск, Копейский горно-экономический колледж

Организация непрерывного профессионального образования является одним из приоритетных направлений развития образования, поскольку в условиях многоукладной рыночной экономики, наличия разнообразных форм хозяйствования особую актуальность приобретает проблема удовлетворения потребностей общества и производства в конкурентоспособных работниках квалифицированного труда.

В связи с возникающими противоречиями между требованиями рынка к качеству труда, высокому профессионализму, социальной и

профессиональной мобильности кадров и существующим уровнем их подготовки, назрела необходимость:

- в удовлетворении потребностей населения города и региона в получении профессионального образования широкого профиля на всех уровнях;
- в создании системы непрерывного профессионального образования;
- качественного обновления содержания и форм получения профессионального образования.

При этом важно не только сохранить, но и модернизировать систему подготовки специалистов, учитывающую преемственность ступеней и уровней образования, создать условия для максимальной самореализации личности и удовлетворения потребностей организаций и предприятий в квалифицированных конкурентоспособных специалистах. Требуется пересмотр содержания профессионального образования в плане расширения границ знаний, умений, навыков, необходимых для труда на производстве и для обеспечения жизнедеятельности в целом в условиях рынка труда, для подготовки профессионального компетентного работника, способного адаптироваться к быстро изменяющимся экономическим, структурным, научно-техническим, организационным, экологическим и другим условиям.

Следовательно, усложняется деятельность образовательных учреждений: формирующаяся система непрерывного образования требует разработки и реализации гибких, вариативных программ обучения, которые позволили бы каждому обучающемуся продвигаться по собственной траектории образования.

Непрерывное образование рассматривается как особый аспект образовательной практики, предполагающий непрерывающуюся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев образовательной системы. Главный смысл данной концепции заключается в постоянном творческом обновлении, развитии и совершенствовании каждого человека на протяжении всей жизни.

Для государства непрерывное образование является ведущей сферой социальной политики по обеспечению благоприятных условий общего и профессионального развития личности каждого человека.

Для общества в целом непрерывное образование является механизмом расширенного воспроизводства его профессионального и культурного потенциала, условием развития общественного производства, ускорения социально-экономического прогресса страны.

Для мирового сообщества непрерывное образование выступает способом сохранения, развития и взаимообогащения национальных культур и общечеловеческих ценностей, важным фактором и условием международного сотрудничества в сфере образования и решения глобальных задач современности.

В философии под непрерывностью понимается целостность процесса, состоящего из отдельных, дискретно идущих стадий. Применительно к пожизненному образовательному процессу это означает, что он должен состоять из последовательно возвышающихся ступеней специально организованной учебы, то есть в той или иной мере формального образования, дающего человеку право на благоприятные для него изменения социального статуса. Преемственная связь между отдельными ступенями и их интеграция в единое целое достигаются посредством надлежаще построенного неформального и информального образования, они же обеспечивают человеку свободу познавательной активности и выбора увлечений.

В мировой педагогике понятие «непрерывное образование» выражается рядом терминов, среди которых «продолжающееся образование», «пожизненное образование», «пожизненное учение», «перманентное образование» и др. К понятию «непрерывное образование» тесно примыкает «возобновляющееся образование», означающее получение образования «по частям» в течение всей жизни, отход от практики длительного образования в учебном заведении, чередование образований.

Рассматривая некоторые предполагаемые в справочной, научно-педагогической литературе трактовки понятия «непрерывное образование» и «непрерывное профессиональное образование», возможно выделить ряд инвариантных признаков непрерывного образования:

- 1) это процесс постоянных изменений в течение всей жизни;
- 2) последовательность, стадийность процесса;
- 3) личностная направленность.

Отличительными особенностями непрерывного образования являются:

- увеличение временной протяженности образовательного процесса, распространение учебной деятельности на период взрослой жизни человека;
- целостность пожизненного образовательного процесса;
- ориентация на поступательное обогащение творческого потенциала личности.

Исходя из этого, можно утверждать, что конечной целью непрерывного образования является становление и развитие личности. Не-

прерывное образование возможно как в периоды ее физического и социально-психологического созревания, расцвета и стабилизации жизненных сил и способностей, так и в периоды старения организма, когда на первый план выдвигается задача компенсации утрачиваемых функций и возможностей.

Понятие непрерывности образования можно отнести к трем объектам (субъектам):

1. К личности. В этом случае оно означает, что человек учится постоянно, без относительно длительных перерывов, причем учится либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием.

2. К образовательному процессу и образовательным программам. Непрерывность в образовательном процессе выступает как характеристика включенности личности в образовательный процесс на всех стадиях ее развития. Она же характеризует преемственность образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому.

3. К организационной структуре образования. Непрерывность в данном случае характеризует такую номенклатуру сети образовательных учреждений и их взаимосвязь, которая с необходимостью и достаточностью создает пространство образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность образовательных программ, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, отдельном регионе, так и у каждого человека.

Таким образом, непрерывность образования обеспечивает возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создания для нее оптимальных условий для такого движения, а системообразующим фактором непрерывного профессионального образования выступает, очевидно, его целостность, то есть не механическое приращение элементов, а глубокая интеграция всех подсистем и процессов профессионального образования.

Понятие «непрерывное образование» неразрывно связано с деятельностью образовательных учреждений всех уровней и направлений подготовки обучающихся, что дает возможность рассматривать непрерывное образование как педагогическую систему. С такой точки зрения непрерывное образование – это совокупность средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, профессиональной компетентности, культуры, воспитания гражданской и нравственной зрелости. Для каждого человека непрерывное образование выступает процессом формирования и удовлетворе-

ния его познавательных запросов и духовных потребностей, развития задатков и способностей в сети государственно-общественных учебных заведений и путем самообразования.

В этой связи вопрос о месте начального и среднего профессионального образования в системе непрерывного образования является принципиальным. Традиционно система непрерывного профессионального образования рассматривается как последовательное освоение учащимся образовательных программ начального, среднего, высшего профессионального образования. При таком подходе начальное профессиональное образование как некое срединное связующее звено между начальным профессиональным и высшим образованием, что лишает начальное и среднее профессиональное образование статуса самостоятельности, превращает их в некий переходный этап. Между тем начальное и среднее профессиональное образование готовит свой состав кадров, который необходим экономике и социальной сфере. Он не может и не должен быть заменен никакими другими работниками, поскольку этот состав требует соответствующего уровня накопления опыта, роста профессионального мастерства.

Современное законодательство в области образования выделяет как приоритетную ценность индивидуальное саморазвитие, успешную самореализацию и самоопределение. В нормативных актах широко используются понятия «свободное развитие личности», «самореализация личности», «адаптивность образовательной системы по отношению к уровням подготовки и особенностям развития обучающихся» и другие. Данные формулировки предполагают демократизацию образования, прежде всего, на первичном уровне образовательных учреждений. Согласно мнению ряда ученых (И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко, В. А. Поляков и др.), обучаемым дается возможность выбора собственной образовательной траектории и участия в управлении образовательным процессом.

Образовательные траектории определяют движение человека в его развитии, совершенствовании, например:

- изменение уровня квалификации, образования (при этом не обязательно вектор движения будет направлен от низкого уровня к более высокому);
- накопление новых знаний, умений. Например, через систему дополнительного образования;
- смена профиля деятельности и т.п.

Реализация идеи непрерывного образования связана, прежде всего, с деятельностью образовательных учреждений.

Рассмотрим возможность реализации идеи непрерывного образования в профессиональных образовательных учреждениях.

Профессиональное образование – одно из фундаментальных прав личности (закреплено в Декларации прав человека), обеспечивающее ей реальное право на труд, профессию, возможность участвовать в общественной жизни, способствующее улучшению качества жизни.

В законе РФ «Об образовании» зафиксированы соответствующие уровни: начальное, среднее и высшее профессиональное образование. Определелись также различные отраслевые и межотраслевые виды профессионального образования: университетское, военное, техническое и др.

Профессиональное образование полифункционально и выполняет следующие функции:

- экономическую – расширенное воспроизводство квалифицированной рабочей силы с учетом потребностей общества, формирование рынка труда и оказание образовательных услуг, воздействие на социально-экономические процессы и развитие науки, техники, производства, культуры и образования;

- социальную – подготовка специалистов, передача профессионального опыта одних поколений другим, формирование социально-профессиональной структуры населения и создание условий для его социальной и профессиональной мобильности;

- педагогическую – воспитание и развитие личности средствами приобщения к профессии и формирование основ профессиональной культуры, профессиональное обучение и воспитание подрастающих поколений на базе основного образования, подготовка, повышение квалификации и переподготовка взрослого населения;

- цивилизационную – поддержание и упрочение сложной структуры современной цивилизации и уровня мирового и отечественного экономического и социального развития, обеспечение научного и технического прогресса и общественного благосостояния;

- культурологическую – трансляция, сохранение и совершенствование общей, интеллектуальной и профессионально-трудовой культуры общества;

- гуманитарную – создание условий для осуществления права личности на профессию, равноправия мужчин и женщин в сфере профессий, а также социальная защита людей с нарушениями в психофизическом развитии и инвалидов с детства;

– психологическую – создание условий для формирования и развития личности профессионала, ее ценностных трудовых установок.

Непрерывность образования должна обеспечивать возможность постоянного движения личности в образовательном пространстве.

А. М. Новиков отмечает: «Переход к непрерывному образованию должен преодолеть ориентацию традиционных образовательных процессов на поверхностную «энциклопедичность» содержания, перегруженность фактологическим материалом, не связанным с запросами учащихся или нуждами общества. Предстоит переориентировать учебно-воспитательный процесс с производства только образов прошлого опыта человечества на освоение преобразования действительности, овладение средствами и методами самообразования, умением учиться».

В свете таких размышлений активно развивается идея многоуровневой системы профессиональной подготовки.

Многоуровневая система профессиональной подготовки – ступенчатая (дифференцированная по годам обучения) система получения различных уровней профессиональной квалификации. Это явление, возникшее в связи с созданием новых типов образовательных учреждений, с интеграцией, дифференциацией и интенсификацией подготовки молодых специалистов. Многоуровневость подготовки дает возможность пройти все стадии обучения и получить образование, начиная с низшего до высшего, осваивая и углубляя знания по избранной профессии.

Одним из стратегических, прогрессивных направлений развития профессионального образования является в настоящее время подготовка по сопряженным учебным планам и программам «специалистов интегрированных профессий» (Е. В. Ткаченко). Это достигается путем создания комплексов «училище – колледж – вуз», «колледж – вуз», «школа – лицей – вуз», в которых реализуется возможность получения специальности рабочего, техника, инженера в рамках интегрированной профессии в одном учреждении.

К таким образовательным учреждениям можно отнести университетские комплексы, консорциумы, ресурсные центры и т.д.

Процессы интеграции могут быть осуществлены в интегрированном образовательном учреждении, реализующем образовательные программы различных уровней в системе непрерывного профессионального образования.

Преимущество многоуровневых образовательных учреждений-комплексов, осуществляющих ступенчатую подготовку кадров, связано со:

- стремлением учебного заведения ранга в ходе учебного процесса отобрать для завершения обучения наиболее способную молодежь, не лишая при этом возможности остальных получить определенную профессиональную подготовку;
- стремлением сократить сроки обучения, преодолеть дублирование, возможное при продолжении обучения и при переходе из одного учебного заведения в другое;
- возможностью объединения учебно-материальной базы смежных учебных заведений и тем самым улучшения учебно-производственной подготовки специалистов и рабочих;
- возможностью повышения престижа профессионально-технического образования, получаемого в стенах начального среднего специального и даже высшего учебного заведения;
- возможностью повышения экономической эффективности новых образовательных структур.

Многоуровневое образовательное учреждение обеспечивает преемственность профессионального образования. Необходимо различать три вида преемственности:

- содержательная заключается в овладении четырьмя элементами содержания: системой знаний, практическими и интеллектуальными умениями и навыками, компонентами творческой деятельности и эмоционально-ценностным отношением к окружающей среде (исследования В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Снаткина);
- учебно-операциональная – в формах, методах, способах организации учебной деятельности школьников и студентов на каждой ступени обучения;
- мотивационная – в развитии потребности в получении образования, познавательного интереса, профессиональной направленности.

Подводя итоги вышесказанному, отметим следующее:

- в современном понимании непрерывное образование означает продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важную роль играет интеграция как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и ее деятельности. В этой трактовке непрерывного образования воплощена гуманистическая идея: она ставит в центр всех образовательных начал человека, которому следует создать условия для полноценного развития его способностей на протяжении всей его жизни. Концепция непрерывного образования признает учение нормальной деятельностью человека во все периоды его жизни и

предполагает возможность и необходимость для всех людей в любом возрасте постоянно расширять свой кругозор, повышать культуру, развивать способности, обновлять и дополнять ранее приобретенные знания и умения, получать специальность и совершенствоваться в ней;

– данные обстоятельства подтверждают актуальность проблемы, сущность которой заключается в необходимости проектирования системы непрерывного профессионального образования, построенной на базе подсистем профессиональной подготовки, разных уровней и ступеней с использованием методологии, позволяющей реализовать на практике идею подготовки конкурентоспособного специалиста, обладающего высоким уровнем профессиональной культуры.

СОЗДАНИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ОРИЕНТАЦИЕЙ НА ТРАДИЦИОННЫЕ ОТРАСЛИ ХОЗЯЙСТВОВАНИЯ НАРОДОВ КРАЙНЕГО СЕВЕРА

ИОНОВ А. В., ОЛЬШЕВСКАЯ О. Г., ШМЕЛЬКОВА Л. В.

с. Аксарка Тюменской обл., Аксарковская школа-интернат среднего
(полного) общего образования

Системообразующим звеном инновационной деятельности школы-интерната является создание Модели современного образовательного учреждения сельской территории Северного региона с этнокультурным компонентом. В основе создания Модели лежит потребность развития региональной образовательной системы, интеграции различных ее подсистем в контексте ведущих позиций и идеи непрерывного образования, суть которого сводится к постоянному творческому обновлению, развитию и совершенствованию каждого человека на протяжении всей его жизни.

Если говорить об организационных структурах, к числу которых относится и МОШИ «Аксарковская школа-интернат среднего (полного) общего образования», то это означает цепочку взаимосвязанных образовательных учреждений, создающую пространство образовательных услуг для развивающейся личности, обеспечивающих ее социально-профессиональное самоопределение.

«Выращивание» новых региональных моделей образования, которые способны обеспечить реализацию идеи непрерывности образования, приоритета развития личности на базе сельской общеобразовательной школы-интерната с этнокультурным компонентом мы рассматриваем как конкретный пример оперативного отклика на экспек-

тации (ожидания) общества по отношению к образованию и потребностям личности.

Существенной характеристикой общего прогностического фона для проектирования и «технологического» воплощения Модели непрерывного профессионального образования с ориентацией на традиционные отрасли хозяйствования народов Крайнего Севера стало осознание острой социальной проблемы дефицита профессиональных кадров в агропромышленном комплексе ЯНАО.

Современная социально-образовательная ситуация в округе характеризуется обострением противоречия между социальной потребностью в высококвалифицированных кадрах в традиционных отраслях хозяйствования и фиксируемой устойчивой тенденцией к снижению числа таковых; между необходимостью развития традиционных отраслей хозяйствования региона и утратой молодым поколением малочисленных коренных народов Ямала национальных традиции, обычаев, престижности традиционных отраслей хозяйствования; практически отсутствием допрофессиональной и профессиональной подготовки, ориентированной на традиционные отрасли хозяйствования и этнокультуру коренных малочисленных народов Севера.

Насущной потребностью времени становится реабилитация и поиск путей реализации идеи взаимодействия и конструктивного сотрудничества всех звеньев системы «предшкольное образование – общее образование – профессиональное образование – отрасли народного хозяйства».

Согласно федеральной целевой программе «Социальное развитие села до 2012 года» (Постановление Правительства Российской Федерации от 5 марта 2008 года № 143), одной из основных задач является создание гибких форм дошкольного, дополнительного, общего, профессионального образования в сельской местности на базе сельских социокультурных образовательных комплексов, развитие центров довузовской подготовки обучающихся.

В силу данной причины деятельность школы-интерната сосредоточена на решении следующих проблем:

- создание нормативно-правовой базы, учебно-научно-методических оснований системы непрерывного образования (в том числе профессиональной подготовки), ориентированного на традиционные отрасли хозяйствования народов Крайнего Севера;
- разработка экономического механизма реализации взаимодействия общего образования, начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования, то есть преодоление автономности финансирования ступеней образования;

– определение путей межведомственного взаимодействия в целях решения общих проблем: профессиональное самоопределение представителей коренных малочисленных народов Севера, обеспечение квалифицированными кадрами традиционных отраслей агропромышленного комплекса Ямала, безработица коренного населения Крайнего Севера и др.

Проектирование новой Модели педагогической системы на основе социального партнерства с учреждениями профессионального образования региона и предприятиями агропромышленного комплекса Приуральского района Ямало-Ненецкого автономного округа привело, по сути дела, к созданию на базе Аксарковской школы-интерната среднего (полного) общего образования многоуровневого комплекса непрерывного образования с этнокультурным компонентом. Сделаны конкретные шаги в решении глобальной региональной проблемы: обеспечение агропромышленного комплекса региона квалифицированными кадрами.

Социально-профессиональное самоопределение сельских школьников осуществляется посредством реализации преемственных основных и дополнительных образовательных программ: пропедевтики ранней профилизации (подготовительный класс, 1-4 классы); ранней профилизации (5-8 классы) на базе семейно-родовой этнической школы; предпрофильной подготовки (9 классы); профильного обучения (10-11 классы) на базе Аксарковской школы-интерната; допрофессиональной и профессиональной подготовки на базе «Центра профессионального самоопределения коренных малочисленных народов Крайнего Севера» в форме автономной некоммерческой образовательной организации.

Содержательная модель многоуровневого комплекса непрерывного образования с этнокультурным компонентом представлена в таблице 1.

Таблица 1

Содержательная модель многоуровневого комплекса непрерывного образования

Степень образования	Виды образовательной деятельности	Учебные предметы, курсы, практики	НРК и дополнительное образование
Предшкольное образование (подготовительный класс)	Пропедевтика ранней профилизации	Уроки предков, история родного края, основы этнопедагогики, общественно-полезный труд	Родной язык, литературное краеведение, народный промысел, национальные игры, нацио-
Начальное об-			

разование (1-4 классы)			нальный театр, традиции и обряды с учётом эколого-трудового календаря
Основное общее образование (5-9 классы)	Ранняя профилизация (5-8 классы)	Северное частное оленеводство, жизнь в лесу, хозяйка чума, раздельный национальный труд	НРК: родной язык, культура народов Ямала, география Ямала. Кружки: резьба по дереву, резьба по кости и рогу, бисероплетение, шитьё национальной одежды из меха, рыболов-охотник. Традиции и обряды. Национальный театр «Турам тут». Национальные виды спорта. Национальные игры.
	Предпрофильная подготовка (9 класс)	Курсы по выбору: – основы оленеводства; – основы звероводства; – основы кинологии; – основы ветеринарии; – первая медицинская помощь в тундре; – малая техника Севера.	
Среднее (полное) общее образование	Профильное обучение (10-11 классы)	Основы ветеринарии; технология рыбных и морепродуктов; предпринимательское право; младшая мед. сестра; основы законодательства ЯНАО; основы менеджмента; бизнес-планирование; бухгалтерский учёт	Профессиональная подготовка по специальности: оленевод, тундровик, рыбац прибрежного лова, оператор копильных установок, водитель малой техники Севера, санитарный помощник
	Профессиональная подготовка		
Среднее профессиональное образование	Профессиональное обучение в УСПО на договорной основе	Специальности ГОУ СПО: – «Ямальский полярный агроэкономический техникум»; – «Салехардское медицинское училище»; – Салехардский педагогический колледж народов Крайнего Севера им. А. М. Зверева»	

Эволюция образовательного учреждения по «смешанным» линиям делает более гибкой и устойчивой к разным переменам образовательную систему общества. Выведение обучающегося за узкие рамки «ниши» одного образовательного учреждения, значительно расши-

ряет горизонты образования личности. Влияние распространяется на систему образования в целом, так как это по сути дела инновационный проект, связанный с целенаправленным изменением инфраструктуры образования, возникновением его новых форм.

Поскольку наш проект определяет системные изменения в сфере образования, то есть связан с теми нововведениями, которые меняют его (образования) облик в обществе и опосредованно содействуют социальным изменениям, то о нем можно говорить как о социальном проекте.

И в перспективе созданная система непрерывного образования с этнокультурным компонентом в форме социокультурного образовательного комплекса перерастет в социальный парк со своей инфраструктурой.

Р А З Д Е Л 2

Дополнительное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики

ПОСТДИПЛОМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КУЛЬТУРНО- ДОСУГОВОЙ СФЕРЕ

БИУШКИН Г. И.

г. Оренбург, Оренбургский областной методический центр народного творчества

Современным учреждениям культурно-досуговой сферы нужны специалисты, для которых постдипломное образование – это не столько способ адаптации к меняющимся жизненным ситуациям, сколько умение ориентироваться в динамичном потоке информации, самостоятельно приобретать новые знания, умело применять их на практике, заниматься самосовершенствованием и самообразованием.

Повышение квалификации специалистов учреждений культуры – особая отрасль культурно-досуговой сферы, система обучения и воспитания руководителей досуговых формирований, способы их общения к художественной культуре. Клубные работники в силу характера своего труда, его многофункциональности, изменчивости форм и содержания работы более чем другие нуждаются в постоянном обогащении новыми идеями [6].

В связи с этим возникает потребность в создании качественно новой системы постдипломного образования, нацеленной на формирование социально-значимых и духовно-нравственных качеств специалистов клубных учреждений: «социально-культурной мобильности, инициативности, ответственности, корпоративной коммуникации, умений владеть этикой социокультурных отношений, способами культурного самосовершенствования, эмоциональной саморегуляции, самоподдержки, самоконтроля и самореализации, навыков художественно-творческой и рекреативной активности, осознанной трансляции

опыта общения в поликультурном обществе, основанной на знаниях ценностей и традиций социума» [4, с. 17].

На личностную и профессиональную самоактуализацию собственной педагогической деятельности ориентируют постдипломное образование представители гуманистической педагогики А. Маслоу, К. Роджерс, А. Кембс (США), Р. Бернс (Англия), О. Больнов, П. Тиллик (Германия). В отечественной педагогике различные проблемы непрерывного образования исследуются такими известными учеными, как И. В. Бестужев-Лада, Л. П. Буюева, А. А. Вербицкий, Б. С. Гершунский, О. В. Купцов, А. В. Даринский, А. П. Владиславлев, В. Г. Онушкин и др. [8].

Учитывая тот факт, что социальная ситуация в российском обществе обусловлена нестабильностью, следствием которой является падение нравов, подмена ценностных ориентиров как в общественном, так и в личностном смысле человеческой жизни, важнейшим фактором бытия всех сфер жизнедеятельности социума признается нравственный компонент. Не случайно в Концепции модернизации российского образования до 2010 года отмечается, что на первое место должен быть поставлен нравственный человек, обладающий значительно большей, чем раньше, ответственностью, способный самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия. Сегодня обществу нужен не просто исполнитель, а деятельная личность, ответственная за себя, историю страны, будущее человечества.

Обосновывая условия воспитания ответственной личности в системе постдипломного образования, мы опираемся на методологические и научно-теоретические положения о сущности категории «условие», и выделяем среди них те, которые сознательно создаются для воспитания рассматриваемого феномена:

- формирование воспитывающей среды культурно-досуговой сферы с целью развития смыслообразующей мотивации специалистов на ответственное отношение и поведение;
- создание системы нравственно ориентированных ситуаций, актуализирующих формирование механизма личностного переноса нравственных принципов и норм во внутренний план;
- подготовка преподавателей системы постдипломного образования к организации процесса воспитания ответственности специалистов культурно-досуговой сферы.

Первым условием воспитания ответственности специалистов культурно-досуговой сферы является формирование воспитывающей среды культурно-досуговой сферы с целью развития смыслообразующей

щей мотивации специалистов на ответственное отношение и поведение, учитывающее их индивидуальные особенности и интересы.

Среда, по мнению ученых – это не только объективный фактор становления личности, но и объект педагогического воздействия, в результате чего она становится средством воспитания: «Мы воспитываем не напрямую, а при помощи среды, специально формируем для этих целей среду» [2, с. 24].

Нам импонирует мнение А. Н. Леонтьева о том, что среда существует только по отношению к определенному субъекту, и становится средой, лишь вступая в деятельность субъекта. «Отношение человека к среде определяется всякий раз не средой и не абстрактными свойствами его личности, а именно содержанием его деятельности, уровнем ее развития» [3, с. 8].

Для нашего исследования мы избрали следующее определение воспитывающей среды: это совокупность условий, в которых возникает возможность выбора субъектами ответственности целей, содержания и методов саморазвития, происходит изменение представлений о себе как о личности.

Воспитывающая среда учреждений культурно-досуговой сферы нуждается в постоянном обогащении новыми идеями, способствующими развитию смыслообразующей мотивации специалистов на ответственное отношение и поведение. Учитывая, что мотивация – это присущее каждому специалисту свойство личности и его ценностная ориентация, которыми он руководствуется, совершая тот или иной поступок или действия [1], смыслообразующая мотивация «быть ответственной личностью» пронизывает всю человеческую жизнь. Быть ответственной личностью – это значит иметь активную жизненную позицию, сделать выбор, возникающий в силу внутренней необходимости, смочь оценить последствия принятого решения и держать за него ответ перед собой и перед обществом.

Создание системы нравственно ориентированных ситуаций, как второе педагогическое условие воспитания ответственности специалистов культурно-досуговой сферы, актуализирующее формирование механизма личностного переноса нравственных принципов и норм во внутренний план. Для достижения цели все педагогические средства (содержание, методы, средства) должны действовать не изолированно, а в определенной взаимосвязи, как целостные образования (В. С. Ильин). Признаки целостного образования, выполняющего, наряду с другими, и инструментально-технологическую функцию, присущи педагогическим ситуациям различного типа (В. И. Данильчук, Е. А. Крюкова, В. А. Павлов, В. В. Сериков).

Понятие «ситуация» достаточно основательно вошло в научный аппарат современной педагогики [В. А. Канке, К. Поппер]. До последнего времени ситуация понималась лишь как совокупность внешних обстоятельств, определяющих способ и протекание какой-либо деятельности. Однако такой подход к определению ситуации, полагает Б. Ф. Ломов, сужает подлинное значение этого термина, поскольку из ситуации исключен субъект, осуществляющий деятельность. На необходимость включения субъекта в ситуацию указывает даже первоначальное значение этого термина – «*situs*», обозначающего положение, позицию кого-либо в каких-либо обстоятельствах. Внешние обстоятельства только тогда становятся ситуацией, когда в них включается субъект. С. В. Ковалев, Л. В. Филиппов полагают, что ситуация выступает как субъективная, личностно и деятельностно-опосредованная концептуализация объективных взаимодействий человека со средой его жизнедеятельности, «как способ организации субъектами явлений внутреннего мира» [7, с. 17]. В ситуациях могут отражаться разные типы взаимодействия человека с различными сторонами действительности. В одних из них проявляются субъект-объектные отношения, в других субъект-субъектные. К числу последних и относят нравственно ориентированные ситуации.

Исследуя сущностные характеристики воспитания специалиста культурно-досуговой сферы как субъекта ответственности, мы выделяем три типа нравственно ориентированных ситуаций формирования рассматриваемого феномена:

- а) понятийно-смысловые ситуации (освоение и принятие ответственности как ценности) – познавательная функция ответственности;
- б) описательно-проблемные и альтернативно-поисковые ситуации (реализация принятых обязанностей и обоснование альтернатив действиям, помогающим включению в социально-значимую деятельность) – смыслообразующая функция ответственности;
- в) деятельностно-творческие ситуации (приложение творческих сил при взаимодействии и выполнении совместных действий по воспитанию ответственности, непосредственное участие в совместной деятельности) – практическая функция нравственной ответственности.

В качестве третьего педагогического условия воспитания ответственной личности нами выдвинута подготовка преподавателя учреждения постдипломного образования к организации процесса воспитания рассматриваемого феномена.

Готовность преподавателя учреждения постдипломного образования к организации процесса воспитания специалистов культурно-

досуговой сферы как субъектов ответственности обусловлена, в основном, тремя факторами.

Первый – потребности общества в ответственной личности, который и определяет цели и задачи процесса воспитания ответственности специалистов и реальное состояние решения обозначенной проблемы в культурно-досуговой сфере. Педагогическое взаимодействие обеспечивает не просто передачу некоторого содержания (в виде знаний, умений, навыков, привычек, способов действия и т.п.) от субъекта к субъекту, но и их совместный личностный рост.

Второй фактор связан с характером взаимоотношений преподавателя учреждения постдипломного образования и специалиста культурно-досуговой сферы. От этого фактора зависит эффективность воспитания изучаемого личностного качества специалиста, так как под ним, в первую очередь, следует рассматривать умение преподавателя выбирать стратегии взаимоотношений с субъектом ответственности. Каждый преподаватель строит свой собственный опыт, создает свою лично пережитую стратегию решения педагогических задач; однако формирование, совершенствование, развитие этой стратегии возможно лишь в общей системе совместной деятельности со специалистами.

Третий фактор – педагогический опыт, который, являясь определяющим, выражает характер выбора стратегии взаимоотношений преподавателя и специалиста в различных ситуациях. Оценка и самооценка опыта работы по воспитанию ответственности специалиста (поиск смысла, диагностика, самооценка, ценностный выбор, побуждение, соавторство) связаны с мотивированием преподавателя на осмысление собственного опыта, на рефлекссию в отношениях со специалистами и ее диагностику. Организовать воспитание ответственной личности – это значит упорядочить его по ряду параметров: по целям, содержанию, способам и формам организации, результатам, позициям всех участников взаимодействия в отношении к перечисленным элементам и друг другу [5].

Опираясь на содержание и структуру понятия «ответственность», нами выделены структурные составляющие модели воспитания ответственности – это ценностно-ориентационный, мотивационно-стимулирующий и поведенческий компоненты.

При обосновании уровней воспитанности ответственности мы опирались на теоретические исследования Г. А. Бокаревой, О. С. Гребенюк, В. С. Ильина, Г. И. Щукиной, на идею системно-структурного подхода о том, что в процессе воспитания при переходе от уровня к уровню возникает новая целостность (В. Г. Афанасьев, Ю. Л. Егоров,

В. Н. Кремянский, А. Н. Леонтьев и др.), а приобретенные свойства предыдущего уровня преобразовываются в более совершенные. Названные методологические основания дают нам возможность полагать, что воспитание ответственности может поэтапно проходить ряд уровней, причем каждый последующий как бы реорганизует предыдущий, включая его как свою часть.

На основе анализа научных работ по близкой проблематике, мы выделяем следующие уровни воспитанности ответственности: эмпирический (низкий); ситуативный (средний); понятийный (достаточный); творческий (высокий).

Эмпирический (низкий) уровень воспитанности характеризуется:

- слабыми знаниями о сущности ответственности как этической ценности; нейтральным отношением к общепринятым нормам и требованиям, правилам поведения в обществе и коллективе; слабой развитостью качеств, детерминирующих ответственность;

- отсутствием смыслообразующей мотивации на ответственную позицию; недостатком опыта принятия ответственных решений в социально-значимой деятельности;

- нежеланием вести себя ответственно и совершать нравственные поступки; самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность; отрицанием собственных проблем; отсутствием рефлексии своих (и чужих) поступков.

На ситуативном (среднем) уровне:

- знания о сущности ответственности носят абстрактный характер, их практическое переосмысление ситуативно; отношения к общепринятым нормам и требованиям, правилам поведения в обществе и коллективе сформированы слабо;

- смыслообразующая мотивация на ответственную позицию ситуативна; опыт принятия ответственных решений в социально-значимой деятельности не сформирован;

- ситуативная ориентация на нравственное поведение и поступки; склонность винить в случае нарушений своих поступков внешние обстоятельства; непонимание собственных проблем.

Понятийный (достаточный) уровень ответственности характеризуется:

- пониманием сущности ответственности; ответственным отношением к общепринятым нормам и требованиям, правилам поведения в обществе и коллективе;

- наличием смыслообразующей мотивации на ответственную позицию; принятием ответственных решений в социально-значимой деятельности;

– положительным настроем на нравственное поведение и поступки; принятием санкций в случае нарушений нравственных норм; попыткой решить собственные проблемы самостоятельно.

Рефлексивный (высокий) уровень ответственности предполагает:

– применение знаний о результате своего выбора в новых условиях; ответственный тип отношения к общепринятым нормам и требованиям, осмысленный поиск нравственно ответственного поведения и деятельности;

– высокую осознанность смыслообразующей мотивации на ответственную позицию; постановку собственных, меняющихся в зависимости от ситуации, ответственных решений;

– выбор целесообразного способа решения сложившихся жизненных ситуаций; способность конструктивно анализировать свои и чужие поступки.

Для преподавателей системы постдипломного образования был предложен базовый спецкурс-практикум «Воспитание ответственности специалистов культурно-досуговой сферы».

Задачи спецкурса формировались по двум направлениям: изучить труды ученых-гуманистов о воспитании ответственности личности; разработать систему нравственно ориентированных ситуаций, способствующих воспитанию ответственности, формированию нравственного идеала на примере литературных образов, воспитанию волевых устремлений (умения проявлять инициативу, ответственность в процессе работы в культурно-досуговой сфере).

По результатам анкетирования специалистов культурно-досуговой сферы можно сделать вывод, что они знакомы с работами П. Ф. Каптерева, Я. А. Коменского, А. С. Макаренко, И. Г. Песталоцци, В. А. Сухомлинского, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, но их идеи о воспитании ответственной личности сегодня мало востребованы педагогами-практиками.

На вопрос анкеты: «Согласны ли Вы с идеями педагогов-гуманистов о воспитании ответственной личности?» большинство руководителей досуговых формирований (76,8 %) дали положительный ответ и проявили готовность применять их на практике. Однако используют их в своей работе единицы (13,6 %), объясняя тем, что «возможно, мы их используем, но не знаем, чьи они».

Важным для руководителей досуговых формирований стало выявление у них понимания сущности категории «ответственность» как педагогической проблемы. На самый высокий (рефлексивный) уровень в понимании ответственности не вышел ни один из опрошенных специалистов культурно-досуговой сферы.

Основная часть респондентов (27,6 %) считает, что «ответственность – это добросовестное отношение к порученному делу; отношение к своей работе, желание сделать работу как следует».

Большая группа педагогов (24,3 %) определила ответственность как выполнение обязанностей. В их ответах: «ответственность – это четкое и своевременное выполнение своих обязанностей» – доминирует исполнительский аспект, снимается ответственность как цель.

Особое место в образовательном процессе занимала тренинговая работа, которая была нацелена на формирование понятий диалоговой коммуникации; снятие стереотипов профессионального мышления и поведения; приобретение специалистами культурно-досуговой сферы навыков саморефлексии.

В ходе занятий преподаватели пытались преодолеть дидактизм, оценочную заданность фиксируемой ситуации, навязывание какой-либо одной точки зрения, осуждение иной идеи.

На вопрос: «Чему научили занятия, посвященные проблеме ответственности?» – специалисты ответили:

1. «Познакомились с самодиагностикой ответственности и других профессионально значимых качеств личности воспитателя».
2. «Стали вкладывать в понятие ответственности иной смысл».
3. «Задумались над вопросом: «За что отвечает руководитель досугового формирования?»».

Таким образом, в результате опытно-поисковой работы подтвердилась гипотеза о влиянии на ответственность как профессионально-этического качества специалиста культурно-досуговой сферы специально организованных занятий по её воспитанию в рамках системы постдипломного образования. Проведение экспериментальной работы позволило на практике проверить гипотетически выдвинутый комплекс педагогических условий эффективного воспитания ответственности специалистов культурно-досуговой сферы.

Литература

1. Глебов, Р. Н. Ответственность интеллекта [Текст] / Р. Н. Глебов. – М. : МАКС Пресс, 2004.
2. Дьюи, Дж. Демократия и образование [Текст] / Дж. Дьюи. – М. : Педагогика-Пресс, 2000.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1975.
4. Мангер, Т. Э. Диверсификация системы непрерывного образования в социально-культурной сфере [Текст] : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.05 / Т. Э. Мангер. – Тамбов, 2008.

5. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития [Текст] : учеб. пособие / В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2002.
6. Отчет о деятельности ГУК «Областной методический центр народного творчества» за 2008 год [Текст] – Оренбург : изд-во ГУК «ОМЦНТ», 2008.
7. Реан, А. А. Практическая психодиагностика личности [Текст] / А. А. Реан. – СПб., 2001.
8. Рубинштейн, Е. Ю. Педагогические условия освоения учителями идей гуманитаризации образования в системе повышения квалификации [Текст] : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. Ю. Рубинштейн. – Волгоград, 2004.

СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

ЛАВРОВА-КРИВЕНКО Я. В.

г. Тюмень, Тюменский областной государственный институт развития
регионального образования

Повышение квалификации педагогов общеобразовательной школы – сложный процесс, требующий серьезного содержательного и организационно-педагогического обеспечения, современных подходов к профессиональному развитию учителя. С учетом этого мы на курсах повышения квалификации учителей математики школ Тюменской области используем в образовательном процессе нашего института (Тюменский областной государственный институт развития регионального образования) педагогическую систему разрабатываемой нами педагогики соответствия как основу реализации своих образовательных программ. Дидактическая система педагогики соответствия сформирована на основе современной научной теории (В. И. Андреев, 2000; В. И. Боголюбов, 2005; В. А. Слостенин, 2002). В нашей интерпретации ее целью является достижение необходимого уровня переподготовки учителей общеобразовательных школ для полноценного и качественного осуществления ими учебно-воспитательного процесса в своих учебных заведениях. Данная педагогическая система реализуется нами поэтапно. Целью первого информационно-аналитического этапа является расширение и обогащение представлений слушателей о педагогической деятельности учителя математики, формирование у

них системы знаний о сущности современных методов математического познания, его законов, ценностей, а также выявление и анализ трудностей при организации образовательной деятельности по предмету, повышение мотивации на овладение современными педагогическими умениями и навыками, на развитие способности решать задачи, в том числе и исследовательского характера. Активно-обучающий этап предполагает: вовлечение слушателей в различные виды практической, в том числе и исследовательской деятельности; осуществление собственной социально значимой деятельности в форме исследования, исследовательской практики. Оценочно-рефлексивный этап: во-первых, завершает каждый из предыдущих этапов; во-вторых, является самостоятельным этапом в завершении формирования необходимых образовательных компетентностей, в том числе и исследовательской; в-третьих, способствует осмыслению, анализу, оцениванию собственного педагогического опыта, личностной позиции в различных видах образовательной деятельности.

Педагогическая система педагогики соответствия требует использования самых современных дидактических принципов. Мы в своих исследованиях уделили особое внимание разработке системного и компетентностного подходов, а также принципов оптимизации-соответствия, интеграционно-синтетического и других. Начиная с 2003 года, нами была показана необходимость использования педагогами-практиками в своей учебно-воспитательной работе педагогических систем собственной интерпретации. Это позволяет учителю трудиться с полным сознанием поставленных задач, планомерно, не упуская из поля своей деятельности какие-либо составляющие собственного образовательного процесса, формировать у учащихся необходимые им компетентности, в том числе и одну из самых важных для современного специалиста – исследовательскую компетентность.

Поэтому мы большое внимание на курсах повышения квалификации уделяем развитию способностей слушателей к интерпретированию и адаптированию имеющихся современных эффективных педагогических систем, поощряем их стремление к формированию собственных дидактических систем, особенно если это учителя с большим педагогическим опытом и стажем, имеющие высокие показатели своего педагогического труда. При этом мы показываем слушателям, что разработка новой или адаптация имеющейся педагогической системы подчиняется своим подходам и принципам. Принцип объективности позволяет провести всесторонний учет факторов, условий и средств педагогической системы, избежать предвзятости, односторонности и субъективизма в подборе и оценке компонентов системы. Принцип

сущностного анализа – дает возможность соотнести общее, особенное и единичное в структуре и взаимодействии компонентов педагогической системы, раскрыть закономерности их функционирования, условия и факторы их развития и изменения. Принцип логического и исторического дает возможность соблюсти требование преемственности и учесть накопленный опыт, традиции и научные достижения в отношении образовательной деятельности в школе прошлого и в разработке педагогических систем. Мы помогаем слушателям в освоении сущностей и других современных принципов, способствующих разработке педагогических систем: новизны; воспроизводимости запланированных результатов; концептуальности новой педагогической технологии; соответствия модели новой педагогической системы социальному заказу; диагностического целеобразования; конкурентоспособности предполагаемой педагогической системы.

Что касается компетентностного подхода, то нами были уточнены понятия «компетентность» и «исследовательская компетентность». В содержании исследовательской компетентности на основе компетентностного подхода, анализа материалов психолого-педагогической литературы и сведений интернет нами были выявлены следующие важные для образовательного процесса слушателей и проведения ими учебно-воспитательной работы среди учащихся структурные компоненты: мотивационный; информационный; когнитивный; коммуникативный; рефлексивный; психологический.

На курсах повышения квалификации мы прививаем слушателям навыки использования разработанной нами технологии массового школьного ученического исследования, которая приемлема для любого педагога и любой общеобразовательной школы. Эта технология является многоуровневой дидактико-воспитательной системой, направленной на привитие учащимся опыта научно-исследовательской деятельности, начиная с начального и оканчивая старшим звеном общеобразовательной школы, при которой проводится последовательное формирование у учащихся мотивации к исследовательской деятельности, исследовательских умений и навыков, исследовательской компетентности. Данная технологическая система постепенно разворачивается на своем начальном этапе и затем функционирует одновременно во всех сферах учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения. На своем начальном уровне она предполагает следующие направления деятельности педагогов и учащихся: создание школьного (классного) учебно-воспитательного пространства (внутришкольной и внутриклассной среды), оптимального для развития у учащихся способностей к исследовательской деятельности (обучение исследова-

тельской деятельности), а у педагога – поддержания этой деятельности учащихся на необходимом уровне; организация и проведение внутриклассных и внутришкольных научно-практических конференций, как итога педагогической деятельности учителя и процесса защиты исследовательского труда учащихся, подведения его итога и оценке его результатов.

Рассмотрим основные принципы педагогической системы педагогики соответствия: принцип оптимизации-соответствия и интеграционно-синтетический принцип. Согласно трактовке Ю. К. Бабанского, оптимизация – это выбор наилучшего варианта образовательного процесса в условиях конкретного учебного заведения. Подобный подход дает некоторый прирост образовательных результатов, но минимально возможный из-за недостаточного соответствия всех звеньев и субъектов педагогического процесса как системы, пусть даже функционирующего в данном учебном заведении в наилучшем возможном варианте. Приходится согласиться с мнением ряда педагогов, что всегда неизбежен разрыв между идеалами образования и их практическим воплощением.

На наш взгляд, все же предпочтительнее компромисс, достигаемый с самыми минимальными издержками. Если сказанное не подчеркнуть, то педагог – практик как профессионал, а профессионалу всегда присущи консерватизм и самолюбие, оставит без внимания важность соответствия. Следовательно, в данной ситуации необходимо опираться на принцип оптимизации-соответствия как наиболее эффективный на данном этапе развития отечественных педагогики и образования. Также назрело выдвижение интеграционно-синтетического принципа. Интеграционный принцип предполагает образование целого, но как комплекса составляющих его элементов. Синтетический принцип из составляющих образует целое, но в органическом их единстве, вплоть до появления нового качества там, где это необходимо. Сегодня в образовательном процессе необходимы механизмы того и другого принципов и, когда они работают совместно, образуется универсальная система автоматического выбора сущности необходимого уровня целостности, соответствующей конкретной педагогической ситуации.

Дидактическая система разрабатываемой нами педагогики соответствия позволяет нам на курсах повышения квалификации формировать у слушателей понимание своего учебно-воспитательного процесса не как взаимодействия педагога и учащихся в классе, а как сложной системы взаимоотношений – «администрация – методическая и психологическая службы – учитель – ученики – родители –

классный руководитель». Эта система требует от современного учителя иной конфигурации его профессиональной компетентности. В ней педагог должен стремиться к максимальному соответствию всем звеньям этой «цепи». В данном образовательном процессе все субъекты системы – партнеры со взаимным уважением друг к другу и, в нем нет места авторитаризму.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПРЕЗЕНТАЦИОННОГО МАСТЕРСТВА КАК ОДНОГО ИЗ СРЕДСТВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА

НАРЫШЕВА Н. Е., ТРОЕГЛАЗОВА О. В.

г. Гурьевск Кемеровской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение дополнительного профессионального образования
Информационно-методический центр

В условиях интенсификации процессов модернизации образования, роста конкуренции среди образовательных учреждений PR-деятельность организации выступает на одно из первых мест. Нет сомнений в том, что на успех и выживание каждого образовательного учреждения, независимо от его размеров, формы собственности и направления деятельности, в основном влияет его репутация. А управление репутацией, грамотное формирование положительного имиджа возможно только с помощью технологий, моделирующих новую для педагога деятельность.

Овладение новой деятельностью, усвоение новых знаний в современных условиях постиндустриального информационного общества является необходимым условием профессионального «выживания». Каждый человек должен быть готовым к кардинальным изменениям в профессиональной деятельности несколько раз в течение жизни. Возрастает необходимость в получении новой информации, обновлении знаний, повышении квалификации. Ещё Гегель утверждал, что «человек даже при самых благоприятных обстоятельствах и самом превосходном образовании может всегда, всю жизнь продолжать успешно трудиться над своим интеллектуальным и моральным совершенствованием». Поэтому формирование основ презентационного мастерства логичным образом ложится в процесс непрерывного совершенствования педагога.

PR (Public Relations – связь с общественностью) включает в себя установление, поддержание взаимопонимания между образователь-

ным учреждением и родительской общественностью, а также формирование и поддержание взаимного доверия, уважения и социальной ответственности. Цель PR – создавать и поддерживать позитивное впечатление, точно и без пропагандистской окраски информируя общественность о деятельности школы по достижению поставленных целей в процессе реализации образовательной программы. Существует ряд видов рекламной деятельности, одним из самых эффективных может быть участие в выставках и организация их в самом учреждении. Одновременно выставочные материалы могут быть размещены на сайте образовательного учреждения, что расширит его возможности для представления себя в социуме.

В Кемеровской области уже сложилась определенная практика организации и проведения выставок, но модернизация образования обусловила их новую актуальность. Анализ данных по исследованию и обобщению педагогического опыта позволил установить, что участие в организации выставочной деятельности педагогов актуально по ряду причин. Во-первых, этот процесс способствует повышению квалификации участников выставки. Занимаясь подготовкой к ней, педагог или педагогический коллектив анализирует свою деятельность, обобщает положительный опыт, планирует дальнейшие действия по накоплению недостающего опыта. При подготовке материалов к выставке, как показывают наши исследования, повышается уровень его рефлексивной и информационной культуры. Во-вторых, знакомство с экспонатами других выставочных стендов способствует расширению информационного уровня педагога, осуществлению поиска решения определенных педагогических проблем, развивает маркетинговые коммуникативные способности (рекламирование, стимулирование продвижения, распространения опыта, формирование связей с общественностью). Преимущество участия в выставочной PR-деятельности заключается в том, что выставка является многофункциональным инструментом самооценки собственных достижений как в плане накопления мелодических и дидактических материалов, так и в плане совершенствования профессиональных компетенций.

Участие в организации выставки рассматривается нами как средство повышения квалификации педагогов, так как педагог может:

- продемонстрировать новые разработки, авторские программы, методики, учебники и обсудить с коллегами их актуальность и действенность;
- установить и расширить деловые и творческие контакты с коллегами и предварительно намеченной целевой группой, обменяться идеями или информацией;

- получить данные о потенциальных перспективных направлениях развития образования и места своего образовательного учреждения в нём;

- прорекламирровать свои успехи и достижения.

В связи с вышеизложенным считаем актуальным создание учебной программы «Основы презентационного мастерства». Программа создана с целью обучения стендистов – педагогов, представляющих опыт школы и желающих использовать технологии PR в эффективной презентации достижений и перспектив образовательных учреждений.

Данная учебная программа предназначена для повышения квалификации педагогов как представителей образовательных учреждений по вопросам организации и проведения образовательных выставок.

В результате прохождения программного материала слушатели будут иметь представление:

- о PR-технологиях, развивающихся в современном мире;
- о типах педагогических разработок по содержанию;
- об имидже стендиста;
- о процессе обслуживания на выставке;
- о территории стендиста;
- о приемах качественного донесения информации;
- о психологической подготовке к обслуживанию посетителей

на выставке.

Знать:

- способы постановки общих целей экспозиции;
- основные приемы привлечения посетителей на стенд;
- этапы деятельности по организации выставки;
- структуру публичного выступления;
- способы эффективного поведения стендиста на выставке;
- структуру и элементы выставочного стенда;
- презентационные принципы общения с посетителями.

Уметь:

- оформлять учебно-методический текст;
- разрабатывать и изготавливать рекламную продукцию;
- устанавливать и поддерживать контакт с посетителями выставки;
- управлять своими эмоциями;
- управлять ходом деловой беседы;
- работать с рекламной продукцией на стенде;
- создавать рекламные ролики, электронную презентацию.

Владеть:

- вербальными и невербальными средствами общения;
- презентационными умениями и навыками стендиста;
- техниками активного слушания;
- культурой техникой речи стендиста;
- принципами общения с трудными посетителями;
- приемами саморегуляции и поддержания оптимального уровня работоспособности в условиях выставки.

Специфика данной программы заключается в том, что она направлена на преодоление трудностей в практической деятельности стендистов. Основные формы проведения учебных занятий – лекции, практические семинары, деловые игры, тренинги. Значительный объем программы отводится для самостоятельной работы слушателей, так как для достижения положительных результатов необходимо неоднократное обращение в процессе обучения к одним и тем же вопросам на новом качественном уровне. Формы контроля знаний слушателей: диагностика затруднений слушателей в ходе изучения основ презентационных умений, промежуточные контрольные задания по освоению учебной программы, разработка и защита презентационных материалов, рекламной продукции. Так создаются условия для формирования и развития современных педагогических компетенций.

Таким образом, создавая программу «Основы презентационного мастерства», мы направили внимание на развитие знаний, умений и навыков работы педагогов-стендистов на образовательной выставке, на содействие повышению квалификации учителей и воспитателей образовательных учреждений.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СПО

ПАВЛЕНКО М. И.

г. Строитель Белгородской обл., Яковлевское педагогическое училище

Национальный проект в области российского образования ставит цель – поднять планку образования до уровня мировых стандартов. И это не случайно.

В последнее время наше общество становится все более открытым, российские специалисты нередко выезжают за рубеж. А это значит, что уровень образованности должен обеспечить их конкурентоспособность.

В то же время на внутреннем рынке труда также востребованы чаще всего профессионалы, обладающие ответственностью и высоким творческим потенциалом. Все большее значение приобретает тема личного успеха. Поэтому повышаются требования к качеству образования и соответственно – уровню педагогической культуры преподавателей, их компетентностью, что ставит их в условия непрерывного профессионального роста.

Высокий профессионализм, творческий потенциал педагогов – один из важнейших факторов развития системы образования, живущей сегодня в условиях коренного обновления методологий и технологий организации образовательного процесса.

Педагога-профессионала отличает способность свободно ориентироваться в выборе современных педагогических технологий, методических систем, конкретных видов образовательной деятельности.

Особенно важно это для СПО, так как ее задача – подготовить специалиста, способного к самореализации в условиях рыночных отношений, и пример педагога здесь трудно переоценить.

Говоря о профессиональном развитии личности, ученые выделяют три уровня ее потенциалов: биологический, личностный, деятельностный.

Биологический уровень составляют врожденные задатки человека, психологические его свойства, особенности нервной системы.

Личностный уровень выражается в способностях, дарованиях, творческих возможностях в профессиональной деятельности.

Деятельностный уровень определяет возможности человека в том или ином виде деятельности.

Взаимосвязь данных потенциалов обеспечивает творческий характер педагогической деятельности, делает ее продуктивной.

Продуктивность же профессиональной деятельности учителя определяется следующими факторами:

- а) спецификой технологий, которые он выбирает;
- б) учетом условий, влияющих на организацию различных видов педагогического процесса;
- в) самореализацией творческих потенциалов.

Напомним, что траектория повышения профессионального мастерства педагога может быть представлена в виде трех ступеней:

- педагогическая умелость;
- педагогическое мастерство;
- педагогическое творчество, новаторство.

Педагогическая умелость включает в себя обстоятельное знание педагогом своего предмета, хорошее владение психолого-

педагогической теорией, довольно развитые профессионально-личностные свойства и качества.

Педагогическое мастерство есть не что иное, как доведенная до совершенства педагогическая умелость, обеспечивающая высокую эффективность учебно-воспитательного процесса.

Самой высокой степенью профессионального роста является педагогическое новаторство, то есть внесение и реализация в систему образования новых, профессиональных идей, принципов, приемов, что значительно повышает ее качество.

Образцы уникального новаторского и исследовательского опыта таких выдающихся педагогов, как В. Ф. Шаталов, Е. А. Ильин, И. П. Волков, Ш. Амонашвили, Р. Г. Хазанкин, В. А. Караковский, М. П. Щетинин, И. П. Иванов, Е. А. Ямбург и др. стали достоянием всех учителей страны.

Однако, к сожалению, желаемого широкого распространения все же инновации и передовой опыт не получают, так как у многих преподавателей и руководителей отсутствуют навыки и умения в его отборе и анализе.

Пожалуй, именно это сегодня должно определять основные направления повышения профессиональной компетенции педагогов, говоря о которой можно выделить определенные этапы:

- а) рост продуктивности профессиональной направленности;
- б) углубление профессиональной компетентности (развитие умения прогнозировать желаемый результат и организовать свою работу для его достижения;
- в) повышение уровня социально-психологической и дифференциально-психологической компетентности, то есть способности определять мотивы поведения и действий учащихся, предвидеть их реакцию на те или иные педагогические действия;
- г) повышение уровня методической компетентности.

Для успешной реализации своего профессионального потенциала педагогу сегодня необходимо иметь детальное представление о нововведениях в образовательном процессе, особенностях структуры и видов педагогической деятельности как составляющих совершенствования профессионального мастерства.

Опыт показывает, что в системе профессионального образования характеризуются высокой результативностью и приобретают особую значимость для педагога и студента такие виды деятельности, как:

- диагностическая, предполагающая владение методами изучения и определения уровня ЗУН, воспитанности, физического и нравственного здоровья;

– ориентировочно-прогностическая деятельность (умение определять направления учебно-воспитательного процесса и прогнозировать его результаты).

Особое значение в работе педагога СПО имеет конструктивно-проектировочная деятельность, требующая умения проектировать и конструировать образовательный процесс.

Проектная деятельность в настоящее время имеет широкое распространение в обучении, в том числе и в обучении методике. Ценность этого метода в том, что он ставит обучаемого в ситуацию самоорганизации и самообучения в процессе создания конкретного продукта и решения определенной проблемы, взятой из реальной жизни.

Содержание метода проектирования раскрывают его принципы:

- а) связь идеи проекта с реальной жизнью;
- б) интерес к выполнению проекта со стороны всех участников;
- в) ведущая роль консультативно-координирующей функции преподавателя;
- г) самоорганизация и ответственность участников проекта;
- д) нацеленность на создание конкретного продукта;
- е) монопредметный и межпредметный характер проекта;
- ж) временная и структурная завершенность проекта.

Анализ данных принципов показывает, что проектная деятельность нацелена на образовательную эффективность и предоставляет реальные возможности индивидуального профессионального развития.

С проектной деятельностью органично связана аналитико-оценочная деятельность, позволяющая педагогу непрерывно сверять цели и достижения педагогического процесса, вести поиск путей повышения педагогической эффективности, шире использовать передовой опыт.

Особое место в системе СПО занимает исследовательско-творческая деятельность, характеризующая необходимостью творческого подхода в применении педагогической теории. Ведь практика убеждает в неповторимости и разнообразии учебно-воспитательных ситуаций, уникальности каждого обучающегося.

Особенно важно учитывать в условиях социального расслоения общества, последствиями которого являются различия в материальном, культурном, социальном условиях учащихся.

Словом, деятельность педагога на современном этапе отражается в несколько обновленном афоризме «Твори, выдумывай, пробуй, но не навреди!»

Выделенные выше из общей системы виды педагогической деятельности еще недостаточно реализуются в образовательной практи-

ке, так как по сравнению с традиционными они требуют больших затрат моральных и физических усилий, тем не менее именно они определяют инновационный характер учебно-воспитательного процесса и способствуют росту педагогического мастерства.

Поэтому в образовательном учреждении необходимо создание благоприятной инновационной среды, способствующей изменению привычных стереотипов в сознании преподавателей и поддерживающей их стремление к непрерывному повышению педагогической культуры.

В значительной мере реализации этих задач может способствовать методическая работа.

Но, на наш взгляд, удовлетворить интересы и запросы педагогов она способна лишь при условии соблюдения принципов индивидуализации и дифференциации, учета ценностных ориентаций, жизненных и профессиональных установок, опыта и уровня профессионализма каждого педагога.

На это нацелены такие современные формы методической учебы, как творческие отчеты, методические проекты педагогов, работа в творческих группах по определенной проблеме, различные школы педагогического мастерства, виды тренинга.

Интересна, например, модель тренингов повышения профессионализма преподавателей иностранного языка в СПО Нижнего Новгорода.

Представленные в ней виды тренинга рассчитаны на повышение психологической устойчивости, способности противостоять всякого рода трудностям в педагогическом процессе:

- тренинг общения предполагает выработку оптимальных стилей общения, совершенствование коммуникативных умений;
- тренинг креативности развивает творческое мышление и воображение;
- тренинг сензитивности способствует развитию психологической наблюдательности, способности прогнозировать поведение партнера;
- тренинг эффективного взаимодействия отрабатывает приемы установления доверительных отношений между педагогом и учащимися разного возраста;
- тренинг уверенного поведения формирует умение переносить стрессы, регулировать уверенное, неуверенное и агрессивное поведение и т.д.

Повышению педагогического мастерства и развитию передового опыта способствуют и такие формы методической учебы, как мастер-

классы, различные теоретические семинары, ролевые игры, практикумы, «аукционы педагогических идей», «круглые столы», конференции и индивидуальные консультации.

Следует сказать, что главной особенностью повышения квалификации педагогических кадров является взаимосвязь всех форм обучения.

Эта взаимосвязь может быть отражена в виде модели.



Рис. 1. Взаимосвязь всех видов исключения.

Особое место в этой системе отводится самообразованию педагога. Идея непрерывного профессионального воплощается не только в процессе перехода от одной формы учебы к другой, но и в моменты напряженного интеллектуального труда.

Однако на этом этапе сегодня возникают определенные сложности. Например, учитель иностранного языка находится сейчас в затруднительной ситуации.

Если раньше он страдал от недостатка интереса и потребности в изучении иностранного языка, то сегодня все кардинально изменилось.

Значительно повысился интерес к изучению иностранного языка, появилось множество новой информации научно-методического содержания, стал возможен доступ к многообразным зарубежным и отечественным материалам, в частности, через Интернет.

Это породило ситуацию, когда учитель стал затрудняться в выборе приоритетов в профессиональной деятельности, определении ведущих и промежуточных целей и задач своей работы, осуществлении анализа, оценки и коррекции деятельности. То есть преподаватель

иностранного языка нередко нуждается в квалифицированных консультациях, помощи со стороны компетентных руководителей.

Существует и необходимость в расширении языковой среды с целью совершенствования языковых навыков как студентов, так и преподавателя.

С этой целью необходимы такие формы работы, как обмен творческими группами студентов, выездные семинары и конференции, организация спонсорских поездок в страну изучаемого языка с целью не только обмена опытом, но и расширения диалога и монолога культур.

Именно культура должна выступать в качестве контекста, в котором осуществляется сегодня образовательная деятельность.

Через призму культуры происходит формирование и развитие личности педагога.

И это касается уже не только учителей иностранного языка, но и преподавателей других специальностей.

В целом же, российское образование переходит на новый этап образовательно-профессиональной реформы, на котором создаются возможности для реализации индивидуальных траекторий становления и развития профессионально-педагогических способностей и мастерства педагога.

РАЗДЕЛ 3

Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

АНДРИЕНКО А. В.

г. Красноярск, Сибирский государственный технологический университет

Объективное развитие педагогической науки и практики неизбежно приводит к смене ориентиров профессионального образования. Профессиональное образование становится неотъемлемой частью экономики страны. Это означает, что при проектировании образования, необходимо учитывать потребности индустрии, рынка труда. Отсюда следует необходимость сопряжения потребностей экономики и образования. Образование призвано обеспечить подготовку будущего специалиста к успешной самостоятельной жизнедеятельности в условиях неопределенности современного общества. Актуальным становится непрерывное образование.

Всем очевидно, что обучение в вузе отличается от обучения в других образовательных системах (в частности, от школы). Описывая специфику деятельности преподавателя вуза, эти особенности необходимо учитывать. Во-первых, преподаватель в своей работе имеет дело со студентом, который обладает уже определённой системой знаний, навыков, умений, известным жизненным опытом, а главное методами самостоятельного овладения знаниями. Кроме того, студенческий возраст имеет свои характеристики и особенности, которые преподаватель должен учитывать, осуществляя деятельность. Во-вторых, задача вуза, в отличие от школьного образования, заключается в формировании профессиональной компетенции будущего специалиста.

В современной системе образования, в педагогических условиях преподаватель не может действовать по шаблону, он должен создать свою методическую систему, которая была бы адаптирована к нему самому. Цель состоит не в том, чтобы самому непременно что-нибудь изобрести, а в том, чтобы пользоваться методикой, которая с учетом личностного потенциала молодого преподавателя дает максимальный эффект его деятельности. Преподаватель должен осознать свои индивидуальные способности и на этой основе создать собственный педагогический имидж, в котором определяющим является индивидуальный стиль деятельности.

Одной из основных причин неэффективности подготовки молодого специалиста – начинающего преподавателя вуза в период адаптации к работе в профессиональной среде является недостаточная разработанность содержания, методов, организационных форм последипломной подготовки. В то же время можно утверждать, что в науке сложились определенные теоретические предпосылки, создающие условия для решения данной проблемы.

Анализ образовательных практик в высшей школе показывает, что молодой, начинающий преподаватель сталкивается с целым рядом противоречий между:

- системой формирующихся коммуникаций студентов, ориентированной на личностное самоопределение и состоянием коммуникативной подготовленности молодых преподавателей;

- стремлением молодых преподавателей к совершенствованию собственной методики преподавания и неготовностью методических, научных и учебных служб учреждений высшей школы оказать им конструктивную поддержку в профессиональном саморазвитии и самосовершенствовании;

- гуманистической направленностью целей и принципов функционирования и развития образовательных систем и отсутствием тщательной технологической проработанности этих идей;

- различными представлениями молодых преподавателей, администрации и студентов об уровне профессиональной компетенции и отсутствием технологических и методических разработок, позволяющих обеспечить результативность деятельности молодого специалиста в вузе.

Проблема формирования профессиональной компетенции молодого преподавателя является важной частью широкой и сложной проблемы формирования его профессионально важных качеств. Разработка и реализация на практике данной проблемы имеет важное значение для профессиональной педагогики.

Анализ работ по проблеме компетенции и компетентности позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время отсутствует однозначное понимание самих понятий «компетенция» и «компетентность». Исследователи выделяют от 3 до 37 видов компетенций и компетентностей. В российской науке исследуемая проблема обычно рассматривается в ключе формирования профессиональных требований к будущему специалисту (А. Г. Бермус, Н. Ф. Ефремова, И. А. Зимняя, Д. С. Цодикова и др.), а также нового подхода к конструированию федеральных государственных образовательных стандартов (А. В. Хуторской). Все исследователи, изучавшие природу компетенции, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер.

Н. Ф. Ефремова, придерживаясь синергетического подхода, определяет данное понятие так: «Компетенции – это обобщенные и глубокие сформированные качества личности, ее способность наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки»; «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к изменяющимся условиям, способность действовать и выживать в данных условиях». К этому перечню А. В. Хуторской, основываясь на позициях личностно ориентированного обучения, добавляет совокупность смысловых ориентаций, необходимых для продуктивной деятельности.

По мнению В. А. Болотова и В. В. Серикова, природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению обучающимся своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости.

Дж. Равен под компетентностью понимал специальную способность человека, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающую узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия.

По мнению А. Г. Бермуса, компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инст-

рументальные особенности и компоненты. М. А. Чошанов считает, что компетентность – это не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях, то есть владение оперативными и мобильными знаниями; это гибкость и критичность мышления, подразумевающая способность выбирать наиболее оптимальные и эффективные решения и отвергать ложные.

Базисным критерием оценки качества образования выступает профессиональная компетентность как интегральная характеристика специалиста, которая определяет его способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний и жизненного опыта, ценностей и наклонностей (О. Е. Лебедев, А. П. Тряпицына). Компетентность формируется в деятельности и всегда проявляется в органичном единстве с ценностями человека, так как только при условии ценностного отношения к деятельности, личностной заинтересованности достигается высокий профессиональный результат.

Рассматривая и оценивая профессионализм педагога, важно определить, что движет человеком в профессии, из каких ценностных ориентаций он исходит, ради чего он занимается данным делом, какие свои внутренние ресурсы вкладывает в свой труд.

А. К. Марковой разработаны следующие критерии профессионализма педагога.

Объективные критерии определяют, насколько педагог соответствует требованиям избранной профессии. К разряду объективных критериев относится высокая производительность труда, количество и качество, надежность продукта труда, достижение определенного статуса в профессии, умение решать разнообразные задачи обучения и воспитания.

Субъективные критерии: насколько профессия педагога соответствует требованиям человека, его мотивам, склонностям, насколько человек удовлетворен трудом в этой профессии, устойчивая профессионально-педагогическая направленность, понимание ценностных оснований профессии, совокупность необходимых профессионально-психологических качеств личности и др.

Результативные критерии: достигает ли педагог желаемых сегодня обществом результатов в педагогическом труде. Приоритетными результатами труда педагога являются качественные изменения, сдвиги, «приращения» в психическом (умственном и личностном) развитии обучаемых. Педагогу нужно знать показатели развития личности,

уметь диагностировать их наличный и потенциальный уровень, зону ближайшего развития и др.

Особенность профессиональной компетенции личности молодого преподавателя составляет его теоретическая подготовка в области межличностного познания, межличностных отношений; законов логики и аргументации; профессионального этикета; современных педагогических технологий. Профессиональная компетенция молодого преподавателя рассматривается как совокупность достаточно сформированных профессиональных знаний, коммуникативных и организаторских умений, способностей к самоконтролю, эмпатии, культуры вербального и невербального взаимодействия. Она рассматривается в связи с характеристикой взаимодействия людей, знаниями и умениями в области психологии и педагогики, как личностное качество, проявляющееся в отношении с коллегами и студентами.

Можно выделить следующие типовые проблемы, которые встают на пути молодого преподавателя. Во-первых, это трудности овладения стратегией обучения и воспитания студентов. Встречаются они при решении нестандартных педагогических задач, а также неспособности разрешать конфликтные ситуации в общении со студентами. Во-вторых, молодым преподавателям вузов сложно найти формы и средства развития личности студентов, их профессиональных и коммуникативных качеств. Это происходит из-за недостаточного знания предметности собственной деятельности, то есть определение специфики, уникальности преподаваемой дисциплины. В-третьих, молодым преподавателям, не имеющим педагогического образования, сложно сориентироваться в многообразии технологий обучений и профессионально заниматься не только преподавательской, но и научной, методической, управленческой, организаторской, воспитательной деятельностью.

Одним из основных компонентов профессиональной компетенции молодого преподавателя является ценностное отношение к студенту, это краеугольный камень гуманистической педагогики. Именно на фоне этого отношения разворачивается профессионально-педагогическая деятельность преподавателя, которая ведет к успеху или неуспеху при решении педагогических задач. Однако взаимосвязь и взаимовлияние общения и отношения входят в число самых неразработанных проблем психологии и педагогики. Результаты педагогического общения предполагают стимулирование познавательной активности обучаемых, формирование положительного отношения к образовательному процессу. Полагаем, что отношение к личности студента как к ценности, являясь структурным компонентом профессио-

нальной компетенции преподавателя, положительно влияет на познавательную активность и развитие творческого потенциала студентов.

Изучая условия развития профессиональной компетенции молодого специалиста, в первую очередь, приходится рассматривать тот факт, что, наблюдая за деятельностью преподавателя, студент невольно приобретает приемы и способы, которые он затем применяет в своей будущей трудовой деятельности. Преподаватель является образцом для студентов, и этот факт является одним из условий развития профессиональной компетенции будущего преподавателя. Преподаватель с высокой коммуникативной компетенцией, умеющий создать на занятиях положительный психологический климат, относящийся к студентам как к ценности, окажет положительное влияние на развитие и становление будущего специалиста, и наоборот.

Каждый педагог должен в идеале иметь определенные педагогические способности для достижения успешной деятельности. Педагогические способности обычно включают в структуру организационных и гностических способностей, хотя эти способности могут существовать отдельно друг от друга: есть педагоги, которые лишены способности передавать свои знания другим, даже объяснить то, что им самим хорошо понятно.

Проектирование образовательных технологий не только предусматривает овладение молодым преподавателем теоретическими основами профессиональной деятельности, но в ходе ее рефлексивного анализа предполагает осмысление практики для дальнейшего обучения. Основными критериями эффективности разрабатываемой технологии можно назвать следующие:

- соответствие проектируемого содержания профессиональной подготовки для обеспечения деятельности будущего специалиста;
- соответствие проектируемых практических знаний, умений и навыков для выполнения будущей профессиональной деятельности;
- соответствие форм организации учебного процесса в вузе формируемым умениям будущей профессиональной деятельности специалиста.

Исследования Кузьминой Н. В. очень многозначительны и дают довольно обширную информацию о педагогических способностях. В исследованиях, выполненных под ее руководством, выявлены связи педагогических способностей с другими подструктурами личности: профессиональной компетентностью, направленностью, умелостью, с некоторыми другими специальными способностями (например, математическими и др.).

Концепция педагогических способностей, развиваемая Н. В. Кузьминой и ее школой, представляет собой наиболее полную системную трактовку. Во-первых, в этой концепции все педагогические способности соотнесены с основными аспектами (сторонами) педагогической системы. Во-вторых, они определены как проявления особой чувствительности к объекту, процессу и результатам педагогической деятельности. В-третьих, они представлены некоторой структурной организацией этой чувствительности, а не только их набором, совокупностью. В-четвертых, выделена уровневость педагогических способностей. В-пятых, в этой трактовке определена связь общих и специальных педагогических способностей, с одной стороны, и специальных педагогических и других специальных способностей – с другой.

Проблема педагогических способностей за рубежом имеет форму изучения свойств личности педагога, влияющих на успешность его деятельности, на те или иные поведенческие реакции (Б. Биршенк, Р. Бромбах, Н. Вьерштентдт, А. Дреер, Е. Крайнц, Х. Хекхаузен и др.). Так, Дж. Холланд, в частности, отмечает, что способности рассматриваются не просто как индивидуально-психологические отличия одного человека, предопределяющие успешность овладения определенной деятельностью и совершенствования в ней, а успешность, позволяющая превосходить среднюю успешность в какой-либо области, признанную людьми.

В концепции модернизации российского образования на период до 2010 года отмечено, что основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности. В связи с этим наиболее актуальным, на наш взгляд, является развитие не каких-то специфических способностей, а общепедагогических, одинаково значимых для педагогов различных сфер профессиональной педагогической деятельности. Развитие профессиональных способностей студентов должно быть не стихийным, а целенаправленным и планомерным, с опорой на модель специалиста. Развитые профессиональные способности педагога, обеспечивая овладение профессиональной деятельностью и эффективное ее выполнение, наряду с профессиональными знаниями, умениями, профессионально важными качествами помогут специалисту быть конкурентоспособным в жестких условиях современного рынка труда.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

ЛЯЛИНА Н. И.

г. Челябинск, Челябинский металлургический колледж

Вся работа по подготовке и воспитанию специалистов строится на основе Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» и «Программы развития Челябинского металлургического колледжа на 2006-2010 гг.». Цель программы – обеспечение необходимых научно-методических, организационных, кадровых, информационных и других условий для совершенствования воспитательной системы в колледже, содействующей развитию социальной и культурной компетентности личности, ее самоопределению в обществе, формированию человека – гражданина, семьянина – родителя, специалиста – профессионала, ответственного за судьбу Отечества, готового стать на его защиту.

2009 год объявлен в России годом молодежи. Педагогический коллектив колледжа в связи с изменениями, происходящими в настоящее время в мире, ставит своей главной задачей в работе с подрастающим поколением подготовку конкурентоспособных специалистов для работы в сложных современных экономических условиях. По данным Министерства регионального развития, больше всего экономические проблемы ударили по 13 регионам России, в том числе и по Челябинской области. И одна из главных проблем – это рост безработицы, уровень которой уже сегодня составляет более 6 млн. человек (газета «Комсомольская правда», 13 марта 2009 года, статья «В России, чем богаче регионы, тем больше безработных?»). Для того чтобы выпускники не оказались в числе безработных, обучение осуществляется по техническим специальностям, которые востребованы в регионе (металлурги, прокатчики, коксохимики, электрики, механики и электромеханики), а также по современным специальностям, пользующимся повышенным спросом на рынке труда (автомеханики и программисты).

В Челябинском металлургическом колледже за многие годы сложилась система подготовки выпускников к работе в современных условиях, в основном, по заказам предприятий: 80 % выпускников начинают трудовую деятельность на базовом предприятии ОАО «Челябинский металлургический комбинат» (ЧМК). Колледж имеет договоры с крупнейшими предприятиями города и области (например, с

ОАО «Челябинский цинковый завод», ОАО «Челябинский электродный завод», ОАО «Уральская кузница», ООО «Мечел-кокс»).

В соответствии с данными договорами колледж обеспечивает подготовку специалистов в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов, используя при этом передовые методы обучения в области педагогической науки; организует выполнение курсовых и дипломных проектов по тематике предприятий; принимает участие в разработке и осуществлении мероприятий по повышению эффективности и профессионального роста молодых специалистов; вносит изменения в учебный план, направленные на изучение специальных дисциплин, связанных с реконструкцией оборудования и цехов предприятий, работы в современных рыночных условиях; развивает материально-техническую базу колледжа с участием предприятий, отвечающую современным требованиям подготовки специалистов; привлекает ведущих специалистов предприятий для проведения учебных занятий в колледже по специальным дисциплинам к руководству и рецензированию дипломных проектов, к другим видам учебной и производственной работы.

Предприятия предоставляют для проведения производственной и преддипломной практик студентам рабочие места, дающие возможность получения высокой профессиональной подготовки; привлекают высококвалифицированных работников для подготовки молодых специалистов; проводят инструктажи по технике безопасности со студентами на производстве; организуют экскурсии студентов, помогают проводить уроки в цехах предприятий для изучения действующего оборудования. Предприятия организуют на любом этапе обучения независимую экспертизу качества подготовки студента, участвуют в итоговой государственной аттестации выпускников колледжа.

Выпускники колледжа хорошо адаптируются к условиям работы на предприятиях. Например, на Челябинском металлургическом комбинате 116 руководителей управлений, цехов и отделов в свое время окончили наш колледж, 9 выпускников учебного заведения стали за 2003-2008 гг. лауреатами конкурса «Человек года ОАО «ЧМК». Мы гордимся, что среди победителей ежегодных конкурсов в номинациях «Опора комбината» и «Лучший мастер ЧМК» – специалисты, подготовленные нашими преподавателями.

Для того чтобы выпускники колледжа соответствовали современным требованиям к специалисту, в учебной и воспитательной работе используется компетентностный подход. В соответствии с концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года определены изменения содержания и результата образования.

Все преподаватели колледжа ставят целью своей работы не просто передачу системы универсальных знаний и навыков, а опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся. Для формирования компетентного человека, то есть человека способного найти выход из ситуации, умеющего изучать, думать, сотрудничать, адаптироваться к современным условиям, все преподаватели провели отбор содержания образования, разработали критерии оценки образовательных результатов, используют в работе как традиционные методы обучения (лекции, лабораторные и практические работы, дополнительные занятия и т.п.), так и новые педагогические технологии (деловые игры, производственные ситуации, «круглые столы» и т.п.), внедряют в учебно-воспитательный процесс информационные технологии, повышают свою профессиональную компетенцию.

В колледже имеются 11 кабинетов вычислительной техники с доступом к сети Интернет. Информационные технологии в профессиональной деятельности – одно из направлений, обеспечивающее качество образовательного уровня выпускников колледжа. С 2005 года в колледже внедрён компьютерный тренажёр оператора машины непрерывного литья заготовок, имитирующего в реальном режиме времени МНЛЗ в кислородно-конверторном цехе Челябинского металлургического комбината, запущенной в эксплуатацию в мае 2004 года итальянской фирмой «DANIELI» с программным обеспечением управления технологии, разработанной фирмой «Wonder Ware». Система на базе персонального компьютера APMWinMachine, внедрённая в колледже, обеспечивает проектирование и расчёты по дисциплине «Технологическое оборудование промышленных предприятий». Темы дипломных проектов наших студентов актуальны и разнообразны, носят практический характер, связаны с решением узких производственных проблем и направлены на реконструкцию и развитие производства.

Анализ дипломного проектирования председателями государственных аттестационных комиссий, результаты отраслевых конкурсов, в которых дипломные проекты наших студентов четыре раза становились победителями, и отсутствие рекламаций на качество подготовки выпускников со стороны работодателей, свидетельствуют о хорошем уровне их подготовки. Во многих областных олимпиадах и конкурсах студенты колледжа занимают призовые места: по электротехническим дисциплинам и по информационным технологиям – 1 место, в творческом конкурсе по созданию WEB-сайтов и олимпиаде по физике – 2 место, по истории – 3 место, по делопроизводству на персональных компьютерах – 5 место.

Воспитательная работа педагогического коллектива со студентами осуществляется по годовому плану, составленному на основе программы развития колледжа и государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 – 2010 гг.» Выполнение плана осуществляется через ежемесячное планирование различных мероприятий, с определением основных воспитательных задач не только во внеклассных мероприятиях, но и на учебных занятиях. Сложившаяся система воспитательной работы расширяет социальное партнерство, развивает взаимодействие воспитуемого и педагога. Вся работа строится на основе психолого-педагогической диагностики, изучения реальных возможностей и особенностей студентов, их адаптации в учебном заведении, выявление сильных и слабых сторон, причин пробелов в обучении и воспитании.

В колледже проводится целенаправленная работа по профилактике асоциальных явлений в молодежной среде и приобщению студентов к здоровому образу жизни. Действует Совет по профилактике правонарушений, созданы творческие клубы, студии, кружки, проводятся различные внеклассные мероприятия, ведут работу 4 коллектива художественной самодеятельности и 10 спортивных секций. В колледже проводятся: военно-спортивная эстафета, конкурс «А ну-ка, парни!», первенство по дартсу на приз памяти выпускника, кавалера ордена Мужества, капитана милиции Александра Фрейбергера, погибшего при задержании вооружённой банды преступников. С 1979 года проводится лёгкоатлетическая эстафета на приз памяти Героя Социалистического Труда, генерала армии А. Н. Комаровского – начальника строительства первой очереди базового предприятия – ЧМК.

Колледжу за высокие спортивные достижения студентов присвоено почетное звание Спортивного клуба «Искра». Спортивные команды колледжа постоянно участвуют и занимают призовые места в различных городских, областных и региональных соревнованиях. Центром внеурочной воспитательной работы является музей боевой и трудовой славы, который является победителем смотра – конкурса работ музеев ССУЗов Челябинской области в 2002, 2005 и 2006 гг. Для студентов проводятся экскурсии, поездки по памятным местам области и страны. Российский государственный военный историко-культурный центр при Правительстве Российской Федерации наградил наш колледж Почётным знаком «За активную работу по патриотическому воспитанию граждан».

Для того чтобы выпускники колледжа стали конкурентоспособными специалистами, у них с 1 курса воспитываются навыки студенческого самоуправления. Челябинская региональная общественная ор-

ганизация «Российский союз молодежи» вручила диплом и гранд на сумму 30 тысяч рублей студенческому Совету самоуправления (председатель Совета – Коклеев Максим) за лучший проект развития студенческого самоуправления в среднем специальном учебном заведении Челябинской области в 2007 году. На эти средства в декабре 2008 года была организована учеба актива колледжа, которая проходила по программе, разработанной научно-исследовательской лабораторией «МОСТ» Челябинского государственного педагогического университета. Актив колледжа успешно обучался основам студенческого самоуправления в молодежных лагерях области по программе Всероссийской общественной организации «Российский Союз молодежи», делегация студентов-активистов колледжа стала победителем тематической смены «Я – гражданин России!» среди средних профессиональных учебных заведений в ФДООЦ в городе Анапе Краснодарского края в 2007 году.

В колледже организована совместная работа ученического профкома со специалистами Челябинского обкома профсоюза работников горно-металлургической промышленности и Советом молодежи ОАО «Челябинский металлургический комбинат». В состав Совета студенческого самоуправления колледжа входят активисты Совета дневных отделений, старосты учебных групп, представители Совета музея, профсоюзные и спортивные лидеры. Они выступают инициаторами, организаторами и участниками различных мероприятий, подводят итоги смотра-конкурса на звание «Лучшая учебная группа колледжа». Традиционными стали выборы студенческого Совета самоуправления и Председателя (Президента) курса, которые позволяют углубить знания основ избирательного права, умение ориентироваться в политико-правовой ситуации, применять юридические знания в гражданской деятельности, проводить политическую социализацию личности, воспитание правовой культуры, расширить студенческий актив.

Данная система учебно-воспитательной работы позволяет выпускникам:

- сформировать готовность к карьерному росту, планировать и прогнозировать свою работу, оценивать её эффективность и качество;
- работать в трудовом коллективе, развивать инициативу, брать ответственность за принятые решения;
- уметь работать с информацией, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;

- самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием;
- стать конкурентоспособными специалистами.

По данным рейтинговых агентств, современный российский работодатель при наборе новых сотрудников обращает внимание, прежде всего, на диплом об образовании (диплом нашего колледжа котируется в регионе), наличие сертификатов дополнительной подготовки (наши выпускники получают удостоверения токаря, слесаря, оператора ЭВМ), представление (резюме, которое студентов учат составлять на учебных занятиях), результаты тестирования и умение решать прикладные задачи. Все это и является составляющими компетентностного подхода в развитии современного специалиста.

Планомерная работа педагогического коллектива Челябинского металлургического колледжа по подготовке и воспитанию современных конкурентоспособных специалистов, которая осуществляется в течение 55 лет, способствует решению современных экономических проблем, формированию профессионального рынка труда Южно-Уральского региона.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

ГАЛЬМУК Н. А.

г. Воронеж, Областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

Образование все больше рассматривается через призму соотношения с экономическим развитием. В контексте теории «человеческого капитала» образование понимается как инвестиция в собственный социальный статус. В социально-экономическом плане образование – это источник и основной ресурс экономического роста страны, ее благосостояния и конкурентоспособности.

Модернизация российского образования предполагает изменение преимущественно системы профессионального образования, а также изменения парадигмы всей образовательной системы. Сегодня можно говорить о сочетании двух парадигм: личностно-ориентированной и компетентностной. Реализация данных подходов ставит целью формирование конкурентоспособного специалиста.

В теории компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность, при этом первое из них

«включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности» [2, с. 1].

Реализация компетентного подхода обуславливает набор ключевых компетенций как совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентный подход в подготовке специалистов предполагает не простую трансляцию знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, а формирование у будущих выпускников профессиональной компетентности. Этот же подход, но уже в рамках личностно-ориентированной парадигмы, задает набор компетенций, ориентированных на смысловую составляющую любого вида деятельности. Обладая компетенциями, формирующимися в результате специально инициированной учебной деятельности, студент получает возможность выстраивать свою индивидуальную профессиональную деятельность адекватно требованиям времени.

Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Следовательно, она всегда личностно окрашена качествами конкретного человека. Соответственно изменяется представление о ключевых компетенциях: они проявляются в личностно осознаваемой, вошедшей в субъективный опыт, имеющей личностный смысл системе знаний, умений, навыков, которая имеет универсальное значение, то есть может быть использована в различных видах деятельности при решении множества жизненно значимых проблем.

Таким образом, ключевые компетенции – это личные цели студента, личные смыслы его образования, его профессиональной деятельности. «Раскрывание» содержания образования вокруг ключевых компетенций, их включение в содержание – это и есть путь перехода от обезличенных, отчужденных «значений» к личностным смыслам, то есть к личностному, ценностному отношению к учению.

Перевод знаний в достояние личности, то есть в личностные качества, определяется включенностью индивидуального сознания, первоочередная самоорганизация роста которого происходит при инициированной «встрече» двух содержаний: знаний и сознания. В этом контексте понятие «личностный компонент ключевой компетенции» уточняется термином «человеческий капитал», значение и необходи-

мость которого для качественного роста рыночного производства отмечены представителями такой «точной» отрасли знания, как экономика. Основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Качество результата профессиональной подготовки будущего специалиста понимается сегодня как соответствие профессиональной подготовленности выпускника современным «вызовам времени» и рассматривается через понятие «профессиональная компетентность». Профессиональная компетентность включает совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в той или иной сфере.

Подготовка компетентного специалиста во многом зависит от «вечного» вопроса педагогики: кто и как должен оценивать достижения студента, что вообще может подвергаться оценке. Тенденция последнего десятилетия – попытка проверить качество тех знаний и умений, которые могут быть полезными выпускникам профессиональных образовательных учреждений в будущем, а также умение самостоятельно приобретать знания, необходимые для адаптации в современном мире. Компетентностный подход способен соединить требования стандарта и жизни. Оцениваться должно умение студента решать проблемы, которые ставит перед ним та профессиональная среда, внутри которой они находятся.

Результат образования как подготовка компетентного специалиста через цели, содержание, методы педагогического процесса вряд ли поддается измерению. Необходимо определиться в критериях: либо оценивать то, чего не достаёт до некоторой общей нормы – например стандарта; либо оценивать приращение, которое обучающийся приобрёл в своих потребностях, нормах, способностях, приближаясь к требованиям стандарта. Последнее и предусматривает компетентностный подход. Состояние сознания постоянно меняется и его структурное представление в естественном состоянии, образовательных процессах, в деятельности позволяет сделать выводы о количественных изменениях субъекта образования [1, с. 3].

Таким образом, реализация компетентностного подхода в образовании на современном этапе обеспечит выполнение основной цели профессионального образования – подготовку квалифицированных работников соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособ-

ных на рынке труда, компетентных, ответственных, способных к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов.

Идеальным результатом современного образования должен стать компетентный специалист, а реальным – создание условий для достижения поставленной цели в образовательном учреждении.

Литература

1. Веселовская, Н. С. Компетентностный подход в образовании – основа подготовки высококвалифицированного специалиста [Электронный ресурс] / Н. С. Веселовская // Интернет-конференция. 2006. – Режим доступа: <http://www.auditorium.ru>.

2. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/htm>.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА

КОСТИНА Н. В.

г. Покров, Покровский педагогический колледж

В человеке, стремящемся овладеть конкретной специальностью, должны быть заложены необходимые потенциальные возможности, обеспечивающие эффективное выполнение определенных функций и возможность их совершенствования. Какие требования предъявляет профессия к личности, стремящейся стать компетентным профессионалом? Это один из тех вопросов, которые необходимо выяснить перед тем, как начинать формировать стратегию карьеры. В зависимости от того, насколько совпадают характеристика личности и требования профессии, будет позитивность прогноза на достижение высоких результатов в овладении этим видом деятельности.

Компетентностный подход к подготовке специалистов заключается в привитии и развитии у студентов набора ключевых компетенций, которые определяют его успешную адаптацию в обществе. В отличие от термина «квалификация», компетенции включают помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию.

С позиций компетентного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний.

В России переход на компетентно ориентированное образование был нормативно закреплён в 2001 году в правительственной Программе модернизации российского образования до 2010 года и подтверждён в решении Коллегии Минобрнауки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» в 2005 году. В рамках Болонского процесса наша страна взяла на себя обязательства присоединения, в том числе по компетентному формату представления результатов профессионального образования.

Понятие «Компетентный подход» получило распространение сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования. Цель компетентного подхода – обеспечение качества образования.

Компетентный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности.

Суть образовательного процесса в условиях компетентного подхода – создание ситуаций и поддержка действий, которые могут привести к формированию той или иной компетенции.

Компетенции – это обобщённые способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий.

Выпускники образовательных учреждений должны уметь применять полученные в ходе обучения знания, умения и навыки в повседневных и изменяющихся ситуациях на работе. Компетентность – важнейшая характеристика специалиста, который должен быть готов к выполнению профессиональной деятельности, чтобы самостоятельно, ответственно, эффективно выполнять свои трудовые функции.

Следует отметить, что модернизация образования в профессиональной школе направлена на подготовку высокоспециализированных специалистов, востребованных на рынке труда. В связи с этим наиболее часто формируемая проблема заключается в несоответствии содержания современного образования потребностям современного рынка труда. В свою очередь, именно компетентный подход сможет привести в соответствие профессиональное образование и потребности рынка труда, так как данный подход связан с заказом на образование со стороны работодателей – тех, кому нужен компетент-

ный специалист. А это возможно только тогда, когда образование становится личностно значимой деятельностью студента. Такое образование не возможно «дать», оно пополняется только в процессе самостоятельной работы студента. Компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результатах образования, которые признаются значимыми за пределами системы образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

Важное место в реализации компетентностного подхода принадлежит технологии саморегулируемого обучения и развивающим технологиям образования.

К ним относятся:

– когнитивно ориентированные технологии: диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, когнитивное инструктирование, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии и др.;

– деятельностно ориентированные технологии: методы проектов и направляющих текстов, контекстное обучение, организационно-деятельностные игры, комплексные (дидактические) задания, технологические карты, имитационно-игровое моделирование технологических процессов и др.;

– личностно ориентированные технологии: интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика и др.

Подготовка компетентного специалиста во многом зависит от «вечного» вопроса педагогики: кто и как должен оценивать достижения студента, что вообще может подвергаться оценке. Тенденция последнего десятилетия – попытка проверить качество тех знаний и умений, которые могут быть полезными выпускникам профессиональных образовательных учреждений в будущем, а также умение самостоятельно приобретать знания, необходимые для адаптации в современном мире. Компетентностный подход способен соединить требования стандарта и жизни. Оцениваться должно умение студента решать проблемы, которые ставит перед ним та образовательная среда, внутри которой они находятся. Результат образования как подготовка компетентного специалиста через цели, содержание, методы педагогического процесса вряд ли поддается измерению. Необходимо определиться в критериях: либо оценивать то, чего не достает до некоторой общей нормы – например стандарта; либо оценивать приращение, которое обучающийся приобрел в своих потребностях, нормах, способностях,

приближаясь к требованиям стандарта. Последнее и предусматривает компетентностный подход. Состояние сознания постоянно меняется и его структурное представление в естественном состоянии, образовательных процессах, в деятельности позволяет сделать выводы о количественных изменениях субъекта образования.

Таким образом, реализация компетентностного подхода в образовании на современном этапе обеспечит выполнение основной цели профессионального образования – подготовку квалифицированных работников соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, ответственных, способных к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов.

Идеальным результатом современного образования должен стать компетентный специалист, а реальным – создание условий для достижения поставленной цели в образовательном учреждении.

Подводя итог, отметим, что компетентностному подходу к подготовке специалистов присущ взгляд, обращенный к будущим требованиям рынков труда, компетентностный подход является системным, междисциплинарным, в нем есть и личностные и деятельностные аспекты, прагматическая и гуманистическая направленность. Компетентностный подход усиливает практикоориентированность образования, его предметно-профессиональный аспект, подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знания, решать различные производственные задачи.

На основе компетентностного подхода к организации образовательного процесса происходит формирование у студента ключевых компетенций, которые являются неотъемлемой составляющей его деятельности как будущего специалиста и одним из основных показателей его профессионализма, а также необходимым условием повышения качества профессионального образования.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТКАЧУК Т. А.

г. Сыктывкар, Коми государственный педагогический институт

В современных условиях реформирования образования радикально меняется статус педагога, его образовательные функции, соответственно меняются требования к его профессионально-педагогической компетентности, к уровню его профессионализма. Со-

временная ситуация общественного развития актуализировала необходимость изучения такого феномена, как «профессиональная компетентность педагога».

Компетентностный подход отражает основные аспекты процесса модернизации: компетентностный подход даёт ответы на запросы производственной сферы (Т. М. Ковалева); компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И. Д. Фрумин); компетентностный подход как обобщённое условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В. А. Болотов); компетентность представляется радикальным средством модернизации (Д. Б. Эльконин); компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла (В. В. Башев); компетентность определяется как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность» (А. М. Аронов) или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности (П. Г. Щедровицкий).

С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. Компетентностный подход в образовании предполагает не простую трансляцию знаний, умений и навыков от педагога к ребенку, а формирование у педагогов профессиональной компетентности.

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность.

Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков (А. Г. Бермус). Компетенция задаётся уставами, нормативными документами, отражается в должностной инструкции (А. К. Маркова).

Под компетенцией в общем смысле понимают личные возможности должностного лица, его квалификацию (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений или решать самому благодаря наличию у него определенных знаний, навыков.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Компетентность является комплексной интегративной характеристикой личности, которая включает в себя знания, умения и навыки. Компетентность – это умение актуализировать накопленные знания и умения в нужный момент и использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций. Компетентность проявляется и приобретается в деятельности.

Переход на компетентностный подход в подготовке педагогических кадров рассматривается в научно-педагогической литературе как желаемый, необходимый в современной образовательной ситуации (А. К. Маркова, В. В. Сластенин, И. А. Зимняя и др.). Анализ подходов к определению «профессиональная компетентность педагога» позволяет рассматривать ее как совокупность ключевых, базовых и специальных компетентностей, перечень которых остается дискуссионным вопросом.

В последнем варианте государственных стандартов по специальности «Дошкольная педагогика и психология» не определены ключевые и базовые компетентности. Как результат профессионального обучения обозначены знания в объеме, необходимом для решения типовых задач профессиональной деятельности. В связи с этим наиболее продуктивным и содержательным направлением решения проблемы внедрения и реализации компетентностного подхода является разработка на локальном уровне стандартов образовательно-профессиональных компетенций (А. Г. Бермус). Сущность концептуальных проблем реализации компетентностного подхода определяется множественностью и разнонаправленностью интересов всех участвующих в этом процессе субъектов.

В государственных образовательных стандартах представлены квалификационные характеристики выпускника в виде четких перечней знаний и умений, значимых с точки зрения получения диплома о государственной итоговой аттестации. Основопологающим для работодателя являются базовые коммуникативные, информационные компетенции, а также – наличие опыта работы по специальности и рекомендаций. Выпускники в ситуации анализа образовательных достижений в большей степени ориентируются на престижность соответствующего диплома и возможности продолжения образования. Следовательно, на локальном уровне стандарты образовательно-профессиональных компетенций должны полностью обеспечивать:

- реализацию государственных образовательных стандартов;

- учет условий региона;
- конкурентоспособность выпускника на рынке образовательных услуг;
- согласование интересов региональных, муниципальных органов управления образованием и работодателей в сфере кадрового развития региона.

Возникает необходимость в построении компетентностной модели специалиста дошкольного образования. Профессиональная компетентность педагога в области дошкольного образования представляет собой совокупность четырех сторон деятельности педагога: учебно-воспитательная деятельность (технология труда педагога), педагогическое общение (климат и атмосфера этого труда), личность педагога-воспитателя (ценностные ориентации, внутренние смыслы работы педагога), результативность деятельности (личностное развитие детей дошкольного возраста).

В каждой из указанных сторон труда педагога дошкольного образования можно вычленить следующие составляющие:

- профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;
- профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;
- личностные особенности, обеспечивающие овладение педагогом профессиональными знаниями и умениями.

В целом, компетентностная модель специалиста оказывается достаточно сложным многоуровневым образованием, где, например, отдельным знаниям сопоставлены объекты, критериям практической подготовки – конкретные материализованные свидетельства (результаты различных видов педагогических практик), а личностным и профессиональным аспектам – данные психологических тестов, собеседований и др.

Изучение возможностей перехода на компетентностный уровень подготовки специалиста дошкольного образования позволил обозначить следующие задачи:

- определить ведущие базовые и предметные компетентности, их взаимозависимость в учебном процессе, обеспечивающую профессиональное развитие;
- определить степень модернизации образовательного процесса (относительно каких блоков) с целью совершенствования развивающей среды (образовательные программы, технологии, воспитательная работа);

- выделить основные системные модули, в рамках которых наиболее продуктивно происходит развитие студента и развитие его как субъекта образовательного процесса;
- определить возможность и направления модернизации контрольно-оценочной деятельности;
- определить механизмы мониторинга профессионального развития студентов, мотивов, установок.

В настоящее время на кафедре педагогики и методик дошкольного образования Коми государственного педагогического института осуществляется реализация поставленных задач с целью осуществления перехода на компетентностный уровень подготовки педагогов дошкольного образования.

Студентам, обучающимся по специальности «Дошкольная педагогика и психология», присваивается квалификация «Преподаватель дошкольной педагогики и психологии». Следовательно, базовые компетентности включают в себя компетентностные характеристики специалиста дошкольного образования и квалификационные компетентностные характеристики, которые формируются на предметном уровне. Рассмотрим реализацию компетентностного подхода в рамках преподавания учебного курса «Теория и методика развития речи детей».

Основой преподавания курса является трехкомпонентная модель специалиста дошкольного образования (личностно-мотивационный компонент, содержательный компонент, деятельностный компонент). Компетентностный подход предполагает формирование профессиональной компетентности «от результата, стандарта на выходе». В соответствии с моделью и государственным образовательным стандартом определены требования к результатам освоения курса (таблица 1).

Таблица 1

Требования к результатам освоения учебного курса

Модель специалиста	Компетентности специалиста	Квалификационные компетентности
Личностно-мотивационный компонент	<ul style="list-style-type: none"> – готовность к дальнейшему профессиональному самообразованию, самовоспитанию, совершенствованию своей профессиональной деятельности; – готовность к изучению инновационного опыта работы по развитию речи детей; – готовность к изучению инновационного опыта работы по преподаванию дисциплины «Методика развития речи» в педагогическом колледже; 	

	<ul style="list-style-type: none"> – стремление создавать свои способы воздействия на речевое развитие детей; – стремление создавать свои технологии преподавания учебного курса в педколледже. 	
Содержательный компонент	<ul style="list-style-type: none"> – знание основных категорий, теорий и закономерностей развития речи и речевого общения детей; – понимание лингводидактических и психофизических основ обучения родной речи; – система представлений о построении педагогического процесса обучения родному языку; – знание конкретных способов, техник, технологий речевого развития детей; – знание методик диагностики речевого развития детей и процедур обследования детской речи. 	<ul style="list-style-type: none"> – знание основных категорий, теорий и технологий обучения студентов педагогического колледжа; – система представлений о построении педагогического процесса обучения студентов методике развития речи детей; – знание конкретных методов, техник, технологий проведения различных видов и типов занятий по методике развития речи в педагогическом колледже; – знание различных форм и видов контроля усвоения программы курса студентами педагогического колледжа.
Деятельностный компонент	гностическая компетентность	
	<ul style="list-style-type: none"> – умение самостоятельно работать с профессиональной информацией, анализировать, обобщать, отбирать, ориентироваться в современных концепциях, моделях, тенденциях развития речи детей; – умение изучать особенности речевого развития детей. 	<ul style="list-style-type: none"> – умение работать с содержанием предметного материала на основе знаний о современных концепциях и технологиях обучения; – умение выделять ключевые идеи учебного предмета, работать со специальной информацией – отбирать, анализировать, оценивать возможную эффективность использования.
	аналитико-прогностическая компетентность	
	<ul style="list-style-type: none"> – умение формулировать цели обучения, воспитания и развития речи детей на разном уровне, прогнозировать возможность их реализации в реальном учебно-воспитательном процессе. 	<ul style="list-style-type: none"> – умение формулировать цели обучения, воспитания и развития студентов педагогического колледжа на разном уровне, прогнозировать возможность их реализации в реальном учебно-воспитательном процессе.
	конструктивно-организационная компетентность	
<ul style="list-style-type: none"> – умение разрабатывать 	<ul style="list-style-type: none"> – умение разрабатывать кон- 	

	конспекты занятий, программы, планы по развитию речи детей.	спекты занятий, программы, планы по курсу «Методика развития речи детей».
	рефлексивно-оценочная компетентность	
	– умение анализировать эффективность своей педагогической деятельности в области речевого развития детей; – умение подбирать содержание контрольных мероприятий, осуществлять мониторинг качества учебно-воспитательной работы по развитию речи детей.	– умение анализировать эффективность своей педагогической деятельности; – умение подбирать содержание контрольных мероприятий, осуществлять мониторинг качества учебно-воспитательной работы по изучению курса «Методика развития речи» студентами.
	социально-коммуникативная компетентность	
	– умение сотрудничать, вступать в контакты; – умение использовать свои профессиональные знания в организации педагогического общения.	– умение сотрудничать, вступать в контакты; – умение использовать свои профессиональные знания в организации педагогического общения.

Определение требований к усвоению учебных курсов основных дисциплин и элективных курсов на основе выделенных компетентностей обеспечивает интеграцию и системность подготовки специалистов дошкольного образования.

Преподавателями кафедры осуществляется работа по следующим направлениям:

- реализуется системный подход к управлению развитием исследовательских умений студентов;
- совершенствуется содержание педагогической практики как важнейшего компонента в системе подготовки компетентного специалиста;
- разрабатываются и внедряются мероприятия, направленные на развитие положительной мотивации усвоения профессиональных знаний и умений («Фестиваль педагогических идей», «День педагогического мастерства», «Студент года»).

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА КОНКУРЕНТОСПОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

БОГОМОЛОВ А. В.

г. Чебоксары, Чебоксарский политехнический институт

БОГОМОЛОВА С. Н.

г. Чебоксары, Чебоксарский государственный педагогический
университет

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года указаны ведущие тенденции развития профессионального образования, в соответствии с которыми требуется привнесение существенных изменений в процесс подготовки будущих специалистов с учетом потребностей личности и социального заказа.

В настоящее время в условиях глобального экономического кризиса, роста безработицы и снижения объемов промышленного производства особое внимание учебных заведений должно быть обращено на повышение конкурентоспособности выпускника вуза – молодой специалист должен быть подготовлен таким образом, чтобы он мог без особых проблем и проволочек включаться в трудовые процессы, продуктивно используя квалификацию, опыт и компетенции, полученные в ходе обучения.

При этом в связи с присоединением России к Болонскому процессу основной задачей российских вузов является подготовка специалистов, конкурентоспособных не только на внутреннем, но и на мировом рынке труда, готовых к постоянному профессиональному росту.

Исходя из этого, приоритетным направлением развития высшего образования является его профессионализация [1, с. 16].

В таких условиях особое значение начинает приобретать одно из направлений образовательной практики – практико-ориентированное обучение (ПОО), по поводу которого пока что нет определенности как со стороны общетеоретической базы, так и со стороны форм и технологий обучения. Пока только ряд утверждений не вызывает споров – такого рода обучение должно ориентироваться на конкретную практику, а не на учебники, должно осуществляться в тесном сотрудничестве учебных заведений и производственных организаций, а не в виде формальной студенческой практики, должно формировать у студентов те знания и умения, которые нужны на про-

изводстве именно сейчас, а не были нужны вчера или может быть будут нужны завтра.

Поэтому процесс обучения, в первую очередь студентов очной формы, в Чебоксарском политехническом институте мы начали (с сентября 2005 года) поэтапно переводить с классических принципов, заложенных в стандартах высшего профессионального образования, на процессную деятельность по освоению знаний и достижений науки в целях получения и закрепления практических компетенций у студента. Модель такого профессионального обучения самым тесным образом связана с целями и стратегией работающей организации, текущими и перспективными задачами производства и обеспечением высокой эффективности организаций в сложных условиях глобализации экономики.

В профессиональной литературе предлагаются различные принципы практико-ориентированного обучения: обеспечение гибкости и динамичности обновления образовательно-профессиональных программ в целом и по их частям (блокам); реализация академической мобильности, академических свобод в сфере высшего образования; модульность программ и учебных дисциплин; разнообразие форм аудиторной работы и т.п. [3, с. 146].

Важную роль в реализации данного подхода играет собственно практический аспект подготовки будущих специалистов:

- использование в преподавании производственной базы по специальности обучения;
- привлечение специалистов – практиков к преподаванию в рамках основных спец. дисциплин;
- создание базовой кафедры на предприятии;
- внедрение практической составляющей в учебные дисциплины;
- взаимосвязь различных видов практики с учебными дисциплинами;
- создание информационной базы специальности, что позволит создать условия для формирования основных компетенций будущего специалиста: общенаучных, социально-личностных, организационно-управленческих, общепрофессиональных и специальных.

Внедрение и широкое применение новых форм и методов обучения (тренинги, практикум, групповая работа, проектные методы, работа со случаем и т.д.), возможно через распространение новых подходов к обеспечению качества подготовки специалиста, определяемого работодателем.

В институте, на основании договоров о сотрудничестве, на промышленных предприятиях города по каждой специальности, по которым ведется подготовка специалистов, созданы базовые кафедры. Возглавляют кафедры ведущие специалисты предприятия. Проведение учебных занятий на предприятии также способствует повышению профессиональной компетенции студента.

Наиболее соответствует концепции ПОО технология, основанная на использовании модульной программы в качестве основного средства обучения, рейтинговая система оценки результатов, которая позволяет учесть практически всю активную деятельность студента, связанную с формированием профессионально-значимых качеств его личности. При этом необходимо, чтобы студент, начиная с младших курсов (2-3 курс), имел возможность получать практические навыки по освоению выбранной специальности непосредственно на рабочем месте.

На первом этапе студент знакомится с основной деятельностью предприятия, изучает организационную структуру, вникает в иерархию отношений в организации, осваивает функциональные обязанности специалиста начального уровня [2]. В зависимости от специальности студенту выделяется один день в неделю (либо одну неделю после месячного аудиторного обучения) в течение всего учебного года. По прошествии учебного года (3-5 курс) студент, показавший себя ответственным к порученному делу, инициативным и дисциплинированным, и с согласия руководства организации может заключить с ней договор о дальнейшем сотрудничестве, с целью полноценного освоения функциональных обязанностей специалиста непосредственно на рабочем месте.

Особенностью практико-ориентированного обучения студентов института является то, что за каждым студентом закрепляется наставник от организации. Задача наставника – помочь студенту адаптироваться на предприятии, научиться выполнять порученные задания в соответствии с принятыми на предприятии нормами и правилами. По итогам прохождения ПОО наставник оценивает качество освоения студентом практических навыков по конкретной функциональной должности, соответствие требованиям организации по личным и деловым качествам, по стремлению к развитию и делает вывод о возможности дальнейшего сотрудничества с конкретным студентом.

Практика студентов на предприятии является взаимовыгодной: студенты получают первый опыт практической деятельности, а предприятие – возможность за время 3-4 практик подобрать для себя и адаптировать к своим особенностям лучших выпускников вуза.

Применение ПОО повышает устойчивость личностных, познавательных, профессиональных мотивов, качество теоретических знаний студентов, способность применить их для решения конкретных производственных задач, проявлять сформированные профессиональные компетенции, способствует развитию эмоционально-целостного отношения будущих специалистов к будущей профессии.

Опыт применения практико-ориентированного обучения в Чебоксарском политехническом институте позволяет констатировать, что данная модель обеспечивает более успешное трудоустройство молодых специалистов на производстве за счет подготовленности выпускника с учетом требований работодателя, наличия опыта работы по специальности и адаптации к коллективу (прохождение ПОО в течение нескольких лет).

Литература

1. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения [Текст] : метод. пособие / В. И. Байденко. – М., 2006.

2. Богомолов, А. В. Дневник практико-ориентированного обучения специальности 080507 «Менеджмент организации» и индивидуальные задания [Текст] : учеб. пособие / А. В. Богомолов, О. Г. Волков, Л. В. Резюкова. – Чебоксары, 2007.

3. Третьякова, Т. Н. Практико-ориентированная концепция профессиональной подготовки специалиста по сервису и туризму [Текст] / Т. Н. Третьякова, О. В. Котлярова // Вестник Российского нового университета. Серия «Туризм и культурное наследие». – М., 2005.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ ЦЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БОЙЧЕНКО Г. Н., ГУРЕВИЧ Л. И.

г. Новокузнецк, Кузбасская государственная педагогическая академия

Менталитет – мировоззренческая категория, отражающая комплекс инвариантных идей жизненного смыслообразования, обеспечивая дифференциацию жизненных смыслов отдельных личностей, обществ, социумов, цивилизаций. Менталитет выступает как достаточно статичное образование, принадлежащее большим общностям людей, являющееся своеобразным итогом их развития, становления [2]. Про-

ещируясь в конкретную индивидуальную или групповую деятельность, менталитет может приобретать некую особость, выражающуюся в ментальности. Ментальности характерна релятивность, а менталитету – стабильность, постоянство, устойчивость.

Для выявления потенциала данной категории в отражении высших ценностей и целей как современного образования, так и образования будущего, необходимы теоретическое осмысление менталитета, тщательный анализ и определение его ключевых характеристик, а также аргументированная оценка возможностей системы образования в «технологизации» процесса менталеобразования. По мнению Б. С. Гершунского [1], формирование, коррекция, преобразование менталитета личности и социума является иерархически высшей ценностью и целью образовательной деятельности во всем ее многообразии, поскольку именно в менталитете воплощаются глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека, определяющие конкретные поступки людей, их отношение к различным сторонам жизни общества.

Профессиональный менталитет интерпретируется исследователями как:

- специфические особенности психического склада и мировоззрения людей, принадлежащих к одной профессии (А. Б. Зайцев);
- формообразование психики, содержание которого включает отраженное восприятие людьми мира профессии, профессиональных ролей и регулирует действия и поступки человека в рамках исполняемой профессиональной роли (Н. В. Толстошеина);
- форма мыслительной деятельности, включающая осознание и отношение, характерная для конкретной профессиональной группы, выражающаяся в формировании собственного видения мира, характере поведенческих действий и эмоционально-волевых установок (О. И. Гусаченко);
- интегральное качество специалиста, детерминирующее выбор способа решения профессиональных задач на основе профессиональных ценностных ориентаций, традиционных для профессиональной группы установок и профессионального мышления (И. Г. Картушина);
- система репрезентативных для данной профессиональной общности способов восприятия профессии и поведения себя в профессиональной деятельности, обусловленная устойчивыми психическими особенностями и взаимодействиями с внешней средой (З. С. Руженская).

Профессиональная ментальность, являясь интегративным образованием, формируемым под воздействием определенной группы людей в результате совместной профессиональной деятельности, изменяет внутренний мир личности: ее мышление, восприятие, эмоционально-чувственную и поведенческую сферы. Профессиональный менталитет складывается в ходе освоения человеком содержания, способов и средств профессиональной деятельности, определяя его знание и осознание сущности выбранной профессии, предметно-специализированное отношение к миру, профессиональное видение стоящих перед ним задач, способы системной ориентации в различных ситуациях профессиональной деятельности.

Профессиональный менталитет как характеристика специалиста отражает детерминационную связь между его системой потребностей и ценностных взглядов, представлений, убеждений, определяющих установки и стереотипы профессионального поведения, способы принятия и реализации решений профессиональных задач, обеспечивает связь между профессиональным мышлением и профессиональной деятельностью на основе системы отношений к труду.

Профессиональный менталитет учителя как вид профессионального менталитета – это «интегративная характеристика личности, отражающая системно специфические особенности психического склада и мировоззрения лиц, принадлежащих к педагогической профессии», «система репрезентативных для большинства педагогов способов восприятия учительской профессии и поведения себя в профессионально-педагогической деятельности, обусловленная устойчивыми психическими особенностями и взаимодействиями с внешней средой».

Педагогический смысл понятия «профессиональная ментальность», по мнению О. Л. Медведковой, заключается в том, что за ним скрывается особая реальность, которая проявляется в особенностях профессионального образа мира учителей, структуре их терминальных ценностей, мотивационной готовности к включению в инновационные процессы, типологических особенностях профессионально-педагогических установок. При наличии в вузе общего менталитетного пространства, выступающего пространством профессионального становления деятельности учителя, в нем принимается общий профессиональный язык, общепризнанные нормы и правила поведения членов трудового коллектива, все работают на достижение общих целей для получения наилучших результатов педагогической деятельности.

Профессиональное становление педагога как процесс аккумуляции профессионального мастерства, опыта, навыков и умений для достижения поставленных целей охватывает длительный период жиз-

ни человека: от начала формирования профессиональных намерений до окончания профессиональной деятельности, отражая динамику накопления и формирования социально-значимых профессиональных качеств личности в ходе непрерывной духовно-практической работы человека над собой, познания самого себя и поиска возможностей самореализации в профессионально-педагогической деятельности.

Профессиональное становление студента, являясь одним из этапов общего профессионального становления педагога, является приоритетной ценностью, целью, процессом и результатом подготовки специалиста в педвузе. Обучение в вузе – важнейший период профессионального становления, в ходе которого осуществляется поэтапный, динамичный и управляемый процесс вхождения студентов в профессию, сопровождающийся качественными преобразованиями личности, ведущими к развитию и изменению личностных и профессиональных качеств, формированию позитивного отношения к профессии и овладению системой профессиональных знаний и компетенций. Профессиональное становление студентов – это поэтапный, динамичный и управляемый процесс вхождения в профессию, в ходе которого происходят качественные преобразования личности, ведущие к развитию и изменению личностных и профессиональных качеств, формированию позитивного отношения к профессии и овладению профессиональными знаниями и компетенциями.

Рассматривая профессиональное становление педагога как общественную и личностную ценности, как потребность личности в саморазвитии и самореализации, как систему взаимодействия образования и самообразования, как цель, процесс и результат профессиональной подготовки, как средство социализации личности, приобщения к профессиональной и общей культуре, как возможность личности преобразовывать мир вокруг себя и, в свою очередь, саму себя, а также опираясь на концепцию Б. С. Гершунского в определении результативности образования [1], мы выделяем пять ступеней профессионального становления будущего учителя: функциональная грамотность; образованность; профессиональная компетентность; профессиональная культура; профессиональный менталитет. Компоненты этой структуры взаимозависимы и взаимодополняемы, их разделение и представленная последовательность формирования весьма условны.

Иерархически высшей интегративной целью становления будущего учителя как многоуровневого процесса поэтапного освоения педагогических модусов (частей образовательного пространства – среды) на основе развития собственного социально-коммуникативного, предметно-содержательного, методико-технологического, индивиду-

ально-личностного опыта выступает формирование и развитие профессионального менталитета. Для определения концептуальных и методологических оснований формирования профессионального менталитета будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе необходимо с позиций системного подхода выявить структуру, содержание и функции данного феномена, раскрыть тенденции его развития в современных условиях.

Литература

1. Гершунский, Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика [Текст] : учеб. пособие / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта: Наука, 2003.
2. Таршис, Е. Я. Ментальность человека [Текст] : подходы к концепции и постановка задач исследования / Е. Я. Таршис. – М. : Институт социологии РАН, 1999.

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТО- СПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ СПО

ГЛАЗКИНА Л. В., ГАВРИЛЕНКО Е. Р.

г. Константиновск, Константиновский педагогический колледж

В современных условиях конкурентоспособность как высшего, так и среднего профессионального образования, определяется не только приспособлением, адаптацией к рыночным условиям, но и способностью профессионального образовательного учреждения активно воздействовать на рынок предложения услуг потребителю. Ориентация на достижение долгосрочного успеха связана с поддержанием имиджа, престижа профессионального образовательного учреждения – его «образовательного бренда».

В сложившейся образовательной ситуации вполне естественно движение учреждений СПО к новому состоянию и содержанию профессионального образования путем проектирования собственного развития и совершенствования. Это привело к поиску инновационных моделей и технологий, работающих на формирование конкурентоспособного специалиста. Многолетний опыт профессиональной подготовки в нашем педагогическом колледже позволил нам принять участие в разработке современных подходов к подготовке конкурентоспособного специалиста. Осенью 2008 года Константиновскому педа-

гогическому колледжу вручено свидетельство о присвоении статуса Экспериментальная площадка Федерального государственного учреждения «Федеральный институт развития образования» по теме «Акмеологические аспекты профессиональной подготовки конкурентоспособного специалиста (в системе СПО). Личностно-деятельностная технология».

Для эффективного функционирования в сложном современном мире специалисту важно не просто адаптироваться к среде и усвоить социальные роли и правила, ему необходимо постичь науку создавать новое, преобразуя себя и окружающий мир. Конкурентоспособность – та личностная характеристика, которая свидетельствует о готовности человека к этим преобразованиям при сохранении своей самобытности и свободы, непосредственности и внутренней целостности. В этих условиях нужен профессионал, обладающий высоким уровнем профессиональной компетентности, умеющий ориентироваться в обстановке и быстро реагировать в изменяющихся условиях, готовый самостоятельно принимать решения в нестандартных ситуациях. Это требует перехода от идеологии подготовки узкого специалиста, встроеного в систему производственных отношений (технократический подход), к идеологии ориентации на развитие личности специалиста, формирования у него мобильности, самостоятельности, творческой активности, готовности к выбору и т.д. (компетентностный подход).

В сложившейся образовательной ситуации поиск по созданию инновационной модели профессиональной подготовки конкурентоспособного специалиста, ставит нас перед необходимостью рассмотреть основные характеристики конкурентоспособности, разработки технологии подготовки такого специалиста, проектирования образовательного учреждения и т.д. В настоящее время инновационный поиск в определении понятия «конкурентоспособный специалист» широко представлен в разнообразных исследованиях. Можно отметить, что многие исследователи рассматривают конкурентоспособность в основном по двум направлениям: как качество подготовки («показатель качества») и как качество личности («характеристика личности», «способность личности», «личностное качество»). Изучая мнения ряда исследователей о сущности понятия «конкурентоспособный специалист» и особенностях профессиональной подготовки такого выпускника в современной системе СПО, мы пришли к выводу, что инновационная деятельность должна осуществляться в двух взаимосвязанных и взаимообусловленных направлениях.

Первое направление связано с построением модели современного конкурентоспособного специалиста. Требования современного об-

щества к образованию, деятельности образовательного учреждения, осознание уникальности каждой личности задают определенные критерии к личности специалиста. Поэтому процесс профессиональной подготовки в колледже должен быть ориентирован на выпускника, обладающего всеми необходимыми качествами (компетентность, мобильность, готовность к рефлексии и др.), вместе с тем обладающего индивидуальным стилем профессиональной деятельности.

Построение модели конкурентоспособного выпускника осуществляется с учетом социального заказа, требований работодателей, запросов самой личности и потенциальных возможностей образовательного учреждения. Основные характеристики конкурентоспособного специалиста, на наш взгляд, включают в себя компетентность, мобильность, готовность к рефлексии, ряд личностных качеств – способность к риску, стрессоустойчивость и др. Детальное построение модели конкурентоспособного выпускника педагогического колледжа предполагается осуществить в ходе экспериментальной работы.

Второе направление инновационной деятельности педагогического колледжа ориентировано на совершенствование содержания и технологии профессиональной подготовки специалиста, разработку механизмов реализации принципов альтернативности и вариативности. Систематизация имеющегося в колледже опыта профессионально-педагогической подготовки, тщательный анализ современных исследований проблемы конкурентоспособного специалиста нашло отражение в разработке и реализации личностно-деятельностной технологии профессиональной подготовки.

Характеризуя второе направление инновационной деятельности, мы предполагаем, что образовательный процесс необходимо построить в виде трёх взаимосвязанных компонентов: образовательный маршрут, образовательная траектория, индивидуальная образовательная траектория. Образовательный маршрут определяет путь, который студенту надо пройти, чтобы освоить содержание профессиональной подготовки. Структура основной профессиональной образовательной программы СПО третьего поколения имеет базовую часть и вариативную, устанавливаемую образовательным учреждением. Поэтому возникает необходимость содержательного наполнения образовательного маршрута, корректировки имеющихся рабочих программ учебных дисциплин, разработки новых спецкурсов, обеспечивающих формирование всех составляющих (компетентность, мобильность, рефлексия и др.) конкурентоспособного выпускника.

Образовательная траектория предполагает особенности продвижения студентов по этому маршруту в течение всех лет обучения с

целью освоения компетенций. Содержательное наполнение образовательного маршрута соотносится с продолжительностью обучения студента и логикой включения его в профессиональную деятельность, осуществляется на основе компетентного подхода. Организация образовательной траектории студентов, содержательные характеристики конкурентоспособности современного учителя, компетентностный подход, профессиональные модули в ФГОС СПО требуют серьезных преобразований в использовании педагогических технологий.

Содержание и виды заданий в фонде оценочных средств в рамках образовательного маршрута определяются с учетом динамики профессионального становления студента, что удобно выстроить в режиме групповых реперов. Наличие групповых реперов (точек поворота) обеспечивает возможность оценивать не только конечные результаты образовательного процесса, но и промежуточные проблемы, которые выявляются в реперах и определяют необходимость корректировки содержания и технологий профессионально-педагогической подготовки. Наличие реперов предоставляет возможность выстроить динамику освоения каждой компетенции, зафиксировать результаты её освоения в ходе образовательного процесса. Вместе с тем, эти результаты дают возможность корректировать дальнейшее продвижение студента с учетом возникших у него проблем или особо успешной деятельности.

Индивидуальная образовательная траектория позволяет индивидуализировать процесс профессионального становления будущего специалиста. Опора на актуальные требования к организации современной профессионально-педагогической подготовки позволила нам выделить в структуре индивидуальной образовательной траектории вариативный и инвариантный компоненты. Инвариантный компонент определяется содержанием, технологией и организацией образовательного процесса педагогического колледжа ФГОС СПО. Вариативный компонент предполагает возможность свободного выбора студентом в содержании и технологиях профессиональной деятельности тех элементов, которые соответствуют его индивидуальным возможностям и позволяют ему проектировать дальнейшее профессионально-личностное развитие. Создание в процессе профессионально-педагогической подготовки условий для выбора и реализации студентами индивидуально-образовательной траектории вызывает необходимость введения ещё нескольких составляющих: индивидуальная образовательная история, индивидуальная образовательная поддержка и индивидуальная образовательная программа.

Экспериментальная деятельность по разработке и реализации личностно-деятельностной технологии профессиональной подготовки конкурентоспособного специалиста в системе СПО требует напряженной работы всего педагогического коллектива, поскольку требует системного подхода.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В РАМКАХ ТРЕНИНГОВОЙ РАБОТЫ

ГРИНЕВИЧ С. Н.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический
колледж № 2

На современном этапе развития педагогической науки меняется содержание и направленность образования, продиктованные новыми концептуальными подходами.

Компетентностный подход считается ключевым в образовании будущего, в образовании XXI века. Недаром стратегия модернизации содержания общего и профессионального образования РФ называет компетентностный подход. В структуре ключевых компетентностей значительное место уделено социальной компетентности как готовности и способности к социальному взаимодействию в разных жизненных сферах.

Считается, что социальные компетенции обладают уникальным качеством: они обеспечивают преодоление относительности знаний и способностей человека в решении быстро изменяющихся социальных ситуаций благодаря наличию у него социальной подготовленности, опирающейся на цели и смыслы жизни и проявляющейся в выборе рационального поведения, создающего максимально комфортные условия для всех участников деятельности. Следует особо отметить, что формирование социальной компетентности является одним из важнейших условий успешного осуществления профессиональной деятельности и совершенствования специальных навыков и умений.

Термин «компетентность» произошел от латинского «competentia» – способность, полноправность.

Социальная компетентность – готовность и способность к социальному взаимодействию в разных жизненных сферах, единство социальной адаптированности и мобильности; компоненты социальной

компетентности: базовые ценности, личностные качества, социально-психологические знания, умения и навыки.

В сложных условиях профессиональной деятельности большие требования предъявляются к быстрому освоению новых социальных знаний и умений, что требует расширения социальной компетентности любых специалистов.

Поэтому развитие социальной компетентности мы посчитали важным фактором для успешного осуществления профессиональной деятельности выпускников педагогического колледжа.

Приходя в колледж получать профессиональное образование, студент вступает в значительно расширяющиеся общественные отношения, новые формы взаимосвязи, общения, пытается осознать их характер, самоопределяется.

Для студентов нашего колледжа основной трудностью в проявлении социальной компетентности становится свойственное данному возрасту неумение правильно соотнести свои возможности и притязания с реальными результатами деятельности, общения. Довольно часто студенты демонстрируют неадекватные реакции на неуспех в достижении целей, сопровождающиеся чувством эмоционального неблагополучия. Это обнаруживается в упорном игнорировании неудач при взаимодействии с другими, в чрезмерной настойчивости и нежелании снизить собственные притязания в том или ином виде социальной деятельности. Такие реакции у студентов, как правило, связаны с полным отрицанием мысли о том, что причины неуспеха могут крыться в нем самом, в низком уровне его социальной компетентности. Подобный комплекс переживаний и действий подростка приводит к возникновению «аффекта неадекватности».

Чтобы эффективнее проходила дальнейшая социализация наших студентов, мы выявили основные причины «неадекватности», условно разделив их на три группы:

1 Личностные проблемы: трудности развития, эмоциональные (агрессивность, тревожность, пассивность, гиперактивность).

2. Проблемы социализации: избирательность общения, нарушенное общение, агрессивность, демонстративность, поведенческий негативизм, неуспеваемость, уход от деятельности.

3. Возрастные проблемы: инфантилизм, низкий уровень или парциальность возрастного развития, педагогическая запущенность, неврозы, страхи, демонстративный нигилизм.

Благодаря этому, мы сузили количество компетенций для разработки тренинговых программ, ориентированных на формирование новых моделей поведения в сфере общения, отношения к профессио-

нальной подготовке и повышению ее значимости, реализацию личного и профессионального потенциала в многообразных формах его проявления.

В социальную компетентность мы включили: коммуникативную компетенцию, социально-психологическую компетенцию, вербальную компетенцию, невербальную компетенцию.

Коммуникативная компетенция – владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в сложных ситуациях межличностного взаимодействия, знание культурных норм и ограничений в общении.

Социально-психологическая компетенция – межличностная ориентация, представление о разнообразии социальных ролей и способов взаимодействия; умение решать межличностные проблемы.

Вербальная компетенция – уместность высказываний, вариантность интерпретации информации, хорошая ориентация в сфере оценочных стереотипов и шаблонов, множественность смыслов употребляемых понятий.

Невербальная компетенция – отражение поведения человека в его кинестетике, к которой относятся мимика, пантомимика, «вокальная мимика» (интонация, тембр, тон, ритм, вибрато голоса), пространственный рисунок (зона, территория, перемещение), экспрессия (выразительная сила проявления чувств, переживаний, которая может быть решающей в интерпретации значения произносимых высказываний).

Социальная компетенция – это система знаний о социальной действительности и о себе, система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, система эффективных поведенческих шаблонов и сценариев в типичных социальных ситуациях, позволяющих: быстро и адекватно адаптироваться, принимать решение.

Эти компетенции мы формируем в тренинговых программах:

Адаптационный тренинг.

Цель: сокращение периода адаптации, устранение психологического дискомфорта, освоение механизмов саморегуляции, то есть приспособление студентов к системе новых социальных условий (новых отношений, требований, видам деятельности, режиму).

Тренинг по формированию социальной зрелости.

Цель: научить студентов ориентироваться на общество, в котором он находится, находить свое место в этом обществе. Научиться раздвигать возрастные рамки, которые ограничивают диапазон их социальной ориентации.

Научиться осознанию групповой принадлежности, солидарности, взаимопомощи, которые облегчают подростку автономизацию от взрослых.

Тренинг эффективного общения.

Цель: обучение основам эффективного и общения.

Установление и поддержание контакта, активное слушание, рефлексия своего и чужого эмоционального состояния, умение ориентироваться в конфликтной ситуации.

Тренинг коррекции тревожности.

Цель: научиться эффективным способам саморегуляции. Повысить свою самооценку через познание и принятие себя.

Тренинг сенситивности.

Цель: научиться актуализировать свои чувства и эмоции, понимать механизмы их возникновения. Научиться управлять своим эмоциональным состоянием.

Во всех тренинговых программах используются активные групповые методы: дискуссии, игры, ролевые игры, психодрама, арт-терапия, информирование.

Проводимая в педагогическом колледже работа по формированию социальной компетенции позволят сделать следующие выводы.

Исходя из того что в современном обществе возрастает значимость разного рода компетенций, в профессиональном образовании социальная компетентность и ее развитие является актуальной проблемой.

Комплекс социально-психологических тренинговых программ является эффективным средством психологического воздействия, позволяющим решать широкий круг задач в области развития социальной компетентности студентов и выпускников колледжа.

В период становления молодежь вступает в общественную жизнь, в мир с его правилами, система ценностей которого отличается от прежних представлений. Обучение социальной компетентности представляет собой овладение инструментарием, который позволит ему:

- принимать решение относительно себя самого и стремиться к пониманию собственных чувств и требований;
- забывать блокирующие неприятные чувства и собственную неуверенность;
- правильно понимать желания, ожидания и требования других людей, взвешивать и учитывать их права;
- представлять, как с учетом конкретных обстоятельств и времени вести себя, принимая во внимание других людей.

Формируя у наших студентов новые поведенческие установки и ценностные ориентации, обучая их грамотному и эффективному поведению в социуме, что непосредственно связано с понятием социальной компетентности, мы можем быть уверены, что наши выпускники становятся не только достойными членами общества, но и являются специалистами, которые готовы развивать и дальше свои способности и свой профессионализм.

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ГЛАЗАМИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

КРЫЛОВА О. Н.

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

ВОРОХОБОВА Н. Е., ТРОШНЕВА Е. Н.

г. Санкт-Петербург, Государственное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 612

Опыт реализации компетентного подхода показывает, что компетенции формируются в таком порядке и в такой степени, в какой это заложено целеполаганием.

Ключевые компетенции – это результат договоренности между обществом (родителями, вузами, работодателями, властями) и школой о том, какие именно результаты образования общество желало бы видеть.

С целью определения уровня согласованности представлений о ключевых компетенциях основных участников образовательного процесса было проведено исследование по ранжированию компонентов содержания (определенных умений и способностей) информационно-коммуникативной, социальной и личностной компетенций.

Информационно-коммуникативная компетенция выражается в умениях самостоятельно «реагировать на простые письменные и устные сообщения», «работать с информацией и другими людьми на основе полученной информации», «получать информацию», «создавать письменные и устные сообщения», «запрашивать базы данных», «сообщать идеи, логично используя информацию», «консультироваться у экспертов», «работать с документами».

По основной школе представления о значимости составляющих компонентов у учителей и учащихся практически совпадают. По

старшей школе есть существенные отличия. Учащиеся на 1-е место ставят «готовность к работе с информацией и общение на ее основе». Учителя на 1-м месте видят «готовность получать информацию», в то время как учащиеся ставят данное умение на последнее место.

Родители также как учителя и ученики 10-х классов на 1-е место ставят «готовность реагировать на простые письменные и устные сообщения», на 2-й позиции – «способность запрашивать базы данных, консультироваться у специалистов». По мнению родителей, в старшей школе самое главное – «готовность реагировать на простые письменные и устные сообщения». Управленцы (администрация) относительно основной школы высказывают схожие с родителями, учителями, учащимися мнения. В старшей школе можно отметить существенное расхождение с учителями – «готовность получать информацию», родителями – «готовность реагировать на простые письменные и устные сообщения», учащимися – «готовность к работе с информацией».

Социальная компетентность выражается в умениях самостоятельно «осуществлять задание под непосредственным контролем», «договариваться», «сотрудничать и работать в группе», «брать на себя ответственность за выполнение задач в учебной деятельности», «принимать решения», «управлять собственной учебной деятельностью», «улаживать разногласия и конфликты», «занимать позицию в конфликтах».

В основной школе учителя на 1-е место ставят «способность осуществлять задания под непосредственным контролем», с этим же согласны и 10-классники относительно основной школы. Сами же 8-классники данное качество ставят на последнее место. Для них самое главное – «уметь принимать решения», затем «уметь сотрудничать и работать в группе» и «уметь договариваться».

В старшей школе единодушно на 1-м месте – «готовность брать на себя ответственность за выполнение задач и демонстрировать самостоятельность». Проявляется единодушие (в конце списка) и относительно «умения занимать позицию в дискуссиях и высказывать свое собственное мнение». Расходятся представления учителей и учащихся относительно «умения принимать решения» – учителя – 2-е место, а учащиеся – 5 место, а также «способности управлять собственной учебной деятельностью» – учащиеся ставят на 3-ю позицию, а учителя на 6-ю.

Родители как в основной, так и в старшей школе самым главным видят «умение договариваться и сотрудничать». Управленцы (администрация) солидарны с родителями, учителями и учениками в старшей школе относительно «готовности брать на себя ответственность

за выполнение задач»; с родителями и учащимися – «умение улаживать конфликты». Существенны различия между родителями и администрацией относительно «умения договариваться» и «способности осуществлять задания под непосредственным контролем».

Личностная компетенция выражается в умениях самостоятельно «извлекать пользу из опыта», «принимать внешнее руководство при обучении», «организовывать взаимосвязь знаний», «организовывать свою работу», «решать проблемы», «оценивать собственное обучение и определять потребности», «войти в группу и внести свой вклад».

Относительно основной школы учителя на 1-е место ставят «умение организовать свою работу», в то время как учащиеся 8-х классов предпочитают «готовность принимать внешнее руководство при обучении». Для 8-классников на первом плане «умение извлекать пользу из своего опыта» и «готовность решать проблемы».

В старшей школе учителя на 1-е место ставят «готовность брать на себя ответственность за собственное обучение». Для 10-классников эта позиция в конце списка. Для самих 10-классников наиболее актуально – «умение извлекать пользу из опыта», «умение организовывать свою работу» и «способность организовать взаимосвязь знаний, упорядочить их». Родители и в основной и старшей школе на 1- позициях видят – «умение организовывать свою работу» и «готовность брать на себя ответственность за собственное обучение». Управленцы (администрация) также как родители, учащиеся и учителя на первую позицию ставят «умение организовывать свою работу»; схожи у них представления относительно «готовности принимать внешнее руководство при обучении»; заметно различаются мнения администрации с мнением родителей, учителей относительно «умения войти в группу или коллектив и внести свой вклад».

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы:

- для старшей школы важны умения более высокого порядка;
- наблюдается тенденция постепенного усложнения компетенций по ступеням;
- существуют значительные расхождения между ответами различных групп респондентов по целому ряду показателей;
- группы респондентов руководствуются принципом возрастосообразности при ранжировании умений, распределяя их по мере сложности для групп учащихся;
- учащиеся при ранжировании демонстрируют большую долю прагматизма.

Данная методика «ранжирования» позволяет проанализировать и согласовать мнения различных групп респондентов. Выбор согласованных групп умений, составляющих основу компетенций, дает возможность обеспечить эффективность следующего шага: разработку педагогических технологий, способствующих развитию у учащихся ключевых компетенций.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИКЕ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

ПАЩУК А. Г.

г. Братск, Педагогический колледж Братского государственного университета

Проблема качества конкурентоспособного специалиста на уровне СПО начала разрабатываться лишь в последние годы (П. Ф. Анисимов, А. М. Новиков и др.). Современные экономические условия предъявляют повышенные требования к специалисту, который поступает на рынок труда.

За основополагающие свойства конкурентоспособного специалиста следует принять следующие характеристики специалиста:

- компетентность и профессиональная мобильность;
- четкость целей и ценностей ориентаций;
- творческое отношение к делу;
- инициативность и самодисциплина;
- способность к самоанализу и принятию нестандартных решений;
- стремление к высокому качеству конечного продукта;
- эмоциональная устойчивость и коммуникабельность;
- способность к саморазвитию, самосовершенствованию, профессиональному росту (В. С. Суворов).

Этот перечень характеристик конкурентоспособной личности можно продолжить, так как на сегодняшний день это понятие не имеет своего окончательного определения, но вряд ли кто будет оспаривать тот факт, что без творческого подхода к своему профессиональному становлению вряд ли можно достичь всего перечисленного. Специфика выпускника как товара состоит в том, что его конкурентоспособность длительного пользования. Именно поэтому требуется

значительное время, для того чтобы получить статус конкурентоспособного специалиста.

Поэтому одной из задач подготовки будущего специалиста является вооружение его умениями творчески и разносторонне решать профессиональные задачи, развивая способности к поисково-творческой деятельности. Компетентный специалист меньше страдает на рынке труда, быстрее адаптируется в новой социальной и профессиональной сфере.

По мнению Л. С. Выготского, «Творчество – это всякая деятельность человека, который создает нечто новое, будет ли это созданием какой-либо вещи внешнего мира или построением ума или чувства, живущего в самом человеке» [1, с. 103]. Весь наш мир – это продукт великого творчества не только людей, но и Вселенной. «Творчество порождает оригинальное, неповторимое, уникальное, нечто качественно новое» (энциклопедический словарь).

Ученые-исследователи утверждают, что творчество – это познание своих способностей, себя через сотворение нового и его основой является поиск, без попытки творить человек не станет творцом. Как всякий процесс, творческий процесс имеет свою структуру. Именно в структуре проявляется сущность творчества. Выявить структуру творческой деятельности пытались Я. А. Пономарев, Г. Я. Буш, В. А. Болотин, Н. Н. Кириллова и др. Наиболее полно, на взгляд автора, раскрывает этот вопрос структура, предложенная А. Т. Шумилиным.

Он выделил 4 основных этапа творчества:

1 этап – осознание, постановка, формулирование проблемы;

2 этап – нахождение принципа решения проблемы, нестандартной задачи;

3 этап – обоснование и развитие найденного принципа, теоретическая и технологическая разработка;

4 этап – практическая реализация проблемы.

Первые три этапа есть не что иное, как умственная деятельность, а 4-ый – показатель творческих способностей. Рассматривание творчества неразрывно связано с процессом формирования личности, а в идеале – формирования творческой конкурентоспособной личности.

Проводимые ежегодные в колледже исследования по вопросу конкурентоспособности специалистов и творческого потенциала выпускников среди руководителей предприятий, образовательных учреждений позволяют отслеживать динамику развития творческих качеств в целом по колледжу. Серьезной деталью оценки потенциального соискателя на определенное рабочее место становится творческая самореализация выпускников (80 %), наличие компетентности, анализ

собственной деятельности (91 %). Полную удовлетворенность подготовкой выпускников высказали 85,3 % опрошенных руководителей, частичную – 8,5 %. Проведенные исследования допускают возможность вывода о том, что наличие качественной теоретической и практической подготовки определяют профессиональную компетентность специалиста и являются совершенно необходимым качеством с точки зрения требований его конкурентоспособности.

Преподаватель на практике при подборе заданий творческого характера должен руководствоваться следующим:

- создавать препятствия, которые надо преодолеть, чтобы добраться до цели своим путем, осознанно;
- организовать столкновение личного и общественного опыта или личных опытов, что влечет обильные, богатые ассоциации;
- менять амплуа студента (практиканта): исследователь, мыслитель, открыватель, защитник и т.п. (задания должны позволить студенту вырваться из психологических шаблонов, так как часто именно они мешают ему добиться успеха познания);
- давать простор для фантазии каждого, чтобы уйти от стереотипов;
- представлять возможности для его проявления;
- как можно меньше оценочных суждений и как можно больше информации о том, что каждый чувствует, ощущает; иначе говоря, больше информации для рефлексии как личностной, так и групповой (рефлексия дня, рабочей недели, всего периода практики);
- стимулировать творчество восприимчивостью к новым идеям (предложенные идеи студентов не отвергать сразу, какими бы они ни были).

В планы практик постоянно вносятся разные виды творческих заданий, которые формируют ценностные ориентации, познавательные интересы, стрессоустойчивость, деловитость студентов.

Предлагаются задания таких видов:

- интеллектуальные;
- изобразительные;
- литературные;
- технические;
- художественные и др.

Интеллектуальные виды: написание программ (коррекционных, развивающих), составление положений, проектов, отчетов, разработка стимульного материала, обработка диагностического материала, презентации, моделирование программ конкурсов, внеклассных меро-

приятий, составление индивидуальных планов-заданий, создание портфолио карьерного продвижения (ПКП). Портфолио – это уже достаточно хорошо зарекомендовавшая себя технология планирования профессиональной карьеры. У ПКП двойное предназначение – с одной стороны, оценка учебных успехов и научных достижений, а с другой – оценка готовности к профессиональной карьере. ПКП можно использовать для хранения, например, таких документов:

- выпускная квалификационная работа, курсовые работы;
- отчеты и отзывы о прохождении производственных практик;
- тексты докладов на научно-практических конференциях;
- грамоты и благодарности за участие в семинарах, конференциях, форумах;
- рекомендательные письма от преподавателей и кураторов;
- отписки статей в профессиональных журналах;
- свидетельство о получении именных стипендий (губернаторской, мэровской).

Подобное электронное ПКП может быть размещено как на персональном сайте, так и на сайте учебного заведения.

Литературные: написание статей, сценариев, составление резюме, выпуск газет, отчетов, положений.

Изобразительные: оформление концертных программ, афиш, билетов, создание макетов, эскизов, декораций, проведение мастерских, выставок.

Театрально-вокальные: инсценирование, разыгрывание сценок, песен, пьес, проведение песенных конкурсов (конкурс – одна из граней творческо-мотивационной среды, повышение профессионального и личностного развития специалиста).

Творческие задания не могут быть внеличностными, механическими. Необходимо варьировать их с учетом возможностей студента, его интересов, тогда они будут способствовать духовному самоопределению, саморазвитию личности через удовлетворение потребности к нестандартному решению.

Поисковая активность, способность к созданию чего-то нового повышает адаптивные возможности студента, его стрессоустойчивость и устойчивость к возникновению различных заболеваний – а это очень важно, чтобы выступить на рынке труда как конкурентоспособный специалист.

Создание системы организации самостоятельного труда студентов учитывает ряд факторов, оказывающих влияние на развитие творческой активности.

Самостоятельную работу можно рассматривать как:

- сферу проявления творческой активности личности, средство формирования ее интеллектуальных качеств;
- как форму деятельности студента.

Самостоятельная работа является подходом к развитию творческой активности студентов, поэтому требует совершенствования форм и методов организации труда, учета покурсовой динамики профессиональной подготовки специалистов. Студенты используют приобретенные умения и навыки в процессе курсового и дипломного проектирования.

Таким образом, можно отметить, что система творческих заданий создает условия для самореализации, успешности в профессиональной сфере, активного проявления студента как субъекта творческой самостоятельной деятельности и позволяет ему быть востребованным на рынке труда.

Литература

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1991.
2. Гайнеев, Э. Р. Конкурсы профессионального мастерства как средство формирования опыта творческо-конструктивной деятельности [Текст] / Э. Р. Гайнеев // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 12.

О ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВАХ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

СОЛОДОВНИКОВА Е. Н.

г. Борисоглебск Воронежской обл., Борисоглебский государственный педагогический институт

В «Концепции модернизации современного российского образования на период до 2010 года» указана следующая основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении такого образования. Та-

ким образом, выпускник вуза (в том числе педагогического) должен обладать целым рядом профессионально значимых качеств (ПЗК), чтобы удовлетворять всем предъявляемым к нему требованиям.

На начальном этапе исследования был выделен перечень ПЗК, необходимых, на наш взгляд, будущему учителю математики. Разные категории анкетированных (студенты, преподаватели, администрация вуза, учителя школ) определяли приоритетность каждого из предлагаемых ПЗК.

На следующем этапе были разработаны критерии оценки уровня сформированности отдельных групп ПЗК будущего учителя математики. Предварительно все выделенные ПЗК были разбиты на 5 групп качеств следующим образом:

1 группа ПЗК – профессиональная компетентность (методологическая компетентность, методическая компетентность, психолого-педагогическая компетентность, информационная компетентность); 2 группа ПЗК – профориентационные качества (педагогическая направленность, профессиональная готовность к педагогической деятельности, профессиональная самоактуализация); 3 группа ПЗК – морально-волевые и организаторские качества (моральные качества, волевые качества, организаторские качества); 4 группа ПЗК – готовность к саморазвитию (готовность к самовоспитанию, готовность к самообразованию); 5 группа ПЗК – коммуникативные и экспрессивно-речевые качества (коммуникативные качества, экспрессивно-речевые способности, креативность).

Первая возможность оценить уровень сформированности ПЗК у студентов предоставляется в период педагогических практик. Проведение уроков под руководством методиста вуза и школьного учителя требует от студента максимальной концентрации его морально-волевых, организаторских, коммуникативных и экспрессивно-речевых качеств и, самое главное, его знаний, умений и навыков, то есть его профессиональной компетентности.

В связи с этим было проведено анкетирование студентов 5 курса до прохождения ими педагогической практики, в ходе которого респондентам предлагалось с помощью разработанных критериев оценить свой уровень сформированности каждой из групп ПЗК по четырёхбалльной шкале. Получены следующие результаты. Свой уровень сформированности 1 группы качеств 92 % опрошенных оценили на 4 балла; по 4 % анкетированных – на 3 и 5 баллов. Уровень сформированности 2 группы ПЗК будущего учителя 44 % студентов оценили на 3 балла, 30 % – на 4 балла, 17 % – на 2 балла, 9 % – на 5 баллов. Уровень сформированности 3 группы качеств 57 % респондентов оценили

на 4 балла, 39 % – на 5 баллов, 4 % – на 3 балла. Оценка уровня сформированности 4 группы ПЗК такова: 61 % – 4 балла, 26 % – 5 баллов, 9 % – 2 балла, 4 % – 3 балла. И, наконец, уровень сформированности 5 группы качеств был оценен студентами следующим образом: 70 % – 4 балла, 22 % – 5 баллов, 4 % – 3 балла, 4 % – 3 балла.

Полученные результаты показывают, что большинство опрошенных оценивают свой уровень профессиональной компетентности на 4 балла, уровень сформированности профориентационных качеств – на 3-4 балла, уровень сформированности морально-волевых и организаторских качеств – на 4-5 баллов, готовность к саморазвитию – на 4 балла, коммуникативные и экспрессивно-речевые качества – на 4 балла.

Таким образом, наименее сформированными, по мнению студентов, оказались их профориентационные качества.

После проведённого анкетирования студенты проходили педагогическую практику, где активно были вовлечены и в учебную, и в воспитательную работу. Опыт проведения педагогических практик со студентами четвёртого и пятого курсов показал, что не все студенты в состоянии объективно оценить уровень своей подготовленности к профессиональной деятельности. Поэтому в ближайшее время будет проведено повторное анкетирование этих студентов с целью выявления влияния педагогической практики на уровень сформированности у них ПЗК будущего учителя. Также планируется провести анкетирование методистов, руководящих педагогической практикой этих студентов, учителей и ещё раз самих студентов после сдачи государственных экзаменов (ГЭК) и защиты выпускных квалификационных работ (ВКР).

Результаты всех анкетирований будут сравниваться и обобщаться между собой, а результаты по 1-ой группе качеств – с оценками ГЭК и защиты ВКР, и создадут основу для разработки методики формирования приоритетных ПЗК будущего учителя математики.

МЕТОД ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

СУЧУ Л. А.

г. Омск, Профессиональное училище № 24

Каждый ребенок – это хрупкий нежный росток, только что проклюнувшийся из семени. Педагог, как опытный садовод, должен по-

мочь этому ростку превратиться в роскошное плодоносящее дерево. А для этого ему нужно много знать о сущности своего питомца и создать условия для его развития. И тогда педагог вкусит сладость плодов своего труда.

В своей педагогической деятельности я применяю личностно ориентированный подход к образованию, который предполагает осознанную ориентацию педагога на личность обучающегося. Развиваясь как личность, обучающийся формирует и раскрывает свою собственную природу, присваивает и создаёт предметы культуры, обретает круг значимых других людей и проявляет себя перед самим собой.

Вначале изучаю индивидуальные особенности обучающихся, межличностные отношения в группе, жизнедеятельность каждого до поступления в училище. Затем анализирую социальную среду, в которой живут обучающиеся, знакоюсь с родителями и получаю от них дополнительные данные о своих воспитанниках. Совместно с психологом провожу тестирование коммуникативных способностей, организаторских способностей, специальных способностей, темперамента и характера. По итогам тестирования составляю психолого-педагогические характеристики на каждого ребёнка.

Изучив индивидуальные особенности обучающихся и наметив план действий по их коррекции, пытаюсь создать на уроке ситуацию успеха, обеспечиваю сочетание определённых условий, позволяющих обучающимся достичь собственной успешности. Успешность является одной из качественных характеристик результатов учебной деятельности конкретного обучающегося. Привести к успешности – значит обеспечить соответствие результатов учебной деятельности обучающихся требуемым нормативам. Принимаю во внимание три этапа:

- на первом мотивационном этапе стараюсь сформировать у обучающихся желание, стремление выполнить учебное задание;
- на втором организационном этапе представляю обучающимся такие задания, которые они в состоянии выполнить самостоятельно, выбирая содержание и способы выполнения задания в соответствии с индивидуальными возможностями детей;
- на третьем результативном этапе стараюсь, чтобы обучающиеся испытали успех, радость от выполненного задания. Очень важно, чтобы оценка значимости достигнутого результата была публичной. Это ведёт к самоутверждению, к повышению социального статуса, уверенности в себе, веры в возможность своего успеха.

Реализуя личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности, стараюсь создать личностно ориентированные ситуации, которые ставят обучающегося в новые условия, требующие от

него такого поведения, которое обеспечило бы его личностный рост.

Одним из методов, обеспечивающих создание личностно ориентированных ситуаций в процессе обучения, является метод творческого самовыражения. Смысл этого метода заключается в том, чтобы дать подростку возможность почувствовать свою уникальность, сопричастность к миру, соприкоснуться с собственным творчеством. Метод даёт возможность для самораскрытия обучающегося, укрепления и развития его веры в себя, в свой творческий потенциал.

Творческие способности присущи любому человеку – нужно лишь суметь вовремя их раскрыть и развить. Творчество идёт от самого человека и является выражением его сущности. Применяя метод творческого самовыражения, стараюсь убедить обучающихся в их значимости, донести до них идею о том, что человеку нужно во всём искать своё, уметь выделять это своё из окружающего мира.

Реализация метода творческого самовыражения возможна в разных вариантах:

1. На практических занятиях будущие растениеводы создают проекты озеленения территории в различных стилях, проекты закладки плодовых и садово-ягодных насаждений, составляют цветочные композиции.

2. Для самостоятельной работы обучающиеся получают творческие задания следующих типов:

- по содержанию (вопросник, кроссворд, ребус, сообщение, доклад, реферат, исследование);
- по виду деятельности (индивидуальное, парное, групповое, коллективное);
- по уровню оформления (буклет, газета, альбом, файл-лист, экспозиционное).

Выполняя эти задания, обучающиеся учатся пользоваться дополнительной литературой, выделять главное, лаконично и интересно излагать свое решение проблемы, формировать ораторские навыки, получать более глубокие знания. В рамках саморазвития личности творческую работу обучающихся рассматриваю как развитие их внутреннего деятельностного потенциала, способности быть авторами, творцами, активными созидателями, умеющими ставить цель, искать способы её достижения, максимально использовать свои способности, стремясь выйти за их пределы.

3. Во внеурочной образовательной деятельности обучающиеся повышают и расширяют знания, полученные на уроках, развивают творческие способности, повышают общий уровень развития. Инте-

рес возникает и укрепляется, когда ученик действует сам без принуждения с моей стороны. Поэтому необходимо выяснить, а что ему действительно интересно. Для этого провожу анкетирование, по итогам которого составляю план внеурочной деятельности.

В своей практике применяю следующие виды внеурочной деятельности:

- программные (экскурсии, факультативы);
- внепрограммные (кружки, олимпиады, конференции, вечера, диспуты).

В своей деятельности использую два направления внеурочного образования – профилирующее и научно-информационное, которые дополняют друг друга и позволяют более полно реализовать цель внеурочной деятельности – разностороннее развитие познавательных интересов обучающихся.

Факультативные занятия, лекции, семинары помогают подвести к углубленному изучению научных проблем. На занятиях факультатива ставлю цель – закрепить и развить интерес обучающихся к избранным областям знаний и видам практической деятельности, дать возможность обучающимся проверить, насколько правилен их профессиональный выбор.

4. В нашем училище сложилась хорошая практика интеллектуальных состязаний. По предметам цикла проводятся декады на различные тематики. Свои творческие способности обучающиеся применяют в конкурсах на лучшую стенгазету, реферат, макет, участвуют в олимпиадах, КВН, выставках, конференциях.

Результаты проведения олимпиад и конкурсов активно освещаются на стенде «Наши достижения». Итоги подводятся на торжественной линейке с обязательным вручением грамот и призов. Стимулирование мотивации к получению учебных достижений среди своих товарищей повышает потребность в самосовершенствовании.

Активное участие в олимпиадах, конкурсах, выставках позволяет обучающимся проявить свои творческие способности и повысить интерес к предмету и избранной профессии.

5. Особое внимание уделяют праздникам, которые предоставляют детям огромные возможности для самопознания, самовыражения, самоутверждения, самореализации – окружной фестиваль молодежи «Будущее России», областной фестиваль национальных культур «Мы вместе», областной конкурс эстрадной песни «Давайте аплодировать любви» и т.д. Игровая форма, зрелищность, эмоциональность, использование ярких художественных средств, добровольность участия де-

лают праздники незаменимыми для развития творческих способностей обучающихся.

Всем известно выражение: «Высоко взлететь сумел не орел, имеющий этот дар от природы, а человек, создавший летательный аппарат». Основываясь на данном тезисе, считаю, что позитивным результатом развития моих питомцев выступают показатель уровня участия их в процессе творчества и постепенное освоение ими высот интеллектуального олимпа.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ

ТАНАЕВА З. Р.

г. Челябинск, Челябинский юридический институт МВД России

Одной из основных задач обновленного высшего образования является формирование компетентного в определенной области специалиста, обладающего не только знаниями, умениями и навыками, но и способностями, позволяющими судить об этой области и эффективно в ней действовать [3]. Компетентность будущего специалиста в работе с несовершеннолетними правонарушителями формируется в процессе профессиональной подготовки и специализации в данной области знаний.

В целях подробного анализа феномена компетентности будущих специалистов в работе с несовершеннолетними правонарушителями изложим различные точки зрения на категорию компетентности.

Так, Ю. К. Бабанский, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Левитов, В. А. Сластенин и др. определяют данное понятие как устойчивую характеристику личности, синтез ее свойств и одновременно как психическое состояние, как активное состояние личности, вызывающее деятельность; как следствие деятельности; как качество, определяющее установки на профессиональные ситуации и задачи, а также как предпосылка целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости, эффективности и как форма деятельности субъекта, которая включается в общий поток его действий [2]. Э. Ф. Зеер выделяет в качестве базовой характеристикой данного понятия степень сформированности у специалиста единого комплекса знаний, умений, навыков, а также опыта, обеспечивающего выполнение профессиональной деятельности [1]. Развитие компетентности тесно связано с идеей самоусовершен-

шенствования, саморазвития, самообразования личности: с одной стороны, компетентность – целенаправленная деятельность, точка дальнейшего продвижения личностного саморазвития; с другой – чем более высок уровень саморазвития человека, тем выше уровень притязаний личности, ценного восприятия мира, собственных возможностей, все более точное и адекватное самовосприятие, все более искреннее и многостороннее самоуправление и как следствие – мотивированного саморазвития личности, ее компетентности в саморазвитии, актуализации потребностей в ее становлении [4].

Таким образом, учитывая различные точки зрения на категорию компетентности (Л. И. Анцыферова, Ю. К. Бабанский А. С. Белкин, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Левитов, Р. П. Мильруд, Г. К. Селевко, В. А. Сластенин, А. В. Хуторский и др.), под компетентностью в работе с несовершеннолетними правонарушителями мы понимаем интегральное качество личности, характеризующееся наличием и степенью сформированности у будущего специалиста психолого-педагогических, правовых знаний, умений и навыков; профессионально-творческими мотивами и интересами, позволяющими достигать качественных результатов в работе с несовершеннолетними правонарушителями, а также обеспечивающими личностный рост обучаемого и его возможности в саморазвитии и самореализации.

Анализ научной литературы практического опыта и осмысление полученных экспериментальных данных позволили выделить три компонента, характеризующих компетентность в работе с несовершеннолетними правонарушителями: познавательный, поведенческий, ценностный. Познавательный компонент состоит из совокупности методологических, теоретических и практических психолого-педагогических, правовых знаний. Поведенческий компонент представляет степень владения психолого-педагогическими, правовыми знаниями; способность к самоуправлению; готовность и стремление к практической деятельности. Ценностный компонент включает в себя профессиональное правосознание; социальную активность, направленную на преодоление преступности среди несовершеннолетних.

Результатом подготовки будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями должна выступить их компетентность в данной области. Рассмотрим это положение на примере подготовки будущих юристов.

Процесс подготовки будущих юристов к работе с несовершеннолетними правонарушителями предусматривает, с одной стороны, овладение психолого-педагогическими и правовыми знаниями, а также развитие профессиональных умений и навыков работы с данной

категорией лиц, с другой – изменения в интеллектуальной и эмоциональной сферах будущих специалистов, выражающиеся в готовности и стремлении к практической деятельности, освоению необходимых для этого умений и навыков, в сознательном их использовании, в развитии социальной активности, направленной на преодоление преступности среди несовершеннолетних. Для измерения происходящих изменений по качественно-количественным параметрам необходимы показатели, свидетельствующие уровень компетентности обучаемого в работе с несовершеннолетними правонарушителями. Учитывая выделенные нами компоненты понятия «компетентность в работе с несовершеннолетними правонарушителями», в качестве показателей определения уровня компетентности нами выделены: характеристика фонда психолого-педагогических и правовых знаний; умение решать педагогико-правовые задачи; умение применять психолого-педагогические и правовые знания; способность к рефлексии.

Развитие у обучаемого компетентности в работе с несовершеннолетними правонарушителями носит поэтапный характер, продвигаясь от уровня к уровню. В конце обучения будущий юрист должен в полном объеме владеть теоретико-методологическими знаниями в области профилактики правонарушений несовершеннолетних, знаниями правовых основ, средств, методов и форм работы с подростками-правонарушителями, методик обследования подростков, форм и методов работы с родителями. Необходимо достичь того, чтобы обучаемый проявлял устойчивый интерес к решению всех типов задач и заданий, самостоятельность и заинтересованность, как в процессе выбора задачи, так и в процессе ее решения; предпочитал выбор более сложных и творческих заданий, создавал творческие проекты решения ситуаций. Обучаемый при этом должен уметь комбинировать традиционные и найденные им самим способы решения задач и прогнозировать развитие ситуаций, правильно объяснять явление и устанавливать причинно-следственные связи, обосновывать свои суждения и умозаключения в соответствии с полученными теоретическими знаниями по исследуемой проблеме. Необходимо обратить внимание, чтобы обучаемый овладел способами разрешения конфликтных ситуаций, возникающих в процессе работы, осуществления контактного воздействия на подростка-правонарушителя и его родителей. Результатом подготовки будущего юриста должно выступить четкое понимание социальной и личной значимости деятельности с подростками-правонарушителями, стремление к идеалу профессионала, осуществляющего профилактическую работу с несовершеннолетними правонарушителями.

Определяя показатели компетентности будущих юристов в работе с несовершеннолетними правонарушителями, мы не считаем, что они абсолютны: существуют, несомненно, и другие показатели. Однако заметим, что предложенные нами показатели выбраны на основании анализа научной литературы, собственных исследований и носят дидактическую направленность, то есть отражают реальный процесс обучения в условиях высшей школы.

Необходимо отметить, что исследования, проведенные нами в части подготовки будущих юристов к работе с несовершеннолетними правонарушителями, показали, что вопрос о целенаправленной подготовке компетентных кадров к работе с несовершеннолетними правонарушителями сегодня еще не занял должного места в теории и практике вузов. Это делает необходимым поиск новых путей повышения качества подготовки специалистов. Основываясь на реальных фактах, мы убеждаемся в необходимости обращения к теории педагогического управления для разрешения имеющихся проблем, ибо в противном случае процесс подготовки к работе с несовершеннолетними правонарушителями будет осуществляться поверхностно и не последовательно. На наш взгляд, управленческая деятельность, ориентированная на решение конкретных целей и построенная в соответствии с педагогическими принципами, обеспечивает необходимый результат – компетентность в работе с несовершеннолетними правонарушителями.

Литература

1. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М., 2005.
2. Никитина, Е. Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования [Текст] : монография / Е. Ю. Никитина. – Челябинск: ЧГПУ, 2000.
3. Никитина, Е. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов : перспективные подходы [Текст] : монография / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева. – Москва : МАН-ПО, 2006.
4. Понарина, С. П. Становление готовности будущих учителей к педагогическому управлению в процессе высшего педагогического образования [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. П. Понарина. – Хабаровск, 1998.

АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

БИРАГОВ В. С.

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

Переход современной цивилизации к информационной стадии развития в большинстве стран мира приводит к несоответствию качества образования условиям и требованиям современного общества. В открытом изменчивом мире традиционная образовательная система, призванная обслуживать потребности индустриального общества, становится неадекватной новым социально-экономическим реалиям. В настоящее время человечество подошло к такому моменту своего развития, когда оно не успевает осознавать происходящее и адаптироваться к нему.

В связи с этим активизируются поиски новых моделей обучения и воспитания подрастающего поколения, адекватных информационной эпохе. Происходит смена ориентации профессионального образования, от подготовки узкопрофильного специалиста к воспитанию разностороннего профессионала, конкурентоспособного специалиста, обладающего высоким уровнем культуры, разносторонней подготовкой и мобильно действующего в меняющихся условиях динамического общества. Поэтому помимо основных функций традиционных учебных заведений, включающих привитие базовых навыков и дающих общее направление развитию личности, необходимы новые, направленные на развитие адаптационных способностей личности к познавательному процессу в системе непрерывного образования.

Наряду с нововведениями, происходящими в структуре и условиях обучения в профессиональной школе, необходимо также уделять большое внимание адаптации личности в процессе формирования ее как будущего профессионала. Речь идёт о подготовке специалиста, результативность практической деятельности которого находится в прямой зависимости, прежде всего, от его личностных характеристик.

Различные аспекты адаптации получили свое развитие в рамках психолого-педагогических исследований О. А. Абдулиной, А. Г. Асмолова, И. Ю. Аксаринной, С. В. Овдей, А. В. Сахно, И. М. Юсупова и других.

Вопросы приспособления студентов к образовательным условиям вуза были предметом исследований Д. А. Андреевой, Г. П. Медведева, В. И. Брудного, В. Л. Кондратовой, Н. Ф. Масловой, А. П. Просецкого и других ученых, которые рассматривали адапта-

цию как интенсивный, динамичный, многосторонний и комплексный процесс приобретения личностью новых форм поведения и овладения деятельностью, содержание которой характеризуется социальными и психолого-педагогическими аспектами в их развивающейся диалектической взаимосвязи.

Адаптация как процесс и результат может иметь различные значения в зависимости от того физиологические, психологические, социальные или профессиональные аспекты становятся объектом исследований. Если подытожить обзор существующих подходов к анализу данного понятия, то следует дать наиболее универсальное определение адаптации, которое может быть представлено следующим образом: адаптация студентов в образовательном процессе вуза – это приспособление студентов нового приема к условиям высшей школы, к новым нагрузкам, ритму жизни, методам и формам работы, формирование личных навыков и умений по рациональной организации умственной деятельности. В то же время – это интеграция личности со студенческой средой, принятие ее ценностей, норм и стандартов поведения, формирование адекватного межличностного взаимодействия. В контексте будущей профессии адаптация – это отождествление себя с избранной профессией, освоение организационных условий будущей профессиональной деятельности и самообразования, формирование профессиональной направленности.

Исследуя особенности процесса вузовской адаптации, А. П. Просецкий выделяет в нем первичный, социально-психологический и профессиональный этапы. Адаптация определяется им как активное и творческое приспособление студентов нового приема к условиям высшей школы, в процессе которого складывается коллектив, формируются личные навыки и умения по рациональной организации умственной деятельности, одновременно складывается призвание к избранной профессии, рациональный коллективный и личный режим труда, досуга и быта, выстраивается система работы по профессиональному самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности [4].

Формирование молодого специалиста в вузе происходит в сложный период его жизни, который характеризуется рядом противоречий. С одной стороны, данный возраст – это период наивысшего развития физиологических возможностей, интеллектуальных способностей, творческой деятельности, с другой – этап психической, гражданской зрелости, который превращает молодого человека в общественно активную, социально сформировавшуюся личность. Как справедливо указывает И. Ю. Аксарина, в данном процессе актуализируется противоречие дидактического порядка, суть которого в несоот-

ветствии между стремлением студента к самостоятельной деятельности и недостаточным умением при этом самостоятельно работать и мыслить в процессе вузовских занятий [1, с. 51].

В. Л. Кондратова выделяет три основные фазы адаптации студента в условиях вуза. Основной акцент делается на анализе начальной фазы, как ответной психической реакции организма на новые условия деятельности, которая длится индивидуально у каждого, но, как правило, заканчивается в середине первого семестра. Вторая фаза включает фазу перестройки приспособительных механизмов, динамического стереотипа и психических процессов и завершается примерно к середине второго семестра. Третья фаза характеризует наступление периода устойчивой адаптации, когда завершено формирование динамического стереотипа и приспособительных реакций. По мнению исследователя, третья фаза у большинства студентов завершается к концу первого курса, но примерно у 25 % студентов адаптация к учебному процессу к этому рубежу не наступает [2].

Интересный анализ периодизации процесса вузовской адаптации представлен в исследовании К. О. Сантросян [1, с. 52]. Он выделяет и всесторонне анализирует три этапа.

Первый – острый этап адаптации, который наблюдается в начале учебного года, характеризуется плохим функциональным состоянием студента (утомлением от сдачи выпускных и вступительных экзаменов, эмоциональным напряжением, вызываемым новизной вузовских условий).

Второй этап включает экзаменационный стресс первой сессии с эмоциональным напряжением и ухудшением функционального состояния.

Третий этап (в динамике) проходит при последующих экзаменах, когда степень личностно-психологической напряженности уменьшается. В основе данной периодизации взята динамика эмоциональных состояний и реакций студента на стрессовые социальные условия.

Ю. К. Бабанский отмечает, что изучение мотивационно-потребностной сферы студентов в период профессионального обучения позволяет представить процесс их адаптации в виде последовательного прохождения следующих трех этапов: 1) определяющего, когда происходит ломка старого школьно-домашнего стереотипа поведения и формируется новый, существенно отличающийся от прежнего (1-3 семестры); 2) накопительного (4-6 семестры); 3) завершающего (7-10 семестры) [3].

Таким образом, современные исследователи единодушны в понимании того, что начало обучения в профессиональном учебном за-

ведении является достаточно трудным моментом в жизни студентов в социальном и психофизиологическом плане. Это не только новые условия деятельности, новые нагрузки, ритм жизни, но и новые профессиональные и личностные контакты, новые отношения и новые обязанности. Психологические механизмы адаптации в профессиональных учебных заведениях связаны со сменой социальной ситуации развития личности, происходящей смены ролей, изменения круга взаимодействия и комплекса учебных проблем.

Успешность приспособления студентов к условиям вузовского обучения является важным элементом формирования личности будущего специалиста, предопределяющим эффективность его адаптации к новому знанию, информации, прогрессу. Что позволяет ему оставаться актуальным и эффективным в новых условиях, то есть быть востребованным и конкурентоспособным профессионалом.

Литература

1. Аксарина, И. Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук / И. Ю. Аксарина. – М., 2006.

2. Кондратова, В. П. Некоторые психологические показатели адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза [Текст] / В. П. Кондратова // Вопросы вузовской педагогики, психологии и дидактики. – Воронеж, 1982.

3. Педагогика высшей школы [Текст] / под ред. Ю. К. Бабанского. – Ростов н/Д., 1972.

4. Просецкий, А. П. Психологические особенности адаптации студентов нового приема к условиям обучения в вузе [Текст] / А. П. Просецкий // Комплексные проблемы профориентации, адаптации и повышения квалификации кадров. – Минск, 1976.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ХОДЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

УПРУГИНА И. Г.

г. Миасс Челябинской обл., Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 10

Дошкольное образование имеет исключительно большое значение в становлении личности, именно в этом возрасте происходит наи-

более интенсивное развитие (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.), в основе которого лежит приобщение к отечественной истории и культурному национальному наследию. Это время подлинного и искреннего погружения в истоки этнической культуры, на основе чего начинают развиваться чувства, черты характера, незримо связывающие ребенка со своим народом.

Реализация национально – регионального компонента в образовании и воспитании предполагает определенные требования к педагогу. Не случайно и появление термина «этнокультурная компетентность», которая рассматривается как подвид профессиональной компетентности и обладает теми же чертами, что и общая характеристика.

В общем виде компетентность определяется как необходимый комплекс способностей и качеств личности, которые требуются для успешной деятельности в социокультурной сфере (Н. В. Кузьмина). Под этнокультурной компетентностью понимается свойство (качество) личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и понятий о той или иной культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию (Е. С. Бабунова).

Относительно недавно стала разрабатываться эта проблема в образовании. Различные аспекты этого личностного качества рассматриваются в работах А. Г. Абсалямовой, Е. С. Бабуновой, Э. К. Сусловой, М. И. Богомоловой и др. Все исследователи единодушны во мнении, что данное качество личности должно формироваться в процессе учебно-профессиональной подготовки и педагогической деятельности. В модели этнокультурной подготовки педагогов они выделяют три важнейшие сферы: образовательную, социально-воспитательную и практическую. Пусковым механизмом формирования готовности педагогов к реализации национально-регионального компонента, выполняющего стимулирующую функцию, исследователи называют мотивационно-ценностный компонент. В его структуру входят личностные, общественные, учебные, познавательные, практические мотивы, интересы, потребности и ценностные ориентации, совокупность которых отражает психолого-педагогическую готовность педагога к организации этнокультурного образования в условиях детского сада.

Понятие профессиональной этнокультурной компетентности педагога отражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, и ее формиро-

вание предполагает введение педагогов изначально в родную, а затем другие культуры.

В условиях конкретного дошкольного учреждения проблема формирования этнокультурной компетентности педагогов решается в ходе методической работы. Поэтому в МДОУ № 10 была поставлена задача: формирование этнокультурной компетентности педагогов посредством внедрения программы «Наш дом – Южный Урал». Было осуществлено планирование этапов работы и проектирование результатов:

1 этап: диагностический. Его цель: выявить затруднения педагогов, проанализировать состояние образовательного процесса.

Ожидаемый результат: сформировать комплект диагностического материала для работы.

2 этап: теоретический. Необходимо было изучить программу через различные формы методической работы.

Ожидаемый результат: построить систему работы с педагогами по внедрению программы.

3 этап: практический – создать дидактическое и методическое обеспечение для работы по программе.

Ожидаемый результат: разработка этнокультурной образовательной среды в ДОУ.

4 этап: накопление практического материала, обобщение, обмен опытом работы.

Был составлен план мероприятий по реализации задач каждого этапа.

Первоначально для повышения этнокультурной компетентности педагогов разработали и провели различные методические мероприятия: педсоветы (в форме деловых и интеллектуально-творческих игр), педагогический фестиваль, семинар, мастер-класс, консультации. Тематика и содержание различны и охватывали все факторы этнопедагогического образования: природу, игру, труд, общение, традиции, быт, искусство, религию («Трудовые традиции народов Южного Урала», «Из века в век в моде календарь в народе», «Жилища народов Южного Урала», «Декоративно – прикладное искусство Южного Урала», «О русских обычаях и традициях» и т.п.).

Все методические мероприятия сопровождались практическими материалами (познавательными сведениями, картотеками, фотографиями, рисунками, конспектами занятий и т.п.).

Исходя из того что понятие профессиональной этнокультурной компетентности педагога отражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятель-

ности, на следующем этапе предложили определить тему и направление для дальнейшей углубленной работы по программе. Каждый педагог разработал индивидуальный перспективный план и самостоятельно осуществлял его.

На этом этапе были эффективны следующие формы работы:

- «Школа педагогического опыта», когда коллегиально решали возникающую в ходе работы проблему;
- «Дни информации». Они помогали знакомить коллег с ходом инновационной деятельности в конкретной возрастной группе;
- смотры-конкурсы («Уголки народного быта», «Авторский дидактический материал для работы с детьми»);
- работа педагогов в творческих группах (разработка модели развивающей среды при реализации программы «Наш дом – Южный Урал», создание комнаты народного быта);
- открытые просмотры педагогов (по предварительным заявкам, в форме мастер-класса, обучающего занятия и занятия эксперимента);
- творческие отчеты, когда педагоги делали краткие сообщения, сопровождая их демонстрацией наработанного материала.

Своеобразным подведением итогов работы каждого педагога и всего педагогического коллектива ДООУ стали педчтения. Они помогли выявить лучший педагогический опыт в различных направлениях («Приобщение дошкольников к народной культуре через самодельную игрушку», «Использование народного календаря в работе с дошкольниками», «Знакомство детей с трудовыми традициями народов Южного Урала», «Путешествие в прошлое (в комнате народного быта)», «Фольклорные праздники в ДООУ».

Таким образом, специально организованная методическая работа способствовала тому, что формирование этнокультурной компетентности педагогов – это управляемый и регулируемый процесс. Постановке методической работы и самообразования педагогов в четкие организационные рамки способствует решение вопроса о сроках, формах, характере отчета каждого педагога о своем творческом росте. Для этого мы осуществляем следующие управленческие функции: прогнозируем, планируем, организовываем, анализируем и стимулируем продуманную творческую деятельность каждого педагога и всего коллектива в целом. В результате становится решаемой проблема формирования этнокультурной компетентности педагогов в процессе совместной творческой деятельности.

РАЗДЕЛ 4

Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В ЭМОЦИОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

ЛАВРИНЕЦ И. А.

г. Волгоград, Волгоградский государственный педагогический университет

В настоящее время инновационная деятельность педагогических коллективов учебных заведений различного уровня и профиля образования получает широкое распространение. Это обусловлено необходимостью осуществления исследовательской, опытно-экспериментальной и проектной деятельности в связи с модернизацией образования в России, разработкой содержания образовательных программ учебного заведения и программ по учебным дисциплинам, проектированием и практическим воплощением в педагогической практике наиболее эффективных педагогических технологий. Актуальным для развития образовательных учебных заведений является их участие в конкурсах педагогических проектов (грантов) международного, общероссийского и регионального масштаба.

Компетентностный подход в современном образовании требует в качестве основного результата образовательной деятельности учебного заведения достижения выпускниками способности решать общекультурные, социальные задачи и личностные проблемы, умения эффективно действовать в динамично меняющихся социальных условиях жизни. Это в полной мере относится и к профессионально-педагогическому образованию. Педагогические колледжи обеспечивают формирование профессиональной компетентности специали-

стов, работающих с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, специалистов системы дополнительного образования. Профессионализм деятельности любого педагога выражается в умении выявлять проблемное поле своей деятельности и решать множество педагогических задач различных типов, классов и уровней [2].

Неслучайно исследовательская деятельность студентов педагогических учебных заведений является обязательным компонентом содержания профессионального образования, студенты в процессе обучения выполняют учебные исследования разного вида, выполняют курсовые и выпускные квалификационные работы. Организация и руководство исследовательской деятельностью студентов, реализация преподавателями при этом фасилитирующей функции требует от педагогов колледжа «погружения» в логику исследовательской деятельности, близкой по своей природе инновационной деятельности, освоения личного опыта по обоснованию замысла, разработке проекта его решения и апробации результатов в социальной практике. Следовательно, участие преподавателей колледжа в инновационной деятельности – это не только требование времени, но и условие роста их профессионализма.

Инновационная деятельность, по мнению А. В. Хуторского, представляет собой комплекс мер по обеспечению инновационного процесса, что предполагает разработку процедур и средств по созданию, использованию и распространению нового в педагогической деятельности конкретного педагога и всего образовательного учреждения [5].

Инновационная деятельность преподавателей колледжа также как и педагогов школ, вузов выступает своеобразным фактором напряженности, интенсифицирующим деятельность и систему деловых отношений в образовательном учреждении. Мы полагаем, что инновационная деятельность преподавателей педагогического колледжа привносит дополнительную эмоциональность образовательной среде учебного заведения. Это обусловлено природой инновационной деятельности, связанной с преобразованием преподавателями содержания своей деятельности, а также в целом педагогической действительности, участниками которой является каждый педагог.

Характеризуя особенности участников инновационно-проектной деятельности, И. А. Колесникова и М. П. Горчакова-Сибирская подчеркивают специфичность отношения участников к действительности, называя это отношение «вопрошающим бытием», которое выражается в стремлении к обнаружению проблем, противоречий, «рождению своего вопроса в, казалось бы, знакомой ситуации» [3, с. 211].

Инновационная деятельность насыщена эмоционально окрашенным стремлением преобразовать объект, развивает любознательность и пытливость ума у участников инновационной деятельности, интеллектуальные чувства которых становятся более глубокими и разнообразными. Совместный характер инновационной деятельности способствует сплоченности и психологической совместимости его участников, совершенствуя их социальные эмоции и нравственные чувства, которые становятся условием успешного взаимовлияния в достижении к общей цели и получении реального продукта деятельности. Требование активности каждого педагога в инновационных процессах основано на добровольной включенности и эмоционально-ценностном проживании своего участия в деятельности.

Таким образом, включение преподавателей в инновационную деятельность способствует, в целом, позитивной эмоциональной насыщенности профессиональной деятельности педагогов, в ходе которой педагоги открывают для себя новые смыслы профессиональной деятельности и новые формы самореализации.

В то же время исследователи инновационных процессов в среднем образовании (В. И. Андреев, В. И. Загвязинский, К. Ушаков, А. В. Хуторской) указывают, что нововведения могут вызывать и негативные реакции у педагогов, создавая барьеры для инноваций («У нас и так все хорошо»; отрицание, сопротивление).

Создание позитивной эмоциональной атмосферы в организации инновационной деятельности преподавателей колледжа задает необходимость проектирования организационных и содержательных условий для реализации различных инициатив преподавателей, а также формирования единой профессиональной команды. Команда объединяет людей, сплотившихся вокруг общих целей и единых ценностей. Команду как союз единомышленников отличает особый морально-психологический климат, своя концепция профессионального мира, свое нравственное кредо. Отношения в таком коллективе базируются на чувствах единения и сплоченности, коллеги бережно относятся друг к другу, сознательно выстраивая доброжелательные и конструктивные отношения, при этом они готовы к доброжелательной критике действий друг друга, если что-то мешает общему делу.

Следовательно, необходимо обеспечить развитие коллективного субъекта педагогической деятельности учебного заведения, который, по мнению Е. И. Сахарчук, «...предполагает непосредственное взаимодействие коллег-преподавателей на личностном уровне (уровень смыслов и ценностей), направленное на решение задач профессиональной подготовки специалистов» [4, с. 97]. Согласованность, непротиворечивость, «ансамблевость» деятельности педагогов, подчеркива-

ет Н. В. Бордовская, обеспечивает эффективность профессионального становления будущих специалистов. «Высшим критерием согласованности выступает не просто взаимодействие педагогов между собой, но их взаимосодействие, направленное на достижение конечной задачи» [1, с. 148].

Для достижения результативности инновационных процессов в учебном заведении и удовлетворенности инновационной деятельностью преподавателям важно осознать личностные смыслы инновационных педагогических идей, необходимо понимание того, как их практически реализовать в индивидуальной педагогической деятельности. В связи с этим необходимо решение следующих организационно-управленческих задач по активизации научно-методической работы колледжа, ориентированной на инновационную деятельность педагогов.

1. Диагностика интересов и потребностей педагогов в инновационной деятельности для выявления проблемных аспектов деятельности и приоритетов участия педагогов в совершенствовании образовательной среды колледжа.

2. Условиями и средствами решения данной задачи могут быть проектно-аналитические семинары и мониторинговые исследования деятельности педагогов с учетом этапов профессиональной деятельности и уровня профессионализма каждого педагога.

3. Анализ возможностей взаимодействия материально-пространственных и информационных ресурсов образовательной среды педагогического колледжа в осуществлении инновационной деятельности преподавателей.

4. Создание проблемных групп по ключевым инновационным идеям развития образовательной среды колледжа и организация внутри них обмена опытом с использованием различных форм взаимодействия педагогов (экспресс-конференции, организационно-деятельностные и продуктивные игры, круглые столы).

5. Организация системы психологического и методического сопровождения процессов разработки и реализации педагогических проектов.

6. Проведение аналитических семинаров и внутренних конкурсов проектов по результатам инновационной деятельности преподавателей, организацией которых занимается Экспертный Совет научно-методической службы колледжа.

7. Создание по результатам деятельности преподавателей электронной информационной библиотеки инновационного педагогического опыта.

8. Вовлечение педагогов в процесс распространения инновационного опыта в форме издания учебных пособий и программ, публикаций в периодической печати.

В педагогической практике накоплен определенный опыт организации инновационной, проектно-исследовательской деятельности педагогических коллективов. Традиционными являются участие педагогов в работе предметно-методических объединений, научно-практических конференций.

Но более гуманитарными по сути и перспективными в плане современных требований организации деятельности учебных заведений являются такие формы научно-методической работы как организация научно-практических лабораторий по актуальной проблематике (В. В. Сериков), педагогический клуб и надпредметные проблемные группы (А. М. Лобок), психолого-дидактические семинары, в которых предусмотрены возможности большей педагогической открытости, развития креативных и рефлексивных способностей, проявления свободы самореализации педагогов.

Такие формы научно-методической работы обеспечивают системные преобразования в деятельности учебного заведения – развитие особой инновационной, развивающей, гуманитарной образовательной среды.

Участие преподавателей колледжа в инновационных формах научно-методической работы создает возможности для более точного понимания содержания индивидуальной и коллективной педагогической деятельности в реализации целей профессионального образования будущих педагогов, овладения новыми формами профессионального диалога с коллегами, для развития дополнительной мотивации профессионального саморазвития, для построения стратегии исследовательской деятельности студентов как будущих педагогов.

Условием для появления инициативных групп педагогов, заинтересованных в инновационной деятельности выступает поддержка руководителей учебного заведения деятельности таких преподавателей через систему внутренних грантов по реализации инновационных проектов и различные способы стимулирования творческой активности участников инновационных процессов, способствующих росту результативности и эффективности деятельности образовательного учреждения.

Одним из направлений проектирования и организации эмоциогенной образовательной среды педагогического колледжа, базовой функцией которой является достижения уровня духовной открытости субъектов гуманитарной образовательной среды в атмосфере эмоционального благополучия и установлении гармоничных связей личности

со средой, стала разработка содержания и организация одного из компонентов среды колледжа – центра педагогической поддержки студентов на базе педагогического колледжа города Дубовки Волгоградской области.

В настоящее время педагогическая поддержка рассматривается как инновационная деятельность в сфере образования.

Цель организации Центра педагогической поддержки состоит в создании научно обоснованной системы педагогической деятельности колледжа, направленной на предупреждение и разрешение образовательных и личностных проблем, затрудняющих успешное личностно-профессиональное развитие студентов и преподавателей в педагогическом процессе колледжа.

Задачи и направления деятельности Центра педагогической поддержки:

1. Создание условий для вариативного педагогического взаимодействия субъектов образовательной среды:

- поддержка в осознании студентами трудностей и проблем;
- развитие у студентов способов проектирования деятельности по преодолению проблем;
- поддержка в осознании педагогами трудностей и проблем в педагогическом процессе;
- предупреждение эмоционального выгорания у преподавателей;
- совершенствование преподавателями форм индивидуального обучения и воспитания студентов.

2. Мониторинг образовательных и личностных проблем:

- исходная диагностика общей обученности и обучаемости студентов на начальном этапе обучения;
- исходная диагностика специальной обученности студентов (по профильным дисциплинам каждого курса);
- выборочная диагностика студентов и преподавателей по их индивидуальному запросу;
- рубежная диагностика успешности студентов;
- диагностика студентов колледжей по запросу учебного заведения.

3. Организация коллектива единомышленников:

- обсуждение концепции педагогической поддержки;
- разработка стратегии совместных действий;
- организация секторов Центра и проектирование содержания их деятельности.

4. Оказание педагогической поддержки семьям:

- поддержка студентов и их родителей в осознании проблем во взаимоотношениях и учебной деятельности;
- проектирование деятельности по разрешению проблем и трудностей внутрисемейных отношений;
- поддержка молодых студенческих семей в осознании проблем.

5. Привлечение студентов к работе в Центре:

- сбор и обработка информации;
- выполнение функций помощника тренера (консультанта);
- дежурство в Центре.

Состав Центра формируется из преподавателей и студентов-волонтеров.

Структуру Центра педагогической поддержки составляют: сектор психологического мониторинга, консультационный и информационный сектора.

Ожидаемые результаты деятельности Центра:

1. Повышение качества учебно-воспитательной деятельности преподавателей факультета через расширение вариативности сотрудничества между собой и со студентами.

2. Улучшение эмоционально-нравственной атмосферы в учебных группах и на факультете в целом посредством создания системы условий для становления и закрепления позитивного отношения студентов к себе, профессионально-педагогической деятельности и к жизни в целом.

Обучение студентов способам самостоятельного разрешения проблем будет обеспечивать постепенное снятие психологической напряженности в отношениях с преподавателями и близкими людьми. В то же время формирование у преподавателей отношения к проблемам обучения и воспитания студентов как к своеобразным «точкам роста» студентов будет служить фактором интенсификации педагогического взаимодействия по конструированию новых образовательных ситуаций в педагогическом процессе вуза.

3. Создание условий для индивидуализации педагогического процесса обусловлено тем, что результатом самостоятельного разрешения студентами проблем при поддержке педагогов, будет способствовать становлению индивидуально-личностного опыта по осознанию своей индивидуальности и позитивному развитию своих качеств в управляемых жизненных ситуациях.

4. Создание и постоянное обогащение фонда диагностических методик для проведения мониторинга процесса обучения и индивидуального развития студентов.

5. Разработка вариантов технологии педагогической поддержки

по индивидуальному запросу студентов и преподавателей.

Таким образом, Центр педагогической поддержки обеспечивает научно-практическое сопровождение процесса профессиональной подготовки студентов и является пространством инновационной деятельности преподавателей педагогического колледжа.

Литература

1. Бордовская, Н. В. Педагогика [Текст] : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2007.
2. Колесникова, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Академия, 2005.
3. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование [Текст] / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – М. : Академия, 2005.
4. Сахарчук, Е. И. Управление качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: гуманитарный подход [Текст] : монография / Е. И. Сахарчук. – Волгоград : Перемена, 2003.
5. Хуторской, А. В. Современные инновации на уроке [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос», 2007. – Режим доступа: // <http://www.eidos.ru/yornal>.

АПРОБАЦИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕГИОНАЛЬНОГО МЕХАНИЗМА УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

БЛАГИНИН А. Г.

г. Салехард, департамент образования ЯНАО

ШМЕЛЬКОВА Л. В.

с. Аксарка Тюменской обл., Аксарковская школа-интернат среднего
(полного) общего образования

Появление новых вызовов времени вынуждает отвечать на них трансформированием региональных образовательных систем.

Реализации принципов государственной политики в сфере образования, отражающих социально востребованное направление развития образовательной системы, предполагает ее модернизацию, то есть приведение в соответствие с современными требованиями.

Одним из средств модернизации образовательной системы является инновация, то есть введение в данную систему педагогических, управленческих и других новаций (новшеств).

Обновление содержания образования требует новых федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (далее ФГОС), то есть стандарт и есть та новация, которая должна вложить свой достойный вклад в модернизацию Российского образования.

Материалы ФГОС второго поколения как общероссийской новации требуют апробации на уровне региональных образовательных систем, то есть введения данной новации на уровне региона, в частности Ямало-Ненецкого автономного округа (далее ЯНАО).

В качестве основного фактора, который обеспечил возможность выполнения работ по апробации Проекта ФГОС второго поколения в образовательной системе ЯНАО, явилось наличие сформированного механизма управления инновационной деятельностью. В силу данной причины процесс апробации Проекта ФГОС второго поколения (как конкретной инновации) мы и рассматриваем в контексте управления инновационной деятельностью в образовательной системе ЯНАО.

Концептуальная модель механизма управления инновационной деятельностью представлена системой принципов:

1. Проектирование развития образовательных систем на основе генезиса образовательных новаций; проектная деятельность как ведущий тип деятельности при опытно-экспериментальной работе.

2. Преимущество сети инновационных площадок различного уровня, которая обеспечивает с одной стороны системную реализацию всех ключевых направлений модернизации в рамках данного уровня, а с другой – свободу выбора направлений инновационной деятельности.

3. Модерация как эффективная форма интеграции повышения квалификации и методической работы, обеспечивающей успешность деятельности сети инновационных площадок; как особая форма повышения квалификации в рамках конкретного инновационного образовательного пространства, базирующаяся на деятельности по обучению конкретной новации специально подготовленного педагогического или руководящего работника (модератора) из числа членов данного педагогического сообщества.

4. Системность в реализации направлений поддержки (организационное, информационное, кадровое, научно-методическое, правовое, материально-техническое, финансовое). Управление образованием рассматривается сегодня как социально-педагогический процесс,

основная функция которого состоит в обеспечении условий для реализации образовательных потребностей личности, общества и государства.

5. Государственно-общественный характер управления, в частности, на основе социального партнерства, распределение социальной ответственности между субъектами образовательной политики за результаты образования.

6. Продуктивное управление как процесс управления системой, направленный на достижение планируемого результата, имеющий адаптивный характер и построенный на рефлексивных основах, обеспечивающих целесообразное направление саморазвития системы через самоопределение и самореализацию субъектов управления относительно общесистемных целей.

Инструментальная модель механизма управления инновационной деятельностью базируется на создании сети инновационных площадок.

Инновационная площадка – совокупность субъектов образовательной политики, форм организации их взаимодействия, основных процессов и содержания инновационной деятельности, обеспечивающая осуществление образовательных инноваций (в том числе и по апробации Проекта ФГОС).

Структурными элементами инновационной площадки могут быть: все субъекты образовательной политики (родительская общественность, институты государственной власти, органы местного самоуправления, субъекты образовательного процесса, научные, культурные, образовательные, коммерческие и общественные институты); формы организации взаимодействия участвующих субъектов образовательной политики (основанные, например, на вертикальном соподчинении, социальном партнерстве, самоорганизации и т.д.); основные процессы, протекающие в рамках различных типов площадок, и соответствующие им ведущие виды деятельности.

Разработана и используется следующая типология инновационных площадок на основе структурирования стадий развития новации: экспериментальная (апробационная) площадка, обеспечивающая осознание, проектирование и освоение новаций (в условиях эксперимента); внедренческая площадка, обеспечивающая расширение и внедрение новаций (в условиях реальной практики – вариативная модель реализации новации); стажерская площадка, обеспечивающая тиражирование новаций.

Сетевой график апробационных работ на уровне ЯНАО в соответствии с типами инновационных площадок мы представляем следующим образом:

Таблица 1

Сетевой график апробационных работ

Этапы	Сроки	Тип инновационной площадки	Характеристика деятельности
1 этап	2008-2009 годы	апробационная (экспериментальная)	Аналитическая, экспертная, условно-проектная
2 этап	2009-2010 годы	внедренческая	Исследовательская, практическая
3 этап	2010-2011 годы	стажерская	Диссеминация опыта

К ведущим видам деятельности (по типам инновационных площадок) могут быть отнесены:

- проектная деятельность, направлена на получение нового знания: концептуально-методологического, структурно-содержательного, то есть содержания новации – это экспериментальная площадка. Экспериментальная площадка в аспекте апробации Проекта ФГОС второго поколения выполняет функции апробационной площадки. Проектная деятельность в данной ситуации приобретает своеобразный ракурс – коррекционно-проектный или экспертный;

- исследовательская деятельность, направлена на разработку инструментально-технологического знания о научно обоснованных действиях в заданных условиях, то есть инновационного проекта как интеграционного единства новшества, нововведения и привнесения опыта их экспериментальной проверки в целостную педагогическую систему – внедренческая площадка. В рамках апробации ФГОС второго поколения мы видим реализацию данного вида деятельности в практической апробации материалов (документов) в ходе реального образовательного процесса;

- образовательная деятельность, обеспечивающая развитие педагога (повышение квалификации), направлена на профессиональное развитие субъектов образовательной политики, обеспечивающая их готовность к собственной реализации новации на практике – стажерская площадка. Данный вид деятельности на уровне инновационной площадки возможен лишь, после того как педагоги, руководители образовательного учреждения реализовали на практике материалы

ФГОС второго поколения, и теперь, могут поделиться своим собственным опытом реализации новых документов и оказать научно-методическую помощь другим образовательным учреждениям региона в осуществлении данного направления инновационной деятельности посредством модеративной подготовки педагогов, руководителей образовательных учреждений ЯНАО, которые предполагают реализовать данную новацию в своем образовательном учреждении, то есть начать работу по стандартам нового поколения.

Создание эффективной системы апробации материалов ФГОС второго поколения в образовательной системе ЯНАО стало возможным лишь благодаря согласованности действий образовательных систем различного уровня. Такие виды взаимодействий как внутриведомственное и межведомственный были реализованы по каждому из направлений апробации на различных уровнях образовательной системы округа.

Рассматривая ФГОС второго поколения как механизм развития региональной системы образования, нами были определены два основных подхода, которые и были положены в основу апробации ФГОС нового поколения: 1) генезис новации в соответствии со стадиями развития новации: осознание, проектирование, освоение, расширение, внедрение, тиражирование; 2) единство основных процессов образовательной системы: управленческого, образовательного, инновационного и обеспечивающего, что в итоге позволило получить более широкий спектр результатов апробации в аспекте формирования современной модели образования округа.

ИННОВАЦИИ КАК АТРИБУТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КООПЕРАТИВНОГО ВУЗА В ВОСПИТАНИИ СПЕЦИАЛИСТА С НОВЫМ ЭКОНОМИЧЕСКИМ МЫШЛЕНИЕМ

ОСТРОЖНАЯ Е. Е.

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

В настоящее время происходит реорганизация высшего образования в нашей стране. Эти преобразования относятся и к кооперативным вузам. Наряду с высшим образованием, грядет перестройка и других видов образования: начального, среднего профессионального и дополнительного образования. Особенно это коснется дополнительного образования взрослых. Инновации должны стать атрибутами деятель-

ности всех вузов в воспитании специалистов. Инновационные преобразования должны привести к тому, чтобы образовательные учебные заведения, особенно кооперативные, научились воспитывать специалистов с новым экономическим мышлением.

Известно, что термин «инновация» наиболее широко используется для обозначения изменений в области технологий, отдельных производственных процессов, систем и форм управления, финансов, а также способов достижения этих изменений. Инновация является, скорее, экономической или социальной категорией, нежели технической. Инновационная деятельность в производственном отношении представляет собой вид деятельности, объединяющий науку, технику, материальные и человеческие ресурсы, предпринимательство. Основой инновационного развития всегда являлся и является научно-технический прогресс. Инновационный процесс – это процесс преобразования научного знания в инновацию (нововведение). Хорошо, если это нововведение востребовано обществом.

Для восприятия и внедрения инноваций, необходимо иметь кадровый состав специалистов с новым инновационным мышлением и экономической культурой. Формирование специалиста с новой экономической культурой, способного сыграть конструктивную роль в становлении российской инновационной экономики, обеспечивает теоретическое и практическое осознание процессов инновационного проектирования выпуска специалистов.

Качественно новые социально-экономические и политические условия, сформировавшиеся в России в результате преобразований 1990-х годов, привели как к изменению целевых установок государства, так и к трансформации всей системы его взаимоотношений с экономическими субъектами. Произошла принципиальная смена моделей инновационной деятельности в предпринимательском секторе, изменилась интенсивность инновационных процессов в отдельных отраслях, что требует специалистов с определенным инновационным мышлением.

Кризисные проявления в национальной инновационной системе России в части образования и науки проявляются не только в дефиците финансовых ресурсов федерального бюджета для поддержки науки, но и в падении платежеспособного спроса на научно-техническую продукцию со стороны предпринимательского сектора, в ухудшении качественных характеристик научных кадров и материально-технической базы исследований. Национальная инновационная система – совокупность институтов, относящихся к частному и государственному секторам, которые индивидуально и во взаимодействии

друг с другом обуславливают развитие и распространение новых технологий в пределах конкретного государства. Под институтами здесь понимаются преобладающие и достаточно постоянные закономерности общественного поведения, воплощающиеся в организациях, юридических нормах, культурных традициях и стереотипах мышления.

Нами были проанализированы процессы адаптации инновационной деятельности предприятий и организаций России к новым экономическим условиям. В результате этого анализа мы выявили две модели инновационной деятельности предпринимательского сектора: модель технологического импульса и модель выявления спроса на новую продукцию.

Мы установили, что тенденцией развития инновационных процессов в российской экономике, является переход от модели технологического импульса (процесс интеграции ряда наукоемких производств в глобальное технологическое пространство) к модели выявления спроса на новую продукцию (новые инновационные структуры, способные к созданию коммерчески привлекательных инновационных проектов, к финансированию которых подключаются экономически успешные компании, приступившие к реализации крупных инвестиционных проектов).

Сегодня инновационный бизнес России ориентируется на проверенные мировой практикой модели использования научного знания в экономической деятельности.

Все это ставит задачу обучения специалиста, способного к инновационному проектированию, включению его в предпринимательскую деятельность по формированию инновационного продукта, востребованного рынком.

Кооперативный вуз, создающий образовательную среду, где осуществляется формирование инновационных компонентов новой экономической культуры, должен основываться на интеграции возможностей образовательного, научного и производственного потенциала. Исходя из данного положения как концептуального, изучая сущность указанного процесса, необходимо уточнить значение категории «научно-инновационный потенциал образовательной среды кооперативного вуза». Категория «научно-инновационный потенциал» находится в одном ряду с такими понятиями, как «научно-технический потенциал» и «технологический потенциал». Экономический аспект содержания понятия «инновационный потенциал» раскрывает две составляющие инновационного процесса – способность вообще осуществлять инновационную деятельность и возможность осуществлять её на уровне предприятия, региона, страны. Та-

кое определение выявляет качественное описание процесса как способности и количественное описание как готовности.

Способность и готовность специалистов к инновационной деятельности параметрически могут быть определены через критерии оценки инновационного потенциала кооперативного вуза. Необходимость и достаточность выделяемых критериев устанавливается характеристикой ресурсной базы инновационного развития: оценкой материальных, людских и финансовых ресурсов, определением масштаба и структуры инвестиций, их экономическое освоение и широкое распространение. Ключевое значение имеет также оценка инфраструктуры инновационного развития, экономического механизма и иных институциональных условий, призванных способствовать созданию и коммерциализации научно-технологических нововведений.

Основными параметрами инновационной деятельности могут быть:

1. Кадры ученых и специалистов (численность, структура по отраслям знания, квалификационный состав).
2. Материально-техническая база (оснащенность рабочих мест по отраслям знания, уровень прогрессивности используемого оборудования, материалов, реактивов).
3. Финансирование (государственное, муниципальное, частное, заказы промышленности, других отраслей).
4. Научная информация (научная литература, включение в российские и международные информационные сети).
5. Научные школы (место и роль в отечественной и мировой науке).
6. Интеллектуальная собственность (количество и перспективность авторских изобретений и патентов по отраслям знания).
7. Современные формы организации научно-инновационной деятельности.

ИННОВАЦИИ КАК АТРИБУТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

РАДИОНОВА Е. Ю.

г. Покров, Покровский педагогический колледж

В современном обществе образование объективно имеет огромное значение. Отсюда – очередной этап поиска перспективных направлений его развития. А это тем более актуально, поскольку систе-

ма образования в настоящее время выживает главным образом за счет внутреннего запаса прочности, созданного в прежние времена. В настоящее время в нашей стране происходят существенные изменения в национальной политике образования. Это связано с переходом на позиции личностно-ориентированной педагогики. Одной из задач современной школы становится раскрытие потенциала всех участников педагогического процесса, предоставление им возможностей проявления творческих способностей. Решение этих задач невозможно без осуществления вариативности образовательных процессов, в связи с чем появляются различные инновационные типы и виды образовательных учреждений, которые требуют глубокого научного и практического осмысления.

Изменение роли образования в обществе обусловило большую часть инновационных процессов. Раньше безусловными ориентирами образования были формирование знаний, навыков, информационных и социальных умений (качеств), обеспечивающих «готовность к жизни», в свою очередь, понимаемую как способность приспособления личности к общественным обстоятельствам. Теперь образование все более ориентируется на создание таких технологий и способов влияния на личность, в которых обеспечивается баланс между социальными и индивидуальными потребностями, и, которые, запуская механизм саморазвития (самосовершенствования, самообразования), обеспечивают готовность личности к реализации собственной индивидуальности и изменениям общества.

Многие образовательные учреждения стали вводить некоторые новые элементы в свою деятельность. Нововведения, или инновации характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

Словарь С. И. Ожегова даёт следующее определение нового: новый – впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося. Инновации в образовании считаются новшествами, специально спроектированными, разработанными или случайно

открытыми в порядке педагогической инициативы. В качестве содержания инновации могут выступать: научно-теоретическое знание опделённой новизны, новые эффективные образовательные технологии, выполненный в виде технологического описания проект эффективного инновационного педагогического опыта, готового к внедрению. Нововведения – это новые качественные состояния учебно-воспитательного процесса, формирующиеся при внедрении в практику достижений педагогической и психологической наук, при использовании передового педагогического опыта.

Основные формы инновационной деятельности:

- индивидуальная опытно-экспериментальная и инновационная деятельность педагогов;
- диагностические замеры и срезы (планы, отчеты);
- семинары-совещания соответствующих подразделений – цикловых комиссий, центров, научно-методических советов, экспериментальных площадок (планы работы, отчеты);
- плановые консультации педагогов и работа творческих групп;
- разработка и апробация новых локальных актов, научно-методического и управленческого обеспечения образовательной деятельности школы;
- коллективные творческие дела;
- научно-практические конференции, открытые семинары, курсы повышения квалификации и переподготовки педагогов и т.д.

Установка на личностное развитие и другие функции личностно ориентированного образования предполагает выделение в качестве основных критериев инновационной образовательной системы следующие:

- свободный доступ обучающихся к информации, приобщение к культуре, творчеству;
- сохранение жизни, физического, психического и нравственного здоровья студентов;
- способность системы образования включать не только познавательные, но и социальные программы, направленные на решение жизненных проблем студентов;
- способность инновационной образовательной системы адаптироваться к потребностям каждого обучающегося, индивидуализировать обучение и воспитание, внедрять культуросообразный подход, обеспечивающий морально-психологическую комфортность учащегося в образовательном процессе;

– демократическое устройство совместной жизни студентов и педагогов; способность обеспечивать уровень воспитанности, отвечающий требованиям общечеловеческой нравственности и достижениям обучающихся, проявленных в культурном саморазвитии.

Инновационная воспитательная система призвана решать следующие задачи:

– формирование у обучающихся картины мира – целостной и научно обоснованной, на что должны быть направлены и учебный процесс, и внеклассная работа;

– формирование гражданского самосознания, ответственности за судьбу Родины;

– приобщение студентов к общечеловеческим ценностям, формирование у них адекватного этим ценностям поведения;

– развитие у подрастающей личности креативности, деятельностного и творческого начал;

– формирование «Я-концепции», ее актуализация, педагогическая помощь и поддержка личностной самоорганизации учащегося.

Инновационное направление деятельности образовательного учреждения в режиме эксперимента определяет общие ориентиры образовательных перспектив:

– повышение методологического уровня, педагогической культуры педагогических коллективов;

– апробацию путей и условий эффективного внедрения авторских методик и технологий инновационной учебно-воспитательной деятельности преподавателей;

– совершенствование процесса и результата воспитания в системе личностно-ориентированного образования.

В российских развивающихся образовательных системах инновационные процессы реализуются в следующих направлениях: формирование нового содержания образования, разработка и внедрение новых педагогических технологий.

Инновациям, несомненно, надо учить. Но не как фрагментарно представленному в курсе повышения квалификации явлению, а как особым образом организованной работе, составляющей организационно-управленческий каркас базисного элемента профессиональной культуры современного педагога.

Образовательные учреждения формируют сегодня новую практику образования, доступного и интересного, отвечающего требованиям времени и людей нового поколения. Именно поэтому одним из основных критериев успешной деятельности каждого учреждения, каждого творческого объединения становится результативная иннова-

ционная деятельность как процесс освоения новых средств, методов, программ, позволяющих развиваться, добиваться качественно новых результатов и становиться все более и более привлекательными и необходимыми для детей, родителей, общества.

В образовательные учреждения должны прийти работать творческие педагоги, которые искренне любят свою профессию. Основными характеристиками их педагогической деятельности должны стать:

- высокая компетентность в специально-предметной сфере профессионального знания;
- психологическая компетентность;
- педагогическая самостоятельность;
- методическая оснащенность реализуемых программ.

Для реализации задач инновационной деятельности в образовательном учреждении должна быть определена тактика и стратегия работы с педагогами для развития их творческого потенциала:

- всемерная поддержка инновационных начинаний педагогов;
- повышение квалификации педагогов;
- организация и проведение мастер-классов;
- периодическая отчетность педагогов о ходе образовательного процесса перед педагогическим советом, родительским советом, советом учреждения и администрацией.

За любой инновацией предполагается наличие инновационно-педагогической деятельности конкретного педагога. Следовательно, необходимо создание условий для педагогического творчества, совершенствования форм и методов обучения и воспитания.

РАЗДЕЛ 5

Условия системного внедрения информационных и коммуникационных технологий в сфере образования

ТСО НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В КУРСЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ХИМИИ

ХОЛОХОНОВА Л. И., МОЛДАГУЛОВА Н. Е.

г. Кемерово, Кемеровский технологический институт
пищевой промышленности

Современные технологии открывают новые перспективы для повышения эффективности образовательного процесса. Компьютеры существенно расширяют палитру педагогических приемов, дают огромные возможности для реализации идей, облегчающих труд преподавателя и студента.

Не секрет, что одна из вечных и острейших проблем высшей школы – дефицит времени аудиторных занятий. Преподаватель всегда стоит перед необходимостью изложения большого объема информации, проведения качественного лабораторного эксперимента и организации эффективного индивидуального контроля учебной деятельности за малый промежуток времени. В этих условиях все более акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность обучаемого. Важнейшей функцией преподавателя становится эффективное управление учебной деятельностью студента и повышение его познавательной активности.

Компьютерные технологии позволяют создавать технические средства обучения, использование которых для поддержки и сопровождения учебного процесса в аудиторных условиях или организации самостоятельной учебной деятельности может заметно повысить эффективность познавательного процесса. Не говоря уже о том, что любимые всеми студентами системы виртуальной реальности сделают обучение более интересным и увлекательным.

Для методической поддержки курса физической химии на кафедре «Физическая и коллоидная химия» Кемеровского технологического института пищевой промышленности создаются комплексы электронных учебно-методических средств (КЭС), включающих:

- структурированный теоретический материал;
- интерактивные тренажеры и модели;
- виртуальные лабораторные работы;
- средства контроля и самоконтроля учебной деятельности.

Методические материалы КЭС создавались с использованием стандартных приложений MS WINDOWS. Так интерактивные тренажеры для изучения темы: «Фазовые равновесия» созданы с помощью компьютерной программы Excel. Инструменты этой достаточно широко распространенной программы адаптированные к изучаемой тематике, позволили достичь заметного положительного эффекта. Это связано в том числе с тем, что на определенном этапе обучения студенты обычно испытывают трудности при переходе от наглядной модели физико-химической системы к ее абстрактному описанию математическими средствами и наоборот. Визуальное представление информации на экране и сопоставление ее с результатами математического и физико-химического анализа восполняет недостаток наглядности и позволяет в заметной степени преодолеть эти трудности.

Наши виртуальные лабораторные работы включают:

- знакомство с соответствующим разделом теории;
- знакомство с ходом реального эксперимента и его компьютерной версией;
- имитацию выполнения всех необходимых измерений физических величин;
- обработку результатов имитационного эксперимента (выполнение необходимых расчетов и построение графиков);
- оформление лабораторного отчета;
- выводы.

Виртуальные лабораторные работы, конечно, не являются альтернативой занятиям в лаборатории. Однако у виртуальной работы есть преимущества: они безопасны, не требуют затрат материальных ресурсов, студент может выполнять ее вне аудитории и при необходимости много раз. Такие работы очень полезны при подготовке к лабораторным работам с реальным оборудованием и незаменимы при его отсутствии.

Важнейший компонент учебного процесса – контроль и самоконтроль знаний, умений и навыков обучаемого. Компьютерное тестирование – одно из средств автоматизации контроля результатов

обучения, может быть как очень эффективным, так и бесполезным или даже вредным педагогическим инструментом. Здесь, как нигде, важно, чтобы средство точно соответствовало цели. Именно поэтому готовые программные оболочки, разработанные специально для тестовой формы контроля, предполагающие шаблонные формы вопросов и ответов, редко отвечают требованиям преподавателя [1].

В зависимости от сценария аудиторного занятия и методики его проведения нами разрабатывались тестовые задания разного типа: от простой «угадайки» до заданий, требующих получить верный численный результат, предполагающих пошаговый контроль вычислений, виртуальный диалог, подсказки и т.д.

В зависимости от поставленных целей создавались тесты в программе презентационной графики Power Point с использованием VBA (Visual Basic of Application) по технологии, описанной в работе [2] или средствами Excel.

Возможности Power Point позволяют создавать эффекты анимации, демонстрировать процессы, трудные для умозрительного восприятия, иллюстрировать абстрактные понятия, сложные для понимания. Все это делает работу с тестом интересной и увлекательной и, что самое важное, в процессе тестирования с неизбежностью продолжается процесс обучения.

Средства Excel мы использовали для проверки численных ответов, пошагового контроля организации виртуального диалога.

Такие тесты обеспечивали:

- контроль уровня усвоения материала;
- индивидуальность (варианты практически не повторяются);
- объективность (ответ нельзя угадать).

Перспективы развития образования безусловно связаны с использованием новейших технологий, однако наличие самых современных компьютерных технологий не скажется на результатах обучения, если все технические средства не будут иметь должного учебно-методического наполнения. Комплексы электронных учебно-методических материалов по физической химии – начало работы в этом направлении.

Литература

1. Кисилев, Г. М. Реализация тестовой системы контроля знаний в Excel [Текст] / Г. М. Кисилев // Информатика и образование. – 2007. – № 5.

2. Чернобабова, К. В. Использование VBA для тестового контроля знаний [Текст] / К. В. Чернобабова, Е. А. Шаповалова // Информатика и образование. – 2008. – №4.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

МУКИМБЕКОВ М. К.

г. Костанай, Костанайский филиал ЧУ
Центр дистанционных технологий

Проблемы подготовки преподавателей и качества педагогического труда неоднократно становились предметом научного обсуждения. Однако вопросам подготовки преподавателей в условиях электронного обучения в литературе уделено недостаточно внимания.

Преподаватель высшего учебного заведения – это уникальный специалист. Он занимается двумя видами деятельности: научной и педагогической, при этом он должен быть восприимчив к широкомасштабному внедрению информационных и телекоммуникационных технологий в образовании.

Особенности требований к профессорско-преподавательскому составу и учебно-вспомогательному персоналу в условиях дистанционного обучения продиктованы спецификой инновационной дистанционной технологии. Мировой и отечественный опыт свидетельствует, что сама по себе высокая квалификация сотрудников и преподавателей недостаточна для эффективной работы в условиях новых современных технологий.

Следует учитывать, что обучающиеся в системе ДО оказываются в совершенно новых условиях. И не только потому, что могут находиться на большом расстоянии от преподавателя и друг от друга, быть занятыми производственными делами и т.п., а, главное, что им предоставлена «свобода» в обучении. Это и свободный график, и гибкий выбор дисциплин специализации, и осмысленный выбор своего преподавателя, и учебного заведения и т.д.

Однако главным звеном обеспечения высокой эффективности образовательного процесса ДО и основным субъектом образовательных отношений является преподаватель. Значительная специфика дидактического процесса ДО вызвала необходимость для обозначения обучающего ввести в практику термин «тьютор» (преподаватель-консультант, инструктор, тренер).

Институт тьюторства в отечественной системе образования возник одновременно с распространением ДО, но сегодня он все еще находится в стадии становления. Согласно Правилам организации обучения по дистанционной форме в организациях образования, дающих высшее профессиональное, дополнительное профессиональное образование Республики Казахстан, утвержденным приказом и. о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 19 июля 2006 года № 404, тьютор (Tutor) – преподаватель-консультант дистанционного обучения, осуществляющий руководство самостоятельной работой обучающихся, а также контроль выполнения ими индивидуального учебного плана и усвоения учебного материала.

Как правило, тьюторством занимаются либо специалисты той сферы деятельности, которая осваивается обучающимися (например, менеджеры в промышленности, сфере услуг, в медицине и др.), либо преподаватели высшей школы. Первые, как правило, не имеют специальной профессиональной подготовки к педагогической деятельности, а зачастую и опыта преподавательской работы; вторые обладают таким опытом, но он обычно не может быть перенесен в новую форму образования. Таким образом, формирующийся в настоящее время институт тьюторов характеризуется тем, что его субъекты не в полной мере готовы профессионально выполнять свои функции в силу отсутствия у них специальной подготовки к тьюторской деятельности. Недостаточный профессионализм тьюторов непосредственно отражается как на качестве их собственного труда, так и на качестве результатов обучения в сети ДО в целом.

По мнению исследователей, модель педагогической деятельности тьютора включает в себя пять основных компонентов (табл. 1).

Таблица 1

Модель педагогической деятельности тьютора

Компоненты педагогической деятельности тьютора				
Предназначение тьютора	Цель педагогической деятельности тьютора	Функции	Структура и содержание педагогической деятельности	Совокупность технологий, методов и ролей
Актуализация и развитие поддерживающей образовательной	Создание условий для становления обучающихся как субъектов	Контрольно-диагностическая, проектная, мотивационная, ин-	Процесс, состоящий из 4-х этапов – проектировочный, орга-	Обусловлены способностью обучающихся быть субъектами личност-

среды с целью развития собственной компетентности благодаря синтезу педагогических, информационных и организационных технологий	собственной учебной деятельности по развитию желаемого уровня компетентности	формационно-содержательная, организационно-деятельностная, технологическая, консультационная, рефлексивная функции	низационно-деятельностный, диагностический, поддерживающий; содержание деятельности тьютора, представленное в виде описания целей и последовательности действий на каждом из этапов	но-профессионального развития, требованиями программы обучения, предпочтениями, стилями и уровнем компетентности тьютора
---	--	--	---	--

Согласно вышеуказанным Правилам, главными задачами организации учебного процесса с использованием дистанционной формы обучения являются: индивидуализация обучения; увеличение эффективности (качества) обучения; предоставление образовательных услуг людям, для которых традиционные формы обучения являются неприемлемыми.

Учебно-вспомогательный персонал в условиях дистанционной технологии ориентирован не только на сопровождение учебного процесса (спутниковые лекции, компьютерное обучение, коллективный тренинг и др.) по стандартному разработанному в базовом вузе учебному материалу. Этот контингент сотрудников главной своей задачей имеет обеспечение соблюдения единой образовательной технологии, независимо от места обучения. С другой стороны, задача этих сотрудников – оказывать студенту постоянную помощь в процессе взаимодействия с обучающей средой, облегчают студенту процесс его «вхождения» в эту среду. В целом такая деятельность в определенной степени аналогична роли технолога в производстве, с той разницей, что в нашем случае «деталь» – обучаемый сам принимает активное участие в процессе «обработки» – обучения. С другой стороны, рассматриваемый контингент сотрудников непосредственно ведет педагогическую работу со студентами – содействие в адаптации студента к образовательной технологии, проведение коллективных тренингов, организационно-воспитательной работы и др. Таким образом, они сочетают в себе технологические и педагогические функции. В связи с этим может быть введена должность педагога-технолога, отражающая суть всей этой работы.

При организации дистанционного обучения объем организационно-педагогической работы целесообразно разделить на три части:

1. Собственно педагогическая работа – работа распределенного ППС:

- координация научно-педагогической деятельности (кафедральная работа);
- преподавание (чтение лекций, проведение онлайн-занятий, руководство практиками, курсовыми и дипломными работами, диссертациями);
- консультации (IP-хелпинг);
- аттестация студентов;
- разработка учебных курсов.

2. Подготовка учебных продуктов (учебных курсов) экспертами-технологами.

3. Работа, которая выполняется учебно-вспомогательным составом:

- организация и проведение индивидуального, группового и потокового обучения на электронных учебных местах, проведение коллективных тренингов, организация просмотра спутниковых лекций и т.д.;
- консультации по методам обучения;
- технологическое, техническое и программное сопровождение учебного процесса, в том числе, проведение коллективных тренингов;
- организационно-воспитательная работа;
- проведение автоматизированных контрольных процедур.

Таким образом, отличительными особенностями дистанционного образования в подготовке и переподготовке преподавателей являются:

- наличие готовности осваивать новую технологию обучения – технологию ДО;
- формирование иного качества знаний по сравнению с традиционной образовательной системой;
- освоение методики и методологии дистанционного обучения, методики и технологии разработки и создания учебно-методических материалов для системы ДО;
- освоение методики проектирования учебного процесса дистанционного обучения, основанного на использовании информационной модели;

- развитие личностных характеристик, профессиональных знаний и навыков, которые определяются рядом показателей, составляющих общий уровень образовательных эффектов;
- самостоятельная творческая работа и саморазвитие.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ПРЕЗЕНТАЦИЙ) В КАЧЕСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

КЛЮЕВА Л. В.

г. Копейск, Муниципальное дошкольное общеобразовательное учреждение центр развития ребёнка детский сад № 45

Возможности компьютерных технологий в образовании огромны, но далеко не полностью используемы. Особенно это относится к дошкольному образованию. Речь не о том, как научить ребёнка управлять компьютером, что тоже необходимо и для этого существует ряд определённых программ, а о том, чтобы педагог мог использовать компьютерные технологии в качестве педагогической поддержки.

Исследования психологов и педагогов показывают повышение уровня умственной и эстетической деятельности, нравственно-волевых качеств детей. Современный уклад жизни, трудовые, общественные отношения людей, окружающая природа создают предпосылки для эстетического развития ребёнка. Он входит в мир искусства, знакомясь с творчеством разных народов, с музыкой и танцевальной деятельностью. Всё это повышает потребность в изучении русского, а также иностранного языка. Дошкольный возраст считается благоприятным периодом для овладения иностранным языком (Е. И. Негневичкая, Ф. А. Сохин, А. М. Шахнорович).

Было доказано, что раннее обучение второму языку формирует у детей металингвистические способности, языковую интуицию, способствует творческому развитию (А. Сэйфти, Дж. Галамбос, Е. Ю. Протасова). Вопрос о том, стоит ли учить ребёнка второму языку, возникает лишь в тех случаях, когда он совсем не говорит на родном языке и избегает общения. В этом случае необходимо проконсультироваться с психологом и невропатологом (А. Белокурова). Коммуникативный метод обучения детей дошкольного возраста иностранному языку остаётся ведущим: взаимодействие с собеседником, звучащим текстом, с движущимися предметами и картинками на экране, напри-

мер, вызывает интерес, побуждает к ответной реакции. Однако это не исключает возможности использования в процессе обучения и других методов, например имитационного.

Интегрирование разнообразных подходов в обучении иностранному языку вообще характерно для современной методической науки. Использование разнообразных компьютерных возможностей только усиливает эффективность применения этих подходов, так как это одно из технических средств, при помощи которого можно существенно разнообразить и активизировать процесс обучения дошкольников английскому языку. Педагогическая компьютерная поддержка может рассматриваться как фактор инновационного образования. Особенность принципа информатизации обучения и воспитания состоит в необходимости создания мультимедийных продуктов и технологий с нравственным содержательным наполнением как средств поддержки самостоятельной практической и интеллектуальной деятельности детей [3]. Современные мультимедийные технологии позволяют интенсифицировать процесс развития и воспитания нравственно ориентированной личности, опираясь на принципы личностно-ориентированного обучения (самоактуализации, индивидуальности, принцип выбора, творчества и успеха). Все эти составляющие, включая использование диалоговых ситуаций, то есть такие их формы, как педагог-ребёнок, ребёнок-ребёнок, ребёнок-средства обучения, внутренний диалог, как высшая форма диалога, которая приводит к изменению личностных смыслов, хорошо прослеживаются при использовании педагогом мультимедийных средств.

Дошкольник, начинающий изучать иностранный язык, испытывает много трудностей. Самой большой проблемой оказывается необходимость удерживать своё внимание на определённой деятельности, только тогда происходит запоминание материала. Если ребёнку трудно сосредоточиться, включиться в работу, он быстро теряет интерес к учёбе. Поддержать этот интерес – важная задача педагога. Память ребёнка-дошкольника носит произвольный характер. Дети хорошо запоминают то, что доступно, близко, эмоционально окрашено, иногда смешно. На этой особенности детской памяти основаны различные методические приёмы для лучшего запоминания лексических и грамматических структур.

Один из таких приёмов – рифмовки. Эффективность их использования на раннем этапе убедительно доказана практикой. Рифмовки способны выполнять не только обучающую функцию, но также воспитывать нравственные качества, культуру поведения [2]. Рифмовки могут быть грамматическими или лексическими, одноцелевыми и

комплексными, могут быть музыкальными. В практике преподавания английского языка на начальном этапе часто используются рифмовки на русском языке, простые и весёлые, содержащие слово или фразу на английском языке. Их заучивание не требует много времени, в них акцентируется только одно изучаемое явление и их легко можно повторять дома с родителями. Особенно популярен этот приём при знакомстве с новой лексикой и при её закреплении.

Хорошей помощью в овладении рифмовками может послужить использование на занятии компьютерно-демонстрационных программ, которые дают возможность получить на экране красочные, динамичные иллюстрации к изучаемому материалу. Детям нравится наблюдать за сменой слайдов, повторяя при этом слова или предложения на английском языке. Применение такого приёма даёт возможность детям подключить не только слуховое восприятие англоязычной речи (что очень трудно порой при раннем обучении дошкольников иностранному языку), но и зрительное восприятие, что повышает уровень овладения языком.

Например, рифмовка «В Англии даже киски мяукают по-английски: дом – хаус (house), мышь – маус (mouse), шляпа – хэт (hat), кот – кэт (cat). Кэт повстречал долл (doll), с ней поиграл в болл (ball). За это знакомый Кук (cook) ему подарил бук (book). Кэт вежливо благодарит и тысячу раз говорит: Мяч – болл, кукла – долл, книга – бук, повар – Кук». На экране появляются постепенно слайды с изображением иллюстраций к рифмовке. Детям предлагается повторять либо её начало, опираясь на картинку, либо её окончание. На другом этапе заучивания можно предложить детям самим вспомнить, какое будет окончание рифмовки, если на экране только слайды с её началом. Педагог может использовать закадровый комментарий, то есть закадровый голос озвучивает рифму, но с определённым интервалом, а дети должны постараться успеть самостоятельно продолжить рифму.

Смена ярких, красочных и сюжетных слайдов привлекает зрительное и слуховое внимание детей, они во время проговаривания могут находить нужный предмет в окружающем пространстве, имитационно выразить его, подобрать похожий предмет и так далее. Дети запоминают рифмовку вербальными и невербальными способами. Таким образом, педагог может решить многие задачи воспитательного и развивающего характера, опираясь при этом на многие принципы личностно-ориентированного обучения. Во время такой деятельности развиваются волевые качества детей, проявляются навыки самостоятельности, так как дети сами находят способы решения заданий, фор-

мируются навыки взаимопомощи, потому что можно предложить детям обратиться за помощью к сверстникам.

Использование компьютерных ресурсов в работе педагога оправдано ещё и тем, что многим из нас порой не хватает для работы нужных предметных и сюжетных картинок, раздаточного материала. Бывает, что нужна для занятия картинка, которая напечатана среди другого материала. Сканируя изображение и распечатывая их практически в любом формате, можно легко решить эту проблему. Демонстрация фотографий или тематических слайдов (например «Праздники в Великобритании», «Прогулка с Карлсоном по Лондону», «Что в лукошке» – при изучении темы «фрукты-овощи», «Как много разных профессий», «Числовое табло» – при изучении числительных и так далее), сопровождаемых музыкой, записями голосов птиц, зверей, закадровым текстом, намного интереснее для детей, вызывает у них эмоциональный отклик. Такая информация легче переводится в долговременную память [1].

Порой не всегда можно найти дидактическую игру, которая необходима при решении каких-либо воспитательных, учебных или коррекционных задач. Компьютерные ресурсы позволяют создавать собственный дидактический материал, учитывая уровень подготовки детей и их интересы. Можно создавать презентации к занятиям совершенно разного характера и направления. Они могут быть как обобщающими при завершении изучения какой-либо темы, могут служить демонстрационным материалом для выполнения отдельных заданий и упражнений. Так же в качестве коррекционно-развивающих пособий в индивидуальной и подгрупповой работе, при знакомстве детей с морально – этическими нормами, для развития процессов когнитивной сферы.

Создание разного рода презентаций в программах Power Point позволяет в значительной степени оптимизировать процесс обучения. Педагог для обучения и закрепления знаний всегда пользуется различными играми и упражнениями. Играя, дети осваивают материал произвольно, в игре дети дисциплинируются, а если педагог демонстрирует привлекательные слайды на экране, то концентрация внимания увеличивается также произвольно. Например, решая учебно-коррекционные задачи при обучении английскому языку можно легко воспользоваться демонстрационными слайдами. Игровое упражнение «Съедобное – несъедобное» (Eatable – Uneatable) направлено на развитие слухового внимания и памяти; оно способствует активизации и расширению лексики. На экране появляются картинки, объединенные одним признаком (meat, eggs, cakes, car, fish, ball). Можно сопрово-

дить слайд голосовым комментарием. Это может сделать педагог или ребёнок. Но среди картинок есть такие, которые не подходят по данному признаку. Участники игры должны условным действием указать эти картинки, то есть либо найти их в окружающей среде (для этого детям предоставляется огромный выбор картинок разной лексической направленности), либо просто назвать это слово (можно дать задание произнести его шёпотом, только шевеля губами, проинтонировать – сказать грустно, весело, хвастаясь, составить с ним предложение). Слайд по желанию ребёнка и при необходимости можно продемонстрировать несколько раз, так как у детей разный темп слухового и зрительного восприятия. Яркие и привлекательные картинки на экране с достаточно спокойной анимацией, заставляют детей с желанием выполнять упражнение. Им нравится смотреть на экран, использовать его в качестве подсказки.

Работая со слайдами регулярно, дети воспринимают такую форму предоставления информации, как совершенно обычную игровую обстановку. В упражнении можно использовать различный речевой материал. Главное, что педагог при этом решает многие учебно-воспитательные задачи, использует разнообразные формы организации детей на занятии. Давая задание, педагог предлагает детям объединиться в пары, в мини – подгруппы, чтобы выполнить упражнения. Можно дать задания разной сложности для разных подгрупп, можно предоставить детям выбор задания. Тогда на слайде демонстрируется несколько рядов картинок, а дети выбирают тот ряд, который им нравится, или как они думают, они смогут выполнить. Во время выполнения заданий дети учатся взаимодействовать друг с другом, значит, развиваются коммуникативные навыки, взаимообучаются, так как помогают друг другу при выполнении заданий, развиваются волевые качества, потому что необходимо соблюдать правила игры и выслушать сверстника, который может обратиться с просьбой.

При обучении дошкольников английскому языку педагог стремится вовлечь детей в различные диалоговые ситуации. Используя возможности компьютерных технологий (презентации слайдов), можно демонстрировать сюжетные линии для диалогов с различной учебной направленностью и при этом формировать у детей ценностные отношения к себе и окружающим людям. Например, на слайде демонстрируется ситуация «В магазине игрушек», она никак не комментируется, а детям даётся задание придумать, о чём может идти речь в такой ситуации. Здесь дети вспоминают правила речевого этикета, вопросно-ответных реплик на английском языке, используют различный лексико-грамматический материал. Дети самостоятельно подбирают

себе партнеров по общению, развиваются артистические навыки, так как дети, глядя на экран, стараются передать предложенные характеры, формируются навыки саморегуляции. После того как дети проиграли диалог, им предлагается другой слайд, где уже закадровый голос комментирует эту же ситуацию. Дети сравнивают свои реплики и естественным образом видят свои недостатки, либо свои достижения. В данном виде заданий хорошо формируются навыки самоконтроля.

С помощью демонстрации слайдов можно создавать упражнения на развитие зрительного восприятия, внимания, слуховой памяти, учить детей классифицировать и дифференцировать предметы, развивать творческое мышление. Например, при помощи графического редактора можно быстро придумать упражнение на развитие прослеживающей функции глаз, расширить представления об окружающем мире и активизировать словарный запас. На слайде лабиринт. Инструкция детям: помогите Вини Пуху добраться до мёда. Дети смотрят на экран какое-то время, а затем начинают комментировать (чтобы добраться до мёда, надо пройти мимо большого дома – a big house, затем повернуть налево – on the left, поздороваться с лисой – a fox и в середине – in the middle будет горшочек с мёдом – a pot with honey). Другие дети слушают и либо соглашаются, либо не соглашаются с рассказом. Затем высказывается другой ребёнок. Здесь снова предлагаются детям разнообразные формы взаимодействия друг с другом. После чего можно показать слайды, какими маршрутами Вини Пух добирался до мёда. Дети с удовольствием отслеживают приключения своего любимого героя.

Создавая презентации для занятий, необходимо помнить некоторые правила. В презентации не должно быть ничего лишнего. Каждый слайд должен представлять собой звено, логически связанное с темой повествования, и работать на общую идею презентации. Не надо перегружать слайд лишними деталями, чтобы дети не отвлекались от выполнения основного задания. Анимацию стоит использовать только с целью привлечения внимания детей к ключевым моментам слайда, а звуковые и визуальные эффекты не должны отвлекать от важной информации.

Определяя развивающую среду, важно понимать их потребности, интересы, уровень развития, стараться реализовать способности каждого ребёнка. Принимая это во внимание, хочется привести в пример слова великого Конфуция: «Скажи мне – и я забуду, покажи мне – может быть, я запомню, вовлеки меня – и я пойму».

Эффективность обучения и воспитания всегда зависит от правильно созданных и реализованных педагогических условий, которые

могут включать в себя использование мультимедийных технологий, в качестве педагогической компьютерной поддержки.

Литература

1. Вренёва, Е. М. Использование компьютерных технологий в работе коррекционного педагога ДОУ [Текст] / Е. М. Вренева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2008. – № 4.

2. Тенис, А. О. Использование рифмовок в обучении дошкольников английскому языку [Текст] / А. О. Тенис // Начальная школа. – 2007. – № 11.

3. Тутолмин, А. А. Нравственное воспитание младших школьников с использованием компьютерной поддержки [Текст] / А. А. Тутолмин // Начальная школа. – 2007. – № 11.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

ПЕСЦОВА Н. Н.

г. Тюмень, Тюменская государственная сельскохозяйственная академия

В последние годы перед высшей школой стоит задача подготовить специалистов, способных коренным образом изменить научно-техническую, экономическую и интеллектуальную основу нашего общества путем внедрения новейших технологий. В число первоочередных выдвинута задача приобретения будущим специалистом навыков постоянного самообразования в течение всей профессиональной деятельности. Это обусловлено объективными причинами.

Во-первых, за последние десятилетия большого развития достигает процесс автоматизации всех сфер и отраслей производства и управления, а отсюда следует, что даже у подготовленного на современном уровне специалиста через 10 лет работы устаревают знания. Следовательно, без постоянного обновления знаний специалист не может соответствовать современным требованиям.

Во-вторых, к будущим специалистам предъявляют высокие требования к качеству труда, их профессионализму, к наличию творческого отношения к своей профессиональной деятельности. Поэтому необходимы навыки, позволяющие в максимально короткий срок овладеть новой профессией. Приведенные соображения убедительно

свидетельствуют о необходимости привития студентам в ходе их подготовки в высшей школе навыков самообразования.

Согласно Закону Российской Федерации «Об образовании» (ст. 14. 1), содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации.

Будущего специалиста необходимо научить не только работать с теми образовательными продуктами, которые входят в программу обучения, но и самостоятельно осваивать практически любой предлагаемый образовательный продукт. Важно показать студенту, как ориентироваться в том океане информации, которая существует во всемирной компьютерной сети Интернет, электронных учебниках, в обучающих программах, как выбирать частицы необходимой для работы информации. Все это возможно сделать, обращаясь к личностно-ориентированному подходу на обучение студентов, обеспечивающему условия для самообразования личности.

У студентов в процессе обучения должны формироваться профессиональные знания и умения и готовность к самообразованию, а не только профессиональная подготовка.

При этом в силу специфики избранной специальности студентам отводится достаточное количество часов для освоения профессии – это цикл спецпредметов, где особое место должно занимать у студентов умение формировать своё рабочее место, развить у них профессионально-значимые качества и высокий уровень профессионального самосознания. При работе со студентами должны использоваться различные дидактические материалы и средства – стенды, комплекты заданий, тестовые задания, электронные обучающие курсы, мультимедийные презентации по различным темам курса.

В ходе учебного процесса для формирования готовности студентов к самообразованию важно сочетать различные методы обучения от традиционных – лекций, практических занятий до работы в малых группах, методе проектов, индивидуальных заданий и т.д. Групповая работа и работа в парах предполагает согласование действий, сотрудничество и вовлечение всех в совместное выполнение заданий и решение предлагаемых задач. В ролевых и деловых играх воссоздаются ситуации, позволяющие приблизиться к моделированию реального жизненного и учебного процесса. Обмен ролями помогает встать на точку зрения кого-либо, апробировать свои умения в решении задач, связанных с самообразованием.

При этом происходит переход от иллюстративно-объяснительного метода к поисково-исследовательскому, обращенного к способностям студента перестраивать свои действия через осмысление учебной деятельности и формированию стремления к самообразованию. Одним из основных интерактивных способов обучения является технология развития критического мышления через чтение и письмо. Применение в сочетании интерактивных (технология критического мышления, технология позиционного обучения и др.) и традиционных способов обучения позволяет интенсифицировать выполнение разнообразных видов самостоятельных работ, способствующих формированию ключевых компетенций и развитию самообразования студентов, значимых для подготовки будущего специалиста.

ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

САФОНОВА С. В.

г. Магнитогорск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
Многопрофильный лицей № 1

В результате реализации Приоритетного национального проекта «Образование» происходит интенсивный процесс информатизации образовательной системы, что обуславливает наличие новых возможностей для оптимизации учебного процесса и вносит коррективы в деятельность учителя. Меняются цели и задачи, стоящие перед современным образованием, – акцент переносится с «усвоения знаний» на формирование «компетентности», происходит переориентация его на гуманистический подход, противоположный знаниево-ориентированной, безличностной педагогике; школы в большинстве своем обеспечены современными компьютерами, электронными ресурсами, доступом к Интернету. Это способствует внедрению новых педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс. Содержание и методы обучения также могут быть модернизированы на основе эффективного использования возможностей современных информационно-коммуникационных технологий. Одним из методов, который может успешно применяться в новых условиях, является метод телекоммуникационных проектов.

Учебный процесс представляет собой систему, предусматривающую определенные цели, содержание, разнообразие методов, ор-

ганизационных форм и средств обучения. И если отбор содержания обучения обусловлен, прежде всего, требованиями программы обучения, образовательным стандартом, то отбор методов, организационных форм и средств обучения – самой логикой познания, психологией познавательной деятельности, принятой концепцией учебного процесса. Проектный метод – один из компонентов системы методов, относящийся к педагогическим технологиям, который может успешно интегрироваться в учебный процесс.

Телекоммуникационный проект можно рассматривать как метод, который направлен на развитие навыков сотрудничества и делового общения в коллективе, предусматривающий сочетание индивидуальной самостоятельной работы с групповыми занятиями, обсуждение дискуссионных вопросов, наличие внутри себя исследовательской методики, создание учащимися конечного продукта (результата) их собственной творческой деятельности.

Учитель, при проведении телекоммуникационных проектов, должен быть готов к разрешению различных педагогических проблем, в основном, ему уже знакомых:

- к изменению содержания обучения традиционных дисциплин и их комплексированию при выполнении учебных проектов (эффективность сетевого проекта зависит от включенности его в общий контекст процесса обучения и воспитания);

- к разработке методов самостоятельной поисковой и исследовательской работы учащихся в ходе выполнения учебных исследовательских проектов, методов коллективного решения проблем (определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы);

- использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола», статистических методов, творческих отчетов, просмотров и др.);

- к необходимости сочетания на уроках методов общеклассной, групповой и индивидуальной работы учащихся;

- к интенсивному использованию компьютеров как инструментов повседневной учебной работы учащихся и педагогов;

- в ходе выполнения телекоммуникационного проекта должно быть предусмотрено проведение сравнительного изучения, исследования того или иного значимого факта, явления, события, имеющего место в различных странах, регионах, городах и пр.;

– в содержание проекта должен быть включен серьезный научный компонент (исследовательский, поисковый, творческий и др.), определяющий совместную работу и общий результат по одной и той же проблеме;

– проводимый проект должен иметь непосредственное отношение к жизни школьников, соотноситься с их внутренним миром, определяться присущими данному возрасту ценностями учащихся;

– в содержание проекта должно быть включено создание чего-либо нового (выявление наиболее эффективных, приемлемых новых решений или старых идей, применимых к новым условиям);

– в результате проводимого телекоммуникационного проекта должна быть кульминация – какая-то форма презентации проекта учащимися в виде доклада, газеты, альманаха, музыкального произведения, видеоматериала, телеконференции и пр.;

– в телекоммуникационном проекте применяется исследовательский метод и предварительное обучение учащихся навыкам общения и сотрудничества в группе.

Обучение в сотрудничестве – это модель организации деятельности учащихся в малых группах, при которой все они вовлечены в совместную деятельность с личной ответственностью за собственные действия и действия каждого. Работа учащихся в группах становится в школе привлекательной только в случае специальной ее организации, когда, во-первых, создается позитивная взаимозависимость участников группы сотрудничества (целевая, по распределению работы, по ресурсам, ролевая), во-вторых, обеспечивается индивидуальная оценка работы каждого члена группы в отдельности и группы, в целом, в третьих, учащиеся оценивают и используют в ходе групповой работы навыки межличностного общения и сотрудничества (умение выслушивать других, критиковать не личность, а идею, умение работать как в качестве лидера, так и в качестве рядового члена группы).

Проекты могут быть исследовательскими (в виде одновременно проводимого анализа данных); творческими, игровыми (в виде телекоммуникационных экскурсий: в музеи, в картинные галереи, в зоопарки и др.); информационными (в виде обмена народными играми, жаргонными словами, шутками, пословицами, народными сказками, о здоровье, о местных и национальных праздниках, с афоризмами, туристической информацией о городах); практико-ориентированными (в виде электронных публикаций: издания всевозможных газет, журналов, альманахов).

Проекты могут быть организованы в виде:

– конкурсов по созданию тематических веб-страниц;

- рассылки анкет, анализа ответов на вопросы;
- викторин, соревнований, олимпиад по различным предметам (вопросы могут быть подготовлены и учителями, и учащимися);
- коллективного написания рассказов, сказок;
- читательских конференций по различным произведениям (обмен мнениями и вопросами);
- имитаций путешествий;
- рефератов о традициях, обычаях стран.

При проведении тех или иных видов телекоммуникационных проектов могут обсуждаться вопросы из совершенно различных областей знаний. Интегрированные в логику учебного процесса, его предметного содержания, проекты могут быть связаны с литературным творчеством, естественно-научными исследованиями, экологией, лингвистикой, культурологией, спортом, географией, историей, музыкой и др.

Не секрет, что целью, ради которой и затевается проектная работа, является включение ее в деятельность по учебному предмету. Мнение ученых в этом вопросе однозначно – работа над проектом приносит наиболее явные результаты тогда, когда он включается в конкретный образовательный контекст, ведь каждый проект, по сути, призван решать те или иные учебно-воспитательные задачи, определяемые стандартами содержания, программой и учебным планом.

РАЗДЕЛ 6

Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ С ПОЗИЦИЙ СИНЕРГЕТИКИ

ГЛАЗУН М. А., СУВОРОВА В. В.

г. Барнаул, Алтайский государственный технический университет
им. И. И. Ползунова

Педагогическая система является синергетической системой, так как она является открытой, нелинейной и самоорганизующейся. Синергетический подход к образованию заключается в стимулирующем образовании, образовании как открытии себя или сотрудничестве с самим собой и другими людьми [3]. Ключевыми компонентами учебного процесса являются преподаватель и студент, которые взаимодействуют в процессе обучения. Система преподаватель – студенты является самоорганизующейся системой, стремящейся к определенному динамическому порядку, которому соответствует минимальная энтропия состояния системы. По словам Л. Н. Макаровой, синергетический подход позволил рассматривать преподавателя как «открытую и саморазвивающуюся систему, не находящуюся в равновесии, но имеющую устойчивость за счет самоорганизации хаоса потенциальных состояний в определенные структуры и обладающую большими собственными возможностями для саморазвития» [2].

По Л. С. Выготскому, преподаватель выполняет две функции: сигнализирует о правильности (неправильности) выполнения учебных действий, выполняет для студента функцию обратной связи и является носителем информации и организатором информационной среды [1]. Тем самым преподаватель поддерживает систему в определенном состоянии динамического порядка, меняющегося во времени. Элементы временного изменения порядка соответствуют точкам бифуркации.

Точки бифуркации возникают в ситуациях, когда накопленная информация оказывается превышающей имеющиеся параметры порядка. В данных ситуациях система преподаватель и студенты должна перейти в новую фазу со своими параметрами порядка. Причем это движение должно идти по эволюционному пути, который во времени обеспечивал бы накопление как количественных, так и качественных параметров знания изучаемого предмета.

Успешность учебной деятельности по любому предмету напрямую зависит от индивидуально-психологических особенностей обучаемых. Однако они далеко не всегда принимаются во внимание преподавателем. Современные технологии обучения ориентированы на выполнение заранее запланированных программ, которые не учитывают индивидуальность обучаемого, особенности его личности. В результате формируется очень беспокойная ситуация на занятии, тревожное отношение к изучаемому предмету, нельзя говорить и о диалоге преподавателя и студента. Поэтому для построения эффективной технологии обучения необходимо принимать во внимание индивидуально-психологические предпосылки обучаемого и структуру его личности.

Основная масса преподавателей в процессе обучения опирается на механическую память, при которой отсутствуют эмоциональные переживания. Изучаемый материал преподносится преподавателем готовым, даже предложенное им самим задание очень часто объясняется у доски. Однако для усвоения предмета, студент должен искать решения, думать, чтобы включить подсознательную память. Для развития эмоционально-смысловой памяти хорош проблемный метод обучения, но при этом поставленная задача должна быть посильной для студентов. Если проблема покажется студенту нерешаемой и он не будет знать с чего начать ее решение, то задание не принесет ему никакой пользы.

В процессе обучения очень важна самостоятельность. Гораздо полезнее будет не объяснять материал, а дать задание изучить тему самостоятельно, не называя соответствующие страницы в учебнике. Когда студенты заранее не ознакомлены с материалом, то они гораздо эффективнее работают с литературой, в результате чего у них появляются навыки работы с литературными источниками. Кроме того, необходимо самому преподавателю владеть материалом отлично, так как совершенно неизвестно какие вопросы зададут студенты. При объяснении не стоит пользоваться наукообразными фразами, объяснения лучше проводить, используя примеры и употребляя понятные слова. Если предложить студенту самостоятельную работу без пред-

варительных объяснений и выполнения упражнений, то такая работа принесет очень большую пользу. У студента появятся вопросы, как выполнить то или иное задание, они будут стараться задать вопрос правильно и, в конце концов, справятся хотя бы с одним заданием. Это уже будет маленьким успехом, который студенту захочется повторить.

Другими словами преподаватель не должен быть источником информации, его задача управлять процессом обучения. На занятиях важно организовать ситуацию успеха, дать возможность студентам самим выбрать себе задание. Процесс обучения любой дисциплине рассматривается с точки зрения синергетики как управление самообучением индивида. Потребность студентов в саморазвитии в процессе обучения является основой их познавательной активности. Преподаватель же оценивает правильность или неправильность выполнения учебных заданий, организует процесс обучения и передает студентам информацию. По нашему мнению, очень важно, чтобы студенты практиковали оценку, самооценку, групповую оценку заданий на занятиях. Сотрудничество обогащает студентов знаниями и умениями, например, они могут самостоятельно разработать занятия по какой-либо теме: выбирают задания, планируют форму их представления (занятие может сопровождаться фотоматериалом, видеоматериалом, работой ведущего).

Принципы синергетики рекомендуют преподавателю избегать избыточной информации, создавать соответствующую обстановку на занятии, чтобы у студентов отсутствовала боязнь и они были готовы вступить в беседу, высказать свою точку зрения и с другой стороны, понимали важность выполнения всех рекомендаций преподавателя. Кроме того, принцип открытости предполагает, что только в условиях равноправного сотрудничества и взаимодействия преподавателя и студентов возможно повышение ценностного отношения к изучению какого-либо предмета. Этот принцип нацеливает на личностно-ориентированный подход, персонализацию взаимодействия преподавателя и студента, превращает его в партнера, самостоятельно открывающего знания. Настоящий преподаватель, с нашей точки зрения, видит в каждом студенте, прежде всего, личность, учитывает индивидуальные особенности студента как личности через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения с ним. Более того, преподаватель должен обладать коммуникативными умениями, способностью к анализу личного опыта, умению соотнести теорию обучения с практикой, способностью проецировать полученные данные на индивидуальные возможности конкретной личности студента

и конкретные условия обучения.

Процесс обучения студентов любому предмету является открытым, зависящим от определенного конкретного набора внутренних управляющих параметров и внешних параметров, регулирующих структурно-фазовые изменения системы: преподаватель – студент. При попытке применения синергетического подхода к процессу обучения важнейшими характеристиками являются: выбор наиболее значимого набора управляющих параметров, оценка их весовых коэффициентов, определение параметров возмущающих систему и переводящих ее из одного состояния порядка в другое. При этом необходимо находить решения, которые соответствовали бы эволюционному, динамическому развитию в определенных интервалах времени процесса обучения.

В самоорганизующейся системе фундаментальную роль играют параметры порядка, определяющие поведение компонентов системы через принцип подчинения [4]. Нами были выделены следующие параметры, ответственные за самоорганизацию процесса обучения иностранному языку:

1. Уровень базовых знаний.
2. Организация дидактического материала и последовательность его изучения.
3. Взаимодействие студента и преподавателя.
4. Взаимодействие студента с информационной средой.
5. Сотрудничество студентов в группах в процессе.
6. Ценностное отношение студентов к обучению.
7. Результаты обучения.

Преподаватель в свете концепции самоорганизации призван создавать условия для активного творчества студента. Для этого преподаватель и студент должны объединиться в результате совместной работы. Преподаватель стимулирует творчество студента, настраивает его на успешное обучение, в результате чего личность преподавателя и студента претерпевает качественные изменения. Главной задачей преподавателя является облегчение процесса учения для студента. Этому может способствовать:

- предоставление студентам выбора учебной деятельности;
- совместное с преподавателем принятие решений по определению объема и содержания учебной работы;
- метод обучения путем открытий, целью которого является развитие самой способности к учению;
- личностная значимость заданий для студентов, например, организация имитации на уроке реальных жизненных ситуаций;

- сотрудничество студентов в группах;
- учет индивидуальных и возрастных особенностей обучаемых;
- использование информационных технологий и другие.

Таким образом, преподаватель рассматривается нами, как:

- сложная система – преподаватель является многообразной личностью;
- открытая система – преподаватель способен к восприятию нового, к взаимодействию с другими личностями;
- нелинейная система – преподаватель способен принимать новшества, заниматься творчеством, иметь собственные взгляды.

Знание закономерностей развития сложных систем, где объектом является сложная самоорганизующаяся эволюционирующая система, каким является процесс обучения, принципиально меняет подход преподавателя к планированию занятий в вузе.

Литература

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991.
2. Куличенко, И. А. Методологические основания моделирования региональной системы непрерывного педагогического образования [Текст] / И. А. Куличенко, И. А. Шаршов, Л. Н. Макарова // Вестник ТГУ, 2007.
3. Курдюмов, С. П. Синергетика и новые подходы к процессу обучения [Текст] / С. П. Курдюмов, Е. Н. Князева. // Синергетика и учебный процесс. – М. : Издательство РАГС, 1999.
4. Хакен, Г. Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам [Текст] / Г. Хакен. – М., 1991.

МОНИТОРИНГ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ШАКУТО Е. А.

г. Екатеринбург, Свердловский областной педагогический колледж

В литературе по управлению, теории и методике управления образовательными учреждениями проблемы методической работы отражаются достаточно широко. Однако в этой литературе далеко не

всегда предлагается обоснованное определение методической работы, ее сущности, назначения и задач. В методических указаниях по планированию работы образовательного учреждения обычно рекомендуется рассматривать вопросы методической работы в разделе «Работа с педагогическими кадрами», выделяя для этих вопросов подраздел «Методическая работа и повышение квалификации педагогов». В образовательных учреждениях среднего профессионального образования остро встает вопрос об оптимизации управления методической работой и создании эффективной модели мониторинга научно-методической работы преподавателей, что естественно требует обновления в структуре и содержании жизнедеятельности колледжа, повышения профессионального мастерства преподавательского состава, что является значимой актуальной проблемой. Важно изучать научно-методическую деятельность преподавателя не вообще, а исследовать ее место и значение в организации образовательного процесса и реализации образовательных программ. Есть мнение профессора К. Я. Литкенса [2] о том, что научно-методическая работа педагога – это научное исследование, целью которого является получение своих собственных, то есть авторских выводов и результатов (теоретического и практического характера) в области преподавания конкретной дисциплины и в рамках избранной темы.

Особенностью научно-методической работы педагогов в учреждениях среднего профессионального образования является неразрывная связь с повседневной педагогической деятельностью, решением профессиональных проблем, направленных на совершенствование процесса подготовки будущих педагогических кадров с учетом потребностей социума и рынка труда.

В современных условиях организации жизнедеятельности образовательного учреждения среднего профессионального образования возникла потребность в оптимизации научно-методической работы педагогов.

Оптимизация научно-методической работы – это своеобразный принцип действий педагога, определенная методика решения методической проблемы, специально рассчитанная на достижение максимально возможных результатов за определенный промежуток времени с наименьшими усилиями является закономерным, логическим этапом в развитии педагогики и ряда других наук.

В истории, а потом и в современной отечественной педагогике А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий развивали идеи оптимизации педагогической деятельности, поиск целостной системы

мер по созданию оптимальных условий обучения, воспитания, развития ученика и творческого педагогического коллектива.

Идея оптимизации учебно-воспитательного процесса получила свое развитие в трудах А. Д. Алферова, Ю. К. Бабанского, Л. Ф. Бабеннышева, Е. В. Бондаревской, Н. В. Гладик, В. С. Ильина, Ю. А. Конаржевского, И. М. Косоножкина, Т. А. Мамигонова, С. Г. Махненко, З. П. Мотова, Г. А. Победоносцева, Т. С. Полякова, А. П. Притыко, В. Ф. Харьковской. Однако современный этап становления и развития научно-методической работы требует новых исследований, изучающих как специфику ее организации, так и процесс оптимизации данного вида педагогической деятельности в условиях образовательных учреждений среднего профессионального образования. Термин «оптимальный» означает «наилучший для данных условий с точки зрения определенных критериев».

Одни авторы, по существу, сужают понятие методической работы до повышения квалификации педагогов по частнометодическим, предметным вопросам, а иные стороны повышения квалификации педагогов оставляют вне пределов методической работы. Другие авторы рассматривают вопрос значительно шире, понимая под методической работой любые виды деятельности по повышению квалификации педагогов в условиях образовательного учреждения.

Ю. К. Бабанский считает, что для оптимального решения проблем методической работы предпочтителен такой подход, при котором все стороны повышения профессиональной квалификации педагогов рассматриваются как единый объект планирования и управления в целом: все меры, способствующие повышению мастерства педагогов, интегрируются в единую, целостную систему. Примером такого широкого, многостороннего подхода к пониманию сущности методической работы в образовательном учреждении является такое определение, как: «Методическая работа – это систематическая коллективная и индивидуальная деятельность педагогических кадров, направленная на повышение идейно-политического, научно-теоретического, общекультурного уровня, психолого-педагогической подготовки и профессионального мастерства».

Ю. К. Бабанский дает следующее определение методической работы: «Методическая работа в образовательном учреждении – это целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта и на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого педагога (включая и мотивы по управ-

лению профессиональным самообразованием, самовоспитанием, самосовершенствованием педагогов), на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива образовательного учреждения в целом, а, в конечном счете, на совершенствование учебно-воспитательного процесса, достижение оптимального уровня образования, воспитания и развития конкретных воспитанников». Из этого определения методической работы в образовательном учреждении следует, что ее прямой, непосредственной целью является рост уровня педагогического мастерства педагога и всего коллектива образовательного учреждения. Автор подчеркивает, что самым главным и существенным в методической работе в образовательном учреждении является оказание реальной, действенной помощи педагогам в развитии их мастерства как сплава профессиональных знаний, навыков и умений и необходимых для современного педагога свойств и качеств личности. Н. В. Гладик считает, что поскольку методическая работа может существенно влиять на качество и эффективность обучения и воспитания, на конечные результаты работы образовательного учреждения, вполне правомерно также рассматривать методическую работу как важный фактор управления образовательным процессом.

Методическая работа ориентирована на достижение и поддержание высокого качества учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении. Она осуществляется в течение учебного года и органично соединяется с повседневной практикой педагогов. Содействует развитию навыков педагогического анализа, теоретических и экспериментальных исследований.

С. Г. Молчанов приводит следующее определение методической работы: «Методическая работа – составная часть профессионально-педагогической (управленческой) деятельности, в рамках которой создаются теоретические продукты, обеспечивающие педагогические или управленческие действия». Предметом методической работы выступают не только средства профессионально-педагогической коммуникации, но и содержание обучения. Сегодня в связи с расширением и усложнением задач образовательного учреждения, ее связей с окружающей социальной средой в роли объектов методической работы выступают не только педагоги, но и органы студенческого самоуправления, социальные партнеры, работодатели.

В современных условиях развития образовательного учреждения среднего профессионального образования возникает необходимость систематизировать научно-методическую работу преподавателя [2].

Принцип оптимизации имеет отношение не только к организации и проведения уроков, но и к самому управлению методической

работой педагогов со стороны директора образовательного учреждения и заместителя. Управление – понятие сложное и многогранное. Т. И. Шамова, П. И. Третьяков [6] дают следующее определение понятия управления. Под управлением понимается целенаправленное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем по достижению запланированного результата (цели).

Под управлением, по мнению В. П. Беспалько, подразумевается такое взаимодействие управляющего и управляемого объектов, при котором первый отслеживает функционирование второго относительно достижения заранее поставленных диагностических целей. Субъектами управления в образовательном учреждении выступают руководители (директор и его заместители), студенты, родители. Все они составляют управляющую и управляемую подсистемы. Управление любой социальной системой (в том числе и образовательным учреждением) процесс переработки информации, состоящий из трех этапов: сбор информации состоянии управляемого объекта, переработка информации и принятие управленческого решения.

Всякое управление начинается с постановки цели и задач на конкретный период и по конкретному вопросу. Чтобы цели задачи научно-методической работы образовательного учреждения, были актуальными для педагогического коллектива, нужно проанализировать результаты работы за полугодие, за год по конкретной методической проблеме [1]. Грамотный, глубокий педагогический анализ работы коллектива дает возможность изучить достигнутый уровень научно-методической деятельности и ее качества, определить условия, положительно или отрицательно повлиявшие на результативность научно-методической работы коллектива в целом [4]. Педагогический анализ даёт возможность определить слабые места, просчёты в процессе преподавания и пробелы в знаниях учащихся. В свою очередь, это позволяет наметить конкретные меры по их устранению.

Эффективность построения любого сложного явления или процесса управления его развитием обеспечивается специфическими типами деятельности, одним из которых является мониторинг. О мониторинге говорят, когда в построении какого-либо процесса отслеживают происходящие в реальной предметной среде явления с тем, чтобы включить результат текущих наблюдений в управленческую деятельность. Таким образом, мониторинг предполагает выработку особых текущих знаний о состоянии процесса с последующим переводом их на язык человеческих отношений и управленческих решений.

С нашей точки зрения, используемые сегодня в управлении способы и средства оценки качества научно-методической работы препода-

давателя недостаточно объективны и надежны, так как они слабо унифицированы и основываются главным образом на качественных оценках и суждениях экспертов, не ориентированы на использование моделей управления. В школьной практике мониторинг рассматривается, как правило, не с позиций целей, общих принципов, содержания, методов и средств управления, а всего лишь как форма получения, передачи и накопления информации. Все это не позволяет относить сложившиеся подходы к отслеживанию качества методической работы, повышения квалификации и других видов педагогической деятельности к современному мониторингу качества образования. Мониторинг – необходимый компонент эффективного управления. Объектами управления могут выступать условия, процесс, результаты этого процесса, деятельность и ее отдельные параметры. В нашем случае научно-методическая работа педагогов является объектом управления на уровне среднего профессионального образовательного учреждения.

Управленческая деятельность заместителя директора по научно-методической работе в какой-то мере характеризуется следующими показателями:

- умение обнаруживать недостатки в организации научно-методической работе педагогов;
- умение вскрывать причины этих недостатков, нежелательных отклонений в ходе мониторинга образовательного процесса;
- умение организовать коллектив педагогов на ликвидацию причин отрицательных явлений.

Эти три фактора традиционны. Они требуют от руководителя профессионализма, организационного навыка, умение доводить начатое дело до конца, умение аналитически мыслить.

Роль мониторинга в совершенствовании научно-методической деятельности общепризнанна. Но сам по себе мониторинг без анализа и контроля малоэффективен. Контроль тесно связан со всеми функциями управленческого цикла, особенно эта связь заметна с функцией педагогического анализа, так как информация, полученная в ходе внутриколледжного контроля, становится предметом педагогического анализа. Контроль дает богатую, систематизированную информацию, показывает расхождение между целью и полученным результатом, в то время как педагогический анализ направлен на выявление причин, условий этих различий и отклонений. Особенность контроля состоит в его оценочной функции – направленности на личность педагога, руководителя.

Педагогический контроль даёт возможность систематически получать информацию об уровне преподавания, знаниях и степени вос-

питанности учащихся, производить путём проведения элементарных операций сравнения между заданным состоянием учебно-воспитательного процесса определяемым нормативными документами, и состоянием существующим. Но причину положения дел вскрывает мониторинг и анализ. Следовательно, чтобы осуществить мониторинг как систему сбора данных о сложном явлении: объекте, процессе, описываемом ограниченным количеством особо значимых ключевых показателей, для оперативной диагностики состояния исследуемого объекта в динамике, необходимо выявить, разработать эти особо значимые ключевые показатели [3].

По мнению А. А. Орлова, педагогический мониторинг (в отличие от медицинского, психологического, социологического и др.) имеет специфический объект изучения и обеспечивает педагогов, преподавателей качественной и достоверной информацией о ходе образовательного процесса, которая приемлема для принятия управленческих решений. Мониторинг в образовании тесно связан как с содержанием, так и методами исследования, осуществляемыми в рамках медицинского, социологического и психологического мониторинга. Каждое образовательное учреждение вырабатывает свои подходы к мониторингу научно-методической работы преподавателей. К сожалению, не всегда обращается внимание руководителей образовательных учреждений системы среднего профессионального образования на научность инструментария, используемого в процессе отслеживания, а чаще всего, он отсутствует. В большинстве случаев отсутствует ясность понимания важности проводимых процедур.

Недостаточно четко обозначены критерии, показатели и индикаторы научно-методической работы педагога. Исследования носят эпизодический характер, данные, представленные для анализа, в большей степени напоминают статистическую информацию, выраженную в количественных показателях, наблюдается большой субъективизм в оценке научно-методической деятельности педагога. В результате у руководителя образовательного учреждения формируется недостаточно объективная оценка о качестве научно-методической работы преподавателя и коллектива в целом.

Проведение мониторинга связано с определенными трудностями, заключающимися в том, что на сегодняшний день представляются неизвестными как параметры объекта мониторинга научно-методической работы, так и перечень показателей, по которым его следует осуществлять, не разработаны анкеты, программы мониторинга, не определены конкретные методы работы [6].

Внедрение мониторинга оказывает влияние на научно-методическую работу преподавателей. Вернее, мониторинг ставит перед педагогом конкретные задачи, решение которых и создает условия для его применения в образовательном процессе. Непосредственность данных контроля вытекают лишь факты и явления, а для того чтобы вскрыть причины их поведения, необходимо произвести аналитическую обработку этого фактического материала. Для того чтобы мониторинг стал реальным фактором управления, он, представляя собой определенную систему деятельности, должен быть организован. Организация мониторинга связана с определением и выбором оптимального сочетания разнообразных форм, видов и способов мониторинга, с учетом особенностей конкретной учебно-педагогической ситуации. Таким образом, мониторинг, являясь основанием для принятия решений о сохранении или пересмотре какого-либо способа действий или поведения, сам становится областью принятия решений.

Первостепенной задачей организации мониторинга научно-методической работы педагога является формирование технологической модели мониторинга, формирование системы ее критериев, показателей и индикаторов.

Литература

1. Внутришкольное управление. Вопросы теории и практики [Текст] / под ред. Т. И. Шаповой. – Педагогика, 1991.
2. Гладик, Н. В. Внутришкольное управление научно-методической работой [Текст] / Н. В. Гладик. – М., 2008.
3. Зуев, В. М. Мониторинг и прогнозирование профессионального образования [Текст] : научно-практическое пособие / В. М. Зуев, П. Н. Новиков. – М., 1999.
4. Конаржевский, Ю. А. Анализ итогов учебного года [Текст] / Ю. А. Конаржевский. – Челябинск, 1985.
5. Фоменко, С. Л. Мониторинг качества педагогической деятельности [Текст] / С. Л. Фоменко. – Екатеринбург : УрГПУ, 2003.
6. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. И. Давыденко, Г. Н. Шибанова. – М. : издат. центр «Академия», 2002.

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ НА ПРОДУКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

ШАРОНОВА В. Б.

г. Челябинск, Челябинский институт Уральской академии
государственной службы

Преподаватель – это, прежде всего, человек, свойства личности которого находятся в четкой связи с его профессиональными качествами. Определим стиль, некоторые черты преподавателя, который смог бы эффективно обучать устной иноязычной речи.

В социальной психологии существует авторитарный, демократический и либеральный стили руководства. Это разделение руководителей можно распространить и на систему образования, в частности на преподавателей, так как по роду своей деятельности они призваны «руководить» другими людьми.

Цель преподавания можно определить как сочетание определенных индивидуальных качеств преподавателя. Выясним, чем отличаются друг от друга и каким основным индивидуальным качествам соответствуют авторитарный и демократический стили преподавания, а затем определим, какому из них нужно отдать предпочтение при обучении устной иностранной речи.

Те, кому близок авторитарный стиль преподавания, исходят из того факта, что преподаватель в любом случае лучше обучаемого знает, чему и как нужно обучать. Они полагают, что в учебном процессе все предопределяет преподаватель сам. Студенту не следует проявлять особой инициативы – ему скажут, что и как нужно делать. По их мнению, проявление инициативы со стороны обучаемых, особенно при групповом обучении, может привести к дезорганизации учебного процесса. Преподаватель с авторитарным стилем руководства учебным процессом является приверженцем строгой дисциплины, нарушением которой считается малейшее отклонение от установленного им порядка.

«Демократы», исходя из того что преподаватель опытнее и знает больше, чем обучаемый, не делают вывода, что обучаемому ни к чему проявлять инициативу. Более того, они ведут как раз к тому, чтобы обучаемый по ходу овладения предметом проявлял как можно больше инициативы, дают студенту больше творческой свободы и, что главное, создают условия для ее проявления. Все это, безусловно, не означает, что преподаватель с демократическим стилем преподавания считает излишним дисциплину и организованность.

Существует ряд факторов, которые могут препятствовать формированию того или иного стиля преподавания. Прежде всего, это недостаточная гибкость поведения в быстро меняющейся среде. Это качество в сочетании с тенденцией доминировать в сфере межличностных отношений приводит к развитию авторитарного стиля. Заметим, что демократический стиль предполагает наличие у обучаемого заинтересованности в предмете. Но ведь известно, что интерес – это не единственный мотив учения. Когда его нет, в качестве мотива учения выступает состояние неуверенности и тревоги, и в этом случае авторитарные приемы обучения часто оказываются более эффективными, чем демократические, что создает условия для развития у преподавателя черт авторитарности.

Можно предположить, что в подобных условиях надежда на появление у большинства педагогов демократического стиля преподавания превратится в миф. Но это не так. Овладение устной иностранной речью – процесс неоднородный, соответственно и требования, предъявляемые в этом случае к преподавателю, должны быть неоднородными. Они обусловлены различием в формах активности, которые обучаемые осуществляют, на первых этапах – это собственно учебная активность и на завершающем этапе – неучебная активность. Дело в том, что педагог с выраженным авторитарным стилем не может рассчитывать на успех в процессе обучения. Это обусловлено главным образом тем, что ему чрезвычайно трудно будет создавать естественные ситуации общения (третий этап).

Различия между преподавателями все же существуют. Они определяются особенностями поведения преподавателя на разных этапах обучения. Преподаватель должен использовать здесь приемы обучения, свойственные демократическому стилю. Однако в качестве временной (или возможно, крайней) меры он может обратиться к приемам, характерным для авторитарного стиля. Это бывает, когда студент отлынивает от учебы, и вызвать у него иначе интерес к учебному материалу не представляется возможным. Авторитарный прием в таких случаях призван повернуть обучаемого в сторону учебного материала. В отличие от этого на третьем этапе (это этап создания естественных ситуаций общения) приемы обучения должны выбираться исключительно из арсенала демократического стиля преподавания. Этот этап необходимо освободить от признаков, даже отдаленно напоминающих авторитарный стиль преподавания. Любой нажим на обучаемого при создании естественной ситуации может свести на нет естественность общения и, следовательно, привести к неудаче.

Преподаватель должен встать на позицию обучаемого, чтобы суметь создать естественные ситуации общения на содержаниях, свойственных системе потребностей обучаемого. Это требует от него определенных профессиональных качеств. При создании таких ситуаций преподаватель, используя определенные средства (непринужденная поза, интонация доверительности и пр.), должен стать равноправным собеседником обучаемых. Однако ситуации общения в ходе занятий чередуются с обычными учебными ситуациями. В этих ситуациях можно использовать приемы обучения, эффективность которых зависит от авторитета преподавателя. Вот и получается, что в учебных ситуациях необходимо стремиться повышать свой авторитет. Наоборот, в ситуациях общения надо всеми средствами освобождать обучаемых от воздействия своего авторитета.

Таким образом, одним из профессиональных качеств преподавателя, обучающего устной иностранной речи, является способность нейтрализовать в процессе создания ситуации общения свой авторитет. При этом, конечно, преподаватель должен полностью контролировать ситуацию, иначе он не сможет выполнить свою роль скрытого руководителя и регулятора беседы. Неудача может привести к тому, что беседа будет протекать. Можно указать еще на одну особенность создания естественных ситуаций общения, требующую от преподавателя специальной подготовки. Дело в том, что он сможет принять участие в возникшей беседе, если и в самом деле заинтересуется ее содержанием. Однако вряд ли всегда можно ожидать этого. Достаточно учесть хотя бы то, что материал, на котором строятся ситуации общения, повторяется из года в год, следовательно, обстоятельства могут потерять для преподавателя новизну, лежащую в основе интереса. Это порождает еще один источник скрытой угрозы. Ведь если обучаемые заподозрят, что, вызывая их на беседу, преподаватель просто выполняет свои профессиональные обязанности (и что содержание беседы его вовсе не интересует) естественной ситуации общения у него не получится. В этих условиях единственный выход для него – сыграть заинтересованность. Но для этого необходимо обладать достаточными артистическими способностями, чтобы выразить заинтересованность там, где ее на самом деле нет. Это можно считать еще одним обязательным профессиональным качеством.

Преподаватель должен обладать умением поддерживать разговор. Нередко людей делят на разговорчивых и неразговорчивых. Если верно, что разговорчивый человек всегда найдет, что сказать в той или иной ситуации, то преподаватель должен быть именно таким человеком. Ведь несмотря на то что естественная ситуация, как правило, за-

ранее запланирована, до конца в ней все предусмотреть невозможно. Описываемое качество как раз и поможет преподавателю наладить общение в непредвиденных обстоятельствах. Однако не нужно забывать, что разговорчивость должна носить чисто побуждающий характер, чтобы направлять беседу, которую ведут студенты.

Преподаватель, выработавший в себе описанные выше качества, в общем-то, не должен испытывать затруднений в создании естественных ситуаций общения. Если, предположим, у него нет должного эмоционального настроения или он устал, ситуация общения может и не удалась. Иногда преподаватель, чтобы спасти положение, начинает говорить сам. Однако в этом случае возникает лишь видимость общения, так как студенты молчат. Правильнее было бы просто перейти на работу с предречевыми или речевыми упражнениями, а создание ситуаций общения отложить на более благоприятный момент. Но нужно, тем не менее, помнить необходимость следовать логике обучения устной иностранной речи, согласно которой работа на первых этапах циклически сочетается с созданием естественных ситуаций общения. И если тот или иной преподаватель не склонен создавать естественные ситуации общения или это ему плохо удается, нужно считать, что он не готов к выполнению своей миссии и ему необходимо работать над развитием своих профессиональных качеств.

На фоне демократического стиля преподавания как общей основы можно указать на некоторые профессиональные качества, необходимые для успешного создания естественных ситуаций общения: а) преподаватель должен уметь становиться равноправным собеседником своих студентов (должен уметь освобождать их от воздействия своего авторитета, которым он в типично учебных ситуациях, безусловно, пользуется); б) он должен уметь изображать интерес к возникшей теме беседы, если даже она его не интересует (должен обладать необходимой для этого долей артистизма); в) он должен быть хорошим собеседником (мало самому говорить, но и умело поддерживать разговор).

Любой преподаватель, перед которым стоит задача обучения устной иностранной речи, должен и может развивать в себе все эти профессиональные качества.

СОЗДАНИЕ СИСТЕМЫ И МЕХАНИЗМОВ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В УЧИЛИЩЕ ОЛИМПИЙСКОГО РЕЗЕРВА № 2

БОРОДИНА Л. А., БОРОДИНА Ю. А.

г. Москва, Московское среднее специальное училище
олимпийского резерва № 2

Создание системы качества подготовки специалистов в ГОУ МССУОР № 2 основывается на концепции управления качеством образования в училище олимпийского резерва № 2.

В целях реализации концепции управления качеством образования решением педагогического и научно-методического советов училища были предприняты попытки создания системы мониторинга качества обучения. Для усиления научно-методической составляющей управления качеством обучения в училище и особенно такого аспекта, как контроль качества подготовки специалистов, в сентябре 2008 года было создано методическое объединение по проблемам оценки качества подготовки специалистов.

В училище проводится большая работа по созданию условий для воспитания у учащихся ответственности за процесс и результат своего учебного и спортивного труда, за высокий уровень качества своего образования и спортивного совершенствования через включение учащихся в деятельность по самоконтролю и самооценке уровня своей подготовки, по анализу качества педагогического процесса, выработке и реализации программ улучшения качества подготовки по всем направлениям обучения.

Администрация училища стимулирует преподавателей к систематическому научно-обоснованному самоанализу процесса и результата своей деятельности, поощряет сотрудничество с учащимися в вопросах выработки мер по повышению качества учебно-тренировочного процесса и стимулирует преподавателей к внедрению инноваций в учебный и тренировочные процессы.

Учебный отдел проводит самоанализ деятельности предметно-цикловых комиссий и методического объединения на основе критериев качества, выявляет проблемы и принимает управленческие решения по повышению качества всего образовательного процесса или его компонентов.

Коллектив училища рассматривает качество образованности учащихся и выпускников как единство качеств обученности, спортивной подготовленности к высоким результатам и воспитанности в це-

лом, качеств личностного развития, качеств профессиональной и общекультурной подготовки.

Мы предлагаем рассматривать основные критерии качества подготовки выпускника училища:

- конкурентоспособность выпускника ГОУ МССУОР № 2 на внутрироссийском и международном уровнях;
- конкурентоспособность выпускника училища на рынке труда города Москвы и региона;
- его готовность к творческой профессиональной деятельности;
- готовность к самообразованию и самосовершенствованию, личностному росту, достижению высших спортивных результатов.

База данных внутриучилищной системы качества строится на объективных и субъективных источниках и показателях.

К объективным можно отнести:

- итоги зачетов и экзаменов (вступительных, текущих, государственных);
- отчеты по ГИА;
- показатели трудоустройства выпускников;
- уровень практической подготовки учащихся (по результатам практики);
- протоколы спортивных соревнований разного уровня;
- выполнение спортивных нормативов.

К субъективным мы относим:

- результаты анкетирования («Мнение учащихся об улучшении обучения в училище», «Преподаватель глазами учащихся», «Качество учебного процесса по опыту преподавателей», «Оценка учащимися – спортсменами уровня своей теоретической и практической спортивной и учебной подготовки» и прочее);
- результаты психологических и иных обследований учащихся и выпускников;
- самооценка учащимися и преподавателями уровня своей учебной, спортивной и профессиональной компетенции.

Коллектив училища трудится над созданием нормативно-правовой базы для системы управления качеством образования в ГОУ МСС УОР № 2. Учебный отдел контролирует: разработку методического обеспечения мониторинга качества образования; разработку инструкций, приказов, распоряжений, регулирующих управление качеством образования.

Создание системы и механизмов управления качеством образования в училище и введение в образовательный процесс инновацион-

ных технологий, обеспечивающих конкурентоспособность училища, устойчивое и сбалансированное развитие образовательного потенциала в сфере физической культуры и спорта требует формирование определенной концепции и методов управления качеством образования в училище с учетом отечественного и международного опыта.

В разработку механизма мониторинга включаются:

- процессы учения, воспитания, развития учащихся, их спортивного совершенствования;
- процессы преподавания и его научно-методического обеспечения;
- процессы управления учебным отделением и его отделами: СПО и средней общеобразовательной школой;
- условия организации тренировочного процесса и процесса обучения.

Для обработки и анализа результатов мониторинга необходимо:

- составление комплексной характеристики процессов, происходящих в системе обучения в училище;
- оценка состояния системы обучения и происходящих в ней изменений, систематический сравнительный анализ учебных и спортивных достижений учащихся;
- регулярное получение информации о состоянии и развитии системы обучения, обеспечение органов управления училища информацией о состоянии и динамике достижений учащихся, обеспечение объективности оценки учебных и спортивных достижений;
- подготовка предложений по пересмотру действующих в училище нормативных документов по регулированию образовательного процесса.

В училище положено начало развитию опытно-экспериментальной деятельности: диагностика эффективности образовательного процесса в УОР № 2; поиск и разработка диагностических материалов, апробация их; изучение факторов, влияющих на качество обучения учащихся-спортсменов.

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

ВАСИЛЕНКО Г. И.

г. Дубовка Волгоградской обл., Дубовский педагогический колледж

В Концепции модернизации системы российского образования отмечается, что необходимым условием достижения нового качества

образования является «повышение профессионального уровня педагогов и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни». В связи с этим от профессиональных педагогических образовательных учреждений требуется изменение и совершенствование не только содержания и технологий обучения, но и методической работы. Ориентация на личностный и компетентностный подходы предъявляет высокие требования к личности преподавателя, поэтому методической службе образовательного учреждения необходимо создать все условия для личностного и профессионального развития педагогов. Нужна такая организация методической работы, которая обеспечит создание условий для качественного осуществления данного процесса.

Методическая работа должна давать возможность педагогам не только реализовывать уже готовые программы, но и активно участвовать в их разработке, апробации инноваций; постоянно стимулировать развитие творческого потенциала преподавателя, направленного на формирование профессиональных компетенций и развитие личности студента.

В. П. Симонов определяет методическую работу как специальный комплекс практических мероприятий, базирующийся на достижениях науки и передового педагогического опыта, и направленный на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого преподавателя.

С позиций системного подхода управление методической работой предполагает такое воздействие на систему методической подготовки преподавателей, которое позволит максимально эффективно повысить уровень их методической и психолого-педагогической компетентности и добиться их перехода в качественно новое профессионально-личностное состояние.

Эффективное управление образовательными системами в современных условиях, по мнению И. В. Никишиной, предполагает реализацию принципа технологичности – использование технологий педагогического управления. Технология педагогического управления – система целенаправленных управленческих воздействий на управляемую систему, для достижения поставленных целей с наименьшими затратами временных, материальных и других ресурсов. К технологиям организации методической работы относятся: педагогическое диагностирование, педагогическое прогнозирование, педагогическое проектирование и программирование, технология анализа методического процесса, технология управления инновациями.

Организаторами методической работы в Дубовском педагогическом колледже в качестве эффективного средства её совершенствования рассматривается технология педагогического проектирования. Проект – это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией. Проектирование относится к разряду инновационной деятельности, так как предполагает позитивное преобразование реальности.

Н. М. Борытко отмечает, что проектирование является важным звеном, связывающим психолого-педагогическую науку и практику. Проект отличается высокой степенью конкретизации, соотносённостью с совершенно определенными условиями педагогической деятельности и предназначен для непосредственного внедрения в практику. Проектирование включает в себя целый комплекс методов психолого-педагогического исследования. Результатом проектирования являются образовательная программа, учебно-методический комплекс, инновационное образовательное учреждение и т.п.

Технология проектирования оптимального для образовательного учреждения варианта системы методической работы (по И. В. Никишиной) предполагает следующие этапы: выдвижение гипотезы, формирование концепции, разработка модели, составление деятельностно-ресурсного плана.

Для повышения эффективности методической работы в Дубовском педагогическом колледже был разработан и реализуется проект «Организация системы методической работы на основе уровневой дифференциации».

Целью проекта является: разработка и внедрение оптимальной модели организации методической работы в педагогическом колледже, обеспечивающей повышение уровня профессиональной компетентности и методической культуры преподавателей.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1. Определить цели, задачи, принципы, структуру организации, содержание и формы методической работы в соответствии с системным подходом.
2. Разработать требования к организации и выявить условия эффективности системы методической работы в колледже.
3. Разработать модель уровневой организации методической работы.
4. Реализовать на практике разработанную модель и провести анализ результатов проделанной работы.

В ходе проектирования была сделана попытка разработки модели системы методической работы, наиболее оптимально соответствующей исходным условиям и позволяющей, в связи с этим, добиться максимального эффекта результативности.

Управление методической работой в колледже – открытая система, задачи которой подчинены общим задачам профессионального обучения, воспитания и развития.

Задачами методической работы в колледже являются: повышение профессионального и культурного уровня преподавателей; стимулирование их служебной и общественной активности; обновление и совершенствование предметных знаний; совершенствование педагогического мастерства на основе освоения инновационных образовательных технологий; совершенствование методов и стиля взаимодействия со студентами на принципах гуманизации; совершенствование деятельности по организации и содействию творческой, активной самостоятельной работы студентов; формирование умений и навыков самоанализа профессиональной педагогической деятельности; выявление, обобщение и внедрение передового педагогического опыта; приобщение преподавателей к исследовательской деятельности и др.

Принципами методической работы в колледже выступают: принципы научности, коллективности, конкретности и актуальности, принцип личностно-развивающего подхода, принцип поисковой, творческой исследовательской направленности методической работы, принцип этапности, предполагающий выделение последовательных стадий развития педагогического мастерства преподавателей.

Структурообразующими единицами системы управления методической работой в колледже являются методический совет и предметно-цикловые комиссии. Необходимо отметить, что большую помощь в организации методической работы оказывает кабинет педагогических технологий.

Эффективность организации методической работы в колледже обеспечивается соблюдением следующих условий:

- осуществление системного подхода при организации и планировании методической работы;
- перспективное планирование методической работы в соответствии с целями развития колледжа;
- четкое годовое планирование методической работы;
- охват методической учебной работой всех педагогов колледжа;
- поддержка творческой, деловой атмосферы в коллективе;
- внедрение рекомендаций по научной организации труда;

- учет в организации методической работы критериев передового педагогического опыта (ППО);
- создание банка ППО, популяризация достижений ППО и результатов психолого-педагогических исследований;
- поощрение преподавателей, добивающихся высоких результатов в обучении и воспитании студентов;
- уровневая дифференциация объединений педагогов.

Уровневая дифференциация предусматривает деление объединений преподавателей по типу и характеру решаемых проблем: индивидуальная методическая работа, постоянно действующий психолого-педагогический семинар, учебно-методические объединения, научно-методические объединения.

Каждому уровню соответствуют специфические задачи и функции, а также определенный характер разрабатываемой методической продукции. Чем выше уровень, тем более сложный творческий общенаучный и надпредметный характер носят решаемые здесь задачи, тем большее практическое значение имеют педагогические и методические разработки.

Методическая работа является связующим звеном между жизнедеятельностью педагогического коллектива образовательного учреждения и государственной системой образования, психолого-педагогической наукой, передовым педагогическим опытом.

Использование организаторами методической работы технологий проблемного анализа и педагогического проектирования позволяет найти и актуализировать неиспользованные ранее ресурсы повышения её качества.

Литература

1. Ильенко, Л. П. Новые модели методической службы в общеобразовательных учреждениях [Текст] : книга для учителя / Л. П. Ильенко. – М., 1999.
2. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ ХАУ в управлении педагогическими системами [Текст] : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : Педагогическое общество России, 1999.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ – КОМПЛЕКС МЕР, НАПРАВЛЕННЫХ НА ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

СУЧКОВА Л. И.

г. Сатка, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 4

Профессиональная деятельность педагогического коллектива дает возможность увидеть динамику развития методического и педагогического потенциала учебного заведения.

Решение методических задач осуществляется на основе ранее созданной программы «Мотивация», которая вступила в заключительный этап реализации в качестве единой методической темы школы.

Научно-методическая деятельность проявляется в теоретической и практически-ориентированной формах. Теоретическая форма работы предусматривает прохождение курсовой переподготовки в областном центре. Учителя постоянно повышают свои компетенции по самой разнообразной тематике.

Учителя начальных классов перешли от усвоения теоретических основ новых образовательных методов к учебно-практической деятельности. Они проводят открытые уроки. Масштаб мероприятия – районная творческая группа. Степень результативности урока по оценке присутствующих – высокая. Практический выход – внедрение новых образовательных средств в обучение младших школьников и получение документа о владении современной методикой.

Представители административного персонала прошли курс краткосрочного повышения квалификации по теме: «Применение трудового кодекса в современных условиях»; изучили теоретический курс по предупреждению беспризорности детей и подростков силой мастерства классного руководителя и воспитателя. Ими же прослушаны лекции по управлению образовательным процессом в образовательном учреждении до экзаменов и в период проведения ЕГЭ; во время прохождения курсовой подготовки они занимались вопросами материального стимулирования по программе «Образовательное учреждение в условиях введения подушевого финансирования и отраслевой оплаты труда».

Все преподаватели школы завершили прохождение курсов по новым информационным технологиям на базе ММЦ города.

Педагоги школы имеют твердые знания в рамках программы и владеют знаниями, выходящими за рамки учебной программы. Они

совершенствуют содержательные образовательные средства, приобретают управленческие умения и навыки, свободно ориентируются в современных психолого-педагогических концепциях обучения, ответственно относятся к профессиональным обязанностям.

Практически-ориентированная деятельность педагогических работников и административного персонала осуществляется через подготовку, участие и проведение мероприятий.

Примерами проявления активности наших учителей могут служить следующие мероприятия:

- семинары-практикумы – «Личностно-ориентированный подход в обучении младших школьников» и «Проблема обучения учащихся группы резерва»;

- педагогические советы – «Внедрение информационных технологий в учебный процесс» и «Разработка критериев эффективности работы классного руководителя»;

- районные конкурсы – «Классный руководитель-2008». Преподаватель показала коллегам степень владения технологиями воспитания;

- районные конкурсы – «Учитель года-2009». Педагог использовала новый методический прием – составление индивидуальных карт, включающих четыре уровня познавательной деятельности, добиваясь разрешения одной и той же проблемы всеми учащимися, но разными способами;

- районный конкурс «Педагогический дебют», в котором приняла участие молодой педагог, учитель черчения, став призером конкурса;

- районный смотр-конкурс кабинетов образовательных учреждений, в котором призером стала преподаватель литературы, имеющий высокий уровень программно-методического обеспечения в кабинете;

- районный смотр-конкурс «Молодой специалист», использующий в педагогической практике специально воссозданные ситуации, моделирующие реальность, из которых учащимся предлагалось самостоятельно найти выход;

- творческие школьные и районные группы, члены которых демонстрируют использование средств ОТСМ – ТРИЗ в образовательном процессе.

Преподаватели школы постоянно и активно участвуют в творческих группах. В этом учебном году была создана и работала группа «Критерии оценивания работы классного руководителя». Педагоги провели хронометраж работы классного руководителя; анкетирование

контрольной группы учащихся, родителей, классных руководителей с целью выявления проблемных вопросов, возникающих в процессе воспитательной работы с классом. Разработали Положение о классном руководстве, Положение о поощрении классного руководителя, Положение о проведении конкурса «Самый классный класс». Провели педсовет, на котором были представлены для обсуждения и принятия решений результаты поисковой деятельности творческих учителей. Педагоги разработали общешкольную игру «В царстве четвертой школы», участвуя в творческом коллективе – «Создание креативного пространства». Каждый ученик может проявить свои способности, участвуя в игре. Игра проводится в три этапа (экономический и политический, интеллектуально-эстетический, гала-концерт). К каждому этапу разработаны положения и инструкции, учитывающие специфику направленности этапов, возрастной аспект, уровень подготовленности школьников. Масштаб мероприятия – школьные игровые состязания. В учебном году группа педагогов проводила работу, перейдя от теоретических разработок к практическому претворению игровых проектов. Выявлены победители интеллектуальных игр по всем параллелям и представлены в соответствующей номинации на ежегодный школьный праздник талантов – «Звездный дождь».

Продуктивная деятельность «Научного общества учащихся» под руководством учителей способствовала созданию 16 научных работ (из них 6 учащихся признаны победителями и призерами районной конференции, 2 человека стали обладателями сертификатов участников областной научно – практической конференции). Положительными моментами в деятельности научного общества следует признать:

- участие в поисковой работе младших школьников – 5 человек (из них одна ученица стала призером районной конференции);

- желание руководителя группы и ее членов создать новую организационную структуру научного общества, стремление привлечь к сотрудничеству психологическую службу школы, родителей и научные силы;

- стимулирование мотивации участия большого количества ребят в экспериментальной работе на разном уровне (школьном, районном, областном, республиканском, международном).

Группа «Резерв», созданная на основании соответствующей программы в 2006-2007 гг. по работе с учащимися, имеющими по итогам четвертных аттестаций одну оценку «4», «3» или «2», стала муниципальной экспериментальной площадкой. С итогами работы по данному направлению педагогический коллектив и администрация школы познакомила своих коллег на районном семинаре руководителей

образовательных учреждений. Учителя и административный персонал высшей категории проводят демонстрационные уроки с использованием методических приемов и средств дифференцированного обучения на этапах повторения домашнего задания, введения нового материала и его закрепления.

Класс одаренных детей (7 «О») и индивидуальные группы учащихся по параллели выполняют образовательную функцию по расширению, углублению знаний и реализуют принцип опережающего обучения. Высокие промежуточные результаты академической успеваемости в течение учебного года дают основание полагать о необходимости продолжения и корректировки педагогической деятельности в данном направлении. Класс одаренных детей включает группу учеников из 15 человек, все проходят базовый курс и индивидуально дополнительно в течение двух часов изучают учебный предмет по выбору (15 учеников – 15 предметов). Один час рассчитан на изучение опережающей программы, другой час посвящен исследовательской деятельности. Итоги исследований в различных сферах были продемонстрированы на школьной конференции НОУ. Учащиеся 7 «О» стали победителями и получили право защищать научные работы на районной конференции, где получили заслуженные награды.

В работе наблюдаются и негативные проявления – это снижение эффективности профессиональной деятельности отдельных педагогов. Психологи возникшую ситуацию объясняют такими факторами:

- частые реорганизации в коллективе, большой объем инновационной деятельности;
- возрастной аспект, семейно-бытовые обстоятельства, материальная достаточность, медицинские показатели, заниженная самооценка;
- категория проблемных преподавателей: уклоняющиеся педагоги от разных форм занятий по росту методического мастерства, занимающие оборонительную позицию.

Представленные критерии – это планируемые результаты от программы «Мотивация», которые педагогический коллектив ожидает получить по окончании года: число учителей внедривших новые технологии обучения – 67 %; число педагогических работников, освоивших информационно-коммуникационные технологии – 100 %; число учащихся, имеющих достаточный и высокий уровень мотивации учения – 62 % и постоянное совместное сотрудничество семьи, школы, общественных организаций.

Таблица 1

Методическая работа в школе (2007-2008 учебный год)



Таблица 2

Анализ работы творческих групп

Творческие группы			
Линии сравнения	«Критерии оценивания работы классного руководителя»	«Создание креативного игрового пространства»	Научное общество учащихся
направление деятельности	проблемное	творческое	исследовательское
практический выход	педагогический совет	предметные декады	школьная, районная, областная научная конференции
результаты	теоретические	теоретические	Научные работы

работы	разработки (положения, материалы диагностики)	разработки (положения, инструкции)	
масштаб мероприятия	школа	школа	школа, район, область
стиль работы	убеждение, сотрудничество	убеждение, сотрудничество	убеждение, сотрудничество
оценка работы	средняя	средняя	высокая

СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ШКОЛЫ: ИТОГИ И ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

ТИТОВА О. А.

г. Сатка, Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 11

Мы живем в эпоху, когда цивилизованное общество вступает в новый этап своего развития – информационное общество.

Мир стал динамичным. Новый день приносит новые задачи, от решения которых зависит не отметка в дневнике, а жизнь планеты государства, семьи, каждого из нас.

И школа обязана научить детей жить в этом мире, понимать новые роли, быстро ориентироваться, общаться, принимать самостоятельные решения. И поскольку личность учащегося формируется личностью учителя, то и учитель сегодня должен стать иным: с новым педагогическим мышлением, находящийся в постоянном и непрерывном развитии, позволяющем решать поставленные перед ним задачи.

Это развитие может быть обеспечено в результате изменения содержания и форм методической работы

Главная цель методической работы состоит в создании оказания реальной, действенной и конкретной помощи учителю в переходе на новое содержание образования, в совершенствовании форм, приемов и методов обучения, воспитания, развития учащихся.

Реализация данной цели осуществляется в процессе создания и функционирования единого методического пространства школы, главными задачами которого являются:

1) создание системы внутришкольного обучения педагогических кадров;

2) включение педагогов в творческий поиск по обновлению своей педагогической деятельности;

3) формирование, изучение, бережное отношение и распространение крупиц нашего лучшего, перспективного, инновационного педагогического опыта.

Успешность решения данных задач достигается при условиях: создание хорошей ресурсной и информационной базы, системности в методической работе, целостности функционирования всех звеньев методической службы и включение каждого педагога в их деятельность. Учителя имеют доступ к информационным ресурсам – Интернет, библиотеки, медиазала, методического кабинета, возможность получения технической и методической поддержки при работе в сети Интернет.

Методическая работа планируется и выстраивается на основе анализа, в соответствии с целевой программой модернизации методической службы, конкретизируется ежегодными планами методической работы школы и ее структурных подразделений.

Управление методической работой осуществляется методом школы, на заседаниях которого ведется анализ проблем, достигнутых результатов, разработка направлений и планов деятельности.

В школе создано 5 ШМО, их функционал четко определен, а деятельность организуется в соответствии с выбранной методической проблемой. Каждое МО в конце учебного года участвует в педагогической ярмарке методических идей, а итоги работы подводятся в конце учебного года на конкурсной основе.

В 2008 году опыт работы ШМО учителей математики был обобщен на уровне района.

В авангарде инновационной деятельности в изменении содержания образования и педагогических технологий – проблемные творческие группы. Результаты их деятельности представляются в конце учебного года в форме творческого отчета, практический опыт демонстрируется в рамках методических недель.

Направления деятельности проблемных групп.

1. Использование ИКТ в образовательном процессе (мониторинг образовательного процесса, накопление АРМ, интерактивные игры на уроках иностранного языка, Интернет – ресурсы в образовательном процессе).

2. Исследовательская и проектная деятельность как форма реализации творческих способностей школьников.

3. Реализация компетентного подхода на уроках в начальной школе.

Система обучения педагогических кадров включает в себя 5 взаимодополняющих этапов:

I этап – изучение теории: новых тенденций развития образования, новых требований, новых технологий, форм и методов организации урока и т.д.

II этап – отработка теоретических вопросов, апробация их в педагогической практике.

III этап – выявление «центров кристаллизации» передового педагогического опыта в ходе посещений и взаимопосещений уроков.

IV этап – демонстрация педагогических умений в ходе открытых уроков в рамках традиционных методических недель, открытых внеклассных мероприятий и предметных декад.

V этап – анализ проблем и достигнутых результатов.

Изучение теоретических основ осуществляется через различные формы методической работы.

Нельзя судить о вкусе яблока, не попробовав его.

Чтобы учитель смог на практике использовать прогрессивные педагогические и методические идеи, ему их нужно примерить на себя: ощутить себя в роли ученика, прочувствовать эффективность, сделать определенные выводы.

Поэтому при использовании традиционных форм широко применяем и отдаем предпочтение нестандартным и активным формам работы, таким, как мастер-класс, круглый стол, тренинг, деловая игра, ученый совет и т.д.

Содержание и аспекты педагогической деятельности, подлежащие изучению или корректировке, определяются на основе анализа УВП, уроков, диагностики профессиональных затруднений, анкетирования:

- особенности проектирования и организации личностно-ориентированного урока;
- проектные и исследовательские технологии;
- ТРИЗ-педагогика. Развитие творческого мышления учащихся, открытые задачи в обучении;
- интегративные технологии;
- приемы педагогической техники и т.д.

Помимо этого, содержание методической работы охватывает круг традиционно значимых в обучении вопросов, касающихся качества обучения, путей эффективности урока, профилактики неуспеваемости, развития положительной учебной мотивации. Не забываем о методическом сопровождении ЕГЭ, профильного обучения, методи-

ческой поддержке экспериментальной деятельности, подготовке и проведения аттестации педагогических кадров.

Поскольку наш коллектив неоднороден по возрасту, опыту, уровню педагогического мастерства, считаем целесообразным использование дифференцированного и личностно-ориентированного подхода в работе с различными группами педагогов, в основе которого учет профессиональных умений, интересов и склонностей, психологических особенностей педагога. В 2006 году в коллектив влились 2 молодых специалиста, профессиональному обучению и становлению которых уделяется достаточное внимание в ходе индивидуальной работы и «Школы молодого специалиста». Четко соблюдается график прохождения переподготовки.

Учителя английского языка и математики успешно обучаются на дистанционных курсах педагогического университета «Первое сентября». Курсовая подготовка учителей при Российской Академии образования по темам «Профильное обучение», «Школа раннего развития» позволила осуществлять экспериментальную деятельность, в направлениях:

1. Введение профильного обучения на старшей ступени образования (физико-химический класс).

2. Апробация государственных стандартов общего образования второго поколения в рамках Федеральной программы.

3. Муниципальная экспериментальная площадка по теме «Школа раннего развития ребенка».

4. Муниципальный методический центр по реализации муниципальной программы «Крепкая семья».

На сегодняшний момент можно констатировать, что большая часть педагогов школы адекватно реагирует на изменение педагогической ситуации, четко осознает и активно решает свои профессиональные задачи на современном этапе развития образовательной системы школы, что проявляется в росте профессиональной активности, потребности в самовыражении, росте профессиональной квалификации.

На базе школы неоднократно проходили районные методические семинары по учебной и воспитательной работе, мастер-классы для учителей и классных руководителей района, студентов педагогических вузов и т.д.

Педагоги участвуют и занимают призовые места в профессиональных конкурсах «Учитель и классный руководитель года», конкурсах ИКТ, Интернет-педагогах, муниципальных смотрах-конкурсах кабинетов и т.д. Призеры конкурсов: И. В. Дружкова, Т. А. Рязанова, Л. В. Шерстюк, Е. Ю. Кузнецова, Т. Н. Чеботаева, В. Н. Касьянов.

Многие педагоги школы являются активными членами и руководителями РМО, районных творческих групп: Н. К. Аглиуллина, И. В. Дружкова, Е. М. Лысова, Н. В. Смолина.

Творчески и результативно используя современные, научно обоснованные приемы, работают Н. Б. Варфоломеева, Т. Ю. Булдакова, Т. П. Шибанова, Е. А. Божко, О. П. Челпанова и др.

Показателем эффективности методической работы служит динамика уровня профессиональной квалификации учителей, то есть аттестация. За 2 года процент учителей, имеющих высшую квалификационную категорию, вырос с 14 до 42 %.

Основные идеи, которыми мы руководствуемся в аттестации учителей:

1. Аттестация – механизм повышения профессионального уровня педагога.
2. Это механизм социально-профессиональной защиты педагога.
3. Это место и время демонстрации успешности учителя.
4. Это процесс, способствующий объединению коллектива, мобилизации на решение общих профессионально значимых задач.
5. Это один из способов совершенствования управленческой деятельности в школе.

Конечно, есть в нашей работе и проблемы. Они есть в каждом коллективе. Есть недочеты и ошибки. Но мы решаем, анализируем, думаем, ставим задачи и работаем. Педагогическое мастерство – это ремесло с печатью совершенства. Мастеров не так уж много. Но есть профессионалы, их немало. Создать условия и получить результаты их творческого самовыражения – такой мы видим задачу методической службы сегодняшнего дня.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ЧИЖОВА О. А.

г. Омск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
гимназия № 159

Приоритетной задачей модернизации образования является развитие компетентностей школьника (информационная, коммуникативная, социальная).

Возрастные особенности младшего школьника являются благоприятными для развития таких социально-значимых качеств, как ак-

тивность, самостоятельность, коммуникабельность, креативность, которые могут составить основу социальной компетентности.

Проектная технология является признанным средством развития ключевых компетентностей школьника. Использование этой технологии позволяет вовлечь учащихся в исследовательскую деятельность, расширить круг знаний об обществе, развить навыки общения, обогатить их опытом решения конкретных жизненных проблем, развить чувство ответственности, укрепить веру в свои силы и возможности, привить интерес к общественно полезной деятельности, уточнить свои ценностные ориентиры.

С 2005 года на базе МОУ СОШ № 159 действует городская экспериментальная площадка по теме «Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности педагога в условиях образовательного учреждения». Организационной формой развития профессиональной компетентности педагогов являются кружки качества.

Таким профессиональным объединением стал кружок качества «Организация проектной деятельности».

Цель кружка: Развитие профессиональной компетентности педагогов в области организации проектной деятельности.

В процессе работы были созданы методические рекомендации по проектной деятельности для педагогов школы, разработаны критерии оценки проектов.

Мы предлагаем методические рекомендации по организации проектной деятельности в начальной школе.

Предпроектная подготовка.

На первом этапе необходимо в результате наблюдения учителя выявить заинтересованность в какой-то проблеме и подготовиться к первому рабочему совету:

- определиться с типом проекта. Для учащихся начальной школы рекомендуются проекты игровые, социальные, по продолжительности краткосрочные;
- изучить литературу по наметившейся проблеме;
- сформулировать варианты проблем, являющиеся частными по отношению к основной;
- сформулировать цель и варианты задач с выходом на результат;
- определить количество групп, примерный состав учащихся и их деятельность;
- составить ресурсное обеспечение проекта;
- продумать мотивацию для выполнения проекта, как создать ситуацию, чтобы детям захотелось заниматься этой проблемой.

Критерии оценки этапа:

- корректность постановки проблем, ее соответствие приоритетам;
- наличие критериев.
- аргументированность выбора предложенного направления решения проблемы.
- примерное распределение по группам, список материальных затрат.

Таким образом, можно сказать, что роль учителя при подготовке проектов в начальной школе очень велика. Учителю необходимо детально продумать каждый шаг и его результат, предоставить ситуацию выбора для учащихся.

Создание проекта

I. Выдвижение проблем, гипотез, определение предполагаемого практического результата.

1. Предложить версии проблем.
2. Создать условия для выбора. Учитель проводит «мозговой штурм», выращивает «дерево проблем», существующих в классе. В ходе беседы учащиеся вместе с учителем определяют приоритетную проблему.
3. Учитель предлагает варианты целей, как результат. Учащиеся отбирают цели проекта.
4. Предложить готовые задачи для реализации целей проекта, сформулированные в доступной форме, исходя из особенностей возрастной категории.
5. Дать детям творческое задание сформулировать название проекта.

II. Составление плана работы.

Определить основные этапы реализации проекта, то есть запланировать мероприятия по решению поставленных задач.

1. План сформулирован четко и ясно, написан конкретно, с указанием точных цифр и дат.
2. План должен быть достижимым и выполнимым по срокам.
3. План должен быть зафиксирован на бумаге.
4. Составляется сообща и принимается всеми членами группы.
5. По каждому пункту плана необходимо указать все, что необходимо для его реализации.
6. Определить персональную ответственность.
7. Равномерно распределить все мероприятия, чтобы не было перегрузки и сбоев в реализации проекта.

Примерная схема плана работы

Что сделать?	Когда?	Кто отвечает?	Что нужно?

Критерии оценки этапа: план составлен на бумаге и помещен в классном уголке.

III. Формирование групп и распределение обязанностей в группе.

1. Состав групп формируется не менее 4-5 человек. В каждой группе должен быть лидер. По вопросу комплектования групп можно обратиться к психологу.

2. Составить перечень обязанностей и определить содержание каждой «должности» четко и понятно, предусмотреть возможность обмена обязанностями, оформить на бумаге и поместить в классном уголке.

3. Распределить обязанности совместно.

4. Учесть желание каждого члена команды, индивидуальные особенности и имеющиеся знания и опыт.

5. Создание экспертной группы, в состав которой входят родители, учителя, учащиеся других классов.

IV. Реализация проекта.

1. Самостоятельная работа в группах по сформулированным пунктам-заданиям.

2. Проведение плановых мероприятий.

3. Промежуточная оценка и контроль выполнения плана в виде рекомендаций.

4. Корректировка хода реализации проекта.

V. Итоги работы над проектом.

1. Проанализировать выполнение плана. (Беседа: Что получилось? Что не получилось и почему?).

2. Соотнести результат с поставленной целью. Отчет о работе над проектом.

3. Организовать презентацию своего проекта. В начальной школе использовать форму игры, путешествие, экскурсию, инсценировку.

4. Дать объявление в классном уголке, пригласить гостей.

VI. Выводы.

VII. Перспективы: можно ли считать работу над проектом законченной или есть вопросы, которые необходимо доработать.

Проект «Робот Робби Пик»

Проект предполагает обсуждение и дальнейшее конструирование с детьми некой истории о космическом путешествии. История начала «раскручиваться» с показа детям рисунка, на котором были изображены мальчик и девочка в космическом корабле. Детям было предложено подумать – кто эти дети и как они попали в космический корабль. Дети (учащиеся начальной школы) быстро сочинили историю о том, как корабль приземлился возле дома, где жили мальчик и девочка, как они потом полетели в космос.

Проект описывал все шаги возможной истории и, следуя за этими шагами, – описывал учебные действия детей и вопросы учителя. История состояла из следующих фрагментов: «Корабль приземляется в саду», «Взлет», «В космосе», «Поломка при приземлении», «Постройка робота Робби Пика», «Моделирование движения робота», «Улучшение конструкции», «Описание того, как робот работает».

В ходе выполнения проекта предполагалось освоить несколько учебных задач: «Конструирование космического корабля», «Изображение космического пространства», «Робот идет на помощь человеку», «Движение», «Улучшение», «Незнакомцы».

РАЗДЕЛ 7

Психолого-педагогическое обеспечение профессионального и дополнительного профессионального образования кадров

ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫЙ ИНФОРМАЦИОННЫЙ ФОН КАК ОСНОВА ДЛЯ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ВХОДНОГО ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ДЛЯ СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСА «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ»

КУРЕНЕВА Т. В., ТЕМНИКОВ Д. А.

г. Казань, Институт развития образования РТ,
Казанский государственный университет

В течение трех лет в рамках совместного инновационного проекта «Естествознание» Институтом развития образования Республики Татарстан и Казанским государственным университетом проводится переподготовка учителей, преподающих отдельные предметы естественно-научного цикла и желающих получить дополнительную специализацию – учитель естествознания.

Каждая группа слушателей приблизительно в равных долях состоит из учителей физики, химии, биологии и географии. Начиная работу с новой группой слушателей, необходимо выяснить, как средний уровень их естественно-научной подготовки, так и его «дисперсию» – для оперативного решения тактических задач по управлению деятельностью преподавателей, ведущих занятия. Фиксация уровня владения естественно-научной лексикой в новой группе слушателей курса – основная цель входного теста. Кроме того, входной тест несет и мотивационную нагрузку.

Решая проблему отбора содержания входного тестового контроля, мы пришли к варианту «естественного» естественно-научного теста, согласно которому содержание теста должно соответствовать «естественно-научному информационному фону», в котором живет каж-

дый человек. Современный язык насыщен естественно-научными терминами. Каждый день – хотим мы этого или нет – Интернет, радио, телевидение, пресса захлестывают нас потоком информации, значительная часть которой так или иначе связана с естествознанием. Очевидно, что уровень использования естественно-научных понятий характеризует и общий культурный уровень человека.

При отборе содержания теста использовались предметно-именные указатели школьных учебников по физике, химии, биологии, географии, школьные словари и программы для общеобразовательных школ. Одним из критериев включения естественно-научного термина в тест было его наличие в файле Custom.dic – словаре, используемом по умолчанию текстовым редактором Microsoft Word. Хорошо известно, что если слово отсутствует в словаре или набрано с ошибкой, оно подчеркивается редактором красной волнистой чертой. Правда, следует отметить, что не все распространенные слова представлены в этом словаре во всех своих грамматических формах. Так, например, слова «донор» и «адрон» не выделяются подчеркиванием, а «донорный» и «адронный» – выделяются. Словарь Custom.dic «знает» о фуллеренах, но до сих пор не знает о нанотрубках, являющихся так же как и фуллерен аллотропной модификацией углерода, и открытых почти двадцати лет назад (правда, через шесть лет после открытия фуллеренов). Нет, в этом словаре, как оказалось, и такого популярного сейчас слова – нанотехнологии. Он узнает слова «циклотрон» и даже «синхрофазотрон», но еще не знает слова «коллайдер», хотя о запуске адронного коллайдера много говорится в последнее время. Подобные слова и словосочетания также включались в состав теста, что позволяло в определенной степени оценить информационную осведомленность слушателей в новых областях естественно-научного знания.

Первый тип заданий, с которых начинается тест, – конструирование устойчивых словосочетаний. Задание формулируется следующим образом: к каждому слову из первой таблицы подберите слово из второй таблицы так, чтобы образовалось устойчивое словосочетание. Номера слов из второй таблицы поставьте в пустые ячейки третьей таблицы рядом с соответствующими номерами слов из первой таблицы.

1	Материальная
2	Осевая
3	Экологическая
4	Зеркальная
5	Химический
6	Элементарный
7	Жидкий

1	поверхность
2	заряд
3	состояние
4	поле
5	номер
6	механика
7	взрыв

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

8	Абсолютная
9	Переменный
10	Питательная
11	Естественный
12	Магнитное
13	Неустойчивое
14	Абиотический
15	Релятивистская
16	Термоядерный
17	Цитоплазматическая
18	Порядковый
19	Агрегатное
20	Элементарная

8	фактор
9	отбор
10	температура
11	катастрофа
12	частица
13	элемент
14	среда
15	мембрана
16	ток
17	точка
18	кристалл
19	равновесие
20	линия

8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

Практика использования подобных заданий показала необходимость включения в условие двух дополнительных требований: 1) слова нельзя изменять для их согласования; 2) каждое слово можно использовать только один раз. Эти дополнения позволили не только проверить способности узнавания слушателями устойчивых словосочетаний, но и логические способности слушателей. Возьмем, например, словосочетание «неустойчивое равновесие». Наиболее частая ошибка – выбор слова «состояние». Конечно, есть такое словосочетание «неустойчивое состояние». Однако этот же ответ придется повторять и в паре «агрегатное состояние». По характеру отметок на тестовых листах можно было увидеть, что многие исправляют номер неправильного варианта ответа (3) на правильный (19) именно после того, как дошли до слова «агрегатное». Другой пример – «материальная точка». Часто вместо слова «точка» выбирают слово «частица». Действительно, есть устойчивое словосочетание «материальная частица». Но это же слово придется выбирать и для сочетания «элементарная частица». При этом одинаковый номер ответа встречается дважды, что недопустимо. Другое слово «частица» используют вместо слова «заряд» в словосочетании «элементарный заряд». Однако при этом получается рассогласование – «элементарный частица».

Задания первого типа предполагают проверку самого низкого уровня овладения естественно-научными понятиями – уровня узнавания. Уровень понимания с их помощью выяснить невозможно. Для этого используются задания на нахождение синонимов и антонимов естественно-научных понятий. Приведем несколько примеров таких заданий.

Каждому слову из первой таблицы подберите слово-синоним из второй таблицы. Номера слов из второй таблицы поставьте в пустые

ячейки третьей таблицы рядом с соответствующими номерами слов из первой таблицы.

1	Эмбрион
2	Этиловый спирт
3	Энзим
4	Константа
5	Замкнутый процесс
6	Клетчатка
7	Фотон
8	Отклонение
9	Скрещивание
10	Динамометр

1	Фермент
2	Квант
3	Флуктуация
4	Силомер
5	Гибридизация
6	Постоянная
7	Целлюлоза
8	Этанол
9	Зародыш
10	Цикл

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Каждому слову из первой таблицы подберите противоположное по значению слово из второй таблицы. Номера слов из второй таблицы поставьте в пустые ячейки третьей таблицы рядом с соответствующими номерами слов из первой таблицы.

1	твердый
2	аморфный
3	постоянный
4	абсолютный
5	быстрый
6	упругий
7	внутренний
8	открытый
9	закономерный
10	северный
11	упорядоченный
12	гетеротрофный
13	сильный
14	глобальный
15	параллельный
16	гомогенный
17	донорный
18	активный
19	окисленный
20	выпуклый

1	переменный
2	пластичный
3	акцепторный
4	автотрофный
5	случайный
6	кристаллический
7	медленный
8	беспорядочный
9	мягкий
10	относительный
11	слабый
12	гетерогенный
13	внешний
14	пассивный
15	вогнутый
16	восстановленный
17	локальный
18	замкнутый
19	южный
20	перпендикулярный

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

Каждому слову из первой таблицы подберите из второй таблицы слово, обозначающее противоположное действие. Номера слов из второй таблицы поставьте в пустые ячейки третьей таблицы рядом с соответствующими номерами слов из первой таблицы.

1	Плавление
2	Испарение
3	Окисление
4	Вычитание
5	Извлечение корня
6	Дифференцирование
7	Замораживание
8	Опреснение
9	Насыщение
10	Притяжение

1	Сложение
2	Интегрирование
3	Разбавление
4	Отгаливание
5	Кристаллизация
6	Восстановление
7	Засоление
8	Конденсация
9	Возведение в степень
10	Оттаивание

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Ясно, что для выбора соответствующих терминов требуется понимание смысла обоих слов – и заданного, и неизвестного. Конечно, задача облегчается тем, что правильные варианты уже имеются во второй таблице. Но это известное «слабое звено» любого теста, укрепить которое можно, увеличивая число вариантов. Возьмем, например, антонимы «упругий – пластичный». Многие вместо слова «пластичный» выбирают слово «мягкий», несмотря на то, что используют его и как антоним слова «твердый». Встречается также вариант «слабый». Такие ответы служат указанием на то, что понятия упругости и пластичности усвоены недостаточно глубоко. Другой пример: «закономерный – случайный». Наиболее распространенный вариант ответа «закономерный – беспорядочный». Конечно, слова «беспорядочный» и «случайный» можно считать синонимами. Однако слово «беспорядочный» более подходит к другому имеющемуся в таблице слову – «упорядоченный». Действительно, опыт показывает, что многие делают соответствующие исправления, после того как проанализируют оба варианта. При составлении заданий подобного типа следует тщательно проверять однозначность возможных ответов.

Третий тип заданий – выбор обобщающего термина.

К словам из первой таблицы подберите обобщающее слово из второй таблицы. Номера слов из второй таблицы поставьте в пустые ячейки третьей таблицы рядом с соответствующими номерами слов из первой таблицы.

1	Весы, гомеостаз, эквилибрист
2	Циклотрон, коллайдер, акселератор
3	Алмаз, графит, фуллерен
4	Дым, туман, смог
5	Протий, дейтерий, тритий
6	Аденин, цитозин, гуанин, тимин
7	Золь, суспензия, эмульсия
8	Алмаз, графит. Матка, трутень
9	Аланин, цистеин, глицин, треонин

1	Аэрозоль
2	Изотоп
3	Равновесие
4	Воздух
5	Аллотропия
6	Витамин
7	Ускорение
8	Основание
9	Полиморфизм

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	

10	Ретинол, рибофлавин, кальциферол
11	Электрон, протон, нейтрон
12	Ласка, пиранья, кошка
13	Натрий, цинк, вольфрам
14	Азот, кислород, углекислый газ
15	Ядро, мембрана, вакуоль

10	Клетка
11	Металл
12	Хищник
13	Атом
14	Дисперсия
15	Кислота

10	
11	
12	
13	
14	
15	

Как видно, здесь есть непростые вопросы. Так, например, вопросы 3 и 8 связаны с выбором одного из двух близких по значению терминов: аллотропия и полиморфизм. Алмаз, графит, фуллерен – аллотропные модификации углерода. Алмаз и графит, кроме того, можно рассматривать и как пример полиморфизма. Термин «полиморфизм» существует и в биологии, означая наличие в пределах одного вида резко различающихся по внешнему виду особей (например, у пчел есть матка, трутни, рабочие пчелы). Поскольку в вопросе 3 сопоставляются алмаз графит и фуллерен, то правильный ответ – аллотропия. В вопросе 8 сопоставляются алмаз и графит, матка и трутень – в качестве ответа следует выбрать полиморфизм.

Другие два набора слов – «Аденин, цитозин, гуанин, тимин» и «Аланин, цистеин, глицин, треонин». Слова специально подобраны так, что первые их буквы в каждом наборе совпадают: А, Ц, Г, Т. Знакомые с основами генетики слушатели знают, что этими буквами обозначают основания в цепочках ДНК. Но какой набор отнести к основаниям, если буквы одинаковы? Ключом к правильному ответу может быть глицин – известный многим препарат, являющийся аминокислотой. Следовательно, первый набор слов – это основания, а второй – кислоты.

Многие слова нашего языка, в том числе и естественно-научные термины, многозначны. Возьмем, к примеру, слово «коса». Оно может обозначать прическу, сельскохозяйственное орудие труда или элемент ландшафта – все определяется, как говорят, контекстом: «русская коса», «звонкая коса», «песчаная коса» – в каждом из этих словосочетаний слово «коса» имеет разный смысл. Для выяснения способностей слушателей определять значение естественнонаучных терминов «по контексту» используются тестовые задания следующего типа:

Определите слово, недостающее во всех трех фразах и запишите его в рамке.

Созревание есть заключительная _____ плодоношения.
 _____ колебаний измеряется в радианах или градусах.
 При плавлении твердая _____ переходит в жидкую.

Инкубационный _____ есть начальная стадия болезни.
_____ колебаний напряжения в сети равен 20 мс.
Третий _____ начинается с элемента Na.

--

Значком « \leftrightarrow » обозначается _____.
При цепной ядерной реакции происходит _____ ядер.
_____ есть бесполое размножение простейших организмов и клеток

--

Перед учителем, преподающим интегрированный предмет «Естествознание», стоит непростая задача – показать учащимся, как с наибольшей эффективностью может быть использован потенциал знаний накопленных ими при изучении предметов естественно-научного цикла: физики, химии, биологии. Это невозможно сделать, если учитель не знаком с основами естественных наук, смежных с той, по которой он сам специализируется. Как правило, основная граница раздела проходит между физикой, с одной стороны, и химией с биологией, с другой стороны. Часто один преподаватель ведет и химию и биологию, но очень редко – все три предмета. Желательно выяснить, как, скажем, учитель физики ориентируется в вопросах биологии и наоборот. Поэтому в тест включены вопросы, требующие специальных знаний, и относящиеся к определенной области естествознания.

Мокрое белье высыхает на морозе, благодаря процессу ... (Поставьте крестик против номера правильного ответа во второй таблице.)

1	Диффузии
2	Кристаллизации
3	Сублимации
4	Конденсации
5	Деформации
6	Охлаждения

1	
2	
3	
4	
5	
6	

Чтобы определить кислотность среды, измеряют показатель pH, который характеризует концентрацию ионов ... (Поставьте крестик против номера правильного ответа во второй таблице.)

1	Гидроксила
2	Гидроксония
3	Водорода
4	Кислорода
5	Фосфора
6	Хлора

1	
2	
3	
4	
5	
6	

На некотором участке одной из двух цепочек молекулы ДНК последовательность нуклеотидов следующая: ... ЦГААЦТАГТ ... Какова последовательность нуклеотидов на соответствующем участке второй цепочки? (Поставьте крестик против номера правильного ответа во второй таблице.)

1	ЦГААЦТАГТ
2	ТАГГТЦГАЦ
3	ГЦТТГАТЦА
4	АТЦЦАГЦТГ
5	ТГАТЦААГЦ
6	АГЦТЦАТГА

1	
2	
3	
4	
5	
6	

У какого из животных число хромосом в их клетках наибольшее? (Поставьте крестик против номера правильного ответа во второй таблице.)

1	Кошка
2	Курица
3	Лиса
4	Муха
5	Мышь
6	Человек

1	
2	
3	
4	
5	
6	

В тест обязательно включается специальный вопрос, посвященный людям, внесший определяющий вклад в естествознание. Обычно, число правильных ответов на подобные вопросы невелико, даже если люди, фигурирующие в вопросах, это наши соотечественники, и даже если многие из них являются лауреатами Нобелевской премии. По числу правильных ответов можно судить об уровне знакомства слушателей с историей естествознания.

Укажите области естествознания, в которые внесли выдающийся вклад следующие отечественные ученые.

(Проставьте в пустых ячейках третьей таблицы номера из второй таблицы, соответствующие номерам из первой таблицы.)

1	Н. И. Вавилов
2	В. И. Вернадский
3	П. Л. Капица
4	Ж. И. Алферов
5	И. П. Павлов
6	А. М. Прохоров
7	И. И. Мечников
8	Н. Н. Семенов

1	Физиология
2	Химия
3	Космология
4	Физика низких температур
5	Иммунология
6	Генетика
7	Электроника
8	Философия естествознания

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	

9	А. А. Фридман
10	К. Э. Циолковский

9	Космонавтика
10	Квантовая электроника

9	
10	

После подобного теста обязательно проводится семинарское занятие, посвященное его итогам. Как правило, такое занятие проходит очень оживленно, с активным участием всех слушателей – каждый из них специалист в своей области и с удовольствием делится с коллегами своими знаниями.

САМОПРИНЯТИЕ КАК ФАКТОР, СПОСОБСТВУЮЩИЙ ГАРМОНИЗАЦИИ ОТНОШЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

ГОНЧАРОВ А. В.

г. Нижний Новгород, Волжский государственный
инженерно-педагогический университет

При рассмотрении педагогического вида конфликта мы обнаруживаем ряд противоречий в оценке его разными авторами. Часть авторов считает, что конфликт оказывает деструктивное влияние на педагогический процесс, а другая часть считает, что конфликт является неотъемлемым элементом взаимодействия субъектов образовательного процесса и несет в себе конструктивную функцию.

Так, по мнению А. Г. Ковалева, конфликты в педагогической деятельности надолго нарушают систему взаимодействий, вызывают стрессовые состояния, неудовлетворенность работой. В. А. Сухомлинский рассматривал конфликт как большую беду для школы. Мы придерживаемся существующей гипотезы о том, что конфликт легче предупредить, чем разрешить.

Педагогам во взаимодействии со своими коллегами (конфликты между учителями оказывают косвенное действие на учащихся), учениками необходимо иметь не только желание предупредить конфликт, но и владеть методами и способами управления им, чтобы разрушительную силу столкновения в конфликте направить в конструктивное русло.

Прогрессивное движение идей гуманистической педагогики, получивших свое развитие в работах Ж. Ж. Руссо, М. Монтессори, Л. Н. Толстого, К. Н. Вентцеля, В. А. Сухомлинского, становится сегодня наиболее актуальными, так как связано с общечеловеческими понятиями: гуманный, человеческий, свойственный человеку истинно просвещенному, человеколюбивый, милостивый, милосердный [2].

В работах этих педагогов главным является бережное отношение к личности ребенка, ориентация на его самостоятельность, стремление не только не унизить его достоинство, но и следовать его желаниям, чего очень не хватает традиционной педагогике.

Вообще, чуткое отношение к детям и следование позиции «не навреди», на наш взгляд, возможно при реализации оптимальной стратегии отношений между людьми в решении задач обучения, коей является диалог. Так, по мнению Г. А. Ковалева [1], диалог в педагогическом взаимодействии разворачивается исключительно в условиях адекватного когнитивно-сложного отражения участниками педагогического процесса, положительного личностного отношения их друг к другу и «открытого» обращения и отношения относительно друг друга.

Такая стратегия взаимодействия между учителем и учеником реализуется со стороны педагога в том случае, если наряду со знанием предмета педагог обладает такими качествами, как педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм и др.

И. А. Зимняя, рисуя портрет идеального учителя, говорит о личностных качествах: направленность, уровень притязаний, самооценка, образ Я.

Р. Бернс выделяет положительное самовосприятие, готовность принимать себя и других, отсутствие тревожности и неуверенности в себе. Известно, что учителя, обладающие высоким уровнем самопринятия, относятся к учащимся с пониманием, стремятся создать атмосферу безопасности, доверия, заботы и понимания, что способствует возникновению у ребенка желания быть самим собой, а учителя с низким самопринятием склонны к авторитарности, отсутствию понимания и принятию учащегося.

Безусловное принятие является не только важнейшим условием развития личности в обучении, но и способствует гармонизации отношений человека с собственным «Я». Это связано с тем, что в систему ценностей, по мнению К. Роджерса, входит убежденность в личностном достоинстве каждого человека, в значимости для каждой личности способности к свободному выбору и ответственности за его последствия. И такой тип учения, который направлен на усвоение смыслов как элементов личностного опыта, называется свободным, в отличие от принудительного, интеллектуализированного.

В отечественной психологии предпринимались и предпринимаются попытки выделить и описать педагогов в зависимости от уровня существующего саморазвития и стремления к профессиональному саморазвитию. Так, в исследовании С. М. Рогожниковой [3] педагоги

подразделяются на несколько типов в зависимости от соотношения уровня самопринятия личности как важнейшего показателя зрелости профессионального самопознания и тенденции к самосовершенствованию. В конечном счете, С. М. Рогожниковой педагоги были разделены на четыре типа. В первый тип, самоактуализирующийся, вошли педагоги с сочетанием высокого самопринятия и выраженного стремления к самосовершенствованию. Этот тип отличается высоким принятием других, отсутствием стремления к доминированию, хорошими адаптивными способностями, уверенностью, низким уровнем внутренней конфликтности. Второй – самодостаточный. Педагоги этого типа обладают сочетанием высокого уровня самопринятия и отсутствием стремления к самосовершенствованию, более высокими показателями, по отношению к первому, внутренней конфликтности, ухода от проблем, открытости и самооценности. Третий – самоутверждающийся, характеризуется низким уровнем самопринятия в сочетании с выраженным стремлением к самосовершенствованию. В последний, четвертый тип, обозначенный как внутренне конфликтный, вошли педагоги, у которых сочетается низкий уровень самопринятия с отсутствием стремления к самосовершенствованию. Они не удовлетворены собой, своей жизнью, своим трудом, окружающими, в первую очередь детьми, которые воспринимаются как «плохие», враждебно настроенные к педагогу, что и побуждает выплеснуть внутреннюю раздражительность, конфликтность (в виде агрессии) вовне.

В результате можно сказать, что педагоги первого и второго типа имеют более благоприятные личностно-профессиональные показатели, чем представители третьего и четвертого типов. По всей вероятности самопринятие обеспечивает достаточно высокую согласованность всех инстанций личности, порождая, в целом удовлетворенность собой, удовлетворенность другими и, как следствие, переход на диалогическую форму взаимодействия в педагогическом процессе.

Можно предположить, что в процессе образования и воспитания для построения диалога между педагогом и учеником, возможно, кроме самопринятия учителя необходим, пусть даже и минимальный, уровень самопринятия учащегося, выражающийся в согласии к сотрудничеству.

Как уже было сказано выше эффективный учитель, являясь центральным звеном в педагогическом процессе, обладает набором личностных профессиональных качеств, оказывая положительное влияние на личность самого учащегося. Но не надо забывать и о том, что наиболее прогрессивной формой взаимодействия является диалог, предполагающий действие друг на друга как минимум двух субъек-

тов. С одной стороны, выступает педагог, а с другой – ученик, личность которого также оказывает влияние на форму взаимодействия в учебном процессе.

Так, период юности соответствует первым годам обучения в высшем учебном заведении. В этом возрасте при межличностном общении отрабатываются и усваиваются мужские и женские роли, устанавливаются более зрелые отношения со сверстниками, формируется социально ответственное поведение. В группах отрабатываются также и умение решать конфликтные ситуации. Конфликты с ровесниками, в основном, являются проявлением борьбы: у мальчиков – за лидерство, за успехи в физической и интеллектуальной областях или за чью-то дружбу, у девочек – за представителя противоположного пола [4].

На базе ВГИПУ нами был проведен опрос студентов 1-3 курса, обучающихся по специальностям: «Финансы и кредит», «Менеджмент организации», «Юриспруденция», «Психология», «Информационные системы и технологии». Общая выборка респондентов составила 82 человека в возрасте 17-21 год. Средний возраст участников составил 19 лет.

Обследование экспериментальных групп проводилось с помощью методики исследования самоотношения (МИС) С. Р. Панталева и методики К. Томаса по выявлению особенностей стиля поведения в конфликтной ситуации.

Целью данного исследования явилось изучение взаимосвязи стилей поведения в конфликтной ситуации и уровня самопринятия студентов.

При интерпретации результатов, полученных с помощью методики К. Томсона выяснилось, что из всех опрошенных студентов большая их часть предпочитает стиль компромисса (44 %), 24 % склонны использовать стиль приспособления, 18 % – соперничество, а избегание, примерно наравне с сотрудничеством (16 %) используют лишь 15 % респондентов.

Проведенное исследование свидетельствует о том, что студенты высшего учебного заведения в наименьшей степени склонны использовать стиль сотрудничества, выражающегося в активном участии в разрешении конфликта, отстаивании при этом своих интересов и совместным с другим субъектом поиску пути достижения обоюдовыгодного результата.

Разницу в преобладающих стилях поведения в конфликте можно наблюдать у студентов разных специальностей и различных возрастов. Так, студенты, обучающиеся по специальности «Информационные системы и технологии» и «Финансы и кредит» (возраст участ-

ников составил 17-18 лет), в наибольшей степени используют стили компромисса и приспособления; студенты специальности «Психология» (возраст 19-20 лет) компромисс и в равной степени сотрудничество и приспособление; специальности «Юриспруденция» (19-20 лет) в равной степени распределились такие стили, как соперничество, сотрудничество, компромисс, приспособление; специальности «Менеджмент организации» (20-21 лет) – компромисс и избегание. В возрастной группе 17-19 лет (период юности) превалирует стиль компромисса и приспособления, а группе студентов 20-21 год (период ранней взрослости) – стиль компромисса и избегание. Как можно наблюдать ни в одном из этих периодов не выходит на первый план такой стиль поведения, как сотрудничество.

При рассмотрении результатов тестирования по шкале «самопринятие» МИС С. Р. Панталева и соотнесении их, по каждому отдельному студенту, имеющему высокие и низкие показатели по данной шкале, со стилями, применяемыми этими студентами в конфликтной ситуации, выяснилось, что те студенты, которые имеют высокий уровень самопринятия, в большей степени склонны использовать такие стили поведения, как компромисс и сотрудничество, а у имеющих низкий уровень принятия себя наиболее ярко в равной степени выражены такие стили, как приспособление и соперничество.

Так, на основании полученных результатов можно с определенной долей уверенности говорить о влиянии уровня самопринятия учащегося в ситуации взаимодействия в педагогическом процессе на выбор стиля разрешения конфликтной ситуации.

Литература

1. Ковалев, Г. А. Психологическое воздействие [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Г. А. Ковалёв. – М., 1991.
2. Кудрявцев, В. Н. Основы конфликтологии [Текст] : учеб. пособие / В. Н. Кудрявцев. – М. : Юристъ, 1997.
3. Рогожникова, С. М. Взаимодействие самопринятия и тенденции к самосовершенствованию как фактор коммуникативной компетентности педагога [Текст] : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. / С. М. Рогожникова. – Курск, 2002.
4. Реан, А. А. Психология человека от рождения до смерти [Текст] / А. А. Реан. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЕВСЕЕВ С. В.

г. Омск, Профессиональное училище № 24

Национальная доктрина образования РФ ставит в качестве актуальной государственной задачи «привлечение работодателей и других заказчиков, специалистов к социальному партнерству и организации профессионального образования с целью удовлетворения потребностей рынка труда».

В условиях рынка труда социальное партнерство, с одной стороны, становится важнейшим средством повышения качества профессионального образования и адаптации молодых специалистов к новым экономическим условиям. Оно помогает избежать крупных социальных потрясений, сгладить остроту современных общественных и экономических противоречий.

С другой стороны, несмотря на актуальность данной темы, многие коллективы УНПО практически не затрагивают проблемы социального партнерства. Даже исследования, связанные с анализом процесса трудоспособности и адаптации выпускников учреждений профессионального образования (В. Г. Асеев, Т. Б. Сафарова, Н. Н. Шамрай) лишь ограничиваются упоминанием социального партнерства как важного фактора повышения качества профессионального образования без анализа его сущности и педагогической эффективности. Это, видимо, связано с тем, что система профессионального образования России в последние годы проходит трудную адаптацию к требованиям рынка труда.

Осознание указанных моментов привело к разработке и апробации в собственной педагогической практике комплексной модели социального партнерства БОУ НПО «Профессиональное училище № 24».

В процессе теоретической разработки модели были выделены следующие факторы, ограничивающие максимальную реализацию процесса формирования и развития механизма социального партнерства в начальном профессиональном образовании:

1. Слабо разработанная нормативно-договорная база социального партнерства.

2. Стремление современной молодежи к раннему включению в трудовую деятельность и невозможность осуществления этих намерений вследствие недостаточной профессиональной неподготовленности и отсутствия соответствующих рабочих мест.

3. Несоответствие требований социальных партнеров к выпускникам учреждений НПО и качества подготовки специалистов.

4. Иждивенческий подход организаций, который сводится к извлечению собственной выгоды и личных интересов.

5. Финансовый фактор сопрягается с предыдущими, так как социальное партнерство в рамках реализации приоритетного национального проекта подразумевает внедрение системы многоканального финансирования.

Таким образом, необходимостью становится социальное партнерство, как взаимодействие между всеми социальными институтами – учреждениям начального профессионального образования, работодателями, службами занятости, общественными организациями, общеобразовательной школой.

На практике социальное партнерство в БОУ НПО «Профессиональное училище № 24» развивается по нескольким направлениям:

1. Взаимодействие с общеобразовательными школами города и области по привлечению учащихся в Профессиональное училище № 24.

2. Целевая подготовка квалифицированных специалистов по договорам.

3. Индивидуальная подготовка по профессиям электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования, водитель категории «ВС».

4. Заключение договоров о непрерывном профессиональном образовании.

В настоящее время в процессе учебно-производственной деятельности БОУ НПО «Профессиональное училище № 24» можно убедиться в положительных и продуктивных результатах социального партнерства на различных уровнях.

1. На просветительско-методическом уровне работа с работодателями дает определенный результат:

– разработаны и заключены договора с такими предприятиями, как ЗАО СПК «Тепличный», ФГУП ПО «Иртыш», ОАО «Апрес», ООО «Торговый альянс»;

– проведено анкетирование работодателей и анализ рынка труда по профессии «Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования».

2. В училище решаются организационно-педагогические вопросы:

– работодатели привлекаются к корректировке содержания и направлений профподготовки, учебных планов и программ;

- производственное обучение и практика организована в условиях производства;
- соцпартнеры участвуют в итоговой аттестации выпускников с последующим трудоустройством;
- организовано совместное участие в ярмарке вакансий, «Дне открытых дверей».

3. На научно-методическом уровне организован постоянный анализ сложившихся отношений, взаимосвязей субъектов процесса обучения.

В подтверждение положительной динамики можно привести следующие цифры: из 189 обучающихся – выпускников 2008 года трудоустроено 127, поступили в ВУЗы и ССУЗы – 39.

Что дает развитие социального партнерства?

Мы исходим из того, что основные цели управления качеством профессионального образования сводятся к удовлетворению потребностей личности, общества, экономики:

Личности – в самосовершенствовании.

Общества – в формировании социально активной и адаптирующейся к реалиям жизни личности.

Экономики – в подготовке компетентного работника.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ: ВЫБОР КОУЧ-КОНСУЛЬТАНТА

КАРАМЫШЕВА Е. А.

г. Владивосток, Частное образовательное учреждение
дополнительного образования учебно-консультационный центр
«ЛИК»

БУРАВЛЕВА Е. П.

г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургское государственное
учреждение Центр социальной реабилитации инвалидов и детей-
инвалидов Кировского района г. Санкт-Петербурга

Образование – это не подготовка
к жизни, это и есть жизнь.

Дж. Девей

Давно является общепризнанным мнение о том, что хорошим профессионалом может быть только тот специалист, который постоянно повышает свою квалификацию, учится чему-то новому, внедряет

в свою работу более эффективные способы решения профессиональных задач. Система повышения квалификации предлагает множество форм и методов обучения.

Обучение на рабочем месте в этом ряду является не только самой доступной формой организации повышения квалификации персонала, но и самой необходимой. Это связано с тем, что высокий профессиональный уровень достигается постепенно, при этом отдельные единичные курсы повышения квалификации не могут играть значительной роли, более важным оказывается обучение в процессе профессиональной деятельности. Специалист учится чему-то непосредственно на практике, делая что-либо. То есть обучение на рабочем месте понимается как повышение уровня компетенций сотрудника без отрыва от его профессиональной деятельности через непрерывную практику и взаимодействие с более опытным наставником.

Обучать сотрудника на рабочем месте может либо руководитель, либо более опытные коллеги. Целевой аудиторией обучения на рабочем месте являются практически все категории персонала: новые сотрудники в период адаптации на новом рабочем месте (как молодые, так и опытные, которые пришли в компанию); текущие сотрудники, если им нужно передать новые знания и навыки.

При этом одними из самых важных факторов успеха обучения на рабочем месте являются последовательность и системность. Только в этом случае можно достигнуть положительных результатов от процесса обучения в виде повышения профессионального уровня сотрудников [1].

Обучение на рабочем месте включает в себя различные методы. Особое место в этом ряду занимает коучинг (coaching) – раскрытие потенциала личности обучаемого. Коучинг основан на организации самостоятельного поиска решения проблемы (с помощью коуча) по технологии GROW, когда обучаемый находит именно свое решение, а коуч задает вопросы, направляя его поиск и мышление.

По данным зарубежных исследователей, полученная благодаря внедрению коучинга прибыль намного превышает инвестиции в развитие коучинговой культуры. Так, исследование International Personnel Management Association показало, что производительность возрастает на 88 %, если коучинг используется в комбинации с тренингом (если без коучинга – лишь на 22 %). Телекоммуникационная компания из Fortune 500 определила, что ROI программы коучинга их топ-менеджмента составил 529 %. Страховая компания Metropolitan Life определила, что производительность персонала продающих структур, который участвовал в интенсивной программе коучинга,

выросла на 35 %. Компания MetLife инвестировала в коучинговую программу около \$ 620 000, получив в результате измеримую выгоду в \$ 3,2 млн. [2].

Несмотря на такую инвестиционную привлекательность коучинга, существуют определенные трудности для внедрения этого метода обучения на рабочем месте. Коучинг как технология обучения на рабочем месте (этапы коучинговой беседы, эффективные вопросы, другие методы и технологии) хорошо описана в имеющейся литературе. Однако нет сомнения, что компании хотят доверять обучение своих сотрудников профессионалам. В связи с этим актуальным является вопрос о том, каким образом можно выбрать эффективного для компании коуча.

Как быть? На какие критерии опереться, если сегодня даже специалисты не могут дать однозначный ответ на вопрос: «Что же такое коучинг?». Некоторые специалисты рассматривают коучинг как длительную и сложную работу консультанта с клиентом, направленную на личностный рост клиента. Другие считают, что это управленческий консалтинг с «человеческим лицом». Третьи понимают под коучингом специальную тренировку для достижения результата и способ сделать из клиента чемпиона в разных сферах его жизни. И, бесспорно, есть и такие специалисты, для которых коучинг – это всего лишь модная «упаковка» каких-либо услуг, благодаря которой их можно продать значительно дороже – что-то вроде парапсихологии или метафизики для богатых. Особенно такая неразбериха характерна для нашей страны, так как это направление в консалтинге в России совсем ещё юное.

Между тем в мире уже давно существуют и работают стандарты профессии коуч-консультанта. Например, Международная Федерация Коучей (ICF – самая большая в мире некоммерческая профессиональная ассоциация персональных и бизнес-коучей) «придерживается той формы коучинга, при которой уважается личный и профессиональный опыт клиента, и каждый клиент рассматривается как творческая, ресурсная и целостная личность. Опираясь на этот фундамент, коучи берут на себя ответственность:

- обнаруживать, прояснять и придерживаться тех целей, которых желает достичь клиент;
- стимулировать самостоятельные открытия клиента;
- выявлять разработанные клиентом решения и стратегии;
- считать клиента ответственным и надёжным» [3].

Безусловно, прежде чем остановить свой выбор на том или ином специалисте, лучше всего посмотреть на его работу «в живую». Кста-

ти, согласно стандарту работы ICF, коуч может предоставить первую коуч-сессию бесплатно. При выборе коуча необходимо обращать особое внимание на следующее:

1. Как коуч устанавливает контакт с клиентом? Как выстраивает межличностное общение? Достаточно ли он направлен на взаимодействие? Насколько учитывает состояние клиента? Происходит ли диалог или коуч слушает только себя (в идеале время распределяется следующим образом: 80 % времени говорит клиент, 20 % – коуч)? Способен ли коуч ясно выражать свои мысли?

2. Хочется ли быть в компании этого специалиста? Достаточно ли профессионально он выглядит?

Обозначена ли изначально цель сессии? Конкретизирован ли запрос? С чем выйдет клиент после консультации? Будет ли у него план действий? Рассматривается ли влияние запроса клиента на другие сферы его жизни? Опираются ли поставленные цели на систему ценностей клиента?

3. Присутствует ли в работе коуча вызов для клиента? Побуждает ли он клиента к новым достижениям, к новым решениям? Увлекает ли коуч клиента в его стремлениях достичь новых результатов? Поддерживает ли оппозицию клиента в отношении привычных для последнего взглядов на собственные способности? Предоставляет ли развивающую обратную связь? Помогает ли ученику мотивировать себя на достижение поставленной цели? Какие методы, средства коуч использует для контроля за выполнением клиентом взятых на себя обязательств? Учитывает ли особенности обучения взрослых людей?

4. В каком эмоциональном состоянии Вы вышли после коуч-сессии? Вы воодушевлены? Вам хочется продолжать работу с этим коучем? Вы готовы ринуться на достижение поставленных Вами целей? И, безусловно, важный аспект – Ваши цели становятся Вашим настоящим?

Есть ещё один вопрос, который часто звучит у потенциальных клиентов: «Должен ли коуч быть специалистом в той сфере, в которой есть запрос на коучинг? Нужно ли ему обладать знаниями того предмета, к которому относится коучинг?». Ответ: «Нет». Коучу следует знать закономерности обучения и развития взрослых и особенности процесса коучинга.

Таким образом, очевидно, что при организации обучения на рабочем месте коучинг может играть значительную роль в повышении квалификации сотрудников только при тщательном выборе коуча. Ключевыми маркерами должны стать четыре важных составляющих: способность коуча к построению эффективного межличностного об-

щения с клиентом; учет коучем в своей работе целей клиента и путей их достижения; способность коуча мотивировать клиента на необходимые изменения; позитивное эмоциональное состояние клиента после коуч-сессии.

Литература

1. Янин, С. Обучение на рабочем месте. Четыре фактора организации эффективного обучения [Текст] / С. Янин. // Sales business. – 2005. – № 10.
2. Марковская, И. М. Обучение на рабочем месте [Электронный ресурс] / И. М. Марковская, О. В. Пискунова. – Режим доступа: <http://www.trainings.ru>. – Загл. с экрана.
3. Стандарт работы ICF [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.coachfederation.org>. – Загл. с экрана.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОФЕССИИ «ПРОДАВЕЦ, КОНТРОЛЕР-КАССИР»

КОВАЛЕВА Г. А.

г. Омск, Бюджетное образовательное учреждение Омской области
профессионального начального образования
Профессиональное училище № 24

В новых социально-экономических условиях становится актуальной проблема степени подготовленности выпускников вхождению в реальную жизнь, их способность включиться в современные рыночные отношения волнуют преподавателей специальных дисциплин мастеров производственного обучения.

Комплекс способов деятельности, полученных в разных предметных областях, в конечном счете, должен привести к формированию у обучающегося обобщенных способов, соответствующих возрастным возможностям и применяемых в любой деятельности. Например: выпускник по профессии Продавец контролер-кассир могут реализовать себя как индивидуальный предприниматель, торговый агент, мерчендайзер, администратор торгового зала.

Для жизни в современном обществе у выпускника должны быть сформированы ключевые и профессиональные компетенции, чему в большей мере способствует технология учебного проектирования.

Творческое включение обучающихся в проектно-исследовательскую деятельность будет значимо влиять на развитие их ключевых и профессиональных компетенций, когда:

- в процессе выполнения проекта решаются значимые для обучающихся профессиональные проблемы;
- проектная деятельность нацелена на получение конкретного результата, готового к использованию в будущей профессиональной деятельности;
- осуществляется педагогическое сопровождение проектной деятельности обучающихся.

Преподаватели цикловой методической комиссии торговых дисциплин используют технологию учебного проектирования на занятиях по дисциплинам «Технология розничной торговли», «Товароведение продовольственных товаров. Кроме того, особое внимание уделяется исследовательской деятельности обучающихся, результатом чего является ежегодное участие обучающихся во внутриучилищных, областных научно-практических конференциях.

Реализация работы над проектом начинается с поиска проблемы и осознания ее актуальности. Например, по предмету «Технология розничной торговли». Какая форма торгового обслуживания необходима жителям п. Карьер. Это может быть: торговля по предварительным заказам, магазин товаров повседневного спроса, автомагазин.

На данном этапе обучающимся предстоит довольно детально проанализировать ряд вопросов, которые требуют своего решения. Необходимо, чтобы обучающиеся взяли за проблему, соизмеримую уровню их возможностей, например, если это магазин для поселка Карьер один обучающийся анализирует тип, специализацию магазина, ассортимент товаров, другой собирает пакет документов для открытия собственного магазина, третий определяет местоположение магазина, четвертый занимается планировкой магазина.

Самостоятельная работа над проектом стимулирует развитие профессиональных личностных качеств обучающихся.

Далее формируется общее представление о работе над проектом, этапами, определяется тема, создается творческая группа, в которую входят обучающиеся преподаватели, мастера производственного обучения.

Самый трудоемкий этап – практический – это сбор материала, его обработка и систематизация. После изучения литературы, необходимой для сбора информации, определяется цель работы, объект, предмет, задачи и методы исследования. Затем проводятся исследования. Ре-

зультаты исследований обрабатываются: составляются графики, диаграммы.

На обобщающем этапе ведется работа по подготовке устного выступления обучающегося, составляется сценарий выступления, продумываются ответы на возможные вопросы. Представление исследования имеет большое значение во всей работе. Кроме того, оно несет в себе функции обучения, включающие освоение ряда ключевых компетенций: умения выступать перед аудиторией, защищать результаты своей деятельности.

В нашем училище по методу информационно-исследовательского проекта также выполняется дипломная работа обучающихся, они выбирают тему работы, проводят исследования, делают анализ своих результатов.

Подготовленные и оформленные дипломные работы допускаются к защите. В ходе защиты обучающиеся делают краткие выступления. Отвечают на вопросы членов экзаменационной комиссии, каждая работа оценивается индивидуально, присваивается разряд.

Главное в создании проекта то, что обучающимся предоставляется возможность творческого переосмысления и систематизации приобретенных знаний и навыков, их практического применения, а также реализация своих способностей и приобретение уверенности в своих возможностях позволяет утвердиться в верном выборе профессиональной карьере.

К ВОПРОСУ О РЕФЛЕКСИИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ К МОДУЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

МАЗАНОВА С. Е.

г. Калининград, Российский государственный университет
имени И. Канта

Положение стран в современном образовательном пространстве определяется их интеллектуальным потенциалом, зависит от качества подготовки специалистов и от условий, способствующих раскрытию и использованию потенциальных возможностей этих специалистов в процессе трудовой деятельности. Проблема самостоятельного приобретения и обновления своих профессиональных знаний является одной из важнейших задач для России.

В современной педагогике модульное обучение определяется как «организация учебного процесса, при котором учебная информа-

ция разделяется на модули (относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации). Совокупность нескольких модулей позволяет раскрывать содержание определённой учебной темы или даже всей учебной дисциплины [1].

Для эффективного обучения одно из ведущих положений теории деятельности предполагает такую его организацию, при которой студент лично оперирует учебным содержанием и только при таком условии оно усваивается осознанно и прочно. Первым условием, при котором это, возможно, является перевод обучения на субъект-субъективную основу.

Приверженность к субъект-объектной парадигме обучения была отвергнута в течение 20 века в образовании большинства стран. Согласно этой парадигме, родоначальником которой был немецкий педагог М. Ф. Гербарт (1776-1841), преподаватель является субъектом учебно-воспитательного процесса. Роль преподавателя заключается в определении цели и задачи обучения, его содержание, использовании принципов, методов, средств и форм обучения. Студент выступает как объект учебно-воспитательного процесса. Его задача: понять, запомнить и своевременно использовать заученную информацию.

Полярную точку зрения выдвинул американский педагог Д. Дьюи (1859-1952). При его подходе студент сам решает, чему и как учиться. Основным мерилем процесса обучения и воспитания является развитие студента, а преподаватель в этом случае наблюдает и направляет студента. Обе стороны образовательного процесса становятся равноправными субъектами. Поэтому большинство стран в настоящее время приняли концепцию субъект-субъектных отношений.

Переход обучения на субъект-субъектную основу обеспечит студенту развитие его мотивационной сферы, интеллекта, самостоятельности, умение осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью. Только модульное обучение позволит практически решить эти задачи.

Именно модульное обучение даёт возможность кардинально изменить учебный процесс и осуществить системный подход в высшей школе. Модульное обучение возникло как альтернатива традиционному обучению. Оно интегрирует в себе всё то прогрессивное, что накоплено в педагогической практике и теории. Модульное обучение базируется на главном понятии теории поэтапного формирования умственных действий, ориентировочной основе деятельности. Программированное обучение дало модульному обучению идею активности студента, чёткость и определённую логику его действий, подкрепление своих действий на основе самоконтроля и индивидуализирован-

ной темы учебно-познавательной деятельности. Благодаря кибернетическому подходу, стало возможным гибко управлять деятельностью студента, переходя в самоуправление. Кроме того, используется рефлексивный подход к процессу обучения. Преподавателю необходимо иметь представление и навык работы со средствами «проникновения» его сознания в скрытые области внутренней деятельности студента.

Одним из таких средств является рефлексия. В гносеологии термин «рефлексия» традиционно применяют для обозначения явлений познания человеком своего внутреннего состояния и процессов своей логико-психической деятельности. Постепенно значение термина расширилось, и рефлексией стали трактовать как осознание человеком своей деятельности и её существенных результатов. Рефлексию понимают как способность человека отразить внутренний мир свой и других людей.

Т. С. Сочень определяет назначение рефлексии:

1. Выполняет функцию обратной связи.
2. Посредством рефлексии контролируется обратная связь, ложно организуемая партнёром (в случае неадекватности целей преподавателя и студента).
3. Подмечаются сбои в обратной связи.

Рефлексия, по мнению данного учёного, дополняет прямую информацию и тем самым повышает степень определённости информационного решения, которое предшествует организационному и операционному. Следовательно, функция рефлексии – осознание, критический анализ и конструктивное совершенствование деятельности человека [3].

Психологами установлено, что развитию студента способствует осознание им тех умственных операций и учебных приёмов, которые он совершает, то есть если имеет место в учебной деятельности рефлексия. Следовательно, содержанием рефлексии в учебной деятельности являются:

1. Знания о внешнем мире, самом человеке, связях человека с миром, месте человека в нём, понимания места и значения отражённого его сознанием внешнего мира для него самого («я в изменяющемся мире» и «мир, изменяющий меня и во мне»).
2. Структура деятельности: мотивы потребности, цель, действия по её достижению, самоконтроль, самооценка, самокоррекция, результаты деятельности.
3. Личностные подструктуры: интересы, ценностные ориентации, идеалы, взгляды, убеждения, опыт личности, речь, воля, психо-

эмоциональное отношение, способности и дарования и т.д, собственное поведение [2].

В процессе рефлексии у студента формируются и развиваются функции целеполагания, контроля и самоконтроля, которые в свою очередь являются обязательными компонентами учебной деятельности в высшей школе.

Так как рефлексия – источник внутреннего опыта, способ самопознания и необходимый инструмент мышления, то она помогает осознать студенту свою индивидуальность, определенную устойчивость, целостность в различных ситуациях, сменяющих друг друга. Рефлексируя, студент учится новым видам деятельности, позволяющим повысить успешность процесса обучения. Вместе с этим развиваются его рефлексивные способности.

Рефлексивные способности являются высшими интеллектуальными общими способностями, обуславливающими успешность обучающегося в самых различных областях деятельности.

Основополагающими элементами рефлексивных способностей студентов являются следующие:

1. Уверенно ориентироваться в излагаемом материале и оценивать степень достоверности предлагаемой учебной информации, соотнося ее с тем, что известно.
2. Планировать и корректировать свою деятельность; правильно выбирать средства достижения цели.
3. Оценивать границы и значение знаний и поступков.
4. Контролировать свою деятельность и поступки.
5. Понимать то, как тебя оценивают и понимают окружающие люди.

Итак, усвоение знаний происходит только тогда, когда в дело включается рефлексия, а главная задача педагога в этом аспекте – сделать так, чтобы студент сознательно и постоянно анализировал и корректировал свою деятельность.

Рефлексия, являясь механизмом формирования критического мышления, приобретает все большую актуальность в настоящее время, время глобального расширения информационного пространства.

Размышление или рефлексия является основой формирования у творческой личности умения поиска здравого смысла, принятия объективного и логичного решения с учетом как своей точки зрения, так и других мнений; способности отказаться от собственных предубеждений, выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности.

Рефлексия в высшей школе является средством критического восприятия любой информации, критической интерпретации и анали-

за нового знания, формирования собственного отношения и выбора альтернативного решения проблемной ситуации.

В широком смысле формирование критического мышления в вузе будет способствовать установлению взаимопонимания между педагогом и студентом, а также между студентами.

Литература

1. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4.

2. Слободчиков, В. И. О возможных уровнях анализа проблемы рефлексии [Текст] / В. И. Слободчиков // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. – Новосибирск, 1986.

3. Сочень, Т. Е. Личная педагогическая система преподавателя. Педагогическая рефлексия [Текст] / Т. Е. Сочень. – М., 1973.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СТАНОВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА БИБЛИОТЕКАРЯ-ПЕДАГОГА

МАТВЕЕВА Е. О.

г. Москва, Московский государственный университет
культуры и искусств

Современный этап развития высшего библиотечного образования в нашей стране можно охарактеризовать как время интенсивных поисков эффективных методик формирования конкурентоспособного специалиста, сопрягающего в своей деятельности педагогические, психологические, искусствоведческие и библиотерапевтические подходы к руководству чтением. Перед библиотекарем-педагогом всегда стояли многоаспектные социально значимые задачи воспитания хорошего читательского вкуса, раскрытия творческого потенциала, формирования гражданских, социальных и нравственно-эстетических идеалов подрастающей личности.

В наше время профиограмма библиотекаря постоянно усложняется: детские библиотеки России начала XXI века ждут специалиста, не просто хорошо знающего литературу и умеющего заинтересовать ею ребенка, но, прежде всего педагога, способного к сотворческому общению с детьми разного возраста, отличающихся уровнем интеллектуального развития, социальным и материальным положением.

ем родителей, культурными запросами, состоянием здоровья. Последний аспект представляется нам наиболее значимым и актуальным, поскольку статистика свидетельствует: сегодня значительная часть детей страдает врожденными или приобретенными в первые годы жизни отклонениями от норм психофизиологического и интеллектуального развития.

В этой связи нельзя не упомянуть о существенном противоречии, характеризующем современное состояние библиотечной работы с детьми-инвалидами: с одной стороны, социальная потребность в такой деятельности велика, с другой – в настоящее время в Российской Федерации отсутствуют научно-обоснованный, приведенный в четкую психолого-педагогическую систему подход к реабилитации читателей с различными психофизическими проблемами и интеллектуальными нарушениями.

Между тем более успешный опыт социокультурной реабилитации детей-инвалидов за рубежом показывает, что эффективно помочь ребенку с ограниченными возможностями и его семье можно лишь объединив усилия всех социальных институтов, причастных к формированию подрастающей личности: школ, досуговых центров, медицинских учреждений, библиотек, поэтому с конца минувшего столетия на кафедре детской литературы и библиотечной работы с детьми и юношеством Московского государственного университета культуры и искусств разрабатываются курсы, направленные на дефектологическую подготовку библиотекаря-педагога, дисциплины, формирующие психологическую готовность общаться с особыми детьми. Это, в частности, «Коррекционно-воспитательная работа в детской библиотеке», «Библиотечная работа в коррекционном учебном заведении восьмого вида», «Библиотерапия», «Социокультурная деонтология».

Далее остановимся на характере содержания и профессиональной направленности указанных дисциплин. Прежде всего, их преподавание способствует возникновению системного представления о характере социокультурной реабилитации юного читателя и спектре реабилитационных задач детского библиотекаря, среди которых особое значение имеют следующие:

- воспитание позитивной самооценки (у ребенка-инвалида она часто занижена);
- восстановление адаптационных возможностей личности, то есть развитие навыков общения и взаимодействия с окружающим миром;
- воспитание чувства социальной значимости (взамен чувства «социальной малоценности», о котором писал Л. С. Выготский) и вы-

страивание на этой основе перспектив и жизненных планов ребенка с ограниченными возможностями;

- развитие литературных способностей юных читателей;
- преодоление чувства отчужденности ребенка-инвалида от социума, преодоление чувства враждебности окружающего мира, обусловленного невнимательным, а иногда и пренебрежительным отношением окружающих к детям с особыми потребностями.

Необходимо сказать, что отмеченные задачи, отражающие основные направления реабилитационной деятельности библиотекаря-педагога, студенты постигают не только обращаясь к трудам отечественных и зарубежных библиотечников, дефектологов, психологов, но и непосредственно находясь на практике в библиотеке. Например, студенты дневного отделения во время производственной практики в Российской государственной детской библиотеке участвуют в экспериментальной работе с детьми-инвалидами: составляют индивидуальные планы чтения, проводят диагностику читательского развития, развивают творческий потенциал детей с ограниченными возможностями. Непосредственное изучение интересного методического опыта библиотек помогает будущим руководителям чтения создавать авторские методики и педагогические системы социокультурной реабилитации особых читателей. Инновационные находки и предложения студентов довольно часто становятся основой их курсовых работ и дипломных исследований. В частности, за последние пять лет на кафедре было защищено более двадцати работ, посвященных различным аспектам организации руководства чтением ребенка-инвалида.

Обсуждение перспективы развития библиотечной профессии, анализируя современное состояние университетской подготовки библиотекарей, исследователи, представляющие разные отрасли гуманитарного знания и различные социальные институты, неизменно сходятся во мнении: изменение приоритетов гуманитарного образования, обусловленное современной социокультурной ситуацией и присоединением России к Болонской конвенции, требует пересмотра научных основ профессионального становления библиотекаря-педагога.

В этой связи особую актуальность приобретает проблема повышения психолого-педагогической культуры сотрудников детских, школьных и юношеских библиотек. Не стоит, наверное, доказывать, что эффективное общение с юным читателем, сотворчество с ним невозможно без опоры как на проверенные столетиями, так и на современные теории, системы, технологии. Педагогика детского чтения способна динамично развиваться, отвечая реалиям сегодняшнего дня и высоким требованиям к организации библиотечного дела, только

при условии интеграции в библиотековедение наиболее значимых достижений мировой педагогической мысли.

Курс «Педагогическое мастерство» призван усилить профессиональную подготовку студентов библиотечно-информационного факультета МГУКИ, утвердив гуманистический характер деятельности детского библиотекаря. Мы рассматриваем педагогическое мастерство как способность воспитателя, опираясь на традиционные и инновационные методики, добиваться значимых успехов в интеллектуальном, нравственном, эстетическом и гражданском развитии ребенка. Становление педагогического мастерства библиотекаря невозможно без знания руководителем детского чтения педагогических систем, созданных в разных странах в различные исторические эпохи среди основных задач курса:

- формирование педагогической культуры будущих сотрудников детских библиотек;
- знакомство с историей мирового педагогического процесса;
- овладение методикой анализа и актуализации педагогического наследия для современной практики руководства чтением;
- рассмотрение мирового педагогического процесса в контексте культурологии, истории, философии, социологии, психологии детского чтения.

В организационном плане изучение курса предполагает проведение лекционных, семинарских, практических занятий, а также осуществление студентами самостоятельной творческой работы: написание ими рефератов и педагогических эссе, основанных на анализе научной, публицистической и художественной литературы, а также на собственном педагогическом опыте руководства чтением подрастающего поколения. Назовем некоторые темы таких работ: «Воспитание и проблема гуманизации общества», «Коммуникативная культура библиотекаря-педагога», «Классификация педагогических технологий», «Инновационные педагогические методики творческого развития личности юного читателя», «Формирование профессионального мастерства детского библиотекаря», «Развитие педагогических функций отечественных библиотек».

Особенно интересные работы представляют студенты заочного отделения МГУКИ, умело сопрягающие в своей профессиональной деятельности теоретические педагогические концепции с собственным опытом руководства чтением. Анализ самостоятельных работ, выполненных студентами заочного отделения, дает представление о многообразной и многоаспектной творческой деятельности детских библиотек России, способствующей воспитанию нестандартно мыс-

лящих, креативных, социально равнодушных, эстетически чутких читателей. Дискуссионные клубы и кружки литературного творчества, центры эстетического воспитания и встречи с известными писателями, поэтами, иллюстраторами, литературные гостиные и викторины, – это и многое другое предлагают библиотеки нашей страны детям, подросткам, юношеству.

Одно из практических заданий предусматривает анализ определенной педагогической системы (по выбору студента) с точки зрения актуальных задач руководства чтением подрастающего поколения. Необходимо отметить, что студенты обращаются не только к педагогическим консультациям, традиционно являющимся научной основой деятельности детской библиотеки, отраженных в трудах К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, В. А. Сухомлинского, но и к воспитательным системам Сократа, Аристотеля, Конфуция, М. Монтессори, Н. К. Рериха, Ю. П. Азарова, не интегрированным пока в педагогику детского чтения.

Совершенствование университетской подготовки библиотекаря-педагога соответствует стратегии развития отечественного высшего образования, помогает формированию креативного, востребованного обществом, конкурентоспособного специалиста.

ИНТЕГРАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

НАПРЕЕВА Л. А.

г. Калуга, Калужский педагогический колледж

Вы в своей жизни, вероятно, встречали человека, который, прежде всего, поражал вас тем, что у него чрезвычайно развитое воображение, оригинальные и неожиданные суждения, идеи, которые свойственны высокоразвитому интуитивному мышлению. Такого человека мы, как правило, называем креативной (творческой) личностью.

В средних специальных учебных заведениях, к сожалению, развитию интуиции, способностей к генерированию новых идей уделяют недостаточное внимание. Педагоги в основном обращают внимание на логические методы решения задач. В том числе в процессе решения творческих задач.

Если все известные методы решения творческих задач разделить по признаку доминирования логических, эвристических (интуитив-

ных) процедур и соответствующих им правил деятельности, то можно выделить две большие группы методов:

а) логические методы – это методы, в которых преобладают логические правила анализа, сравнения, обобщения, классификации, индукции, дедукции и т. д.;

б) эвристические методы. Для того чтобы разобраться более глубоко в том, что понимать под эвристическими методами, следует обратить внимание на то, что метод словесно можно представить в виде некоторой системы правил, то есть описания того, как нужно действовать и что нужно делать в процессе решения задач определенного класса. Из разнообразного набора правил деятельности в решении задач принципиально можно выделить два больших класса предписаний: алгоритмы (или алгоритмические предписания) и эвристики – эвристические предписания. Если алгоритмы жестко детерминируют наши действия и гарантируют в случае их точного выполнения достижение успеха в решении соответствующего типа задач, то эвристики и эвристические предписания лишь задают стратегии и тактике наиболее вероятное направление поиска идеи решения, но не гарантируют нам успеха решения.

Итак, что же следует понимать под эвристическими методами решения творческих задач?

Эвристические методы решения творческих задач – это система принципов и правил, которые задают наиболее вероятностные стратегии и тактики деятельности решающего, стимулирующие его интуитивное мышление в процессе решения, генерирование новых идей и на этой основе существенно повышающие эффективность решения определенного класса творческих задач.

Правила решения творческих задач также часто называют эвристическими правилами, а отдельно взятое правило, прием решения творческой задачи часто называют эвристикой.

О продуктивности эвристик и эвристических правил в решении творческих задач хорошо знают изобретатели и рационализаторы. Однако и они часто используют их стихийно, это чрезвычайно затрудняет их практическое применение. Поэтому обучение решению творческих задач в сузовской практике в основном осуществлялось методом проб и ошибок, то есть далеко не лучшим образом. Правда, как в отечественной практике в работах Г. С. Альтшуллера, Г. Я. Буша, так и в зарубежной практике имеются серьезные попытки описать эти методические рекомендации в применении для изобретателей, например метод «мозгового штурма», метод синектики и др. Но эти методические рекомендации, если их сформулировать в виде пра-

вил, могут найти самое широкое применение и в деятельности преподавателя высшей школы.

Итак, попробуем последовательно раскрыть эвристические методы, которые могут быть широко применены в творческой педагогической практике.

Метод «мозгового штурма».

Метод и термин «мозговой штурм», или «мозговая атака», предложен американским ученым А. Ф. Осборном (за основу взят вариант эвристического диалога Сократа).

На уроках по педагогике мы часто используем эвристический диалог.

Эвристический диалог «мозговой атаки» базируется на ряде психологических и педагогических закономерностей, но, прежде чем их сформулировать, следует кратко остановиться на тех теоретических предпосылках, которыми руководствовались создатели этого метода. Изобретателями было отмечено, что коллективно генерировать идеи эффективнее, чем индивидуально. В обычных условиях творческая активность человека часто сдерживается явно и не явно существующими барьерами (психологическими, социальными, педагогическими и т.д.). Эту ситуацию удобно выразить при помощи модели «шлюза». Творческая активность человека чаще всего потенциально сдерживается, как вода при помощи «шлюза». Поэтому нужно открыть «шлюз», чтобы ее высвободить. Жесткий стиль руководства, боязнь ошибок и критики, сугубо профессиональный и слишком серьезный подход к делу, давление авторитета более способных товарищей, традиции и привычки, отсутствие положительных эмоций – все это выполняет роль «шлюза». Диалог в условиях «мозговой атаки» выступает в роли средства, позволяющего убрать «шлюз», высвободить творческую энергию участников решения творческой задачи.

В настоящее время выработано несколько модификаций метода «мозговой атаки».

Прямая «мозговая атака» является методом коллективного генерирования идей решения творческой задачи. Цель этого метода заключается в сборе как можно большего количества идей, освобождении от инерции мышления, преодолении привычного хода мысли в решении творческой задачи.

Основные принципы и правила этого метода – абсолютный запрет критики предложенных участниками идей, а также поощрение всевозможных реплик, шуток. Успех применения метода во многом зависит от руководителя дискуссии (или, как его обычно называют, руководителя сессии). Руководитель сессии должен умело направлять

ход дискуссии, удачно ставить стимулирующие вопросы, осуществлять подсказки, использовать шутки, реплики. Длительность «мозговой атаки» варьируется от 15 минут до одного часа. Отбор идей производят специалисты-эксперты, которые осуществляют их оценку в два этапа. Вначале из общего количества отбирают наиболее оригинальные и рациональные, а потом отбирается самая оптимальная, с учетом специфики творческой задачи и цели ее решения.

Массовая «мозговая атака», предложенная Дж. Дональдсом Филлипсом (США), позволяет существенно увеличить эффективность генерирования новых идей в большой аудитории (число участников варьируется от 20 до 60 человек). Особенность этой модификации метода заключается в том, что присутствующих делят на малые группы численностью 5-6 человек. После разделения аудитории на малые группы последние проводят самостоятельную сессию прямой «мозговой атаки». Деятельность работы малых групп может быть разной, но четко определенной, например – 15 минут. После генерирования идей в малых группах проводится их оценка, затем выбирают наиболее оригинальную. «Мозговой штурм» – диалог с деструктивной отнесенной оценкой – этот метод был предложен советским исследователем Е. А. Александровым и модифицирован Г. Я. Бушем. Сущность диалога в данном случае состоит в активизации творческого потенциала изобретателей при коллективном генерировании идей с последующим формулированием контридей. Предусматривается поэтапное выполнение следующих процедур:

1-й этап – формирование малых групп, оптимальных по численности и психологической совместимости;

2-й этап – создание группы анализа проблемной ситуации, формирование исходной творческой задачи в общем виде, сообщение всем участникам диалога задачи вместе с описанием метода деструктивной отнесенной оценки;

3-й этап – генерирование идей по правилам прямой коллективной «мозговой атаки» (особое внимание обращается на создание творческой, непринужденной обстановки);

4-й этап – систематизация и классификация идей. Изучаются признаки, по которым можно объединить идеи и, согласно этим признакам, идеи классифицируются в группы. Составляется перечень групп идей, выражающих общие принципы, подходы к решению творческой задачи;

5-й этап – деструктурирование идей, то есть оценка идей на реализуемость. «Мозговая атака» на этом этапе направлена только на

всестороннее рассмотрение возможных препятствий к реализации выдвинутых идей;

6-й этап – оценка критических замечаний, высказанных во время предыдущего этапа и составления окончательного списка практически используемых идей. В список вносятся только те идеи, которые не были отвергнуты вследствие критических замечаний, а также выдвинутые контр идеи.

Наиболее эффективные результаты достигаются в случаях, когда все участники «мозговой атаки» рационально распределяются на группы:

- группа генерирования идей;
- группа анализа проблемной ситуации и оценки идей;
- группа генерирования контридей.

Необходимо обратить внимание на то, что термин «мозговая атака» представляется не совсем удачным, так как «мозг» – понятие физиологическое, а «атака», «штурм» – понятия, заимствованные из военного лексикона. Возможно, с педагогической точки зрения более удачным названием данного метода было бы «метод коллективного поиска оригинальных идей».

ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОЙ КАРТИНЫ МИРА НА УРОКАХ ФИЗИКИ В СИСТЕМЕ НПО

ПРОКОПИШИНА Е. В.

г. Иркутск, Профессиональное училище № 2

Требования современного работодателя к уровню подготовки выпускников профессиональных училищ становятся все более высокими не только с точки зрения их профессиональной подготовки, но и с точки зрения сформированности их личностных качеств. Востребованными на рынке труда становятся предприимчивые, самостоятельные, коммуникативные, ответственные молодые специалисты, умеющие при необходимости самосовершенствоваться и самореализовываться. Все эти качества мы называем компетенциями.

Таким образом, востребованными являются выпускники, не только владеющие определенным багажом знаний и практических навыков, но и сформировавшиеся как личности, то есть компетентные специалисты.

В соответствии с планом работы училища, как экспериментальной площадки Академии повышения квалификации и профессиональ-

ной переподготовки работников образования, изучающей проблему внедрения компетентного подхода в систему НПО, нами было проведено исследование по выявлению наиболее приоритетных с точки зрения работодателя (ИАЗ, ИРЗ, Братские электросети, сетевая компания Иркут) компетенций.

По результатам исследования, чаще всего, кроме профессиональных, выделяют компетенции (в порядке уменьшения значимости):

1. Проблемная компетенция заключается в умении видеть проблему и находить пути ее решения. Высокими являются требования работодателей к готовности молодых специалистов самостоятельно решать проблемы, возникающие в процессе работы, достигать поставленной цели.

2. Информационная компетенция заключается в умении находить, получать и использовать информацию. Кроме этого, в целях экономии издержек на «догонку» молодого специалиста, очень важна готовность молодого рабочего к непрерывному самообразованию, профессиональному и личностному росту.

3. Коммуникативная компетенция заключается в умении общаться, вести переговоры, толерантности.

4. Кооперативная компетенция заключается в умении работать в команде.

При трудоустройстве выпускников рабочих специальностей коммуникативной компетенции со стороны работодателей предъявляются не столь высокие требования, так как она важна для определенного круга профессий (сфера обслуживания и т.д.).

Кроме этого, с целью усовершенствования образовательного процесса в училище в соответствии с требованиями работодателей, было проведено исследование (анкетирование, опросы) в отношении инженерно-педагогических работников, учащихся и их родителей. Полученные результаты показали, что потребности всех указанных выше заинтересованных сторон соответствуют тому социальному заказу работодателей, которым и является компетентный молодой специалист.

Подготовка специалистов такого уровня требует внедрения в классическую схему образовательного процесса следующих пунктов:

- четкая организация педагогом совместной деятельности с учащимися и родителями для достижения единой цели;
- изменение роли преподавателя: из единственного источника знаний на уроке он становится руководителем, консультантом;

- изменение роли учащихся: они становятся активными участниками образовательного процесса, а на более высоком уровне, и его организаторами;
- изменение роли родителей: из наблюдателей они становятся активными участниками процесса подготовки детей к взрослой жизни посредством обмена личным опытом;
- использование инновационных технологий, реализация которых позволяет «учить учиться». При этом целесообразным становится использование в работе таких форм методов, которые подразумевают не только учебное, но и жизненное (профессиональное) обоснование и не вызывают у учащихся вопроса «А зачем мы это делаем?». Такие методы работы способствуют формированию у учащихся единой картины мира, в которой образование и жизнь (профессиональная деятельность) взаимосвязаны и взаимозависимы.

Одним из наиболее эффективных методов является проблемно-поисковая деятельность, позволяющая учащимся кроме знаний овладеть и необходимыми компетенциями.

Пример 1.

При изучении темы «Конденсаторы, применение конденсаторов» в ходе урока перед учащимися формулируется проблемное задание: объяснить атмосферное явление гроза с физической точки зрения. Выполнение этого задания способствует формированию проблемной компетенции. В случае выполнения задания в группах – формированию кооперативной компетенции.

Пример 2.

На обобщающем уроке по механике для учащихся, обучающихся по профессии «станочник широкого профиля» в ходе коллективного обсуждения, выстраивания логических связей составляется таблица тождественных физических и профессиональных понятий, что способствует формированию информационной компетенции и коммуникативной.

Таблица 1

Тождественные физические и профессиональные понятия

Физическое понятие (механика)	Единицы измерения	Профессиональное понятие
Скорость движения	м/с (см/с)	Подача
Перемещение	м (см, мм)	Размер детали
Частота вращения	Гц (об/с)	Обороты
Радиус окружности	м (см, мм)	Радиус заготовки или радиус фрезы

Пример 3.

В рамках проведения предметной недели традиционно объявляется конкурс на лучшую эмблему «Физика в моей профессии». Выполнение такого рода заданий способствует развитию информационной и проблемной компетенции.

Пример 4.

Проведение интегрированных уроков информатика-физика способствует формированию информационной и проблемной компетенций.

Задание учащимся: при помощи графического редактора Paint изобразить схему электрической цепи, состоящей из определенного набора электрического оборудования.

Пример 5.

Практические работы поискового и исследовательского характера непосредственно на производстве позволяют создать благоприятные условия для формирования информационной и проблемной компетенций:

Станочники широкого профиля:

- наблюдение расширения тел при нагревании, обсуждение и объяснение увиденного с точки зрения молекулярного строения вещества.

Мастер столярного и мебельного производства:

- наблюдение и объяснение различных видов деформаций при обработке изделий из дерева.

Слесарь по изготовлению и доводке деталей летательных аппаратов:

- наблюдение нагревания тел при трении, объяснение увиденного с точки зрения происходящих преобразований энергии.

Пример 6.

Организация работы в малых группах по реализации мини-проекта «Образование: за и против» способствует формированию информационной, коммуникативной и проблемной компетенций (требует значительной предварительной работы учащихся и родителей с различными источниками информации).

Пример 7.

Подготовка и проведение исследования «Предпринимательская деятельность в рамках моей профессии» совместно с родителями и мастерами производственного обучения. Разработка бизнес-плана по результатам исследования, внедрение его в работу.

Пример 8.

Ведение родителями внеклассной работы (факультативы, элективные курсы) на базе училища в направлениях, наиболее интересующих учащихся и способствующих становлению их личности: «Правовая грамотность», «Мужчина в доме – мастер на все руки», «Он и она: здоровые взаимоотношения».

При компетентностном подходе центральной задачей всей системы образования становится формирование у учащихся научного мировоззрения, единой картины мира, которая подразумевает человека как всесторонне развитую личность. Личность, которая хочет и может использовать все доступные источники информации, от примитивного общения до современных компьютерных технологий. Личность, которая будет востребована производством.

РАЗДЕЛ 8

Психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

ФАХРЕТДИНОВА Ф. Р.

г. Уфа, Башкирский институт развития образования

Одаренные дети составляют бесценное национальное достояние нашей страны. Обладая высокими способностями, они в скором времени во многом будут определять содержание и темпы социального и экономического прогресса, займут ключевые позиции в экономике, администрировании, науке, искусстве, идеологии, и это лучшее, на что мы можем надеяться. Осознавая это, в последние 10-15 лет наше общество постепенно начало осуществлять переход от адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного образования к личностно-ориентированной, «центростремительной» модели (центром же является ребенок). Распространенной формой инноваций в сфере образования как в России, так и в Башкортостане, стали такие учреждения, как гимназия и прогимназия, лицеи, колледжи, а также специализированные классы по углубленному изучению отдельных предметов для реализации особых интересов одаренных детей-старшеклассников.

В таких школах и классах наблюдаются изменения в целевых установках образовательного процесса; они в высокой мере ориентированы на создание оптимальных условий для социального и культурного развития учащихся с учетом их индивидуальных особенностей. Однако и эти нововведенные учреждения, неплохо решая общеобразовательные задачи по формированию научного мировоззрения,

развитию творческого потенциала и т.д., ограничены в возможностях существенно улучшить работу по поиску, выявлению, поддержке и развитию способностей учащихся при одновременном сохранении высокого уровня универсального образования, без модернизации всей системы обучения одаренных детей. Развитие общества зависит от роста интеллектуального, культурного, нравственного потенциала его членов. Система образования призвана формировать новые поколения, которые способны достичь эффективных результатов в социальном развитии.

Актуальность данной проблемы обусловлена необходимостью выполнения социального заказа: создания системы диагностики для выявления нереализованного потенциала и дальнейшей самореализации ребенка. Специфика же ее основывается на настоятельной потребности теоретически и практически изучить педагогами комплекс процедур в целях обучения учащихся управлять своим личностным, познавательным и социальным развитием, выработать и применить на деле соответствующие педагогические технологии, диагностику и доказать их оптимальную эффективность.

Источником развития ребенка должны стать новые отношения в учебном заведении, так как личность воспитывается личностью. Создание системы гуманистических и демократических отношений через сохранение у ребенка лучших качеств предков, таких, как знание и почитание своей родословной, уважение к старшим, высокая духовность, исключительное чувство долга, стремление к успеху, ответственности и самостоятельности в своих действиях, умение управлять своим поведением – это путь к решению проблемы.

Объектом наших исследований стал процесс развития личности школьников младшего, среднего и старшего школьного возраста.

Научная и практическая значимость проводимой Центром выявления и развития одаренности детей диагностической работы состоит в том, что она создает базу для модернизации действующих систем диагностирования видов одаренности, интеллекта и творческой мотивации обучения в инновационных и массовых, сельских и городских школах Республики Башкортостан, а разработанные и экспериментально проверенные в ходе исследования методики обучения находят широкое применение в практике аналогичных инновационных учебных заведений и других регионов Российской Федерации.

Предметом наших исследований выступает специфика организации диагностических процессов, необходимых для выявления нереализованного потенциала в формировании интеллектуальных и

творческих способностей, развития мотивации успешности у учащихся в образовательном процессе.

Цель поставленных исследований: разработка системы диагностики, с помощью которой каждому ученику на основе применения тех или иных форм и методов диагностирования обеспечиваются оптимальные возможности для проявления видов одаренности, интеллектуальных и творческих способностей, мотивации, проявляющихся в конечном итоге в результатах его достижений и проявлений одаренности на всех ступенях обучения, в том числе, в вузовском и профессиональном самоопределении.

Цель определила такие задачи в деятельности нашего центра:

1. Разработка системы диагностирования в образовательном процессе экспериментальных и других школ для развития личности одаренного ребенка.

2. Проведение экспериментальной проверки технологий нетрадиционного обучения, диагностических и развивающих методик, психотренинга по развитию интеллектуальных и творческих способностей детей.

3. Внедрение технологий личностно-ориентированного обучения учащихся, разработка соответствующих учебных планов, программ и методик. Проведение семинарских и практических занятий с педагогами по результатам диагностирования, проблемам адаптации к работе с одаренными детьми.

4. Создание комплексной системы руководства и контроля за ходом и результатами развития способностей учащихся.

При диагностике ребенка необходимо помнить не только об особенностях развития одаренности, но и о специфичности ее диагностики.

Природа одаренности требует разработки новых методов диагностики, поскольку традиционные психометрические методики (в виде тестов интеллекта и тестов креативности) не валидны по отношению к особенностям поведения и качественного своеобразия психических ресурсов одаренного ребенка.

В Рабочей концепции одаренности, разработанной учеными РАО и РАН, указывается, что тесты интеллекта и креативности не являются инструментом диагностики одаренности вообще и интеллектуальной либо творческой одаренности в частности.

Проблема выявления одаренных детей имеет четко выраженный этический аспект. Идентифицировать ребенка как «одаренного» либо как «неодаренного» на данный момент времени – значит искусственно вмешаться в его судьбу, заранее предопределяя его субъективные

ожидания. Многие жизненные конфликты «одаренных» и «неодаренных» коренятся в неадекватности и легкомысленности исходного прогноза их будущих достижений. Следует учитывать, что детская одаренность не гарантирует талант взрослого человека. Соответственно, далеко не каждый талантливый взрослый проявлял себя в детстве как одаренный ребенок. При выявлении одаренных детей необходимо дифференцировать:

а) актуальный уровень проявления потенциала одаренности, достигнутый на данном возрастном этапе;

б) особенности конкретных проявлений потенциала одаренности, связанные с попытками ее реализации в различных видах деятельности;

в) потенциальные возможности ребенка к развитию.

Навешивать ярлыки «одаренный» или «ординарный» недопустимо не только из-за опасности ошибок в диагностических заключениях. Как убедительно показывают психологические данные, такого рода ярлыки могут весьма негативно повлиять на личностное развитие ребенка.

Диагностическая работа, прежде всего, предполагает выявление признаков одаренности ребенка не только по отношению к актуальному уровню его психологического развития, но и с учетом зоны ближайшего развития (в частности, в условиях обогащенной предметной и образовательной среды при разработке индивидуализированной стратегии обучения данного ребенка).

Нами разработана индивидуальная психолого-педагогическая карта одаренного ребенка для выявления одаренных детей республики с приложением анкеты в форме № 1 (разработанная на основе рекомендаций А. И. Савенкова), которая разослана в города и районы до 30 ноября 2003 года. В 2003-2004 учебные годы каждый район, город республики на основе использования анкеты создали свой районный или городской банк одаренных детей.

На основе обработки информации и поступивших сведений по результатам анкетирования районов и городов создан Республиканский банк данных «Одаренные дети Республики Башкортостан». Сегодня мы имеем данные на 3500 человек из 70 районов и 9 городов республики. Данные используются при отборе участников на различные олимпиады, конкурсы, для организации тех или иных мероприятий, в которых участвуют наши одаренные дети. Также материал используется в работе кафедр, для научных исследований сотрудников, при организации научно-исследовательской работы на экспериментальных площадках республики. Данную карту мы рекомендуем педа-

гогам республики использовать также при составлении портфолио одаренного ребенка.

Сотрудниками центра разработан учебно-методический комплекс «Основы детской одаренности и методы ее развития», в которой включены разделы: «Организация психодиагностического обследования учащихся. Формализованные и неформализованные методики диагностического обследования учащихся», данная тематика введена и в учебные программы проведения лекций на курсах повышения квалификации других кафедр БИРО, в программы 2-3 дневных семинаров. Ежегодно проводятся 5 плановых курсов, а также 3-4 выездных семинара. На базе экспериментальных школ апробируется система диагностики, проводятся 7-8 обучающих семинаров.

Диагностика потенциала одаренности требует преимущественной опоры на экологически валидные методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой реального поведения ребенка в реальной ситуации, – анализ продуктов деятельности, наблюдение, беседа, экспертные оценки учителей и родителей, обогащенной предметной и образовательной среды при разработке индивидуализированной стратегии обучения. Целесообразно проведение проблемных уроков по особой программе; использование тренинговых методов, в рамках которых можно организовать определенные развивающие влияния и снимать типичные для данного ребенка психологические «преграды» и т.п. Соблюдается многократность и многоэтапность обследования с использованием множества психодиагностических процедур, отбираемых в соответствии с предполагаемым видом одаренности и индивидуальностью данного ребенка. Рекомендуются для применения диагностический инструментарий выявления одаренных детей для различных возрастов, в том числе компьютерные версии методик:

По диагностике и развитию интеллекта у дошкольников и младших школьников, а также у подростков и старшеклассников, в содержание которой входят методики измерения выявления и развития одаренных детей для различных возрастов, в том числе компьютерные версии методик:

1) интеллекта (Прогрессивные матрицы Равенна; Методика Векслера (детский вариант); Культурно-свободный тест на интеллект Кэттела CFIT (8-12 лет); краткий ориентировочный тест (КОТ); школьный тест умственного развития; методика исследования социального интеллекта Дж. Гильфорда; тест Айзенка и т.д.);

2) креативности (тест Торренса (5-17 лет), тест отдаленных ассоциаций Медника (вербальной креативности) – подростковый и взрослый варианты и др., методика Гильфорда и др.);

3) тесты специальных способностей (Опросник КОС (коммуникативных и организаторских способностей); тест Бэннета (технического мышления, методика гуманитарных способностей (по Явсеевой));

4) уровня развития познавательных процессов (таблицы Шульте, переключаемость внимания (Ф. Горбов).

С учетом данных требований и в целях оказания методической помощи психологам и педагогам республики разработана диагностическая система выявления и развития одаренности детей, подготовлено и издано учебно-методическое пособие «Методы выявления и развития одаренности детей» для дошкольного и начального школьного возраста (1 часть – ноябрь (2003 г.), 2 часть – ноябрь (2006 г.)).

Наиболее адекватной формой идентификации признаков одаренности того или другого конкретного ребенка является психолого-педагогический мониторинг.

Психолого-педагогический мониторинг, используемый с целью выявления потенциала одаренных детей, должен отвечать целому ряду требований:

1) комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка, что позволит использовать различные источники информации и охватить как можно более широкий спектр его способностей;

2) длительность процесса идентификации (развернутое во времени наблюдение за поведением данного ребенка в разных ситуациях);

3) анализ поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам (включение ребенка в специально организованные предметно-игровые занятия, вовлечение его в различные формы соответствующей предметной деятельности и т.д.);

4) экспертная оценка продуктов деятельности детей (рисунков, стихотворений, технических моделей, способов решения математических задач и пр.) с привлечением экспертов: специалистов высшей квалификации в соответствующей предметной области деятельности (математиков, филологов, шахматистов, инженеров и т.д.).

Для проведения мониторинга по выявлению видов одаренности, определения уровня интеллекта, творческой мотивации к учебе школьников республики была разработана экспресс-методика «Одаренность». Комплексная экспресс-диагностика «Одаренность» состоит из комплекта опросных и тестовых материалов: мотивационная шкала, познавательная и творческая шкала Дж. Рензулли (опросники),

диагностический материал «Успеваемость»; невербальный тест Кеттела; школьный тест умственного развития, Общая карта одаренности.

Работа с экспресс-диагностикой «Одаренность» рассчитана на кратковременное исследование – в течение часа. Все диагностические материалы валидны и надежны. К каждому из диагностических материалов прилагается инструкция использования с указанием необходимого времени для работы.

Мониторинг проводился специалистами по выявлению и развитию одаренности учащихся, районных и городских центров информатизации. Результаты были обработаны в Центре выявления и развития одаренности детей, проделан анализ показателей каждой школы и разработаны методические рекомендации школам.

Анализ данных учащихся 1-4 классов (63 человек), 5-8 классов (67 человек), 9-11 классы (48 человек), показывает, что в данной школе наиболее высокое внимание отводится развитию всех видов одаренности в 1-4 классах: художественной одаренности (33,3 %), на первом месте – спортивная одаренность (47,6 %), интеллектуальная одаренность (26,7 %), на третьем месте лидерские качества (31,3 %), 25,4 % детей проявляют артистические способности. Формирование технических и литературных способностей составляет 23,8 %. На самом низком уровне проявляется музыкальная одаренность – 7,9 %. В 5-8 классах понижается интерес учащихся к спортивной одаренности (26,7 %), лидерские качества повышаются на 31,1 %, на первое место выступает литературная одаренность (41,4 %). Дети, проявляющие художественную одаренность составляют 34,3 %, артистическая (28,4 %), технические (17,9 %) одаренности снижаются. Показатели развития интеллектуальных способностей и лидерских качеств заметно повышаются (35,8 и 31,3 %). В 9-11 классах на первое место выходит литературная одаренность – 31,3 %, на второе место переходит артистическая – 27,1 %, на третьем месте – спортивная одаренности (22,9 %), остальные показатели заметно снижаются: художественно-изобразительная – 12,5 %, музыкальная – 16,7 %, техническая – 8,3 %. Интеллектуальные способности – 16,7 %, лидерские качества – 20,8 %. Результаты свидетельствуют о том, что все виды одаренности в 1-4 классах и в 5-8 классах проявляются.

Все учащиеся развивают свои способности в тех или иных областях одаренности. Наиболее высокими и стабильными являются почти все показатели на уровне младших и средних классов, даже выше показатели развития интеллекта, лидерских качеств, чем в гимназии № 20 города Уфы, что свидетельствует наличие в данном учреждении комфортной образовательно-развивающей среды, системной

работы педагогов начальных и средних классов по развитию всех способностей личности. Факты говорят о системности, преемственности уровней развития в младшем и среднем звене, а также между средними и старшими классами. Данные роста показателей интеллекта, лидерской одаренности видны в переходе из младшего в среднее звено. Но в старших классах снижается уровень развития интеллекта и лидерских качеств, что свидетельствует о слабой образовательной среде, отсутствии развивающих программ. Из всего количества отличников – 45 человек – 16 учеников проявляют высокие познавательные и творческие способности, которые в дальнейшем смогут реализовать свои способности, они к этому готовы, что составляет 35 %.

Рекомендации: В первую очередь необходимо уделять внимание проявлению и развитию интеллектуальной одаренности в старших классах, показатели снижаются, для этого необходимо внедрять развивающие учебные программы (развивающие учебники, развивающие занятия), ввести предпрофильную подготовку и профильное обучение на соответствующем уровне на основе диагностирования интересов, возможностей и потребностей учащихся. Необходимо усиление развивающей системы в средних классах, уровень интеллекта заметно снижается по показателям. Лидерские качества хорошо сформированы, преобладают учащиеся с высокими показателями литературной одаренности, что говорит о гуманитарной и спортивной направленности интересов – направленности одаренности учащихся и образовательной системы школы. Для учащихся предоставляется больше самостоятельности в младших и средних классах, наблюдается низкая познавательная потребность в старших классах.

Опыт работы нашего центра был представлен: на республиканских научно-практических семинарах: на базе Республиканского лицея-интерната Дуванского района «Социальная адаптация творческой личности в условиях сельской инновационной школы» (2003 г.); Башкирской гимназии горда Агидель «Исследовательский подход в обучении» (2004 г.); на базе МСОШ с. Абубакирово Хайбуллинского района «Развитие творческой личности в художественно-эстетическом направлении» (2006 г.); на базе ЦВИРОД г. Уфы на республиканском научно-практическом семинаре «Особенности организации исследовательской деятельности учителя и ученика в современной школе»; проведенного на базе ЦВИРОД БИРО (2006 г.); на межрегиональных и всероссийских научно-практических конференциях «Выявление и развитие одаренности учащихся в условиях личностно-ориентированного образовательного процесса» (май 2007 г.) и др.

АКТИВНОЕ УЧАСТИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ЖИЗНИ ШКОЛЫ – ОДНО ИЗ ГЛАВНЫХ УСЛОВИЙ УСПЕХА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ОРЛОВА Л. Б.

г. Сатка Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 14

В последние годы отмечается широкое внедрение различного рода инноваций не только в учебный, но и в воспитательный процесс. Внедрение инноваций в сферу воспитания, по мнению многих исследователей, предполагает не радикальные изменения, а обновление и совершенствование некоторых форм и методов как воспитательного процесса в школе, так и управления семейным воспитанием.

Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года подчеркивает исключительную роль семьи в решении задач воспитания, потому что их успешное решение возможно только при условии взаимодействия семьи и школы. Школа по-прежнему остается одним из важнейших социальных институтов, обеспечивающих воспитательный процесс и реальное взаимодействие ребенка, родителей и педагогов.

Взаимодействие педагогов и семьи – целенаправленный процесс, в результате которого создаются благоприятные условия для развития ребенка. Чем выше уровень этого взаимодействия, тем успешнее решаются и проблемы воспитания детей.

Воспитательные возможности семей неодинаковые, во многом зависят от особенностей структуры, социального, возрастного, полового состава.

Процесс взаимодействия семьи и школы должен быть направлен на активное включение родителей в учебно-воспитательный процесс, во внеурочную досуговую деятельность, в сотрудничество с детьми и педагогами.

Одна из важнейших задач педагогов – способствовать единению, сплочению семьи, установлению взаимопонимания родителей и детей, созданию комфортных, благоприятных условий для развития ребенка в семье. Успешное ее решение возможно, если в основе воспитательной работы заложена идея сотрудничества педагогов, родителей и детей. Дети, родители, учителя – члены одного коллектива. Их объединяют общие заботы, проблемы, результат решения которых существенным образом зависит от характера их взаимоотношений.

Актуальность обозначенной темы в нашем учебном заведении очевидна.

Растет число неполных семей (в школе 178 семей – это каждая третья семья), где воспитанием ребенка занимается один из родителей, чаще всего мать. Многие родители не справляются с воспитанием ребенка, используя физические наказания как средство решения проблемы. Воспитание в семье сводится к удовлетворению физиологических потребностей ребёнка. Отсутствует совместная деятельность детей и родителей. Родители предъявляют высокие требования к школе, считая, что воспитанием ребёнка должна заниматься только школа. Преобладающий стиль воспитания в семьях – попустительский или отстранённо-равнодушный, в лучшем случае – увещательный или жёстко-авторитарный. Для установления конструктивного взаимодействия между семьей и ОУ в течение двух лет реализуется программа «От крепкой семьи к крепкой школе». В 2008-2009 учебном году на базе нашей школы действует экспериментальная площадка муниципального уровня.

Описание программы.

Программа ориентирована на концептуальное и ценностное согласование взаимодействия родители – учителя – учащиеся. Образовательная деятельность родителей, педагогов, учащихся сможет обеспечить не только грамотность в решении школьных, семейных проблем, но и интеграцию взаимодействий в общество, культурное пространство. Идеология открытости для позитивного сотрудничества приведет к повышению престижа школы и построению духовной и образовательной среды на базе школы, которая станет фактором развития всех групп: и детей, и взрослых.

Цель программы: создание благоприятных условий, для полноценного социального становления, воспитания и обучения детей.

Деятельность в рамках программы осуществляется по направлениям. Каждое направление имеет свои задачи.

Задачи в работе с родителями:

1. Активное включение родителей в учебно-воспитательный процесс.
2. Повышение психолого-педагогической грамотности родителей, установление отношений уважения и доверия между родителями и детьми.
3. Совместное выявление способностей детей и их развитие через вовлечение их в досуговую деятельность, оказание помощи в подготовке детей для участия в олимпиадах, НОУ, выполнение творческих заданий.

4. Привлечение родителей к совместному планированию, организации деятельности.

5. Привлечение родителей к работе службы психолого-педагогического сопровождения «Солнечный круг».

6. Совместное выявление проблем ребенка и поиск способов их решения.

Задачи в работе с педагогами:

1. Формирование понимания значимости сотрудничества школы и семьи, а также роли педагогов в установлении отношений уважения и партнерства между родителями и детьми.

2. Формирование у педагогов умения решать проблемы каждого ребенка на основе диалоговых и сотруднических форм взаимодействия с родителями.

3. Освоение педагогами новых методов и форм взаимодействия с семьей ученика.

Организационно-управленческие задачи:

1. Обеспечение проведения всех воспитательных мероприятий в школе и классе с участием родителей.

2. Разработка и обеспечение внедрения системы психолого-медико-педагогического просвещения родителей.

3. Организация методической работы с педагогами по проблеме взаимодействия семьи и школы.

4. Разработка и обеспечение системы стимулирования родителей и педагогов.

5. Координация работы родительского комитета школы.

6. Усиление роли родителей в принятии решений по вопросам деятельности школы.

Принципы реализации программы.

1. Обеспечение субъектной позиции всех участников педагогического процесса.

2. Организация совместного творчества учителей, учащихся и их родителей.

3. Гуманистическая организация взаимодействия с семьей.

4. Интеграция и дифференциация целей, задач и действий участников педагогического процесса, направленных на воспитание и развитие детей.

Результатами выполнения программы могут быть:

1. Формирование правильных представлений у родителей относительно своей роли в воспитании ребёнка, а также повышение психолого-педагогической грамотности родителей. Понимание ими значимости сотрудничества семьи и школы.

2. Возрождение семейных и школьных традиций. Появление у детей гордости за своих родителей, свой род, свою фамилию.

3. Совершенствование педагогами способов взаимодействия в работе с родителями. Формирование профессионального самосознания педагогов как воспитателей.

Сроки и время реализации программы: 2007-2012 гг.

Первый этап реализации программы – организационный (сентябрь – декабрь 2007 г.). На этом этапе проводилась работа творческих групп, в состав которых вошли классные руководители школы, педагоги службы сопровождения и родители учащихся. Результатом работы на этом этапе стал проект программы, который был утвержден на педагогическом совете школы.

Второй, самый продолжительный этап – это практический (начало – январь 2008 г.).

На этом этапе началось внедрение программы «От крепкой семьи к крепкой школе» в воспитательную программу школы. Содержание деятельности в рамках программы предусматривает работу в нескольких направлениях.

Первое направление: работа с родителями.

1. Организация совместной деятельности педагогов, учащихся и родителей:

- развитие творческого потенциала учащихся;
- профессиональное самоопределение;
- формирование навыков законопослушного поведения;
- создание здоровьесберегающего пространства;

2. Развитие отношений взаимопонимания и взаимоуважения между родителями и детьми:

- изучение взаимоотношений в семье, делается акцент не на составе семьи, а на качестве взаимоотношений родителей и ребенка;
- создание ситуаций для воспитания уважительного отношения детей к своим родителям;
- работа с родителями по созданию благоприятной атмосферы в семье;
- организация совместной деятельности родителей и детей;

3. Организация работы коллектива родителей:

- развитие самоуправления в родительском коллективе школы.

4. Организация психолого-педагогического просвещения родителей:

- организация психолого-педагогического просвещения родителей в классных коллективах.

Второе направление: работа с педагогами.

1. Организационная деятельность классных руководителей по взаимодействию с родителями, семьей:

- изучение семей, где акцент ставится на активность участия родителей в воспитании детей, на взаимоотношения детей и родителей;
- отбор, составление и проверка методик по изучению семьи;
- изучение запроса, заказа родителей на содержание и формы обучения их детей;
- выявление родителей, способных к организаторской работе;
- помощь родителям в составлении программы развития своего ребенка;
- обеспечение развития самоуправления в родительском коллективе, помощь в организации работы родительского комитета и других органов родительского самоуправления;
- распределение поручений между родителями по участию в делах класса.

2. Совершенствование профессионального мастерства педагогов в работе с родителями:

- проведение занятий с педагогами, тематика занятий освещает различные аспекты взаимодействия семьи и школы;
- организация обмена опытом педагогов по взаимодействию с семьей;
- проведение тренингов по проблемам общения с родителями и детьми;
- проведение деловых игр по усвоению основных методик работы с родителями;
- организация открытых мероприятий с последующим анализом;
- разработка и защита педагогами проектов решения конкретных проблем взаимодействия с родителями, семьями;
- проведение научно-практических конференций по проблемам взаимодействия школы и семьи;
- создание методического уголка для педагогов по взаимодействию с семьей;
- оформление выставки литературы в библиотеке (методическом кабинете);
- «Сотрудничество педагогов, учащихся, родителей»;
- составление картотеки публикаций по проблеме;
- подготовка к изданию методических материалов из опыта

работы педагогов.

Третье направление: организационно- управленческое.

1. Управление взаимодействием педагогов и семьи:

- создание совета по координации взаимодействия школы и семьи, в состав которого входят директор, заместитель директора по воспитательной работе;
- педагог-организатор, представитель родительского комитета школы;
- организация работы проблемной группы педагогов, которая проводит методическую работу, разрабатывает документы, положения о конкурсах, составляет методические материалы;
- изучение состояния проблемы и постоянное отслеживание результатов ее решения;
- проведение тематических педагогических советов;
- организация системы методической работы с педагогами по взаимодействию школы и семьи, предусматривающей фронтальные, групповые и индивидуальные формы;
- организация пропаганды работы лучших педагогов с семьей;
- содействие МО классных руководителей совершенствованию взаимодействия учителей с семьями;
- выявление родительского актива в школе и его обучение;
- проведение совещаний администрацией школы по выполнению программы «От крепкой семьи к крепкой школе».

Инновации диктуются жизнью. Сегодня все так быстро меняется, что педагогу без экспериментальной деятельности не обойтись. Она помогает увидеть проблемы, определить эффективность собственной деятельности. Она нужна, чтобы действительно решать возникающие в школах проблемы.

Школа старается многое сделать для детей, но нужна и помощь родителей. Учителя просто не успевают сеять «разумное, доброе, вечное». Они практически все свое время тратят на то, чтобы уменьшить то влияние, которое оказывает на детей улица. И все же только образовательное учреждение было и остается основным социальным институтом, обеспечивающим воспитательный процесс. Активное участие родителей в жизни школы – одно из главных условий успеха в этом. От педагогического коллектива в целом потребовалась консолидация усилий всех его членов, организация их рационального взаимодействия при решении поставленной задачи. Педагоги охотно делятся опытом в работе с родителями учеников на разных этапах обучения, активно изучают новые методы и формы работы с семьей. Накопляемость материалов научно-методического обеспечения эксперимен-

тальной работы у всех педагогов разная, однако, следует заметить, что никто не пропускает интересные научно-методические материалы по теме эксперимента. Совместная творческая деятельность способствовала совершенствованию образовательного процесса и улучшению межличностных отношений в коллективе школы, созданию благоприятного психологического климата. Кроме того, коллектив школы приобрёл ценный опыт в процессе экспериментальной работы.

На основе анализа проведенной экспериментальной работы в рамках программы мы пришли к пониманию того, что у родителей существует высокая потребность во взаимодействии со школой и педагогами, обучающими и воспитывающими их детей. Родители становятся нашей опорой, при умелом взаимодействии они успешно решают общие задачи. Мы стремимся привлечь родителей и детей к организации коллективных творческих дел, решению проблем коллектива. В учреждении образования сложились разнообразные виды сотрудничества с семьей. Родители могут помочь в оформлении, подготовке поощрительных призов, оценке результатов, непосредственно участвовать в мероприятиях, создавая собственные или смешанные команды. Родители с удовольствием участвуют в интеллектуальных турнирах – если раньше с трудом удавалось собрать одну команду от нескольких классов, то в этом году от каждого класса собрались по нескольку команд.

Проведение Дня здоровья и военно-патриотической игры «Зарница» с участием родителей стали проходить более интересно. Родители самостоятельно делают необходимую подготовку: заготавливают дрова для костров, обеспечивают детей горячим питанием, готовят туристическую полосу и т.д., а также активно участвуют в конкурсах. Традиционные концерты, посвященные Дню Матери и Международному женскому дню, усилиями педагогов и родителей превратились в круглые столы по обсуждению успешных методов воспитания и чествования матерей, чьи дети достигли успехов учебе и активно участвуют в общественной жизни школы. Большой интерес вызвало проведение праздника «Честь и слава», на котором награждаются поощрительными призами дети, родители и педагоги, достигшие наибольших успехов в прошедшем учебном году. По собственной инициативе родители обеспечили призами не только своих детей, но и ребят из малообеспеченных семей. Живой интерес у родителей вызывает проведение Дней открытых дверей, где родители могут не только присутствовать на уроках и видеть своих детей в рабочей обстановке, но и пообщаться с работниками школы, получить ответы на волнующие вопросы. Особой популярностью пользуются ток-шоу на злободневные

темы с участием педагогов, родителей, учеников разных возрастов и представителей общественности. В рамках реализации программы были проведены ток-шоу на темы «Подростковая жестокость» с участием правоохранительных органов, настоятеля Никольской православной церкви отца Евгения и органов социальной защиты; «Connecting people» или о вреде использования мобильных телефонов; «Экология совести», где были затронуты вопросы о чистоте русского языка, о том, что мат стал оружием массового поражения и о подростковом цинизме с участием помощника прокурора Саткинского района.

Таким образом, содержание взаимодействия школы и семьи имеет целью создание атмосферы взаимной заинтересованности в организации процесса воспитания, координацию воспитательных усилий, выработку общего педагогического подхода к проблемам изучения и воспитания ребенка.

Привлекая родителей к участию в воспитательных мероприятиях, педагоги дают им возможность увидеть своих детей в новой обстановке, в новых условиях деятельности, в среде своих сверстников и учителей. Участие в образовательном процессе позволяет родителям увидеть и понять содержание учебных предметов и методику их преподавания, что в свою очередь поможет родителям более конструктивно строить отношения с детьми во внеучебное время.

Однако при работе выяснилось, что родители недостаточно информированы о мероприятиях, проводимых в школе. Это заставило нас внести изменения в программу. Мы внесли в план работы следующего учебного года создание информационного уголка, где родители смогли бы получать более подробную информацию о жизни школы.

В заключение необходимо отметить, что вне зависимости от выбранных педагогом содержания и организационной формы работы с родителями своих воспитанников главным является достижение взаимопонимания и взаимоуважения всех участников образовательно-воспитательной деятельности.

Литература

1. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания [Текст] / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М., 2004.
2. Сергеева, В. П. Классный руководитель в современной школе [Текст] / В. П. Сергеева. – М., 2000.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

БАРАНОВА М. Б.

г. Астрахань, Астраханский государственный университет

Конкурентоспособность российского образования становится необходимостью в современных экономических условиях. В связи с этим возникла потребность изменения подходов к модернизации общего образования, в том числе и экологического.

С 1991 года, когда Президиум Академии педагогических наук СССР утвердил «Концепцию и программу деятельности общеобразовательной школы по экологическому образованию», начался этап создания нормативно-правовой базы экологического образования. Однако воспользоваться в полном объеме правовыми ресурсами не представилось возможности в виду все тех же экономических трудностей.

Наша страна взяла курс на присоединение к европейскому образовательному сообществу (подписаны Европейская стратегия образования для устойчивого развития, Болонское соглашение). Россией в 2005 году была подписана «Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития», разработанная Европейской экономической комиссией ООН. Согласно Стратегии, будет осуществлен переход образования от простой передачи знаний и умений, необходимых для существования в современном обществе, к формированию готовности жить и действовать в быстро меняющихся социально-экономических и экологических условиях. Становятся востребованными умения выпускников участвовать в планировании социального развития территории, предвидеть последствия предпринимаемых действий, в том числе и возможных последствий в сфере устойчивости окружающих природных экосистем.

Государственный стандарт общего образования нового поколения определяет в качестве результата образования не только традиционные предметные, но и новые – метапредметные и личностные достижения учащихся. «Личностные результаты рассматриваются как сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений учащихся к себе, другим, окружающему миру, образовательному процессу, его результатам. Метапредметные результаты – освоенные обучающимися на базе нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях. Предмет-

ные результаты выражаются в усвоении обучаемыми конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельных учебных предметов». Такой подход ставит вопрос о необходимости обновления теоретических и научно-методических оснований школьного экологического образования.

Еще в 2007 году сотрудниками лаборатории экологического образования Института содержания и методов обучения при участии членов Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО был разработан проект «Концепции общего экологического образования для устойчивого развития», который получил поддержку научной общественности РАО и профессиональных сообществ страны. Перед разработчиками стояли задачи обновления планируемых результатов школьного экологического образования – в соответствии с основными направлениями государственной стратегии развития общего образования в стране. Одним из педагогических постулатов является формирование компетентности.

По мнению ряда исследователей (Д. С. Ермаков, И. Т. Суравегина, А. Н. Захлебный, Е. Н. Дзятковская, А. Ю. Либеров), введение экологической компетентности в требования к результатам общего образования позволило бы эффективнее решать общеучебные и общекультурные задачи экологического образования.

Экологическая компетенция – это интегрированный результат экологического образования, его общекультурный показатель.

С психолого-педагогической точки зрения экологическая компетенция является необходимым звеном в ряду требований к результатам экологического образования: грамотность – образованность – компетентность – культура. Грамотность – это освоение знаний, умений и навыков. Образованность – это еще и опыт творческого применения полученных знаний и умений, а также опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности. Компетентность – это еще и понимание смыслов, социальной и личностной значимости экологической деятельности для решения экологических проблем.

Таким образом, школьное экологическое образование уже не сводится только к охране природы и рациональному природопользованию, а рассматривается как общекультурное образование, построенное на интеграции естественно-научных, гуманитарных и технических предметов. Его новой целью является формирование экологической компетентности, умений учиться, общаться и безопасно действовать в окружающей социоприродной среде – как индивидуально, так и совместно, на основе партнерства.

Общеобразовательная школа является звеном в компетентностном процессе. Основу исследуемого процесса составляет формирование и развитие у школьников ключевых компетенций, которые способны развить в личности умения думать, учиться, анализировать, прогнозировать, проектировать, сотрудничать.

Компетентностный подход, целью которого является формирование компетентной личности, то есть личности, способной решать разнообразные проблемы, используя имеющиеся у нее знания и умения, призван усилить практическую направленность процесса обучения.

Вопросам экологической компетентности посвящено много работ таких авторов, как В. И. Томаков, К. Г. Эрдынеева, Э. Б. Кадашникова, А. А. Насонова, Н. М. Александрова, С. Г. Гильмиярова, О. Н. Головки, О. В. Евусяк, Г. Н. Ковалько, С. В. Кривых, Т. Ю. Макашина, Р. А. Махабадарова, Л. Е. Натарева, Г. П. Сикорская, Н. В. Спалон, Е. А. Тузова, О. В. Шайкенева, А. А. Шумейко, О. Г. Роговая, О. Е. Перфилова, А. А. Макоедова, Ю. А. Шаронова, С. Н. Глазачев, О. В. Бондаренко, О. Л. Добрынина, О. Ю. Тимофеева, Е. С. Панова, Л. Е. Пистунова.

В рамках диссертационного исследования по теме «Педагогическая диагностика как средство развития экологической компетентности у старшеклассников» мы под экологической компетентностью понимаем уровень экологических знаний и умений, способствующих ответственному отношению к природе и позволяющих выполнять природоохранную деятельность.

Уровень компетентности должен оцениваться только с учетом актуального или потенциального окружения. Поэтому, говоря об экологической компетентности, мы указываем конкретную группу, а именно старшеклассников. Именно в старших классах большинство ребят переживают период оформления мировоззренческих убеждений. Получая аттестат об окончании школы, у ребят должны быть сформированы системы научных экологических знаний, ценностных экологических ориентаций, ответственное отношение к природной среде, то есть быть экологически компетентными.

Эффективность развития экологической компетентности зависит не только от правильного выбора содержания образования, но и от форм организации учебного процесса, используемых методов обучения и диагностирования результатов.

Положение К. Д. Ушинского о том, что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего

узнать его тоже во всех отношениях», признается истинным всеми теоретиками и практиками.

В нашем исследовании педагогическая диагностика выступает как средство развития экологической компетентности у старшеклассников. Подтверждение этой мысли мы нашли в работе Л. В. Моисеевой «Региональное экологическое образование: теория и практика». Автор указывает на то, что диагностический метод «... дает возможность определить готовность ребенка к экологическому образованию, следить за развивающим эффектом обучения, получать обоснованные данные об успешности учащихся при изучении природоведения и естествознания и тем самым оценивать сравнительную эффективность различных методов, форм и средств обучения. Без диагностического метода невозможно установить уровень личностного и интеллектуального развития школьника на различных возрастных этапах, получить данные о характеристике обучаемости школьника, степени сформированности ответственного отношения к природе, что необходимо для индивидуального подхода к учащимся, для коррекционной работы с ними. Диагностика интеллектуального развития требует новых методов: не срезовых – констатирующих, а генетических – формирующих».

Для изучения и описания развития экологической компетентности у старшеклассников средствами педагогической диагностики нами использован метод моделирования. Моделирование является одним из распространенных научных методов изучения действительности и представляет собой построение обобщенного и абстрактного объекта, схемы изучаемого явления. Этот объект и есть модель явления. Под моделью В. А. Штофф понимает такую мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте. По Л. Н. Давыдовой, модель – это мысленный образ какого-либо объекта, процесса или явления (описание, схема, изображение), воспроизводящая определенные стороны, связи, функции объекта исследования в определенном отношении. При использовании моделей можно вычленить отдельные компоненты, установить взаимосвязи, пространственные отношения между структурными компонентами, выявить условия реализации.

Особой сложностью отличается моделирование педагогических объектов, так как оно прямо или косвенно связано с умственной деятельностью учащихся, которая не всегда выступает в явном виде, а носит косвенный характер. По словам Н. В. Кузьминой «педагогическая деятельность – это тот объект, который требует моделирования:

деятельность педагога можно понять, только рассматривая ее во взаимодействии с деятельностью учащихся: успех педагогической деятельности каждого человека зависит от многих переменных, которые трудно контролировать».

Приступая к построению модели развития экологической компетентности у старшеклассников средствами педагогической диагностики, следует определить ее тип. Ф. И. Перегудов и Ф. П. Тарасенко предлагают классификацию моделей в зависимости от целей, способов их воплощения, характеристики их состояния и т.д.

В виду того, что наша модель является способом представления образцово-показательных действий и их результатов, то есть является рабочим представлением целей, то она является прагматической.

В зависимости от состояния наша модель будет относиться к классу динамических, так как цель моделирования связана не с одним состоянием экологической компетентности старшеклассников, а постоянным развитием ее. Рассматривая основы различных способов воплощения моделей, определим, что наша модель относится к классу материальных моделей, так как она отображает реальный процесс развития экологической компетентности у старшеклассников.

Процесс моделирования имеет определенную последовательность и качественное различие составляющих его этапов. В обобщенном виде этапы моделирования можно представить в следующем виде: замещение объекта моделью, анализ модели, истолкование информации, полученной в ходе анализа, уточнение модели, оперирование моделью в теоретических рассуждениях.

Ю. А. Конаржевский выделяет при построении модели ее основание, состав, характер, уровни, при этом выделяет три уровня ее состояния, а именно: стихийно-эмпирический, эмпирический, теоретический. Опираясь на данное исследование, мы попытаемся построить модель развития экологической компетентности у старшеклассников средствами педагогической диагностики.

С учетом вышеизложенных положений под моделью развития экологической компетентности у старшеклассников средствами педагогической диагностики мы понимаем следующее: схематическое изображение и словесно-логическое описание процесса применения диагностического инструментария в различных условиях, определенных нами в качестве основных для развития экологической компетентности у старшеклассников.

Основными элементами модели развития экологической компетентности у старшеклассников средствами педагогической диагностики являются:

1. Вид диагностического инструментария.

2. Условия, при которых осуществляется развитие экологической компетентности у старшеклассников.

3. Виды мероприятий экологического содержания, проводимых в рамках учебного процесса в старших классах.

4. Экологические знания и умения, а также отношение к природе как результат педагогического процесса, направленного на развитие экологической компетентности у старшеклассников.

На наш взгляд, неверно оценивать экологическую компетентность, развивающуюся в результате участия старшеклассников в проведении диагностических мероприятий, вне связи с субъективно значимой деятельностью. Поэтому модель развития экологической компетентности у старшеклассников средствами педагогической диагностики каждый практикующий учитель сможет наполнять конкретными мероприятиями.

К тому же экологическая компетентность многокомпонентна и эти компоненты (знания, умения, отношение к природе) взаимозависимы друг от друга.

Создание модели развития экологической компетентности проводилось в несколько этапов. Подготовительный этап работы состоял в выявлении педагогических условий успешного развития экологической компетентности у старшеклассников с помощью диагностического инструментария. На этом этапе были определены составляющие экологической компетентности; описаны категории старшеклассников, относительно экологической компетентности. На втором этапе, после проведения констатирующего эксперимента, определены уровни экологических знаний, умений и отношение старшеклассников к природе. Третий этап заключается в подборе и разработке диагностического инструментария для включения его в мероприятия экологической направленности. Четвертый этап это подготовка и проведение мероприятий с использованием диагностического инструментария, как на уроках экологии, так и во внеурочной деятельности. Пятый этап предполагает после выполнения плана мероприятий проведение контрольного среза знаний и умений по экологии, определения отношения к природе.

Описанная модель развития экологической компетентности у старшеклассников средствами педагогической диагностики имеет реальную перспективу для реализации. Многие его элементы уже созданы. При этом важно, чтобы интенсивно набирала обороты работа по подготовке педагогических кадров, готовых и профессионально способных реализовать инновационную образовательную политику.

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

БЕЗРУКОВА Г. Г.

г. Магнитогорск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 68

Под языковой средой в дошкольном учреждении мы понимаем создание развивающей среды, которая максимально эффективно позволяет решать практические образовательные, воспитательные и развивающие задачи в процессе овладения дошкольниками английской речью.

Правильная организация языковой среды, основанная на внедрении интеграционных процессов, где ребенок умело включен в активное взаимодействие с окружающим предметным миром и взрослыми, составляет важную сторону успешного языкового развития дошкольников.

В МДОУ «Детский сад № 68» создана и функционирует интегрированная языковая среда, которая развернута и усилена за счет разнообразия форм, а следовательно, тесного взаимного контакта всего коллектива педагогов, родителей и детей.

Описывая модель языковой среды ДОУ, мы делаем акцент на усвоение фонетико-лексико-грамматического материала в игровой форме в старшем дошкольном возрасте на занятиях по английскому языку в общении, где темы и содержание обучения разрабатываются и корректируются в тесной взаимосвязи с планом обучения английскому языку в музыкальных видах деятельности.

В ранней и младшей возрастной группе лидирующую позицию в организации процесса обучения языку занимает интегрированное музыкальное занятие, где разнообразие видов детского музицирования и использование актуальных музыкальных технологий способствует успешному овладению английскими речевыми навыками.

Чем младше ребёнок, тем сильнее его привязанности к семье. Открытые занятия, совместные праздники позволяют установить эффективную связь с семьёй, когда родители видят результаты детского творчества, переживают за своих чад, сами становятся непосредственными участниками действия. Такие формы работы позволяют включить родителей в языковой образовательный процесс, вызывают поток вопросов по результатам овладения речью их малышом, создают единое

сообщество педагогов и родителей, полноценную языковую среду, объединяя детский и взрослый миры.

На протяжении всего учебного года ведутся консультации воспитателей и специалистов различных видов деятельности (изобразительное, физическое воспитание, музыкальное воспитание) по использованию английской речи и активизации речевой деятельности детей на других занятиях. Так, узнать о возникновении праздника «Рождество» ребята могут во время занятий по познавательной деятельности, а в изобразительности выразить своё отношение к персонажам этого праздника в красках.

На комплексных занятиях присутствует большое количество наглядного материала по лексике темы, а главное – возможность рабочего контакта с ним по устной инструкции на английском языке: раскрашивание, вырезание, аппликация, счёт, рисование. Таким образом осуществляются межпредметные связи, усиливающие языковую среду; обеспечивается целостное восприятие ребёнком окружающего мира.

Воспитатели вносят английскую речь в повседневную жизнь детского сада, его режимные процессы, общаясь с детьми на втором языке. По утрам в группе всегда можно услышать: Hello, Good morning, Welcome; перед прогулкой: Let's go for a walk; на прогулке малыши закрепляют знания цвета на примере осенней листвы: red, yellow, brown или выполняют зарядку с зайцем – hare. Во время обеда ребята обязательно услышат пожелание Good appetite!, а после сна – бодрящее – wake up!

Кроме того, в группах оборудованы полифункциональные динамичные зоны для свободной самостоятельной деятельности детей, в которой самореализуется ребёнок. У педагога всегда в наличии аудио- и видеоматериалы с английской речью и музыкальным английским фольклором, папки-копилки с лексикой по темам и подвижными языковыми играми.

Придавая деятельности ребёнка познавательный поисковый характер, педагог активизирует умственные процессы. В музыкально игровой драматизации дети изображают картинку из жизни, передают выразительные характерные движения, мимику и поведение какого-либо персонажа. Ребёнок мыслит, фантазирует. Поэтому специалистом-психологом постоянно осуществляется контроль за развитием психических процессов ребёнка и созданием благоприятного эмоционального климата на занятиях.

Предложенная нами модель позволяет раскрыть возможность применения интегративных подходов в организации языковой среды в дошкольном учреждении.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

ГЛАДКАЯ М. А.

г. Омск, Бюджетное образовательное учреждение Омской области
начального профессионального образования
Профессиональное училище № 24

Здоровый образ жизни объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных, семейных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях и определяет направленность усилий личности в сохранении и укреплении индивидуального и общественного здоровья.

Здоровьесберегающие технологии я реализую на основе лично-отно-ориентированного подхода. Осуществляемые на основе лично-отно-развивающих ситуаций, они относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым учащиеся учатся жить вместе и эффективно взаимодействовать. Также считаю, что активное участие самого обучающегося в освоении культуры человеческих отношений, в формировании опыта здоровьесбережения, который приобретается через постепенное расширение сферы общения и деятельности учащегося, развитие его саморегуляции (от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю), становление самосознания и активной жизненной позиции на основе воспитания и самовоспитания, формирования ответственности за свое здоровье, жизнь и здоровье других людей.

Система здоровьесберегающей образовательной технологии:

1. Использование данных мониторинга состояния здоровья учащихся, проводимого медицинскими работниками, и собственных наблюдений в процессе реализации образовательной технологии, ее коррекция в соответствии с имеющимися данными.

2. Учет особенностей возрастного развития школьников и разработка образовательной стратегии, соответствующей особенностям памяти, мышления, работоспособности, активности и т.д. учащихся данной возрастной группы.

3. Создание благоприятного эмоционально-психологического климата в процессе реализации технологии.

4. Использование разнообразных видов здоровьесберегающей деятельности учащихся, направленных на сохранение и повышение резервов здоровья, работоспособности.

Анализ проведения урока с позиций здоровьесбережения.

При организации и проведении урока, считаю, необходимо учитывать:

1. Обстановку и гигиенические условия в группе.

2. Число видов учебной деятельности: опрос учащихся, письмо, чтение, слушание, рассказ, рассматривание наглядных пособий, ответы на вопросы, решение примеров, задач и др. Частые смены одной деятельности другой требуют от учащихся дополнительных адаптационных усилий.

3. Среднюю продолжительность и частоту чередования различных видов учебной деятельности.

4. Наличие и выбор места на уроке методов, способствующих активизации инициативы и творческого самовыражения самих учащихся. Это такие методы, как метод свободного выбора (свободная беседа, выбор способа действия, выбор способа взаимодействия; свобода творчества и т.д.); активные методы (ученики в роли учителя, обучение действием, обсуждение в группах, ролевая игра, дискуссия, семинар, ученик как исследователь); методы, направленные на самопознание и развитие (интеллекта, эмоций, общения, воображения, самооценки и взаимооценки).

5. Физкультминутки и другие оздоровительные моменты на уроке – их место, содержание и продолжительность. Норма – на 15-20 минут урока по 1 минутке из 3-х легких упражнений с 3 – повторениями каждого упражнения;

6. Наличие у учащихся мотивации к учебной деятельности на уроке (интерес к занятиям, стремление больше узнать, радость от активности, интерес к изучаемому материалу и т.п.) и используемые учителем методы повышения этой мотивации;

7. Психологический климат на уроке.

В конце урока обязательно обращаю внимание на:

1. Плотность урока, то есть количество времени, затраченного школьниками на учебную работу.

2. Момент наступления утомления учащихся и снижения их учебной активности.

3. Темп и особенности окончания урока.

В заключении хочу отметить, что охрану здоровья детей можно назвать приоритетным направлением деятельности всего общества, поскольку лишь здоровые дети в состоянии должным образом усваивать полученные знания и в будущем способны заниматься производительно-полезным трудом.

ИНТЕГРАЦИЯ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ КОМПОЗИЦИОННЫХ, ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРЕДМЕТНОМ И СЮЖЕТНОМ РИСОВАНИИ

ДМИТРИЕВА Л. А.

г. Копейск, Муниципальное дошкольное общеобразовательное учреждение центр развития ребёнка детский сад № 45

Программа «Развитие» Л. А. Венгера, по которой работает наше дошкольное учреждение, предусматривает комплексную интеграцию способностей дошкольников. Для того чтобы дети были успешными в рисовании, они должны освоить различные виды деятельности: конструирование, ориентировку в пространстве, выразительность движений, ознакомление с окружающим миром, музыкальную деятельность и другие, и все они имеют тесную взаимосвязь друг с другом.

В области развития восприятия основными средствами являются сенсорные эталоны – общепринятые, существующие в культуре образцы внешних свойств предметов. Свои эталоны есть в разных видах восприятия: слуховом, зрительном, обонятельном. Важнейшим показателем развития ребёнка, конечно, становится овладение им эталонами зрительного восприятия.

Усвоение сенсорных эталонов – длительный и сложный процесс, не ограничивающийся рамками дошкольного детства и имеющий свою предысторию в раннем возрасте. Усвоить сенсорный эталон – это вовсе не значит правильно назвать то или иное свойство: цвет, или форму. Нужно уметь пользоваться эталонами для анализа и выделения свойств различных предметов в любых ситуациях, то есть владеть особыми действиями восприятия – перцептивными. Овладевая ими, ребёнок овладевает и процессом собственного восприятия: направляет его на анализ действительности, подчиняет решению поставленной задачи [1].

Определяющую роль в организации восприятия предмета и его свойств играет задача, поставленная перед ребёнком в ходе более широкой содержательной деятельности. Следовательно, нужно найти такую деятельность, которая потребовала бы от ребёнка – дошкольника полноценного восприятия окружающего предметного мира. Таковой не могла быть не игровая, не трудовая деятельность. Такой деятельностью могла быть только продуктивная деятельность, требующая от ребёнка воспроизведения воспринятых свойств. В условиях дошколь-

ного воспитания таковой является изобразительная деятельность – первая продуктивная деятельность ребёнка.

Восприятие формы, величины, пространственных отношений может быть различным как по способам, которыми ребёнок пользуется, так и по содержанию воспринимаемого [2].

Задачи на восприятие формы состоят в выявлении тех или иных ее особенностей путем сопоставления реального предмета с общественно выработанными эталонами, каковыми являются геометрические формы.

Восприятие формы неоднозначно. Наиболее простым случаем является восприятие формы плоскостного предмета, но таких предметов мы почти не встречаем в окружающей действительности. В восприятии объемной формы могут выступать разные задачи: восприятие объемной формы предмета в сопоставлении с объемной же формой – эталоном и восприятием объемной формы в сопоставлении с плоской (вычленение контура воспринимаемого предмета, то есть его графической (плоскостной формы)).

Сюда входит:

1. Восприятие простой нерасчлененной формы.

В этом случае объектом восприятия служат предметы (шар, мяч, теннисный мячик), форма (шар), или же предметы, состоящие из таких форм (неваляшка, пирамида из шаров, лошарик). Здесь восприятие ограничивается установлением отношения «одинаковое – разное». Однако отношения устанавливаются не между двумя случайными предметами по случайному признаку, а между воспринимаемым объектом и эталоном по заданному признаку.

2. Восприятие формы, не вполне совпадающей с геометрической.

Способ обследования усложняется и усложняется и сопоставление «похоже, но разное». Перед ребенком встает задача не только определить сходство формы воспринимаемого предмета с геометрической формой – эталоном, но и понять, в чем состоит отличие реального предмета от эталона.

Правильное сопоставление формы реального предмета с формой эталона невозможно без восприятия других пространственных свойств предмета – величины, пространственного расположения или соотношения частей (например, чтобы отличить форму яблока от шара, мы указываем на то, что у него наверху ямка, а свекла, в отличие от шара, имеет внизу хвостик и т.д. – показ картинок).

3. Выделение в предмете главных деталей.

На этом этапе – новый подход к восприятию всего предмета.

Если вначале дети рассматривали предмет как единое целое, теперь этого уже недостаточно. Ребенок должен выделить в предмете основные детали, научиться соотносить их с целым.

4. Выделение существенных и характерных признаков предмета.

Существенными признаками мы будем называть те, которые определяют отнесение предмета к той или иной группе. Так, если мы видим прямоугольную доску с ножками, мы знаем, что это стол. Если же мы видим прямоугольную доску, расчерченную на черно-белые клетки, мы узнаем в ней шахматную доску. Следовательно, существенными признаками стола будут доска и ножки, существенным признаком шахматной доски – клетки (показ картинок).

С другой стороны, каждый предмет имеет свои характерные признаки, по которым его можно отличить от других предметов того же назначения. Например, существенным признаком всяких часов будут стрелки и цифры. Но одни часы круглые, маленькие, ручные, другие – квадратные, третьи снова круглые, но большие, настольные и имеют подставку. Наличие подставки – характерный признак именно настольных часов. Но и у настольных часов могут быть разные подставки (по форме, величине, цвету).

Задача заключается в том, чтобы не разбивая целостного восприятия, его формы, величины, определяющего цвета, научить детей видеть в каждом предмете, с одной стороны, его существенные признаки, без которых он теряет свою предметную отнесенность, а с другой – выявить конкретные черты, характерные признаки, позволяющие воспринимать именно этот предмет со всеми его индивидуальными отличиями.

5. Расчленение сложной формы.

Задача состоит в том, чтобы расчленить сложную форму и сравнить отдельные части с известными детям геометрическими формами. Здесь могут быть два разных варианта. Первый – когда предмет имеет общие очертания, которые целиком можно сравнить с какой-либо геометрической формой. Таким предметом является, например, игрушечная рыбка. В целом она похожа на овал. Но этот овал можно как бы разложить на части – расчленить, и каждая из этих частей, в свою очередь, будет походить на какую-либо геометрическую форму (голова – на полукруг, хвост и плавники – на треугольники). После этого восприятие станет более детальным, полнее отразит воспринимаемый предмет.

Второй случай – предмет в целом не имеет ярко выраженной геометрической формы. Он состоит из нескольких хорошо отчлененных друг от друга частей, каждая из которых может быть сравнена с

каким-либо графическим образом. Таким предметом является, например, игрушечный мишка (голова круглая, тело похоже на овал, лапы – на прямоугольники, уши – на треугольники).

6. Обобщенное восприятие формы.

Эта задача относится уже не только к сфере сенсорного, но и к сфере интеллектуального развития. Она требует выделения в качестве общего признака формы большинства предметов, сделанных руками человека, их прямолинейности, угловатости (дом, кубики, флаг, поезд, грузовик, аквариум, книжки, улица, шкаф, клетка для птички, скворечник и т.д.), а в качестве общего признака большинства растений и животных и имитирующих их игрушек – округлости (яйцо, яблоко, овощи, цветок, рыбка, проросший лук, птичка, ягоды, зайка, мишка, кошка, черепаха, утка и т.д.).

Включение интеллектуального действия – обобщения – в восприятие позволяет создать как бы обобщенный эталон, дающий необходимую коррекцию при сопоставлении форм реальных предметов с геометрическими. Так, например, утка живая, – значит, формы у нее округлые. И хотя хвост у утки похож на треугольник, но отличается именно плавностью, округлостью [2].

В современных условиях важно знать особенности восприятия формы для правильной постановки обучения. Объемные формы в отличие от плоской в том, что она имеет три измерения. Ещё очень важно для развития восприятия: видеть объемный предмет в трёх измерениях, а затем эти умения переносить в предметный рисунок. Это хорошо дети осваивают на занятиях по конструированию: дошкольники учатся видеть, читать, изображать объемный предмет прямо, сбоку, сверху, начиная со средней группы. Что в дальнейшем помогает переносить свои знания и умения в предметный рисунок: дети изображают животных с разных положений: сзади, сбоку, прямо или спереди.

В средней группе главным направлением моделирования объекта становится выделение и передача движений объекта, его функции. Чтобы задача решалась успешнее, мною были разработаны модели и дидактическое пособие «Разноцветные домики». Цель этих развивающих пособий научить ребёнка видеть, соотносить части животного с его расположением в пространстве и переносить изображение на лист бумаги. Рисунки получаются более выразительными, динамичными, творческими.

Новой для ребёнка является и ещё одна задача – задача композиционного характера, включающая передачу в изображении отношений отдельных предметов с окружающей средой. Это требует более пристального анализа реальных отношений предметного мира. Осо-

бенности форм, пропорции объектов, движений лучше определять работая с пластилином [1]. На занятиях лепкой очень активно используем упражнение на передачу выразительности движений «Скульптор». Разыгрывая разные ситуации на взаимодействие с предметом, другим объектом, дети становятся «скульпторами» и «глиной». Они с удовольствием комментируют действия своего героя (зависит от темы занятия), показывают динамику движений, а результат этих упражнений виден в рисунках и скульптурах дошкольников.

Основной целью в старшей группе на занятиях по изобразительной деятельности является развитие у ребёнка способности к моделированию пространственных отношений объектов [1].

К особенностям восприятия пространственных отношений следует относить:

1. Восприятие отношений между двумя предметами.

Отношения между двумя предметами значительно легче воспринимаются детьми, чем отношения внутри одного предмета. Эти отношения могут быть даны ребёнку не только статично, но и в действии, во время манипулирования предметами. Само действие, характер движения выступает здесь на первых порах как неотъемлемый компонент анализа отношений двух предметов.

То, что мы берем отношения между двумя предметами, а не между тремя, четырьмя и т.д., по-видимому, не нуждается в обосновании, однако мы можем отметить, что причиной этого является не только сравнительная легкость восприятия двух элементов, но и то, что сравнение положения двух предметов дает возможность во всех ситуациях подчеркнуть парность, то есть относительность отношений в пространстве: если один предмет наверху, то другой внизу, если один справа, то другой слева и т.д.

В процессе работы над восприятием пространственных отношений между двумя предметами мы постоянно имели в виду, что нужно формировать у детей обобщенное восприятие пространства, позволяющее ориентироваться не по отдельным признакам, «ориентирам», а по «эталонам». Такими эталонами, в данном случае, являются четыре направления пространства, которые могут быть смоделированы на листе бумаги.

Внутри отношений между двумя предметами выделяются:

а) Вертикальные отношения (внизу – наверху или на – под).

Восстановление по образцу между двумя предметами. Это отношение легче всего воспринимается детьми.

Однако и здесь есть свои трудности. Дети часто «привязывают» представления о пространственном расположении предметов к како-

му-нибудь одному определенному месту: наверху – потолок (или небо), внизу – пол (или земля). Отношение «внизу – наверху» между двумя предметами, лежащими друг на друге, не воспринимается ими как отношение «на – под». Верхний предмет воспринимается сам по себе, как лежащий в верхней плоскости, а нижний – сам по себе, как лежащий в нижней плоскости. Связать воедино отношения «внизу – наверху» и «на – под» – одна из трудных задач.

Следующая задача заключается в том, чтобы выделить подвижность этих отношений, то, что они легко меняются.

б) Горизонтальные отношения «рядом», «около».

Переход к восприятию горизонтальных отношений сам по себе представляет для детей известные трудности. Эти трудности заключаются в том, что два предмета, находящиеся рядом, не воспринимаются ими как находящиеся на одной плоскости. Забегая вперед, можно сказать, что это затрудняет впоследствии адекватное восприятие величины стоящих рядом предметов, так как более высокий предмет может восприниматься ими как «подскочивший» в пространстве. Поэтому главная задача на этом этапе состоит в том, чтобы научить детей воспринимать находящиеся рядом предметы как стоящие или лежащие на одной плоскости.

в) Горизонтальные отношения «справа – слева».

К дифференциации отношений «справа – слева» переходят тогда, когда дети уже хорошо знают, что значит «рядом», «около». Здесь, прежде всего, нужно помнить, что такая дифференциация ни в коем случае не должна разрушать привычного восприятия двух предметов, стоящих рядом. Напротив, она должна уточнить это восприятие (кукла может сидеть около дома справа от него и около дома слева от него; двое детей могут стоять рядом и при этом один из них стоит справа, а другой – слева).

2) Отношения между частями одного и того же предмета (внутри предмета).

Способы восприятия пространственных отношений между двумя отдельными предметами переносятся на восприятие отношений между частями одного предмета.

Так как здесь нет возможности идти от манипуляции, то восприятие пространственных отношений между частями одного предмета может проходить адекватно только там, где дети овладели уже способами зрительного сопоставления положения предметов.

«Эталонное» восприятие пространства здесь, как и при восприятии пространственных отношений между двумя отдельными предме-

тами, дает возможность различения частей, находящихся внизу, наверху, справа и слева.

Кроме восприятия формы и пространственных отношений, изобразительная деятельность предполагает адекватное восприятие величины и цвета предметов [2].

В подготовительной к школе группе творческий и технический уровни ребёнка позволяют обратиться к сложной живописной композиции, насыщенной большим количеством различных объектов и достаточно сложными пространственными отношениями между ними [1].

Основным изобразительно-выразительным средством, выполняющим функцию организации взаимодействия, взаимосвязи, соединения отдельных элементов в гармоническое целое, является композиция. Дети знакомятся с такими элементами композиционного построения, как способы выделения композиционного центра, способы построения пространства на плоскости листа, ритм, формат рисунка.

В композиционном решении любого произведения графики и живописи существенным элементом является передача пространства. В основе передачи пространства заложен элемент рационального, физического познания мира и элемент эмоциональный, выражающий наши отношения и переживания. К тому же передача пространственных отношений между предметами как элемент изображения есть закон искусства [3].

Не менее важным является и то, каким образом ребенок организует пространство своего рисунка. В обучении детей 6-7 лет значительная роль отводится сюжету, основообразующему компоненту выражения композиционных отношений. Все средства художественной выразительности используется для передачи смысловых отношений сюжетно-живописной композиции. Компонуя свой рисунок, располагая определенным образом в нем изображения, ребенок выражает свои чувства, свое отношение к окружающему.

И в то же время передача трехмерного пространства на плоскости листа вызывает у дошкольников значительные затруднения. Дети, даже 5-7 лет, часто изображают пространство земли и неба в виде узких полос вверху и внизу листа, предметы рисуются в ряд на линии земли, отсутствует заслоняемость. Своеобразное изображение пространства объясняется неумением детей осознавать сложные пространственные отношения, обобщать наблюдаемое в одно целое во всех связях и отношениях и передавать это в рисунке.

Для преодоления трудностей в изображении пространства необходимо, с одной стороны, обогащать представления детей о реальных пространственных отношениях предметов в жизни, учить анализиро-

вать видимое, и, с другой стороны, помочь в осмыслении средств графического изображения пространства.

Многолетний опыт показывает: дети испытывают трудности в изображении пространственных отношений. Поэтому особое внимание мы уделяем ознакомлению детей с изображением перспективы. Дошкольникам в этом вопросе помогают модели и демонстрационные дидактические пособия последовательного изображения дальнего, среднего и переднего плана рисунка. Что в дальнейшем упрощает работу над сюжетом, его компоновкой.

Для работы над этими задачами был разработан блочный перспективный план, в котором учитываются программные задачи по изобразительной деятельности разных возрастных групп, темы занятий, материал и пособия, и, наконец, эмпатийные игры и упражнения для передачи динамики движений.

Развитие творческих, композиционных способностей – необходимая база для наиболее полного проявления ребёнком себя уже в дошкольном возрасте в познании, творчестве, самых разных видах детской деятельности. Важно в максимальной степени использовать благоприятные возможности этого периода человеческой жизни: ведь то, что упущено в сензитивный период развития, практически невозможно полностью наверстать потом [2].

Литература

1. Жукова, О. Г. Логика. Математика. Конструирование и ИЗО [Текст] / О. Г. Жукова // Сборник практических материалов для ДОУ к программе «Развитие». – М. : АРКТИ, 2007.
2. Запорожец, А. В. Формирование восприятия у дошкольника [Текст] / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер. – М. : Просвещение, 1968.
3. Косминская, В. Б. Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей [Текст] / В. Б. Косминская, Н. Б. Халезова. – М. : Просвещение, 1981.

О ПРОБЛЕМАХ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЁННОСТИ

ДОЛБИЛОВА Е. Г.

г. Магнитогорск, Муниципальное образовательное
учреждение дополнительного образования детей
Ленинский дом детского творчества

Сохранение и развитие одарённости – это проблема прогресса общества, реализации его творческого потенциала и индивидуальных

судеб. Среди многих психолого-педагогических проблем творческой одаренности ребенка в качестве приоритетной можно обозначить проблему реализации творческого потенциала личности. Актуальность обозначенной проблемы обуславливают три феномена. Во-первых, феномен «снятия» одаренности по мере взросления, когда яркие способности оказываются лишь возрастной особенностью и ослабевают с возрастом. Во-вторых, феномен личностной деградации, перерождения творческой судьбы. В-третьих, феномен неполной реализации творческого потенциала в силу неблагоприятных обстоятельств.

Выявление одаренных детей очень важная проблема. Во-первых, потому, что в семье на ранних этапах развития такие дети бывают часто непонятыми. Во-вторых, активные творческие способности сочетаются у детей с повышенной нервно-психической возбудимостью, которая проявляется в неусидчивости, легко возникающих головных болях, аллергиях и т.д. В-третьих, одаренные дети, попадая в коллективы сверстников, имеющих средние способности, чувствуют явную или скрытую недоброжелательность. В результате, у одаренных детей формируется стремление не выделяться, и их творческие возможности со временем нивелируются. «Усреднение» одаренного ребенка, снижение его интеллектуального и творческого потенциала сопровождается наличием выраженных невротических явлений. Ощущение творческой несостоятельности становится причиной невротического и психопатического развития ребенка. Поэтому так очевидна необходимость в подходах к проблеме прогноза развития одаренности.

Для педагога дополнительного образования актуальны проблемы выявления, диагностики, прогноза, формирования, обучения, развития одаренных детей. Правильное построение взаимоотношений одаренного ребенка с окружающим миром позволит ему наиболее полно проявить свои способности. Особенно остро встает этот вопрос в подростковом возрасте, так как именно в этом возрасте формируется самосознание, нравственные убеждения, мировоззрение, интересы. Важно создать благоприятную психологическую обстановку для одаренного ребенка, которая поможет преодолению разрыва между интеллектуальным и личностным ростом и будет способствовать их развитию. Работа с одаренными детьми может вестись в трёх направлениях – развитие интеллектуальных способностей ребенка, формирование адекватного самовосприятия, помощь в адаптации ребенка в окружающем мире и приобретение им конструктивных форм общения со сверстниками и взрослыми. Необходимо помочь ребенку правильно организовать учебную деятельность, поэтому и создаются специальные программы для работы с одаренными детьми. Наиболее из-

вестными программами являются методика полного усвоения Дж. Кэррол и Б. Блум, программа С. Каплан, педагогика индивидуализации Р. Кузина, «Свободный класс» Гилфорда, «Три вида обогащения учебной программы» Рензулли и «Таксонометрия целей обучения» Блума. Последняя послужила основой для построения технологической модели образовательного процесса в объединении «Декоративная роспись».

Одним из направлений работы объединения является выявление, поддержка и развитие творческой одаренности воспитанников. Основная цель работы с такими детьми – совершенствование индивидуальных художественных способностей в области декоративно-прикладного искусства, создание возможностей для творческой самореализации и саморазвития личности ребенка. Для реализации поставленной цели были обозначены следующие задачи:

- совершенствование специальных знаний, умений и навыков воспитанников при осуществлении авторской деятельности в процессе выполнения собственных творческих работ;

- содействие профессиональному самоопределению воспитанников;

- организация учебно-исследовательской деятельности воспитанников;

- популяризация творческих и исследовательских проектов воспитанников.

Критериями для выявления одаренности являются:

- нестандартность мышления, оригинальный подход, богатое воображение в ходе выполнения заданной работы;

- повышенный устойчивый интерес к выбранному виду деятельности;

- стремление к совершенствованию в избранном виде деятельности;

- активное участие в выставках, конкурсах, конференциях для обучающихся различного уровня (городских, региональных, международных и т.д.), организация персональных выставок;

- высокая результативность в избранном виде деятельности.

Основной формой работы с одаренными воспитанниками является работа по индивидуальному образовательному маршруту, который составляется с учетом слабых и сильных сторон конкретного ребенка, личностных особенностей и предпочтений, что способствует организации системы самообучения и саморазвития каждого воспитанника.

Отслеживание результатов деятельности одаренных детей ведется по следующим показателям:

- диагностика творческого потенциала;
- составление картотеки на одаренных воспитанников;
- создание портфолио, художественных каталогов творческих работ детей;
- участие детей в выставках, конкурсах, фестивалях, научно-практических конференциях различного уровня;
- организация творческих выступлений воспитанников, публикации творческого опыта детей;
- отслеживание дальнейшего творчества выпускников объединения.

На основе анализа существующих методик развития творческих способностей детей младшего и среднего возраста был разработан блок диагностических исследований, который дает возможность определить степень сформированности у детей творческого воображения и способностей. Согласно полученным результатам диагностики, разрабатывается концепция работы, стратегия индивидуальных и групповых занятий, составляется индивидуальный план на учебный год для каждого ребенка, имеющего высокий уровень развития творческого воображения.

Занятия декоративно-прикладным творчеством предполагают решение ряда задач:

- формирование нравственного, эстетического отношения детей к предметам и явлениям окружающей действительности, развитие художественного вкуса;
- овладение практическими основами изобразительной грамоты;
- знакомство с произведениями народного и декоративно-прикладного искусства, их значением и ролью в жизни людей.

Для решения этих задач педагог создает следующие воспитательные условия:

1. Построение учебного процесса на основе уровневого подхода к деятельности детей, выбор форм, средств и методов обучения в соответствии с этими уровнями.
2. Разработка и использование комплекса диагностических методик для изучения личности и отслеживания ее развития.
3. Разработка и внедрение системы контроля за состоянием учебного процесса.

В соответствии с этими условиями реализуются следующие педагогические идеи:

- разработка и внедрение комплекса диагностических методик является средством изучения художественных способностей воспи-

танника, их коррекции на занятиях ДПИ и составления индивидуальных образовательных маршрутов;

– педагог осуществляет объективный анализ детских работ, определяет момент педагогического вмешательства, помогает исправить ошибки в работе, направляет деятельность наиболее доступным, понятным способом и образом, помнит, что воспитанник изображает предмет не только, как он его видит, но и то, что он знает о предмете, как он его представляет с учетом прошлой рисовальной практики;

– рост воспитанника определяется, прежде всего, отношением оценок предшествующих его работ и работ на достигнутом уровне развития;

– диагностика и отслеживание художественного развития воспитанника должна привести к искомому идеалу: художественно-образная завершенность, ясность композиции, признаки пробуждающегося художественного индивидуального видения окружающего мира, отход от стереотипного мышления, развитое творческое воображение.

Накопленные знания и изобразительные умения за время обучения позволили качественно изменить уровень творческого воображения детей. Это показывают результаты работы: дипломы, грамоты на выставках самого разного уровня (муниципального, регионального, федерального, международного). Итог научно-исследовательской деятельности – дипломы и медали за призовые места в области и стране. Многие воспитанники продолжили обучение в высших учебных заведениях и выбрали своей профессией творчество.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ «ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ» (НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ И РУССКОГО ЯЗЫКА)

ДОМРАЧЕВА И. Ф.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 91

Познание души проходит через общение...
А игры не будет, что ж тогда останется?

Л. Н. Толстой

Каждая эпоха диктует свои требования к личности и дает социальный заказ, состоящий из трех компонентов: государственный, общественный, семейный. Он является отправной точкой для развития

педагогической деятельности. Сегодня, как никогда раньше, особенно остро стоит задача – дать обществу полноценного человека, личность, адаптированную к условиям жизни в современном мире.

В соответствии с концепцией модернизации образования таким является человек с творческим мышлением, который значительно быстрее остальных достигает успеха в любом деле, легче адаптируется в социуме, находит свое место в жизни.

Рыночные отношения дали новый импульс реорганизации образовательной системы. Государством и обществом выдвигаются новые требования к качеству подготовки учащихся.

В ходе педагогических дискуссий конца последних лет были выработаны основные принципы и направления этой реорганизации: помещение в центр всей педагогики требования развития личности ребёнка, реализация его духовно-творческого потенциала; отказ от авторитарной педагогики и переход на позиции педагогики сотрудничества.

Поиски учёных привели к новому направлению в педагогике – драмогерменевтике, авторами и разработчиками которой являются А. П. Ершова и В. М. Букатов. Непривычный термин «драмогерменевтика» появился от взаимосвязи всех направлений работы – «театральной педагогики», «артистизма педагогического труда», «социоигровой педагогики» и «герменевтики» (герменевтика – наука об искусстве понимания как литературных, так и всяких других текстов: живописных, музыкальных, математических, справочных).

Русский вариант драмопедагогики получил название «социоигрового метода обучения». Социоигровой метод – это стиль всего обучения, всего урока, а не одного его какого-то элемента. Это не отдельные «вставные номера», это не разминка, отдых или полезный досуг, это стиль работы учителя и детей, смысл которого не столько облегчить детям саму работу, сколько позволить им, заинтересовавшись, добровольно и глубоко втянуться в нее.

Так как современная школа выдвигает сегодня на первый план деятельностную парадигму, то формирование и совершенствование коммуникативной компетентности должно вестись в совокупности всех ее составляющих:

- речевой компетенции – совершенствование коммуникативных умений;
- умение планировать свое речевое и неречевое поведение;
- языковой компетенции – систематизации ранее изученного материала;
- овладение новыми языковыми средствами в соответствии с отобранными темами и сферами общения: увеличение объема используемых лексических единиц;

– развитие навыков оперирования языковыми единицами в коммуникативных целях;

– социокультурной компетенции – увеличения объема знаний о социокультурной специфике страны, формирование умений выделять общее и специфическое в культуре.

Поэтому применение «театральной педагогики» (социо-игрового метода), используемой как основы для активного обучения и воспитания детей, усиливает роль деятельностных форм работы. Формировать и развивать творческое мышление наиболее оптимально в детском и подростковом возрасте, когда приоритетом является общение.

В соответствии с программой определена единая методическая тема: «Современные технологии как фактор формирования образовательного пространства».

Именно поэтому я уже не первый год работаю над темой «Формирование коммуникативных умений и навыков у учащихся средствами «театральной педагогики» (на уроках литературы и русского языка)».

Остановимся на наиболее важных, на мой взгляд, психолого-педагогических возможностях социо-игрового метода, которые могут быть использованы на уроках. Игровой урок – это азарт, творчество, риск, полет фантазии, освобождение от комплексов, штампов, скованности; это поиск, это познание окружающего мира, себя и других.

В игре активизируются психические процессы участников игровой деятельности.

В игре возможно вовлечение каждого в активную работу.

В игре происходит огромная воспитательная работа.

Ролевые игры полифункциональны.

В процессе работы я для себя вывела следующие условия, необходимые при использовании социо-игрового метода:

1. Помнить о том, что содержание урока рождает его форму, а не наоборот; нельзя в заранее подготовленную форму втиснуть любое содержание – форма может не выдержать, и урок разрушится.

2. Для каждой игры необходимо создать соответствующий антураж.

3. Верить в истинность происходящего и «играть» на полном серьезе.

Цель работы: педагогическое содействие учащимся общеобразовательных школ в формировании коммуникативных умений и навыков.

В соответствие с основной целью определены частные задачи.

Объектом инновации является процесс обучения и воспитания учащихся на уроках русского языка и литературы.

Предметом инновации – педагогическое обеспечение процесса формирования коммуникативных умений и навыков учащихся на уроках русского языка и литературы.

Модель формирования у учащихся коммуникативных умений и навыков средствами «театральной педагогики» на уроках русского языка и литературы:

- 1 этап – организационный (5-6 класс);
- 2 этап – содержательно-моделирующий (7-9 класс);
- 3 этап – творчески-преобразующий (10-11 класс).

Апробация модели находится на завершающем этапе.

Результативность работы.

У каждого человека свои индивидуальные показатели участия в различных видах речевой деятельности. У каждого есть свои коммуникативные потребности, вкус и интерес к определенным речевым жанрам, который определяется и познавательным опытом.

Моя задача была – выявить индивидуальные особенности личности и развивать их, при этом отслеживая результат работы.

Над реализацией инновационного проекта в МОУ № 91 я работаю около 6 лет совместно с психологами школы. В системе ведутся мониторинги «Измерение потребности общения».

Исследование данного метода и работа по реализации различных форм игровой деятельности позволили мне систематизировать и создать методические материалы по теме: «Формирование коммуникативных умений и навыков у учащихся средствами «театральной педагогики» (на уроках литературы и русского языка)».

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПРОЯВЛЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ВОСПИТАННИКОВ

ЛАТЫШЕВА Е. П.

г. Магнитогорск, Муниципальное образовательное
учреждение дополнительного образования детей
Ленинский дом детского творчества

Творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Творческими способностями наделён каждый человек, нужно лишь развить эти способности, обучить творческой деятельности. Изучая биографии известных людей, американский исследователь Блум делает вывод, что «каковы бы

ни были способности детей в раннем возрасте, без активной поддержки и специальных методов обучения, они вряд ли достигли бы тех высот, покорив которые, они и стали знаменитыми».

Чтобы выявить и развить творческие способности воспитанников, педагогу необходимо нестандартно подходить к организации и проведению занятия, разрабатывать авторские программы, осуществлять индивидуальный подход к каждому ребёнку. Педагог должен создать образовательную среду, обеспечивающую возможность развития и проявления творческой активности детей с повышенной готовностью к обучению и детей со скрытыми формами одарённости. Это важно не столько для того, чтобы у ребенка в конце занятия получилось хорошая работа, сколько потому, что пригодится ему в жизни. Воспитанник должен учиться самостоятельно мыслить, принимать решения и доводить работу до конца. Объединения изобразительного искусства и декоративно-прикладного творчества являются средством формирования данных качеств. Роль педагога дополнительного образования заключается в создании условий для проявления и формирования творческих способностей каждого воспитанника, в грамотной, последовательной и систематичной работе.

Успешность творческой деятельности воспитанников определяется их увлеченностью и способностью свободно использовать приобретенные знания, умения и навыки в самом процессе деятельности, находить оригинальные решения поставленных задач. Творческий поиск в свободно выбранном ребёнком виде деятельности приводит к положительным результатам: у детей развивается творческое мышление, фантазия, воображение. Развитие творческих способностей воспитанников будет малоэффективно и полностью не реализовано без подробного изучения специфики данного материала и его способов обработки. Для этого педагогу важно систематически и последовательно знакомить детей с учебным материалом и обеспечивать его прочное усвоение. Образовательная программа и учебно-методический комплекс к ней являются организующим элементом образовательного процесса и направлены на развитие познавательных интересов ребенка, создание условий для раскрытия его творческого потенциала в избранной деятельности.

Необходимо также отметить, что успех деятельности детского коллектива во многом зависит не только от творческого потенциала руководителя и возможностей обучающихся, но и от правильной и рациональной организации труда. Знания об особенностях материала, способах его подготовки и технологии обработки, уверенное владение инструментами и оборудованием, грамотная организация рабочего

места также способствуют эффективной реализации замыслов и, как следствие, связаны с развитием творческих способностей.

Основной формой организации педагогического процесса в учреждении дополнительного образования является занятие, которое должно отвечать определённым требованиям, предъявляемым к занятиям в дополнительном образовании. Особенностью организации занятий в дополнительном образовании является комбинированный характер их проведения: повторение пройденного материала и сообщение теоретических сведений чередуются с практической работой. Успешное решение задач обучения определяется использованием оптимальных методов обучения.

В современной педагогической науке сформировалось понятие проблемного обучения, обобщающее для группы методов обучения – проблемного изложения, частично-поискового и исследовательского. Общей чертой этих методов является самостоятельная деятельность обучающегося по решению проблемы, в процессе которой происходит усвоение новых знаний, формирование умений и навыков, накопление опыта, складывается определенная система интересов. Активная роль воспитанника в процессе обучения стимулирует все психомыслительные и познавательные операции, а особенно – мышление и воображение. Различие между методами определяется степенью участия педагога и ребёнка в постановке проблемных задач и разрешении проблемных ситуаций. Основным видом проблемного обучения является исследовательский метод. Таким образом, занятия, нацеленные на формирование, закрепление умений и навыков, которые приобретались через воспроизведение и репродуцирование, сменяются занятиями, включающими творческое, развивающее начало.

Совершенно очевидно, что в работе по собственному замыслу, в большей степени, чем в работе на заданную тему, претворяется творческое начало. В процессе работы над проектами дети самостоятельно придумывают сюжеты и образы будущих произведений, воплощают их в материале. Это воспитывает у ребят способность к самообучению, саморазвитию. Задача педагога – скорректировать, помочь в выборе наиболее оптимальных путей, форм реализации творческого замысла.

Проблемное обучение, являющееся наиболее оптимальной формой формирования творческих способностей и активизации творческой деятельности, реализуется в форме дискуссии, в ходе которой формулируется проблемная ситуация и намечаются пути ее разрешения, самостоятельной работы над решением творческих задач, а также анализа работы. Актуальными остаются различные формы наглядно-

сти, которые при данном подходе к обучению выступают как средство формирования проблемных ситуаций. Повышению творческой активности способствуют также некоторые элементы соревновательности в подведении итогов творческой деятельности: конкурсы и выставки по прохождении тем занятий.

Очень важно педагогу избегать монотонности занятий, поэтому наряду с традиционными методами обучения для активизации учебной деятельности воспитанников необходимо использовать игровые методы обучения. Педагогическая игра обладает существенным признаком – чётко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые характеризуются учебно-познавательной направленностью. Педагог, организуя игру на занятии, до начала игры оглашает её содержание, задачи и правила, по которым она будет проходить. Игра повышает интерес к занятию, играет роль дополнительного стимула, вспомогательного средства преодоления трудностей, особенно при исполнении необходимых, но однообразных и утомительных заданий. Игровой стиль обучения предполагает изобретательность педагога. Чем старше воспитанники, тем более скромное место игра занимает среди других форм обучения, но место это найдётся всегда.

Иногда педагогам бывает трудно действовать по-своему усмотрению, они стремятся во что бы то ни стало получить готовые разработки мероприятий и конспекты занятий других педагогов. Надо накапливать свой опыт, укреплять веру в себя, а поможет в этом живой интерес воспитанников. Интерес этот усиливается даже при самых скромных игровых начинаниях. Каждый удачный приём уникален. И поэтому он достоин того, чтобы его фиксировать, помнить, передавать. Игры и задания, используемые на занятиях, должны быть систематизированы по темам и оформлены, собраны в папки. Этим материалом удобно пользоваться как педагогу, так и воспитанникам.

С целью оценивания творческих способностей воспитанников педагоги дополнительного образования используют такую современную форму мониторинга как портфолио. Существуют различные подходы к структуре портфолио, которое можно оформить на бумажном носителе или представить его в электронной форме. Классический портфолио включает в себя «Портрет», «Коллектор», «Рабочие материалы», «Достижения». В разделе «Портрет» имеются фотография, анкетные данные и автобиография обучающегося. В «Рабочих материалах» – поиски, тексты докладов, фото- и видеоматериалы, проекты, презентации и т.д. «Достижения» освещают итоги участия в выставках, конкурсах, фестивалях различного уровня: карта результа-

тивности, экспонат творческих работ, наградной материал. Портфолио формирует у воспитанников умение делать самоанализ, вырабатывать свои подходы к принятию решений и выбору творческих заданий. Педагог же имеет возможность сравнивать достижения детей, учитывать индивидуальность каждого ребёнка и проводить мониторинг развития творческих способностей воспитанников.

Таким образом, целостный педагогический процесс в дополнительном образовании посредством специфических форм организации способствует проявлению и развитию творческих способностей воспитанников, и осуществляется через обучение, воспитание, социально-педагогическую адаптацию личности:

- выбор методов и приемов обучения;
- рациональная организация обучения;
- творческая деятельность обучающегося;
- воспитание свободной, творческой личности, способной к созиданию качественно новых духовных и материальных ценностей.

ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОМПЕНСАТОРНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

ЛЕВЧЕНКО А. А.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное общеобразовательное учреждение детский сад № 440

В МДОУ ЦРР детский сад № 440 воспитываются дети с нарушениями зрения. Неполноценность зрительной информации, которую получают ребята с дефектами зрения при общении с природой, при наблюдении объектов и явлений затрудняют процесс формирования их представлений об окружающем мире.

Социальное благополучие человека во многом зависит от того, как он приспособлен, адаптирован к окружающей действительности, как себя ощущает в ней. Это особенно актуально для детей с патологией зрения.

Восприятие окружающей действительности детьми со значительным снижением зрения отличается рядом особенностей: снижена полнота обзора, наблюдательность, отмечается замедленность восприятия. Для детей с нарушением зрения характерно: часто его взгляд скользит по поверхности предмета, останавливаясь на том, что ярко и само собой бросается в глаза. Приведу такой пример. В группе

«Колокольчик» два стола разного цвета: серый и зеленый. Столы меняли местами. Артем Т. всегда сидел за столом зеленого цвета, а какого цвета соседний стол ребенок, в силу своего зрения, не замечал. Для него было открытием то, что второй стол серый.

Следовательно, адаптация ребёнка с патологией зрения к окружающей действительности зависит от того, насколько у него сформированы определённые знания, навыки, умения. Формирование правильных представлений и понятий, реально отражающих предметы и явления, у детей со значительным нарушением зрения нуждается в специальной организации деятельности.

Вся коррекционная работа в МДОУ ЦРР № 440 направлена на преодоление у детей с нарушением зрения трудностей восприятия, обусловленных зрительной недостаточностью. Педагогический поиск нестандартных форм организации воспитательного процесса привел к необходимости приобщать дошкольников с дефектами зрения к исследовательской деятельности. С этой целью в соответствии с программой была разработана система практических занятий по детскому экспериментированию. На этих занятиях дети с патологией зрения знакомятся со свойствами воды, воздуха, магнитов, различных материалов и веществ (бумаги, ткани, камней, песка, глины). При выполнении опытов ребята учатся обращаться с лабораторным оборудованием, изучают правила безопасности.

Таким образом, в процессе поисково-экспериментальной деятельности слабовидящий ребенок накапливает информацию о предметах, у него формируются и совершенствуются основные функции восприятия: целостность, слуховое, осязательное и тактильное. Более совершенными становятся зрительно-моторные навыки. Ребенок приучается самостоятельно анализировать явление, находить его причину и производить простейшие умозаключения, а знания, как показывает практика, полученные во время проведения опытов, запоминаются надолго.

Важно, чтобы каждый ребенок проводил собственные опыты. Конечно, взрослому легче сделать все самому и оставить детям роль наблюдателей. Но эффективность обучения будет в этом случае гораздо ниже. Гораздо полезнее, если такой опыт они выполнят сами. Опыты, выполненные самими ребятами, лучше запоминаются, вызывают больший интерес.

Понимая значение экспериментирования для развития детей с нарушением зрения, мы создали в группе лабораторию, которая оснащена необходимым оборудованием и материалами для реализа-

ции задач поисковой деятельности дошкольников. В нашей детской лаборатории есть приборы-помощники (лупы, микроскоп), прозрачные лабораторные сосуды разной емкости (пробирки, колбы, воронки), прозрачные стекла, держатели для стекол, магниты прямоугольные, зеркала, различные виды бумаги и ткани, пипетки, вата, шприцы без игл, деревянные катушки, пластмассовые шарики, деревянные геометрические фигурки, металлические небольшие предметы (гайки и др.), деревянные зубочистки, просеянный песок.

В начале занятий я объясняю ребятам, что именно мы собираемся проверить, предлагаю предсказать результаты исследований, но не оцениваю высказываний. Дети должны быть активными участниками обсуждения. На таких занятиях дети с нарушением зрения имеют возможность рассмотреть предметы ближе, потрогать их руками, провести собственное наблюдение явления, сравнить, узнать о скрытых (или не замеченных ребенком) свойствах предмета, явления, вещества. Важно не только провести опыты, но и связать результаты этой работы с повседневной жизнью, наблюдениями дома и на улице.

Например, для занятия «Свойства воды. Снег» мы принесли снег из двух мест, с участка группы и от дороги. Когда снег растаял (во время наблюдения за таянием снега необходимо подвести детей к пониманию связи между температурой воздуха и состоянием снега), ребята увидели, сколько соринки в талой воде и сами сделали вывод, что снег не нужно есть.

Поскольку игра – ведущая деятельность дошкольников, занятия по детскому экспериментированию необходимо проводить в игровой форме. Важно, чтобы на занятии возникла атмосфера домашней лаборатории, что позволит каждому ребенку с нарушением зрения реализовать свою познавательную активность. Не следует ругать детей за испорченные материалы, за неудачно проведенный опыт. Пусть ребенок ошибается. Вообще, стоит приучать детей к мысли, что каждый серьезный успех приходит после долгой череды поражений. Ребенок, почувствовавший себя исследователем, побеждает нерешительность и неуверенность в себе. У него просыпается способность преодолевать трудности, переживать неудачи и достигать успеха, умение оценивать и восхищаться достижением товарища – и готовность прийти ему на помощь.

Практика работы с детьми с нарушением зрения показывает, что коррекционные занятия поисково-экспериментальной деятельности обеспечивают детям возможность адаптации к окружающей действительности.

Литература

1. Малеева, З. П. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития [Текст] / З. П. Малеева // Развитие наглядно-образного мышления у дошкольников с нарушением зрения. – 2009. – № 1.
2. Плаксина, Л. И. Реабилитация детей, страдающих содружественным косоглазием и амблиопией [Текст] / Л. И. Плаксина. – М. : Медицина, 1983.
3. Савенков, А. И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания [Текст] / А. И. Савенков. – Ярославль : Академия развития, 2003.
4. Тугушева, Г. П. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста [Текст] : методическое пособие / Г. П. Тугушева. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.

КУРС ИЗОНИТИ В ДОУ КАК ИНТЕГРИРОВАННЫЙ МЕТОД ПОДГОТОВКИ ДОШКОЛЬНИКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

ПРОКОПЕНКО О. С., КУЩ Н. С.

г. Магнитогорск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 68

Шестой-седьмой год жизни ребенка – это время подготовки ребенка к школе, что является одной из важнейших задач педагогической теории и практики на современном этапе. Для решения этой задачи необходимо оказывать влияние на разностороннее развитие ребенка и развитие мелкой моторики руки. Не секрет, что продуктивные виды деятельности в большой степени влияют на их реализацию. Ведь они, отвечая интересам и потребностям детей дошкольного возраста, одновременно обладают широкими возможностями для умственного, нравственного, эстетического воспитания детей. В процессе целенаправленного обучения технологии изонити у дошкольников наряду с техническими навыками развивается умение анализировать предметы окружающей действительности, формируются обобщенные представления о создаваемых объектах.

В старшем дошкольном возрасте детям свойственна любознательность, наблюдательность, интерес ко всему новому, необычному. С расширением объема знаний меняется и характер умственной деятельности ребят. Возникают новые формы мышления. В основе выполнения ребенком умственной работы – понимание, процесс, кото-

рый строиться на анализе и синтезе. Дети способны понять связь между окружающими предметами и явлениями, причины наблюдаемых явлений, их особенности. Главным в умственной деятельности становится стремление узнать новое: приобрести новые знания, новые способы умственных действий.

В нашем детском саду реализуется программа «Воспитание и обучение в детском саду» под редакцией М. Н. Васильевой.

Усиливая образовательный процесс дополнительными занятиями по обучению дошкольников технике изонити, мы эффективно решаем задачи подготовки детей к школьному обучению.

Изонить – техника, напоминающая вышивание. Она заключается в создании художественного образа путем пересечения цветных нитей на картоне.

Данный вид деятельности был выбран не случайно. Ведь изонить – это принципиально новый вид деятельности для детей, он интересен и привлекателен своей необычностью, яркостью и способами изображения.

Во время занятий изонитью у детей развиваются:

Психические процессы – развивается память, внимание, логическое мышление, воображение и др.

Математические знания – закрепляются знания о счете, цвете, геометрических фигурах (круг, квадрат, треугольник и др.).

Мелкая моторика пальцев рук – что оказывает положительное влияние не только на обучение детей письму, но и немаловажное влияние оказывает на развитие речевых зон коры головного мозга.

Развивается речь детей, умение выразить свои мысли, через объяснения детьми выбранного цвета, формы, расположения объекта изображения.

Изонить развивает самостоятельность мышления и формирует ценные качества личности: аккуратность, целеустремленность, настойчивость в достижении цели. У детей развиваются познавательные процессы, художественные и эстетические взгляды и вкусы.

Таким образом, изонить – эффективное средство развития ребенка в процессе его подготовки к обучению в школе.

Планирование блока занятий по изонити строится по принципу от простого к сложному, что позволяет детям в полном объеме усвоить материал. Благодаря полученным навыкам и умениям, детям становятся доступны более сложные по исполнению изделия.

Вся работа разбита на 3 этапа.

I Этап – ознакомительный. Здесь проходит знакомство детей с материалами, свойствами и способами их использования. Данное зна-

комство проходит в виде познавательных игр и упражнений: «Отгадай на ощупь», «Волшебные узелки», «Что за чудо человечки», «Царство иголки» и др.

II Этап – совместная деятельность.

А – проходит обучение детей вышиванию на картоне по контуру.

Б – обучение детей вышиванию углов, полукругов и окружностей.

III Этап – самостоятельной деятельности. Здесь дети «составляют», придумывают, «картинки», используя шаблоны, самостоятельно выбирают оттенки ниток и выполняют работу через опосредованное руководство воспитателя, вовлечение родителей к совместному выполнению «домашних заданий».

Наши ребята гордятся своими работами. Результаты детского творчества мы дарим сотрудникам, детям из младшей группы, родителям. Изонить – уникальная возможность для интеграционного способа решения образовательных, воспитательных и развивающих задач по реализации способностей дошкольника и его подготовке к обучению в школе.

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДЕТСКОГО САДА

РЯЗАНОВА В. Н.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное
учреждение центр развития ребёнка детский сад № 181

Вопросы и проблемы адаптации ребенка к новым условиям остаются актуальными на сегодняшний день практически для всех дошкольных образовательных учреждений. Это, в первую очередь, связано с открытием в ДОУ групп раннего возраста. Малыши гораздо тяжелее переживают переход к новым условиям.

Адаптация (от латинского «приспосаблию») – это сложный процесс приспособления организма, который происходит на разных уровнях – физиологическом, социальном, психологическом. Приспособление организма к новым условиям социального существования, к новому режиму сопровождается изменением поведенческих реакций ребенка, расстройством сна, аппетита, обострением соматических заболеваний, регрессу в речевом развитии.

Рассмотрим степени тяжести прохождения острой фазы адаптационного периода:

1. Легкая адаптация: сдвиги нормализуются в течение 10-15 дней, ребенок прибавляет в весе, адекватно ведет себя, болеет не чаще обычного.

2. Адаптация средней тяжести: сдвиги нормализуются в течение месяца, при этом ребенок на короткое время теряет в весе, может наступить заболевание длительностью 5-7 дней, есть признаки психического стресса.

3. Тяжелая адаптация: Длится от 2 до 6 месяцев, ребенок часто болеет, теряет уже имеющиеся навыки, может наступить как физическое, так и психическое истощение организма.

Различные аспекты проблемы адаптации ребенка привлекали внимание многих отечественных психологов и педагогов (Л. С. Выготский, В. С. Мухина, Э. Г. Эйдемиллер, А. Е. Личко, А. И. Захаров, Спиваковская, Е. И. Рогов, и др.). К сожалению, очень часто проблемы, связанные с адаптацией, оставались на уровне теоретических исследований.

Практическое решение проблем адаптации и дезадаптации нуждается в серьезных научно-методических разработках, направленных на изучение особенностей поведения детей к условиям общественного воспитания, причин, которыми эти особенности определяются, систем педагогических воздействий, раннюю диагностику симптомов дезадаптации (или неприспособленности), факторах риска, создание соответствующих коррекционных программ.

На сегодняшний день такая работа проводится на разных уровнях. Всем известно пособие для воспитателей на период адаптации, разработанное Н. Д. Ватутиной, разнообразный практический материал исследовательской работы, представленный Е. П. Арнаутовой. В журналах «Психолог в детском саду», «Дошкольное образование», «Обруч», «Управление ДОУ» опубликованы материалы Л. В. Макшанцевой, Г. Г. Зубовой, Центра развития ребенка города Ставрополя, опыты работы практических психологов со всех регионов страны. Очень интересный опыт поддержки семьи и подготовки к поступлению в детский сад предлагает французский педиатр и психоаналитик Франсуаза Дольто. Ее «Зеленый Дом» задуман, как промежуточная ступень между миром семьи и первыми для ребенка общественными институтами.

Поэтому, исходя из современных представлений на адаптацию ребенка к условиям ДОУ, мы выстраиваем работу в трех направлениях:

- работа с детьми;
- работа с родителями;
- работа с педагогами.

Наши дети – «особые», это дети с органическим поражением ЦНС, нарушением опорно-двигательного аппарата, синдромом Детского Церебрального Паралича, задержкой речевого и психического развития. Эти дети, как правило, гиперопекаемы, тревожны и дабы не усугублять их состояние, избежать осложнений, необходимо обеспечить для них наиболее безболезненный переход ребенка из семьи в новые условия.

Еще одна особенность данной проблемы конкретно для нас – это то, что родители на этапе поступления ребенка в детский сад еще не готовы к полноценному и адекватному сотрудничеству со специалистами, так как очень часто их взгляд на собственного ребенка и его перспективы, не совпадают с оценками врачей и педагогов. Для многих родителей осознание необходимости специального образования проходит очень болезненно.

Психологами, работающими с «особыми» детьми и их родителями выделены несколько этапов развития отношения родителей к реабилитации своего ребенка.

Первый этап.

Восприятие родителями факта рождения больного ребенка. Неприятное известие настолько ошеломляет, что первоначально и родители, и ближайшие родственники отказываются верить в случившееся. Младенцы с церебральным параличом кажутся им вполне здоровыми, так как у них нет внешних пороков развития, а увидеть отклонения в поведении новорожденного под силу только специалисту.

Второй этап.

Стремление родителей узнать причину рождения ребенка с патологией. Эти сведения ничего не дают родителям, да и специальным педагогам, так как стратегия педагогической реабилитации ребенка с ДЦП не зависит от этиологии. Но некоторые родители задерживаются на этой стадии, причем поиск причин может приобретать буквально навязчивый характер.

Третий этап.

Желание родителей вылечить ребенка. Поиск врачей, которые вылечат ребенка полностью, негативная позиция к официальной медицине, обращение к различным народным целителям.

Четвертый этап.

Осознание родителями необходимости специального образования. Для многих родителей этот этап проходит значительно болезненнее, чем все остальные. Не все родители, отдающие ребенка в специальный детский сад, уверены, что это необходимо. Нередко в детском саду они начинают сравнивать детей и настаивать, чтобы в группу,

которую посещает ребенок, не принимали детей с более выраженными нарушениями. При этом родители часто усиливают давление на ребенка с тем, чтобы он оправдывал их надежды, что, в свою очередь, не способствует раскрытию его потенциала.

Четвертый этап.

Принятие ребенка таким, какой он есть, и готовность сотрудничать с педагогами.

В наших условиях ситуация адаптации к условиям ДОО усложняется тем, что поступление ребенка в детский сад, как правило, совпадает с этапом огромного желания родителей полностью вылечить малыша, но с еще недостаточно сформированным осознанием необходимости специального образования и готовностью сотрудничать с педагогами.

Еще одним важным моментом в организации благоприятной микросреды в группе на период приема новых детей, является предварительная подготовка педагогов. В нашем детском саду, группу раннего возраста набирают педагоги, которые работали на выпускной, подготовительной к школе группе. Воспитателям необходимо время для того, чтобы перестроиться и подготовиться к новым условиям. А это тоже адаптация. И педагогам в этой ситуации так же непросто. Поэтому с ними на всех этапах психологом проводится дополнительная работа.

Проанализировав материалы, опубликованные в печати, сопоставив их с психологическими особенностями ситуации адаптации всех категорий участников образовательного процесса, проблемами, возникающими в этот период, обсудив эти вопросы на педагогических совещаниях, мы остановились на следующей системе введения ребенка в условия ДОО:

Работа проводится в несколько этапов:

1. Подготовительный этап. Особенность этого этапа в том, что он начинается задолго до поступления ребенка в детский сад. Так как в ДОО функционирует консультативный пункт, мы знаем тех детей, которые придут к нам на последующую реабилитацию. В ДОО есть дети, которые наблюдаются у нас с рождения. Сотрудничество с родителями детей раннего возраста имеет свою специфику, которая диктуется, с одной стороны, возрастными психофизиологическими особенностями ребенка, с другой – особенностями жизнедеятельности молодой семьи. Поэтому необходимым условием становится:

– скоординированность усилий всех специалистов с целью обеспечения индивидуального подхода к каждой семье, план консультирования каждого родителя в отдельности;

– проведение и учет диагностики уровня возможной адаптации малыша к посещению детского сада и на этой основе внедрение процесса вариативного введения детей раннего возраста в группу детского сада;

– знакомство каждой семьи, приходящей для записи в детский сад, со стандартным пакетом рекомендаций по подготовке ребенка к его посещению.

Практика показывает, что когда осуществляется неформальная связь с семьями, родителям гораздо легче преодолеть сомнения, страхи и недоверие к семейно-общественному воспитанию своего малыша. Заниматься адаптацией будущих воспитанников к детскому саду, необходимо за три – четыре месяца до поступления. К концу учебного года новая группа, как правило, уже полностью набрана. Родители приглашаются на консультацию к психологу.

В задачи первой встречи с семьей входит изучение особенностей семейного воспитания, обсуждение с родителями хода индивидуальной подготовки ребенка к новым условиям, экскурсия по детскому саду, знакомство с педагогами и специалистами группы. По результатам беседы с родителями, анализе анкеты, определяется прогноз возможной адаптации и основанные на нем предположения, как лучше организовать переход малыша от домашнего к семейно-общественному воспитанию. Анкета «Готовность ребенка к поступлению в детский сад» разработана психологической службой ГОУ ЦРР № 183 города Москвы и опубликована в журнале «Управление ДОУ» № 3 за 2003 год.

Анкета позволяет определить уровень готовности ребенка к поступлению в детский сад. На основании анкетирования разрабатывается последовательность приема детей и рекомендации для педагогов и родителей, для детей с прогнозом тяжелой адаптации к условиям детского сада вводится режим посещения группы кратковременного пребывания. С педагогами, в течение полугода до приема малышей, проводится индивидуальная работа. Это серия бесед – консультаций по особенностям возраста, семинар – практикум для снижения психоэмоционального напряжения, организация посещения обучающихся и игровых занятий в группах раннего возраста.

2. Этап наблюдения. В этот период проводится поэтапное введение детей в группу, согласно прогнозу адаптации и индивидуальному режиму для каждого ребенка. Оценивается психоэмоциональное состояние, заполняется лист наблюдений для определения степени адаптации, с этой целью используется диагностика, разработанная

Центром развития ребенка города Ставрополя и опубликованная в журнале «Обруч» № 3 2003 г.

Наблюдая за процессом привыкания и внося данные своих наблюдений в бланк, можно сделать вывод о результатах адаптации каждого ребенка.

Успешность адаптации оценивается методом наблюдения за поведенческими реакциями ребенка и продолжительностью адаптационного периода.

В листе наблюдений выделено четыре фактора поведенческой адаптации: эмоциональное состояние; коммуникабельность; сон; аппетит.

Каждый из факторов оценивается от +3 до -3, то есть от отличной адаптации до полной дезадаптации. Суммарно по всем четырем факторам можно получить +12 или -12, в интервале чего и определяются уровни адаптации.

Продолжительность процесса адаптации может ограничиваться одним днем (когда ребенок в первый день социализируется в ДОУ) или быть сколь угодно долгой.

Уровень адаптации выводится из взаимосвязи продолжительности адаптационного периода (А) и поведенческих реакций (П).

Таблица 1

Взаимосвязь продолжительности адаптационного периода и поведенческих реакций

Адаптация	Сроки (А)	Поведенческие реакции (П)	Уровни адаптации
легкая	до 5 – 7 дней (А1)	+12...+8 (П)	А1 и П1 – высокий А1 и П2 – высокий
средняя	до 15 – 21 дней (А2)	+7...0 (П)	А1 и П3 – средний А2 и П2 – средний
усложненная	до 25 – 35 дней (А3)	-1...-7 (П)	А2 и П4 – сложный А3 и П3 – сложный
дезадаптация	более 5 недель	-8...-12 (П)	А3 и П4 – А4 и П4 дезадаптация

Данные обсуждаются с врачом детского сада, по необходимости назначаются лечебные коррекционные мероприятия (медикаментозное лечение, физиолечение, гомеопатия). Как показывает практика, положительный эффект имеет практика постепенного поочередного введения детей в группу детского сада с учетом прогноза степени адаптации каждого ребенка. В течение нескольких дней мама приходит с ребенком только на утреннюю прогулку. Ребенок знакомится с

детьми и воспитателями. Затем, по желанию ребенка, по окончании прогулки, они с мамой поднимаются в группу. Малыш вместе с другими ребятами раздевается и может пройти в игровую комнату. Ребята показывают ему свои игрушки, приглашают вместе с ними пообедать. Затем мама забирает ребенка, и они уходят домой. На следующий день они приходят в группу с утра, но только после того, как в группу пришли все остальные дети, и процесс расставания с родителями уже закончен. Дальше действия родителей и педагогов выстраиваются строго индивидуально для каждого ребенка. Для одних детей необходимо, чтобы мама находилась с ним в группе в течение нескольких дней, для других это время ограничивается несколькими часами. Есть и такие дети, которые сразу отпускают мамину руку и идут в группу с воспитателями.

При составлении графика приема детей в наш детский сад учитываются следующие моменты:

- прием не более 2 детей в неделю с результатами благоприятного прогноза адаптации;
- прием не более одного ребенка в неделю с неблагоприятным прогнозом адаптации;
- не назначать прием новых детей (особенно с неблагоприятным прогнозом адаптации) на понедельник.

Несомненно, очень важным моментом в организации благоприятной микросреды в группе на период приема новых детей, является предварительная психологическая подготовка педагогов. Как правило, группу раннего возраста набирают педагоги, которые работали на выпускной подготовительной к школе группе. Воспитателям необходимо время для того, чтобы перестроиться и подготовиться к новым условиям. А это тоже адаптация. И педагогам в этих условиях также не просто, как и родителям. Очень важно, чтобы после выпуска детей из подготовительной к школе группы, педагоги имели возможность отдохнуть. После отпуска, они начинают работу по подготовке группы к приему новых детей. В это время психологу целесообразно провести для воспитателей серию бесед – консультаций:

- по особенностям детей раннего возраста;
- адаптация ребенка к условиям детского сада;
- прогноз возможной степени адаптации;
- игры для детей на период адаптации;
- аутотренинг, для снятия психологического напряжения;
- заполнение карты наблюдения.

3. Этап анализа и выводов предусматривает анализ листов – наблюдений и индивидуальных карт развития, выявление детей с ус-

ложненной адаптацией и проведение индивидуальной работы с ними, назначение дополнительного лечения. Особое место на этом этапе отводится работе психолога с детьми. Очень эффективны групповые занятия, направленные на стимуляцию общения, организацию взаимодействия со сверстниками. Так как наши дети – «особые», эти занятия помогают создать положительный эмоциональный настрой в группе, снизить импульсивность, излишнюю двигательную активность, тревогу, агрессию, освоить навыки взаимодействия со сверстниками и повысить собственную самооценку. Как основа в этой работе используются конспекты занятий А. С. Роньжиной «Занятия психолога с детьми 2-4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению». Если появляется необходимость, то занятия проводятся в присутствии и с активным участием родителей.

В течение этого этапа проводится полный анализ адаптации детей к условиям ДООУ за текущий год и на основании этого анализа вносятся изменения в существующую модель работы.

3. Заключительный этап. На последнем заключительном этапе проводится вечер – презентация специалистов детского сада для родителей, вновь поступивших детей. Период адаптации закончен, дети начинают посещать занятия ЛФК, ИЗО, музыкальные занятия, занятия с дефектологом, психологом, логопедом. За круглым столом родители знакомятся с программами, по которым работают специалисты, оговариваются и назначаются индивидуальные консультации, решаются многие другие вопросы.

На каждом этапе адаптации уделяется особое внимание согласованности действий специалистов детского сада и родителей. Использование вышеуказанной модели ввода ребенка в новые для него условия практически исключают состояние стресса у родителей и малышей, при поступлении в ДООУ. За 2007 год процесс привыкания к новым условиям прошел благоприятно для 92 % детей, легкая степень адаптации – 50 %, средняя степень – 41,7 %. За 2008 год благоприятная адаптация у 94 % детей, 56 % детей показали легкую степень адаптации и 38 % детей – среднюю степень.

Наша практика показывает, что организация поэтапной работы по адаптации детей к условиям ДООУ, снимает большое количество проблем, возникающих в этот период. Между родителями и специалистами выстраиваются партнерские отношения, вследствие чего прослеживается положительная динамика в увеличении числа детей с легкой степенью адаптации.

ВЛИЯНИЕ МУЖСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МАЛЬЧИКОВ

СОКОЛЬНИКОВА А. В.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное
образовательное учреждение № 440

Ребенок рождается с определенными унаследованными биологическими и типологическими особенностями основных нервных процессов. В основе биологического развития человека заложены наследственные факторы, его природные задатки и способности. Еще К. Маркс писал: «Человек является природным существом. Он наделен природными силами, жизненными силами, эти силы существуют в нем в виде задатков и способностей...».

Природой заложено мальчикам быть гораздо сильнее, выносливее, подвижнее, чем девочкам. Эти качества являются лишь основой для дальнейшего физического развития, а определяющим фактором с первых дней жизни является окружающая его среда и воспитание. Но сами по себе физические способности не преобразуются в физические качества и не сыграют решающую роль для окончательного формирования физического статуса человека, и не определяют уровень его физической подготовленности. Для того чтобы претворить наследственные способности в физические качества, необходима собственная активная деятельность ребенка и разнообразные формы воспитания. Поэтому очень важно создавать активные условия жизнедеятельности ребенка и так организовать физическое воспитание, чтобы оно вызывало положительное эмоциональное состояние ребенка и полноценное физическое развитие.

Если провести сравнительный анализ диагностики уровня физической подготовленности девочек и мальчиков, мы увидим, что с оптимальным или высоким уровнем физического воспитания больший процент составят девочки. В чем же причина такого отставания уровня физической подготовленности мальчиков?

Ребенок, посещающий детский сад, испытывает влияние двух комплексов макросоциальной среды. С одной стороны, родители, с другой – дошкольное учреждение. Каждая макросоциальная среда имеет свои положительные возможности для воздействия на ребенка, чтобы обеспечить его полноценное развитие и хорошее состояние здоровья.

Первыми воспитателями своего ребенка и на всю жизнь являются родители. Поэтому папы не должны перекладывать всю ответст-

венность за воспитание на мам и не устраниваться от физического воспитания мальчиков. Забота о развитии и здоровье ребенка начинается в семье, для мальчиков-с папы. Если отец способен вокруг мальчика создавать многообразие предметов и явлений, если ребенок испытывает положительные эмоции в общении с папой, если в семье учитываются его индивидуальные особенности, тогда наследственные способности можно реализовать в физические качества. Но, как правило, зачастую папам заниматься воспитанием, и тем более, физическим воспитанием мальчиков, некогда из-за большой загруженности на работе. Поэтому воспитанием мальчиков занимаются в лучшем случае мамы, в худшем бабушки.

Мамы, с присущими им женскими слабостями характера, пытаются из будущего сильного мужчины воспитать женоподобного мальчика, иначе «маменькиного сынка».

Чрезмерная гиперопека со стороны мам и бабушек медленно формирует в мальчике жизненно важные навыки, такие, как самообслуживание, что отрицательно сказывается на развитии и состоянии его здоровья, происходит задержка в приобщении к социальной жизни, вследствие чего он плохо контактирует со сверстниками. Бабушки не дают мальчику возможности самому принимать решение, что важно для будущего настоящего мужчины.

Поэтому в МДОУ № 440 осуществляется система работы по взаимодействию с семьей, по привлечению пап к физическому воспитанию мальчиков.

Одной из форм работы с семьей является проведение спортивных праздников, посвященных дню Защитника Отечества, которые называются: «Мой папа и я – спортивная семья». В первую очередь проводится предварительная работа с детьми. Разучиваются стихи, песни, танцы, проводятся беседы, посвященные этому празднику, где мы заинтересовываем мальчиков в проведении этого мероприятия. Затем выходим на индивидуальные беседы с каждой семьей, обязательно с папой. Папы под воздействием с одной стороны детского сада, с другой стороны ребенка и мамы соглашаются принять участие. Чтобы праздник был интереснее необходимо привлекать как можно больше семей (6-8 и лучше из разных групп), чтобы мужчины могли до конца проявить чувство соперничества. Надо учесть и ту ситуацию, если в семье нет папы, тогда можно пригласить старшего брата, дядю, дедушку и т.д.

Мы предлагаем каждой семье придумать название своей команды, сделать эмблему своими руками. В этом своим мужчинам помогают мамы.

В красиво оформленном зале, устраиваем выставку игрушечной техники, принесенную детьми.

На праздник приглашаем мам и бабушек в качестве зрителей и болельщиц. В соревновании проводятся спортивные эстафеты, в которых принимают участие папа со своим ребенком и каждая семья борется за звание самой сильной. Эстафеты придумываются с учетом проявления физических качеств: силы, ловкости, быстроты, координации, а также с использованием мужских видов спорта (футбол, хоккей, лыжи и т.д.). Между эстафетами проводятся концертные номера, разученные заранее. Во время отдыха предлагаем папам исполнить песни, посвященные дню Защитника Отечества (например: «Бескозырка белая»...). Где еще мальчишки увидят, какие их папы сильные, ловкие, мужественные, находчивые, только на таких мероприятиях! В конце праздника подводятся итоги. Каждая семья награждается грамотой за занятое место и ценными подарками, а также лентой с надписью («Самые смелые», «Самые ловкие», «Самые быстрые» и т.д.).

Во время проведения такого мероприятия папы смогут увидеть слабые стороны физического развития своего мальчика и непосредственно попытаются их развивать. Рекомендуем родителям наших воспитанников устраивать в выходные дни семейные посещения парков, где есть возможность походить совместно на лыжах, покататься на коньках, отправиться в туристический поход. Многие родители записывают своего ребенка в спортивную секцию, потому что папы понимают, что спорт делает человека сильным и выносливым, формирует душу и тело, учит дисциплине. Эти навыки необходимы человеку, особенно мужчине в дальнейшей жизни.

Вовлечение ребенка в совместную, активную деятельность семьи, предоставление ему с раннего детства возможность заниматься физическими упражнениями помогает формировать у него потребность становиться настоящим мужчиной.

Таким образом, развитие физических качеств (особенно мальчиков) представляется возможным через организацию системы взаимодействия ДООУ и семьи, включенность родителей в образовательный процесс не в качестве наблюдателей, а в качестве единомышленников и участников этого процесса.

Литература

1. Гонкова-Ямпольская, Р. В. Ради здоровья детей [Текст] / Р. В. Гонкова-Ямпольская. – М. : Просвещение, 2003. – 123 с.
2. Гужаловский, А. А. Физическая подготовка школьника [Текст] / А. А. Гужаловский. – Сфера, 2001. – 98 с.

3. Кенеман, А. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкольная педагогика и психология» / А. В. Кенеман, Д. В. Хухлаева. – М. : Просвещение, 1978. – 272 с.

ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

ЯКОВЛЕВА Е. С.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное
общеобразовательное учреждение № 440

Методы и приёмы гражданского воспитания, используемые педагогами в образовательной работе с детьми дошкольного возраста, могут быть разнообразными, но обязательно должны учитываться психологические особенности дошкольника: эмоциональное восприятие окружающего, образность и конкретность мышления, глубина и обострённость первых чувств. Я считаю, что именно средства музыки оказывают огромное влияние на воспитание у маленького ребёнка любви к родным людям (маме, папе, бабушке, дедушке), к природе родного края, к родному городу.

В течение нескольких лет я включаю в систему работы с детьми дошкольного возраста мероприятия по гражданскому образованию, такие, как:

- подготовка и проведение фольклорных праздников;
- подготовка и проведение в группах мероприятий, посвящённых Дню рождения города;
- подготовка и проведение общего для образовательного учреждения, праздника, посвящённого Дню Победы;
- знакомство детей старшего дошкольного с гимном РФ.

Знакомство детей с фольклором, музыкальными праздниками и традициями Урала предоставляет прекрасные возможности в гражданском воспитании. Ценность детского фольклора заключается в том, что с его помощью взрослый легко устанавливает с ребёнком эмоциональный контакт, эмоциональное общение; народные танцы, песенки, частушки, потешки любовно и мудро поучают ребёнка, приобщают его к высокой моральной культуре своего народа.

В нашем детском саду проводятся как традиционные для образовательного учреждения фольклорные праздники (Осенние посиделки, Рождественские колядки, весенний праздник Жаворонки), так и праздники, связанные с групповыми проектами («Праздник русской

берёзки» в подготовительной группе, развлечение для детей средней группы «Коровушка» и др.). На таких праздниках звучат народные песни, задорные частушки, обрядовые колядки, дети водят хороводы и играют в русские народные игры. Все дети приходят на праздник в народных костюмах, в цветовой гамме которых присутствуют традиционные для уральского костюма цвета: зелёный, красный, жёлтый, чёрный и белый. Помощь в шитье костюмов детскому саду оказывают родители, которые также являются непосредственными участками праздников, то есть выступают в роли артистов (скоморохи, потешницы, поводиры с медведем и т.д.).

Особенно ярко и весело этой осенью прошёл фольклорный праздник «Яблочный спас» в подготовительной группе № 10. В ходе подготовки к этому празднику педагоги провели беседу с детьми о том, почему на Руси издавна проводят такой праздник осенью. В содержание праздника я включила и новые песни, которые дети ещё не слышали и не исполняли (русская народная песня «Яблочко»), и песни, давно любимые детьми («Яблонька», «Земелюшка-чернозём»).

Зимой, в рождественские праздники, ребяташки подготовительной группы под руководством педагогов проводят для всех детей детского сада фольклорное развлечение «Рождественские колядки». Дети в русских народных костюмах, в масках колядовщиков заходят в каждую группу, поют колядки, проводят святочные гадания, играют с детьми в народные игры. А хозяева групп одаривают механошу с сумой подарками.

Весной проводится календарный праздник встречи весны «Жаворонки». Во время подготовки к празднику мы с детьми слушаем классические произведения «Песнь жаворонка» П. И. Чайковского и «Жаворонок» М. Глинки, разучиваем народные песни и заклички о весне «Идёт матушка-весна», «Жаворонушки, прилетайте-ка». На празднике детям очень нравится играть в русские народные игры «Золотые ворота» и «Фанты». В заключение праздника каждый ребёнок читает весеннюю закличку, держа в руке птичку-жаворонка. И получают за это булочку-жаворонка из дрожжевого теста, перевязанную яркой ленточкой. Да не простую, а со смыслом: если под ленточкой лежит монетка – к богатству, если пуговица – к обновке, если боб – к сытой жизни.

В качестве презентаций групповых проектов по экологическому образованию, по реализации программы М. М. Безруких и Т. А. Филипповой «Разговор о правильном питании» также проводятся совме-

стные праздники для детей и родителей, в подготовке которых я принимаю участие.

Например, с воспитателями подготовительной группы мы подготовили развлечение «Праздник русской берёзки» в рамках экологического проекта «Экологическая тропа». Дети в русских народных костюмах водили хоровод «Во поле берёза стояла», пели полюбившуюся им песню «Берёзонька», играли в народные игры «Гори, гори, ясно!» и «Заря-заряница».

В начале каждого учебного года в сентябре, к Дню рождения Челябинска с детьми старшего дошкольного возраста я разучиваю песню композитора Ю. Гаврилова «Простая песенка». Доступные слова, красивая мелодия очень нравятся детям, и они с удовольствием поют её вместе со своими родителями на празднике, посвящённом Дню города.

Большая работа в нашем учреждении проводится к празднованию Дня Победы. В празднике участвуют и взрослые, и дети. Педагоги поют песни военной тематики, а ребята рассказывают стихи о войне, исполняют танцы «Детство» и «Синенький платочек». В числе приглашённых, конечно же, оказываются и родители детей, и бабушки и дедушки – ветераны Великой Отечественной войны. Так, в прошлом году на празднике присутствовал дедушка Матвея Сприкута, воспитанника подготовительной группы. Он поделился с детьми своими воспоминаниями о великом Дне Победы в 1945 году, когда ему самому было 5 лет. Он прочитал стихотворение, сочинённое им в тот радостный день.

Также традиционно я знакомлю детей с главной музыкой нашей Родины – гимном РФ. Дети подготовительных групп с большим интересом слушают рассказ о том, что в переводе на русский язык слово «гимн» означает «хвалебная, торжественная песнь». О том, что каждый день нашей страны начинается и заканчивается звучанием гимна. На занятии дети самостоятельно стараются припомнить, когда ещё, в каких случаях звучит гимн (на Олимпиаде, на встречах Президента Путина и др.). Я знакомлю ребят с такими понятиями, как «могучая», «держава». После беседы и разучивания гимна на музыкальном занятии дети стали самостоятельно подходить к уголку гражданского воспитания в группе и петь гимн без музыкального сопровождения.

Обобщив данный опыт, я разработала перспективный план работы на год по гражданскому воспитанию детей дошкольного возраста средствами музыки, описав в нём репертуар, программные задачи и ожидаемый результат для всех возрастных групп.

Литература

1. Кондрыкинская, Л. А. С чего начинается Родина? Опыт работы по патриотическому воспитанию в ДОУ [Текст] / Л. А. Кондрыкинская. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 192 с.
2. Маханева, М. Д. Нравственно-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста [Текст] : пособие для реализации Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы» / М. Д. Маханева. – М. : АРКТИ, 2005. – 72 с.
3. Региональные особенности реализации программы М. М. Безруких и Т. А. Филипповой «Разговор о правильном питании» в работе с детьми дошкольного возраста [Текст] : практическое пособие для педагогов ДОУ / сост. Яковлева Г. В., Мирошниченко О. Н., Яковлева Е. С. – Челябинск : изд-во «Образование», 2004. – 72 с.
4. Ривина, Е. К. Герб и флаг России. Знакомим дошкольников и младших школьников с государственными символами [Текст] : метод. рекомендации для работников дошкольных образовательных учреждений и учителей начальных классов / Е. К. Ривина. – М. : АРКТИ, 2004. – 64 с.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Ангеловская С. К. 25
Андриенко А. В. 60

Б

Благинин А. Г. 131
Баранова М. Б. 253
Безрукова Г. Г. 259
Бирагов В. С. 117
Биушкин Г. И. 38
Богомоллов А. В. 85
Богомоллова С. Н. 85
Бойченко Г. Н. 88
Бородина Л. А. 178
Бородина Ю. А. 178
Буравлева Е. П. 214

В

Василенко Г. И. 180
Ворохобова Н. Е. 100

Г

Гавриленко Е. Р. 92
Гальмук Н. А. 72
Гладкая М. А. 261
Глазкина Л. В. 92
Глазун М. А. 162
Гончаров А. В. 207
Гриневиц С. Н. 96
Гуревич Л. И. 88

Д

Дмитриева Л. А. 263
Долбилова Е. Г. 270
Домрачева И. Ф. 274

Е

Евсеев С. В. 212

И

Ионов А. В. 33

К

Карамышева Е. А. 214
Клюева Л. В. 150
Ковалева Г. А. 218
Костина Н. В. 75
Крылова О. Н. 100
Куренева Т. В. 199
Куц Н. С. 284

Л

Лавринец И. А. 124
Лаврова-Кривенко Я. В. 46
Латышева Е. П. 277
Левченко А. А. 281
Лялина Н. И. 67

М

Мазанова С. Е. 220
Максимова В. Н. 3
Матвеева Е. О. 224
Молдагулова Н. Е. 143
Мукимбеков М. К. 146

Н

Напреева Л. А. 228
Нарышева Н. Е. 50

О

Ольшевская О. Г. 33
Орлова Л. Б. 245
Острожная Е. Е. 135

П

Павленко М. И. 53
Пащук А. Г. 103
Песцова Н. Н. 156

Полякова С. В. 19
Прокопенко О. С. 284
Прокопишина Е. В. 232

Р

Радионова Е. Ю. 138
Рязанова В. Н. 286

С

Сафонова С. В. 158
Сиялова И. А. 3
Сокольникова А. В. 294
Солодовникова Е. Н. 107
Суворова В. В. 162
Сучкова Л. И. 185
Сучу Л. А. 109

Т

Танаева З. Р. 113
Темников Д. А. 199
Типушкова Н. В. 25
Титова О. А. 190
Ткачук Т. А. 78
Троеглазова О. В. 50

Трошнева Е. Н. 100

У

Упругина И. Г. 120

Ф

Фахретдинова Ф. Р. 237

Х

Холохонова Л. И. 143

Ч

Чебанов К. А. 11
Чебанова Н. В. 11
Чижова О. А. 194

Ш

Шакуто Е. А. 166
Шаронова В. Б. 174
Шмелькова Л. В. 33, 131

Я

Яковлева Е. С. 297

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АНГЕЛОВСКАЯ С. К., сотрудник Копейского горно-экономического колледжа, г. Копейск Челябинской обл.

АНДРИЕНКО А. В., канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и педагогики профессиональной деятельности Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

БЛАГИНИН А. Г., начальник отдела региональной политики в сфере образования Департамента образования Ямало-Ненецкого автономного округа, г. Салехард Тюменской обл.

БАРАНОВА М. Б., аспирант кафедры педагогики и предметных технологий Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

БЕЗРУКОВА Г. Г., зам. заведующего по учебно-воспитательной работе Муниципального дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка детский сад № 68, г. Магнитогорск.

БИРАГОВ В. С., доцент, декан биологического факультета Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова, г. Владикавказ.

БИУШКИН Г. И., канд. пед. наук, директор Оренбургского областного методического центра народного творчества, г. Оренбург.

БОГОМОЛОВ А. В., канд. пед. наук, доцент, действительный член инженерно-технологической академии Чувашии, член-корреспондент академии информатизации образования, зав. кафедрой информационных технологий и программирования Чебоксарского политехнического института (филиала) Московского государственного открытого университета, г. Чебоксары.

БОГОМОЛОВА С. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры методики начального образования Чувашского государственного педагогического института им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары.

БОЙЧЕНКО Г. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания информатики Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

БОРОДИНА Л. А., Отличник физической культуры, директор общеобразовательного процесса Московского среднего специального училища олимпийского резерва № 2, г. Москва.

БОРОДИНА Ю. А., мастер спорта, секретарь-переводчик Московского среднего специального училища олимпийского резерва № 2, г. Москва.

БУРАВЛЕВА Е. П., канд. социол. наук, зав. отделением профреабилитации инвалидов трудоспособного возраста и профориентации детей-инвалидов Центра социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Кировского района, г. Санкт-Петербург.

ВАСИЛЕНКО Г. И., зам. директора по научно-методической работе Дубовского педагогического колледжа, г. Дубовка Волгоградской обл.

ВОРОХОБОВА Н. Е., зам. директора по ОЭР Государственного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 612, г. Санкт-Петербург.

ГАВРИЛЕНКО Е. Р., канд. пед. наук, доцент, Заслуженный учитель РФ, директор Константиновского педагогического колледжа, г. Константиновск Ростовской обл.

ГАЛЬМУК Н. А., канд. пед. наук, доцент Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Воронеж.

ГЛАДКАЯ М. А., мастер производственного обучения Профессионального училища № 24, г. Омск.

ГЛАЗКИНА Л. В., канд. пед. наук, зам. директора по научной организации образовательного процесса Константиновского педагогического колледжа, г. Константиновск Ростовской обл.

ГЛАЗУН М. А., канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка Алтайского государственного технического университета, г. Барнаул Алтайского края.

ГОНЧАРОВ А. В., аспирант Волжского государственного инженерно-педагогического университета, г. Нижний Новгород.

ГРИНЕВИЧ С. Н., преподаватель психологии Челябинского государственного педагогического колледжа № 2, г. Челябинск.

ГУРЕВИЧ Л. И., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания информатики Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

ДМИТРИЕВА Л. А., сотрудник Муниципального дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка детский сад № 45, г. Копейск Челябинской обл.

ДОЛБИЛОВА Е. Г., педагог дополнительного образования Ленинского дома детского творчества, г. Магнитогорск.

ДОМРАЧЕВА И. Ф., учитель русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 91, г. Челябинск.

ЕВСЕЕВ С. В., директор Профессионального училища № 24, г. Омск.

ИОНОВ А. В., зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципальной общеобразовательной школы-интерната Аксарковская школа-интернат среднего (полного) общего образования, с. Аксарка Тюменской обл.

КАРАМЫШЕВА Е. А., директор Частного образовательного учреждения дополнительного образования «Лик», г. Владивосток.

КЛЮЕВА Л. В., сотрудник Муниципального дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка детский сад № 45, г. Копейск Челябинской обл.

КОВАЛЕВА Г. А., мастер производственного обучения Профессионального училища № 24, г. Омск.

КОСТИНА Н. В., зам. директора по заочному обучению Покровского педагогического колледжа, г. Покров Владимирской обл.

КРЫЛОВА О. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

КУРЕНЕВА Т. В., канд. пед. наук, доцент, Почетный работник общего образования РФ, Заслуженный учитель Республики Татарстан, Соросовский учитель, зав. кафедрой методики преподавания естественно-научных дисциплин Института развития образования Республики Татарстан, г. Казань.

КУЩ Н. С., заведующая Муниципальным дошкольным образовательным учреждением центр развития ребенка детский сад № 68, г. Магнитогорск.

ЛАВРИНЕЦ И. А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград.

ЛАВРОВА-КРИВЕНКО Я. В., канд. пед. наук, доцент кафедры естественно-математического образования Тюменского областного государственного института развития регионального образования, г. Тюмень.

ЛАТЫШЕВА Е. П., педагог дополнительного образования Ленинского дома детского творчества, г. Магнитогорск.

ЛЕВЧЕНКО А. А., воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка детский сад № 440, г. Челябинск.

ЛЯЛИНА Н. И., зав. отделением, преподаватель гуманитарных и социально-экономических дисциплин Челябинского металлургического колледжа, г. Челябинск.

МАЗАНОВА С. Е., ассистент кафедры иностранного языка Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

МАКСИМОВА В. Н., докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики непрерывного образования Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, г. Санкт-Петербург.

МАТВЕЕВА Е. О., канд. пед. наук, профессор кафедры управления инновационно-библиотечной деятельностью Московского государственного университета культуры и искусств, г. Москва.

МОЛДАГУЛОВА Н. Е., канд. хим. наук, ст. преподаватель кафедры физической и коллоидной химии Кемеровского технологического института пищевой промышленности, г. Кемерово.

МУКИМБЕКОВ М. К., канд. эконом. наук, профессор, директор Костанайского филиала ЧУ Центр дистанционных технологий, г. Костанай, Казахстан.

НАПРЕЕВА Л. А., преподаватель педагогики Калужского педагогического колледжа, г. Калуга.

НАРЫШЕВА Н. Е., методист по формированию информационной культуры Информационно-методического центра, г. Гурьевск Кемеровской обл.

ОЛЬШЕВСКАЯ О. Г., Отличник народного просвещения РФ, директор Муниципальной общеобразовательной школы-интерната Аксарковская школа-интернат среднего (полного) общего образования, с. Аксарка Тюменской обл.

ОРЛОВА Л. Б., руководитель школьного методического объединения классных руководителей Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 14, г. Сатка Челябинской обл.

ОСТРОЖНАЯ Е. Е., канд. техн. наук, доцент, начальник отдела довузовского, дополнительного образования и повышения квалификации Краснодарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации, г. Краснодар.

ПАВЛЕНКО М. И., сотрудник Яковлевского педагогического училища, г. Строитель Белгородской обл.

ПАЩУК А. Г., Заслуженный учитель РФ, заведующая практикой Братского педагогического колледжа Братского государственного университета, г. Братск Иркутской обл.

ПЕСЦОВА Н. Н., преподаватель математики Тюменской государственной сельскохозяйственной академии, г. Тюмень.

ПОЛЯКОВА С. В., аспирант Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, г. Санкт-Петербург.

ПРОКОПЕНКО О. С., воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка детский сад № 68, г. Магнитогорск.

ПРОКОПИШИНА Е. В., преподаватель физики Профессионального училища № 2, г. Иркутск.

РАДИОНОВА Е. Ю., преподаватель математики и информатики, зам. директора по научно-методической работе Покровского педагогического колледжа, г. Покров Владимирской обл.

РЯЗАНОВА В. Н., педагог-психолог Муниципального дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка детский сад № 181, г. Челябинск.

САФОНОВА С. В., учитель французского и английского языков Муниципального общеобразовательного учреждения Многопрофильный лицей № 1, г. Магнитогорск.

СИЯЛОВА И. А., канд. пед. наук, доцент, зав. центром повышения квалификации, доцент кафедры теории и методики непрерывного образования Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, г. Санкт-Петербург.

СОКОЛЬНИКОВА А. В., инструктор по физической культуре Муниципального дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка детский сад № 440, г. Челябинск.

СОЛОДОВНИКОВА Е. Н., ассистент кафедры математики и методики ее преподавания Борисоглебского государственного педагогического института, г. Борисоглебск.

СУВОРОВА В. В., ст. преподаватель отделения физической культуры и спорта Алтайского государственного технического университета, г. Барнаул Алтайского края.

СУЧКОВА Л. И., зам. директора по научно-методической работе Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 4, г. Сатка Челябинской обл.

СУЧУ Л. А., преподаватель Профессионального училища № 24, г. Омск.

ТАНАЕВА З. Р., канд. пед. наук, зам. начальника кафедры административного права и административной деятельности Челябинского юридического института МВД России, г. Челябинск.

ТЕМНИКОВ Д. А., канд. биол. наук, доцент кафедры биохимии, зам. начальника управления непрерывного образования Казанского государственного университета, г. Казань.

ТИПУШКОВА Н. В., сотрудник Копейского горно-экономического колледжа, г. Копейск Челябинской обл.

ТИТОВА О. А., Почетный работник общего образования РФ, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 11, г. Сатка Челябинской обл.

ТКАЧУК Т. А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного образования Коми государственного педагогического института, г. Сыктывкар.

ТРОЕГЛАЗОВА О. В., методист по организации и методическому сопровождению инновационной и экспериментальной деятельности Информационно-методического центра, г. Гурьевск Кемеровской обл.

ТРОШНЕВА Е. Н., канд. техн. наук, директор Государственного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 612, г. Санкт-Петербург.

УПРУГИНА И. Г., ст. воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 10 комбинированного вида, г. Миасс Челябинской обл.

ФАХРЕТДИНОВА Ф. Р., канд. пед. наук, директор Центра выявления и развития одаренности детей Башкирского института развития образования, г. Уфа.

ХОЛОХОНОВА Л. И., канд. хим. наук, доцент, зав. кафедрой физической и коллоидной химии Кемеровского технологического института пищевой промышленности, г. Кемерово.

ЧЕБАНОВ К. А., канд. пед. наук, доцент кафедры электроэнергетики Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

ЧЕБАНОВА Н. В., канд. психол. наук, доцент кафедры профессионального обучения Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

ЧИЖОВА О. А., учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения гимназия № 159, г. Омск.

ШАКУТО Е. А., зам. директора по научно-методической работе Свердловского областного педагогического колледжа, г. Екатеринбург.

ШАРОНОВА В. Б., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой русского и иностранных языков Челябинского института Уральской академии государственной службы, г. Челябинск.

ШМЕЛЬКОВА Л. В., Отличник народного образования РФ, канд. пед. наук, доцент, руководитель эксперимента Муниципальной общеобразовательной школы-интерната Аксарковская школа-

интернат среднего (полного) общего образования, с. Аксарка Тюменской обл.

ЯКОВЛЕВА Е. С., музыкальный руководитель Муниципального дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка детский сад № 440, г. Челябинск.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное образование как тенденция развития современного общества	
Максимова В. Н., Сиялова И. А.	
Акмеологический подход к непрерывному профессиональному образованию.	3
Чебанов К. А., Чебанова Н. В.	
Непрерывное профессиональное образование при подготовке специалистов в области электроэнергетики, электротехники и электротехнологий.	11
Полякова С. В.	
Индивидуализация обучения как необходимость эффективности непрерывного образования.	19
Типушкова Н. В., Ангеловская С. К.	
Непрерывное профессиональное образование в условиях интегрированного образовательного учреждения.	25
Ионов А. В., Ольшевская О. Г., Шмелькова Л. В.	
Создание системы непрерывного образования с ориентацией на традиционные отрасли хозяйствования народов крайнего Севера	33
РАЗДЕЛ 2. Дополнительное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики.	
Биушкин Г. И.	
Постдипломное образование в культурно-досуговой сфере.	38
Лаврова-Кривенко Я. В.	
Содержательное и организационно-педагогическое обеспечение повышения квалификации учителей общеобразовательных школ Тюменской области.	46
Нарышева Н. Е., Троеглазова О. В.	
Формирование основ презентационного мастерства как одного из средств повышения квалификации педагога.	50
Павленко М. И.	
Профессиональное мастерство и повышение квалификации преподавателя СПО.	53

РАЗДЕЛ 3. Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста	
Андриенко А. В.	
Становление профессиональной компетентности молодого преподавателя вуза.	60
Лялина Н. И.	
Компетентностный подход в подготовке конкурентоспособного специалиста.	67
Гальмук Н. А.	
Компетентностный подход в развитии современного специалиста.	72
Костина Н. В.	
Компетентностный подход в подготовке специалиста.	75
Ткачук Т. А.	
Компетентностный подход к подготовке специалистов дошкольного образования.	78
Богомолов А. В., Богомолова С. Н.	
Практико-ориентированное обучение как основа конкурентоспособности выпускника вуза.	85
Бойченко Г. Н., Гуревич Л. И.	
Развитие профессионального менталитета будущего учителя как интегративная цель педагогического образования.	88
Глазкина Л. В., Гавриленко Е. Р.	
Личностно-деятельностная технология профессиональной подготовки конкурентоспособного специалиста в системе СПО.	92
Гриневич С. Н.	
Формирование социальной компетентности студентов педагогического колледжа в рамках тренинговой работы.	96
Крылова О. Н., Ворохобова Н. Е., Трошнева Е. Н.	
Ключевые компетенции глазами участников образовательного процесса.	100
Пащук А. Г.	
Развитие творческих способностей студентов на практике как основа подготовки конкурентоспособного специалиста.	103
Солодовникова Е. Н.	
О профессионально значимых качествах будущего учителя математики.	107
Сучу Л. А.	
Метод творческого самовыражения при формировании профессиональных компетенций обучающихся.	109

Танаева З. Р.	
Компетентность как результат подготовки будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями.	113
Бирагов В. С.	
Адаптация личности к образовательному процессу как фактор повышения уровня конкурентоспособности будущего специалиста.	117
Упругина И. Г.	
Формирование этнокультурной компетентности педагогов дошкольного учреждения в ходе методической работы.	120
РАЗДЕЛ 4. Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении	
Лавринец И. А.	
Инновационная деятельность педагогов в эмоциогенной образовательной среде педагогического колледжа.	124
Благинин А. Г., Шмелькова Л. В.	
Апробация федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения в контексте регионального механизма управления инновационной деятельностью.	131
Острожная Е. Е.	
Инновации как атрибут деятельности кооперативного вуза в воспитании специалиста с новым экономическим мышлением.	135
Радионова Е. Ю.	
Инновации как атрибут современного образовательного учреждения.	138
РАЗДЕЛ 5. Условия системного внедрения информационных и коммуникационных технологий в сфере образования	
Холохонова Л. И., Молдагулова Н. Е.	
ТСО нового поколения в курсе физической химии.	143
Мукимбеков М. К.	
Дистанционное образование в подготовке преподавателей.	146
Клюева Л. В.	
Использование мультимедийных технологий (презентаций) в качестве педагогической компьютерной поддержки при обучении дошкольников английскому языку.	150

Песцова Н. Н. Формирование готовности будущих инженеров к самообразованию средствами информационных технологий.	156
Сафонова С. В. Телекоммуникационный проект как один из путей совершенствования образовательного процесса.	158

РАЗДЕЛ 6. Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении

Глазун М. А., Суворова В. В. Роль преподавателя в учебном процессе с позиций синергетики	162
Шакуто Е. А. Мониторинг как средство оптимизации научно-методической работы педагогов в условиях функционирования образовательного учреждения среднего профессионального образования	166
Шаронова В. Б. Влияние стиля преподавания на продуктивность обучения устной иноязычной речи.	174
Бородина Л. А., Бородина Ю. А. Создание системы и механизмов управления качеством образования в училище олимпийского резерва № 2.	178
Василенко Г. И. Организация методической работы в педагогическом колледже. .	180
Сучкова Л. И. Методическая работа в школе – комплекс мер, направленных на повышение профессионального мастерства преподавателей.	185
Титова О. А. Современная модель методической работы школы: итоги и взгляд в будущее.	190
Чижова О. А. Методические рекомендации по организации проектной деятельности в начальной школе.	194

РАЗДЕЛ 7. Психолого-педагогическое обеспечение профессионального и дополнительного профессионального образования кадров

Куренева Т. В., Темников Д. А. Естественно-научный информационный фон как основа для отбора содержания входного тестового контроля для слушателей курса «Естествознание»	199
--	-----

Гончаров А. В.	
Самопринятие как фактор, способствующий гармонизации отношений в образовательном процессе.	207
Евсеев С. В.	
Социальное партнерство как фактор повышения качества профессионального образования.	212
Карамышева Е. А., Буравлева Е. П.	
Организация обучения на рабочем месте: выбор коуч-консультанта.	214
Ковалева Г. А.	
Применение технологии проектное обучение при формировании профессиональных компетенций обучающихся по профессии «Продавец, контролер-кассир»	218
Мазанова С. Е.	
К вопросу о рефлексии при переходе к модульному обучению в высшей школе.	220
Матвеева Е. О.	
Современные подходы к становлению профессионального мастера библиотекаря-педагога.	224
Напреева Л. А.	
Интеграция в профессиональном образовании как социально-педагогическая проблема.	228
Прокопишина Е. В.	
Формирование единой картины мира на уроках физики в системе НПО.	232

РАЗДЕЛ 8. Психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования

Фахретдинова Ф. Р.	
Формирование интеллектуального и творческого потенциала одаренных учащихся в современном образовательном процессе.	237
Орлова Л. Б.	
Активное участие родителей в жизни школы – одно из главных условий успеха образовательного процесса.	245
Баранова М. Б.	
Моделирование процесса развития экологической компетентности у старшеклассников.	253
Безрукова Г. Г.	
Интегративные подходы в организации языковой среды дошкольного общеобразовательного учреждения.	259

Гладкая М. А.	
Реализация здоровьесберегающих образовательных технологий в учебном процессе.	261
Дмитриева Л. А.	
Интеграция видов деятельности в развитии композиционных, творческих способностей дошкольников в предметном и сюжетном рисовании.	263
Долбилова Е. Г.	
О проблемах творческой одарённости.	270
Домрачева И. Ф.	
Формирование коммуникативных умений и навыков у учащихся средствами «Театральной педагогики» (на примере уроков литературы и русского языка)	274
Латышева Е. П.	
Создание условий для проявления и формирования творческих способностей воспитанников.	277
Левченко А. А.	
Поисково-исследовательская деятельность как средство развития компенсаторных возможностей детей с нарушением зрения	281
Прокопенко О. С., Куц Н. С.	
Курс изонити в ДОУ как интегрированный метод подготовки дошкольника к обучению в школе.	284
Рязанова В. Н.	
Адаптация детей раннего возраста к условиям детского сада. . . .	286
Сокольникова А. В.	
Влияние мужского воспитания на физическое развитие мальчиков.	294
Яковлева Е. С.	
Гражданское образование средствами музыки.	297
Алфавитный указатель	301
Сведения об авторах	303

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

Материалы X Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 5

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: Г. А. Синтяева, В. В. Кудинов,
К. К. Скнарина, А. А. Просвирнина
Технический редактор К. К. Скнарина
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 15.05.09. Подписано в печать 26.05.09.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 19,75. Тираж 250 экз. Заказ № 717.

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
тел.: (8-351) 263-93-98