

VIII
Всероссийская
научно-практическая
конференция

20 апреля 2007 г.



ИНТЕГРАЦИЯ

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

IV
ЧАСТЬ

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

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

Материалы VIII Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 4

20 апреля 2007 г.

Челябинск

УДК 351/354
ББК 74.56
И 73

И 73 Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции : в 5 ч. Ч. 4 / Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. раб. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : изд-во «Образование», 2007. – 330 с.
ISBN 5–98314–195–7.

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

В. Н. Кеспи́ков, С. А. Белоусова, М. И. Солодкова, А. Г. Обоскалов,
О. А. Семиздралова, Л. Г. Махмутова, С. И. Мильковская

УДК 351/354
ББК 74.56

ISBN 5–98314–195–7

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

РАЗДЕЛ 1

Непрерывное профессиональное образование как тенденция развития современного общества

МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЛИЧНОСТНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ

АНТЮФЕЕВА Н. К.

г. Оренбург, Муниципальное учреждение дополнительного образования детей «Дворец творчества детей и молодежи»

Важнейшим элементом кадровой политики МУДОД ДТДиМ является дальнейший профессиональный рост сотрудников, их карьера. Карьера предполагает обязательное повышение квалификации, обучение, постоянное приобретение новых знаний. Фактор знаний обязательно входит в систему ценностей многих качественно и эффективно работающих учреждений дополнительного образования детей.

Основной целью повышения квалификации педагогических работников Дворца творчества детей и молодежи является установление соответствия между постоянно растущими социальными требованиями к личности и деятельности педагога и уровнем его готовности к выполнению профессиональных и должностных функций.

Политика развития кадрового потенциала, направленная на рост профессионального уровня педагогических и административно-управленческих работников, развитие их общей эрудиции, свойств и качеств, необходимых для практической деятельности с детьми, в современных условиях развития общества становится одной из ключевых.

Повышение профессионального мастерства педагогов Дворца основывается на анализе уровня профессионально значимых качеств:

уровня мотивации, уровня образования, стажа положительного опыта работы с детьми.

Целью кадровой политики является создание стабильного, эффективно работающего коллектива. Основными задачами кадровой стратегии являются поднятие престижа учреждения дополнительного образования детей, исследование внутренней атмосферы Дворца, анализ перспектив потенциала педагогов дополнительного образования.

Обозначенные цели и задачи увеличивают значимость непрерывного обучения и повышения квалификации педагогов, дающего возможность увеличить профессиональный и творческий потенциал работников, их мобильность и приспособляемость к постоянно меняющимся внешним и внутренним условиям.

Деятельность администрации по кадровому обеспечению и повышению профессионального мастерства осуществляется по направлениям:

- эффективная система подбора и расстановки кадров с учетом социального заказа в дополнительных образовательных услугах;
- реализация программы стимулирования и мотивации деятельности педагогов дополнительного образования (вознаграждение за результаты индивидуального труда и эффективности работы всего коллектива);
- психологическое просвещение и оснащение педагогов методиками психолого-педагогических диагностик;
- профессиональное и функционально-ориентированное повышение квалификации сотрудников Дворца (в рамках Школы профессионального роста «Успех»).

Школа профессионального роста «Успех» занимается решением задач подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Являющаяся одним из главных элементов системы повышения мастерства, школа начала функционировать в 1998–1999 учебном году и объединила в себе несколько направлений.

Отделение начинающих педагогов – это молодые специалисты из педагогических учебных заведений, педагоги со стажем из общеобразовательных школ, дипломированные специалисты по различным направлениям деятельности, начинающие работу в ДТДиМ, не имеющие педагогического образования. Учебный курс состоит из теоретических и практических занятий и предусматриваются следующие формы обучения: лекции, практикумы, открытые занятия, педагогические консилиумы. Результат обучения – разработка учебно-тематического плана занятий с воспитанниками, определение цели, задач, ожидаемых результатов образовательного процесса, что можно считать нача-

лом работы над собственной программой. В конце года проводится традиционное шоу «Радуга талантов», представляющая результаты деятельности педагога за прошедший учебный год.

Педагоги, защищающиеся на вторую квалификационную категорию. Программой предусмотрены следующие формы обучения: лекции, семинары, практикумы, тренинги, деловые игры, круглые столы, учебные экскурсии, посещение открытых занятий и мероприятий, посещений конкурсных выставок, фестивалей с последующим обсуждением, групповые и индивидуальные консультации. В учебной программе большое количество часов отведено на самостоятельную работу, в результате которой должен быть написан реферат на предложенную тему под руководством научного руководителя.

Лекционные и практические занятия ведут преподаватели высшей школы, начальники отделов, педагоги высшей категории, методисты, психологи. Тематика занятий распределена согласно компетентности преподавателя и его профиля деятельности.

В ходе обучения педагогов на вторую категорию должны быть решены следующие задачи:

- сформировать у педагогов профессиональные знания, умения, навыки, соответствующие второй квалификационной категории;
- повысить качество образовательного процесса, мотивацию к творческой деятельности;
- способствовать осмыслению собственной деятельности, развитию творческого потенциала педагога;
- активизировать педагогическое мышление;
- расширить знания о специфике, содержании и предназначении деятельности УДО;
- обеспечить слушателей пакетом психолого-педагогической диагностики для отслеживания результатов собственной деятельности.

Педагоги, защищающиеся на первую категорию. Учебный курс состоит из теоретических и практических занятий и предусматривает следующие формы обучения: лекции, семинары, лабораторно-практические занятия, практикумы, тренинги, деловые игры, учебные экскурсии, круглые столы, посещение открытых занятий и мероприятий, педагогические чтения, философские чтения, групповые и индивидуальные консультации. Результатом обучения должна стать авторская или модифицированная программа, утвержденная Научно-методическим Советом ДТДиМ и получившая положительные рецензии научного руководителя.

Цели и задачи программы:

- сформировать у педагога профессиональные знания, умения, навыки, соответствующие I квалификационной категории;
- активизировать педагогическое мышление слушателей;
- расширить знания о специфике, предназначении и содержании деятельности учреждения дополнительного образования;
- научить слушателей творчески перерабатывать и использовать в практике новые технологии, передовой педагогический опыт;
- углубить знания в области социальной педагогики;
- обеспечить слушателей пакетом психолого-педагогической диагностики для отслеживания результатов собственной деятельности;
- стимулировать педагогов на создание авторских (модифицированных) образовательных программ.

Необходимо научить педагога использовать свои личностные и профессиональные резервы, строить индивидуальную систему целостной педагогической деятельности. Все это требует умения работать по законам творчества, используя собственный потенциал. Доказано, что между развитием человека как личности и достижением им профессионального мастерства существует взаимосвязь.

Важнейшим условием обеспечения социально-педагогической поддержки личности ребенка является профессиональная компетентность педагогических и руководящих работников. Профессионально компетентным считается такой труд педагога дополнительного образования, в котором на высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, результатом которого являются индивидуальное развитие, формирование мотивации к познанию и творчеству, достижение продуктивных результатов воспитанников.

Профессионализм педагога определяется также, с одной стороны, соотношением его профессиональных знаний, умений и навыков, с другой, – профессиональных позиций и психологических качеств.

Одним из механизмов, оказывающих существенное влияние на развитие кадрового потенциала системы, является формирование образовательного заказа на повышение квалификации специалистов в сфере социально-педагогической поддержки. В методической службе ДТДиМ разработан план повышения квалификации педагогических работников.

Во Дворце разработана ступенчато-иерархическая модель повышения квалификации педагогических работников как личностной траектории его профессиональной карьеры (приложения 1 и 2). Реализация данной модели возможна:

- при наличии предметно-функциональных программ для взрослых;
- при наличии специалистов для организации обучения педагогических кадров;
- пакет диагностических методик отбора педагогических работников в соответствии с требованиями каждого этапа.

Городская школа методиста.

Наличие методической службы является одной из особенностей системы дополнительного образования детей. Однако в высших учебных заведения методистов не готовят, так как методист – это должность, а не специальность. Одним из отделений Школы «Успех» является школа методиста. Формы проведения занятий: лекции, дискуссии, семинарские занятия, практикумы, деловые игры, учебные экскурсии, выездные занятия, групповые и индивидуальные консультации.

Школа работает в конкурсном режиме, результатами обучения является:

- пакет документации методиста (1 этап конкурса «Методист года»);
- отслеживание практической деятельности (2 этап конкурса);
- интеллектуальный конкурс (3 этап конкурса).

По итогам 3-х этапов слушателям, имеющим должность методиста, присваивается вторая категория.

Большое внимание уделяется практической работе методистов со своими наставниками по организации и проведению в отделах педсоветов, стажерских площадок, мастер-классов, творческих гостиных, организации аналитической деятельности, участию в исследовательской работе.

Отделение управленцев.

Административный аппарат ДТДиМ (заведующие отделами и секциями отделов) назначается приказом директора, как правило, из числа инициативных, энергичных, творческих педагогов. Отсутствие у заведующего отделом профессиональных управленческих знаний и опыта работы с людьми снижает эффективность деятельности руководимого им подразделения.

Форма обучения: комплексная.

1. Социогуманитарный – философия образования, современные проблемы политологии, безопасность жизнедеятельности работников образования, правовое обеспечение управления учреждениями образования, экономика управления.

2. Профессиональный – раскрывает содержание деятельности руководителя учреждения, управление учебно-воспитательным процессом в учреждении образования, управление системой повышения квалификации педагогов, финансово-экономическое обеспечение учреждения.

3. Отраслевой – освещает инновационную образовательную политику, информационные образовательные технологии, новейшие достижения в управлении, экологию в образовании, индивидуальную проектную работу.

4. Индивидуальный – ориентирован на выполнение образовательного проекта.

Содержание обучения: совокупность инвариантных и вариативных частей учебных модулей; вариативные формы обучения; практическая подготовка. Срок реализации: 3 года. Количество часов: 144.

Отделение «Пятая четверть» (отрядные, старшие вожатые лагерей отдыха).

Многие учреждения дополнительного образования, в том числе и ДТДиМ, работают по замкнутому циклу, т.е. летом на их базе открываются городские лагеря отдыха и при возможности – загородные. Для работы в них нужны профессионально подготовленные отрядные и старшие вожатые. В роли вожатых чаще всего выступают студенты педагогического колледжа и педагогического университета, для которых работа в детских лагерях – летняя практика.

Для подготовки вожатых методической службой была разработана программа «Пятая четверть». Учебный курс предусматривает следующие формы обучения: лекции, семинары, практикумы, деловые игры, круглые столы, групповые и индивидуальные консультации, тренинги.

Кроме школы «Успех» вопросы повышения профессионализма решаются на профессиональных объединениях педагогов дополнительного образования различного уровня.

Перспективы развития системы повышения квалификации п.д.о. мы видим в создании условий для духовного и профессионального роста педагогических работников ДТДиМ, для повышения их общественного положения и, как следствие, для повышения качества образовательно-воспитательного процесса.

Исходя из этого, предстоит:

– работать над созданием гибкой и мобильной системы повышения квалификации и переподготовки кадров, отвечающей социально-экономическим требованиям общества и образования;

- проводить информационную и консультативную работу с управленческим аппаратом, педагогическим коллективом по формированию маркетинговой компетентности;
- определить правомочным направлением деятельности научно-методического совета экспертизу и лицензирование авторских программ педагогов ДТДиМ;
- планировать работу методических мероприятий с учетом инновационных процессов;
- проводить диагностирование деятельности педагогов, их индивидуального творческого роста с целью оказания конкретной помощи и, по необходимости, коррекции учебно-воспитательного процесса;
- оптимизировать, индивидуализировать процесс аттестации;
- стимулировать исследовательскую работу педагогов;
- продумать систему поощрений педагогических работников с целью активизации их творческого роста.

Приложение 1

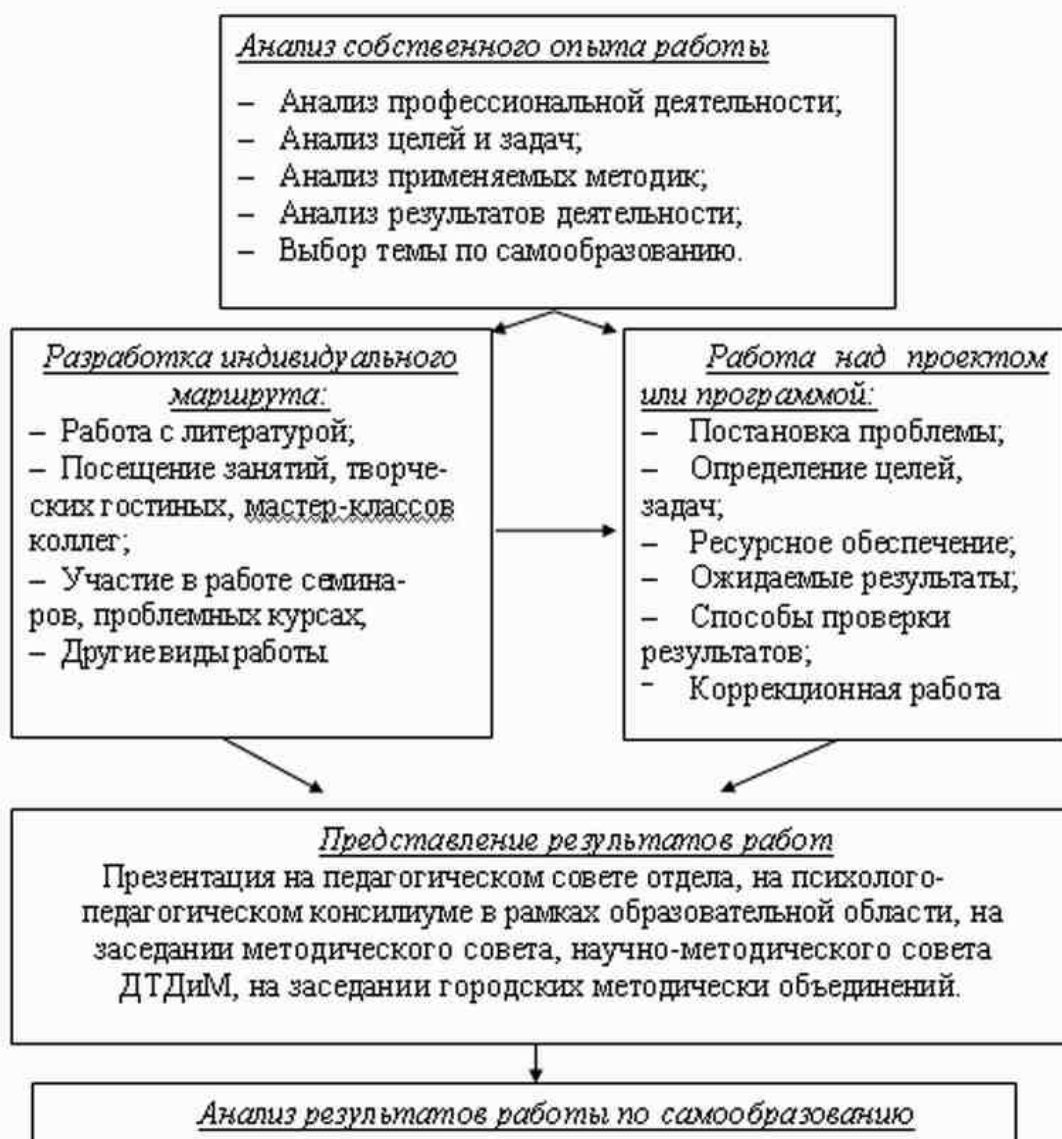
Модель повышения квалификации педагогического работника как личностная траектория его профессиональной карьеры

1 этап	2 этап	3 этап	4 этап	5 этап
Подготовка вновь принятых сотрудников	По результатам профессиональной диагностики пд-новичка: <ul style="list-style-type: none"> – определение наставника; – аттестационные курсы (2 квалификационная категория); – на проблемные курсы (ООИПКРО, ОГУ, Институт спец.психологии, ОГПУ); – краткосрочные курсы по направлению деятельности; – посещение мастер-классов, творческих гостиных, МО, рабочих совещаний, психолого- 	По положительным результатам квалификационной диагностики пдо: <ul style="list-style-type: none"> для обучения на курсах – ШПР «Успех», ОГПУ, ИПКРО (I категории) Имеют право проводить мастер-классы, творческие гостиные; рекомендуются для обучения на отделении методиста Участие в конкурсах профессионального мастерства: <ul style="list-style-type: none"> – (дидактического и методического материала); – (открытые занятия); – (защита программ). 	Диагностика и отбор талантливых педагогических работников для обучения: <ul style="list-style-type: none"> на курсах резерва руководящих кадров аттестационные курсы (высшая категория) наставничество проведение стажерских площадок, семинаров-практикумов. 	По положительным результатам квалификационной диагностики пдо направляются для обучения в ОГПУ с целью получения высшего или второго высшего образования обучения в аспирантуре; участие в работе методсовета; назначение на руководящую должность.

	педагогических консилиумов.			
САМООБРАЗОВАНИЕ				

Приложение 2

АЛГОРИТМ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО САМООБРАЗОВАНИЮ ПЕДАГОГОВ



К ВОПРОСУ ОБ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

МОРОЗ Т. Г.

*г. Луга, Крестьянский государственный университет
им. Кирилла и Мефодия*

Кардинальные изменения, происходящие в современной России в новом тысячелетии жизни общества, поставили перед образованием сложные задачи, требующие пересмотра взглядов на педагога и на процесс его профессиональной подготовки в стратегических направлениях модернизации образования.

Одно из таких направлений определила, получившая за последние десятилетия в научных кругах широкое признание, идея потенциальной одаренности (а не только реально проявляемой, с максимально выраженными признаками будущих высоких достижений). Данная категория стала предметом научных исследований, нацеленных на решение широкого спектра проблем и задач: теоретических проблем психологии, философии и педагогики одаренности, проблем диагностики, разработки учебных программ и учебно-методического обеспечения процесса подготовки учителей для развития и обучения одаренных и талантливых детей.

Потребность общества в многочисленных одаренных личностях очевидна. Они являются гарантом сохранения России в числе ведущих стран мира, завоевывая фундаментальные позиции в культуре, науке, образовании. Гении могут предлагать миру инновационно-корректные, наукоемкие технологии, которые обеспечивают национальную безопасность стран и мира, предотвращают различного рода разрушения и катастрофы (угроза атомной войны, терроризм, социально-экономические кризисы, экологические катастрофы). В нашей стране система работы по выявлению, развитию одаренных личностей только развивается. Не изменить судьбы тысячи людей, которые могли бы стать, но не стали выдающимися. Покинули отечество сотни высококвалифицированных специалистов, талантливых и одаренных личностей, не сумевших найти условия и возможности для реализации своих способностей.

Подтверждением значимости изучения проблемы одаренности стало открытие исследователями многочисленных случаев проявления генерации одаренных детей нового поколения, чья одаренность ментального происхождения получила название в США «дети Индиго», в

Англии – «дети тысячелетия», во Франции – «тефлоновые дети», в Японии и Китае – «дети света». Отечественные и зарубежные педагоги испытывают острый дефицит знаний в воспитании и обучении этих необычных детей, подверженных опасности со стороны неподготовленных к встрече с ними педагогов.

Необходимо отметить, что область современного знания о феномене одаренности определяют такие науки как: философия одаренности (теория, методология); психология одаренности (возрастная психология, специальная психология, педагогическая психология, социальная психология); педагогика одаренности (технологии, методы); социология (социокультурные условия развития субъекта), а также значимый вклад в междисциплинарное изучение одаренности могут внести: генетика, биология развития, нейрофизиология и другие науки. Необходимо эти научные данные не столько «трансформировать» в сознании педагога, сколько индуцировать в самой педагогической практике, что особенно важно в профессиональной подготовке педагога, ориентированного на специфику работы с одаренными детьми.

Безусловно, что в применении современных интегрированных знаний о феномене одаренности в профессиональной и личностной подготовке педагога, готового к встрече с нестандартным, одаренным учащимся, решающая роль отводится специальным и высшим образовательным учреждениям. Сегодня внимание думающей общественности, ученых и преподавателей обращено к качественному образу обучающейся молодежи в вузах. Важнейшими профессионально-личностными качествами современного специалиста, в том числе и будущего педагога, они отмечают: стремление к приобретению фундаментальных научных знаний, обладание широким кругозором, аналитическим мышлением, проявление качеств лидера, умение работать в команде, обладание творческим мышлением.

Учебные заведения, выполняя социальный заказ, в русле модернизации российского образования подготавливают специалистов, профессиональные и личностные качества которых должны соответствовать нормам и критериям современного общества. А будут ли это послушные роботы – исполнители или творческие, думающие личности – зависит от внутренней политики государства, диктующей системе образования свои стандарты. Система высшего образования как один из важнейших рычагов образовательной политики современного государства, стремящегося сохранить свою независимость, идентичность, конкурентоспособную экономику, культуру, социальный генофонд, должна стремиться за счет фундаментальной образовательной и воспитательной подготовки молодежи осуществлять последовательные и эф-

фективные инновации в школьном образовании. Поэтому одним из образовательных стратегических направлений в вузе должна стать подготовка творческого, активного, внутренне свободного и ответственного педагога, стремящегося и способного через собственные высокие достижения привести к общему успеху и своих учеников.

Анализ образовательных стандартов высшего профессионального образования по педагогическим специальностям показывает, что в требованиях по психолого-педагогической подготовке определено: «специалист знает особенности детей с отклонениями в развитии...». Почему же не указывается, что будущий специалист должен знать также и особенности воспитания, развития, обучения такой категории детей как одаренные, требующие не меньше квалифицированного педагогического подхода, чем дети с задержкой психического развития? В обязательном минимуме содержания действующих сейчас профессиональных образовательных программ по педагогическим специальностям в блоке дисциплин психолого-педагогической подготовки, в вузовских учебниках и пособиях по педагогике, возрастной и педагогической психологии не содержатся сведения ни об особенностях одаренных детей, ни о методах их выявления, ни о стратегиях и моделях их обучения, развития и воспитания.

В науке остается много спорных и нерешенных вопросов – как в вузовском подходе к системе профессиональной подготовки будущих педагогов к работе с одаренными учащимися, так и в теории, диагностике творчества и одаренности. Практически отсутствуют учебные пособия и методические разработки по данному направлению подготовки будущего педагога, а в существующих пособиях материал излагается по одной определенной концепции, направлению, которые не дают полного представления о данной проблеме.

Поэтому перед учеными, исследователями стоит актуальная проблема: изучить накопленный на сегодняшний день научно-исследовательский материал по проблеме одаренности, разработать для студентов психолого-педагогических специальностей учебники и методические пособия, отражающие достаточно полно современные достижения отечественной и зарубежной научной мысли об особенностях работы педагога с одаренными учащимися с учетом их возрастных особенностей.

Важно, чтобы педагогическое сознание развивалось в соответствии с современным научным представлением о феномене одаренности, опирающемся на данные междисциплинарных знаний и интеграцию имеющихся методологических подходов.

Эти идеи мы стремились отразить в содержании разработанной учебной программы и учебно-методического пособия по спецкурсу «Основы профессиональной подготовки педагога к работе с одаренными учащимися» с целью обеспечения процесса профессиональной подготовки студентов информационно-гуманитарного факультета КГУ им. Кирилла и Мефодия (г. Луга, Ленинградская обл.).

В ходе изучения данного спецкурса будущие педагоги осмысливают современные концепции творчества и одаренности, познают новые смыслы феномена, формируют представление о сложности и многоаспектности проблемы одаренности и творчества, о социальной ценности одаренных личностей как факторе общественного развития. Материал курса достаточно многообразен и содержит большое количество дискуссионных положений, поэтому создает благоприятную почву для творческой деятельности преподавателя учебного заведения: из-за отсутствия на сегодняшний день признанной единой концепции творчества и одаренности в рамках какой-либо теории личности можно по-разному структурировать материал, в зависимости от научных взглядов и убеждений лектора, и в тоже время, предоставлять студентам информацию о других общепризнанных в научных кругах и самодостаточных концепциях.

В структуру учебно-методического пособия входят: восемь блоков, представленных следующими направлениями: «Актуализация проблемы профессиональной подготовки педагога к работе с одаренными учащимися в условиях современного социума», «Педагог и одаренный ребенок», «Теоретические основы современных концепций творчества и одаренности», «Феноменология одаренности и гениальности», «Педагогическая диагностика одаренности в алгоритме работы педагога с одаренными учащимися», «Работа педагога с родителями одаренных учащихся», «Педагогические технологии в развитии креативности учащихся», «Практикум по развитию основ творчества в профессиональной деятельности будущего педагога», «Валеологический аспект работы педагога с одаренными учащимися», «Симпозиум по проблеме одаренности».

Отметим, что к каждой теме предлагается список рекомендуемой литературы, ряд вопросов для самоконтроля, несколько исследовательских заданий, примерные темы докладов для конференций, рефератов, курсовых и дипломных работ.

Далее мы приводим один из блоков, включенных в учебно-методическое пособие:

Тема 3. Теоретические основы современных концепций творчества и одаренности

Историко-научный вклад Ф. Гальтона в исследовании проблемы одаренности и гениальности. Евгеника.

Природа одаренности. Понятие «задатки», «способности», «одаренность» в работах Б. М. Теплова. Сензитивные периоды формирования определенных типов способностей.

Признаки одаренности. Понимание учителем типологии одаренности (интеллектуальная, академическая, креативная, лидерская (социальная), спортивная (психомоторная), художественная, духовная (нравственная)). Форма проявления одаренности (явная, скрытая). Особенности возрастного развития (ранняя одаренность, поздняя одаренность). Степень сформированности одаренности (актуальная, потенциальная). Широта проявления в различных видах деятельности (общая одаренность (умственная), специальная одаренность). Различия по уровню одаренности (особая одаренность, высокая норма).

Признаки творческого процесса – бессознательность, спонтанность, внезапность, неконтролируемость. Этапы (фазы) творческого процесса: (постановка проблемы, инкубация, инсайт, контроль). Критерии творческого процесса.

Основные современные концепции творчества и одаренности. Трехфакторная «малая модель «человеческого потенциала» (Дж. Рензулли). Концепция творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной парадигмы (Д. Б. Богоявленская). «Концепция «возрастной одаренности» (Н. С. Лейтес). Подход к одаренности как к проявлению творческого потенциала человека» (А. М. Матюшкин, В. С. Юркевич, Е. Л. Яковлева). Динамическая теория одаренности» (Ю. Д. Бабаева). Экопсихологический подход к развитию одаренности (В. И. Панов). Психодидактический подход к обучению и развитию одаренных детей в условиях массовой общеобразовательной школы (В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов, С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин).

Вопросы для самоконтроля:

1. Дайте характеристику понятия одаренности с точки зрения различных концептуальных подходов.
2. Сформулируйте основной круг проблем, с которыми сталкивается одаренный ребенок в школе.
3. Образ, характеристика одаренного субъекта.

Исследовательские задания:

1. Составьте таблицу «Формы и методы оказания педагогического сопровождения различных категорий одаренных школьников».
2. Какие возрастные особенности раскрытия творческого потенциала школьника Вы можете отметить?

3. Опросите школьных учителей и составьте, опираясь на их ответы «портрет» одаренного ребенка.

Примерные темы докладов для конференций, рефератов, курсовых и дипломных работ для студентов:

1. Личность учителя как фактор развития креативности учащегося.

2. Штрихи к портрету учителя инновационного типа.

3. Слагаемые педагогического мастерства.

4. Соотношение педагогического творчества и мастерства.

5. Учитель как критически мыслящая личность.

Такое структурированное изложение материала показало наиболее эффективное усвоение студентами материала, развитие мотивации к изучению проблемы одаренности, формирование у будущих педагогов исследовательских навыков, развитие творческого потенциала личности. Ярким примером проявления креативных идей в области литературы является творческая зачетная работа студента 4 курса КГУ им. Кирилла и Мефодия Е. Дряхлова:

Стихотворение «Я – студент»

«... Я с юных лет любил искусство,
Искусство СЛОВА – больше всех,
Да, книга в нас рождает чувства,
Любовь и радость, грусть и смех.
И с языком родным всегда я
Общался бережно, ценил,
Всем существом осознавая,
Что он историю хранил.

Итак, определив со школы,
К чему же помыслы влекут,
Я знания решил пополнить
И поступил в наш институт.
За alma mater, за Крестьянский
Стоят студенты как стена,
Не зря учителей славянских
Он гордо носит имена:
Кирилла и Мефодия –
Апостолов святых.
Мы свято чтить должны и помнить
Тяжелые страдания их,

И подвиг, что они свершили,
славянам дали знаний свет
И письменность нам подарили,
Раскрыли языка секрет.

Я в этом славном институте
Учусь уже четвертый год,
И скоро буду сам учитель
И просвещать пойду народ,
То самое младое племя,
Что уж спешит на смену нам.
Не зная сам, что наше время
Дало их светлым головам,
Какую пищу для раздумий.
Но буду сам пытаться я
К истокам обратить культуры,
К словам: честь, дом, любовь, семья.
Успел я поработать в школе
И знаю – вопреки всему
Эти понятия не чужды
Живому светлому уму...»

Внимание студентов обращается на возможности информационного обеспечения темы при самостоятельном, дополнительном изучении вопросов спецкурса (серия книг «Библиотека «Одаренные Дети», информационные сайты: www.eidos.ru, www.odardeti.ru, www.shkola.spb.ru, www.parent.fio.ru) и др. Проблемными для зачетного семинара-симпозиума предлагаются следующие темы: «Одаренный ребенок в массовой школе», «Одаренность как субкультура детства», «Одаренность и индивидуальность в школе – факторы риска», «Роль компьютеров в обучении и развитии одаренных учащихся», «Загадка появления гения», «Зарубежный опыт работы с одаренными детьми. Менторство», «Раннее развитие: за и против», «Рекомендации по работе педагога с родителями одаренного ребенка» и др.

Теоретическая часть пособия состоит, в основном, из открытых лекций-диалогов, способствующих более глубокому и прочному усвоению учебного материала. При разработке спецкурса в значительной мере предпочтение отдавалось теории генетики и гениальности В. П. Эфроимсона. С нашей точки зрения ее использование позволяет акцентировать внимание будущих педагогов на ключевой закономерности, выведенной ученым: зарождение потенциального гения – про-

блема биологическая, генетическая; развитие гения – биосоциальная; реализация гения – социобиологическая.

Материалы спецкурса «Основы профессиональной подготовки будущих педагогов к работе с одаренными учащимися» не содержат нормативно-однозначного подхода, поэтому в процессе преподавания необходимо учитывать уровень, специфику профессиональной подготовки студентов и, соответственно, корректировать объем и содержание учебного материала в ходе познания сущности феномена творчества и одаренности.

Литература

1. Одаренные дети [Текст] : пер. с англ. / общ. ред. Г. В. Бурменского и В. М. Слуцкого. – М., 1991.
2. Основные современные концепции творчества и одаренности [Текст] : сб. ст. / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М., 1997.
3. Особенности работы с одаренными детьми [Текст] : метод. рекомендации / автор-сост. : Н. У. Тенишева. – Саранск, 1997.
4. Психология одаренности детей и подростков [Текст] : учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений / под ред. Н. С. Лейтеса. – М., 2000.
5. Психология одаренности: От теории к практике [Текст] / под ред. Д. В. Ушакова. – М. : ИП, 2000.
6. Теплов Б. М. Способности и одаренность. Избранные труды в 2 т. [Текст] / Б. М. Теплов. – М., 1985.

РЕАЛИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «МАТЕМАТИКА»)

АКМАНОВА З. С.

*г. Магнитогорск, Магнитогорский государственный
технический университет им. Г. И. Носова*

Научно-технический прогресс и сложная структура экономики требуют расширения и качественного изменения области профессиональной деятельности выпускника вуза. В настоящее время в связи с возросшей ролью математики необычайно большое число будущих инженеров, организаторов современного производства нуждается в серьезной математической подготовке. Обучение математике в процессе профессиональной подготовки выступает предпосылкой разви-

тия математической культуры у студентов, так как сама математика в контексте культурных ценностей является орудием культуры и, прежде всего, точности знаний и умений профессиональной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что большие возможности для развития математической культуры обучающихся представляет система непрерывного профессионального образования. Обобщенные выводы о целевых, содержательных и процессуальных характеристиках всех основных звеньев образования с точки зрения развития математической культуры представлены нами в таблице. Эти выводы сформулированы с учетом различий двух систем образования – традиционной и системы непрерывного профессионального образования. Своеобразную аксиоматику построения и функционирования системы непрерывного образования составляют принципы непрерывного образования. К ним мы относим: всеобщность, демократизм, доступность, интегративность и преемственность, самообразование, гуманизация, дифференциация, многообразие и гибкость, единство и целостность, профессиональная направленность.

Таким образом особенностями современного этапа системы непрерывного профессионального образования являются: ориентация на развитие личности обучающегося; единство фундаментализации и универсализации образования; взаимосвязь и координация всех этапов профессиональной подготовки.

Таблица

Компоненты образования	Традиционная система профессионального образования	Система непрерывного профессионального образования
Цели	развитие математической культуры не является целью; ориентировано на подготовку человека к выполнению определенных функций	развитие математической культуры обучающихся; ориентировано на целостное развитие человека как личности, его способностей, стремлений и возможностей
Содержание	определенный объем знаний, умений и навыков, которые должны быть прочно усвоены обучающимися; поверхностное, перегруженное, информативное	преемственность и многовариантность общего и профессионального образования, актуальность, системность, контекстность, информативность, мобильность; знания, умения и навыки, а также сам процесс их приобретения и практического применения
Методы и	обучающийся является объек-	обучающийся является субъек-

формы организации	том учебного процесса; преподаватель – источник познавательной информации; доминируют информационно-репродуктивные методы; проблемные и практические методы скорее всего используются для иллюстрации и наглядности, доминирует воспроизводство образцов прошлого опыта	том учебного процесса; преподаватель – организатор учебного процесса, обеспечивающий индивидуальный подход в обучении; доминируют продуктивные, активно-творческие методы, самостоятельная, творческая деятельность проблемно-практического характера, основанная на коллективно-индивидуальном и вариативных принципах; дистанционное обучение
Результат	индивид, готовый к выполнению определенных социально-производственных функций, не умеющий приобретать, использовать и совершенствовать знания, умения и навыки в профессиональной деятельности, творчески подходить к решению производственных задач	развивающая личность, способная приобретать, использовать и совершенствовать знания, умения и навыки в профессиональной деятельности, творчески подходить к решению производственных задач

В качестве основного средства развития математической культуры у студентов мы выделяем задачу. Использование задач и заданий различной степени сложности позволяет сделать процесс развития математической культуры управляемым и личностно-ориентированным.

При разработке задач мы учитывали следующие требования:

- системность - совокупность задач и заданий не должна быть случайной, а должна представлять собой систему;
- специфичность – при построении системы задач необходимо учитывать специфику профессиональной ситуации, в которой окажется будущий специалист;
- преемственность – каждая задача должна быть связана с предыдущей по принципу возрастающей сложности от репродуктивных к творческим;
- новизна – система задач и заданий должна способствовать не только приобретению знаний и умений, но и способствовать переносу их в новые условия;
- рефлексивность – задачи должны способствовать развитию мотивационных, ориентационных и волевых качеств личности, процессам саморегуляции и саморазвития; осуществление обратной связи в форме отчета или самоотчета.

В соответствии с выделенными требованиями рекомендуем использовать индивидуальные домашние задания – комплекс заданий, объединенных общей темой, выстроенных в соответствии с имеющим уровнем математической подготовки у студента. По завершении выполнения индивидуального домашнего задания обязательно провести защиту студентом в процессе индивидуальной беседы с преподавателем на консультации или в специально назначенное для этого время, при этом отношения между преподавателем и студентами строятся на основе единства убеждений в том, что изучение математики способствует развитию творческих возможностей будущего специалиста, характеризуется особым вниманием преподавателя ко всем предложениям студентов в ситуациях совместного поиска истины. Домашние задания должны содержать задачи следующих типов:

- тренировочные задачи – задания на отработку определения, правила, метода;

- сквозные задачи – задания, проходящие через весь курс математики, учитывающие внутриспредметную связь (с неопределенностью условий; с неопределенностью искомого; с преизбыточными данными; с противоречивыми данными; на обнаружение возможной ошибки в готовом решении);

- комплексные задачи – задания, охватывающие курс математики и спецдисциплин, учитывающие межпредметную связь (с неопределенностью условий; с неопределенностью искомого; с преизбыточными данными; с противоречивыми данными; на обнаружение возможной ошибки в готовом решении).

Тренировочные задачи включают в себя задачи, направленные на формирование навыков в стандартных условиях. В ходе их выполнения студент уясняет логику традиционных схем решения, оценивает и анализирует альтернативные пути решения. Творческие задачи (сквозные и комплексные) высших уровней трудности отличаются от задач низких уровней не только числом проб, необходимых для обнаружения решения, но и шириной поискового поля. Так, задачи первого уровня и средства их решения находятся в пределах одной узкой специальности. Задачи второго уровня и средства их решения относятся к одной отрасли техники. Для задач третьего уровня решение приходится искать в других отраслях, четвертого уровня – в науке. Для развития математической культуры студентов университета необходимо рассматривать творческие задачи, для решения которых требуются предметные (сквозные задачи) и межпредметные знания (комплексные задачи).

В связи с этим необходимо переработать рабочие программы по математике. Рабочая программа должна содержать две части. Сводный план-график математической подготовки на 1–3 семестры является первой из этих частей. Он должен отражать использование вопросов рабочей программы курса математики в других дисциплинах, а также представлять список литературы по курсу математики. Вторая часть рабочей программы – раскрыть степень использования математики в каждой дисциплине учебного плана, а также содержать список соответствующей литературы по каждой дисциплине.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИОННО-СТИМУЛИРУЮЩЕГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

ВИНТЕР Е. И.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Изучение любой научной проблемы целесообразно начинать с исследования истории ее становления. Результатом историографического анализа является определение этапов и социально-исторических предпосылок развития проблемы. Генезис проблемы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов включает три периода: 1) с начала до середины 60-х гг. XX века; 2) с середины 60-х гг. до конца XX века; 3) с конца XX века по настоящее время.

Каждый период характеризуется сложившимися социально-историческими предпосылками, отражающими эволюцию теоретических представлений и тенденций общественного развития, которые стимулировали осмысление новых педагогических задач и новой организации их решения в области исследуемой проблемы. Социально-исторические предпосылки становления исследуемой проблемы – это объективно существующие условия, непосредственно с ней связанные и предопределяющие эволюцию ее дальнейшего развития. Целесообразно выделение социально-экономической, теоретико-методологической и опытно-практической предпосылок.

Социально-экономическая предпосылка выступает основополагающей и раскрывает обстоятельства общественной жизни, характер производственных и нормативно-правовых отношений, государственные приоритеты, уровень культуры и науки, определяющие потребно-

сти и возможности постановки и решения исследуемой проблемы. Теоретико-методологическая предпосылка характеризует наиболее значимые научные результаты исследований проблемы, которые ориентируют научное сообщество в направлении дальнейшего поиска ее решения. Опытно-практическая предпосылка отражает результат практического использования уже полученного научного знания, т.е. представляет степень решения исследуемой проблемы в практике образования, характеризует имеющийся опыт оперирования исследуемым феноменом, вскрывает слабые места и сложности в решении проблемы.

В первый период (с начала до середины 60-х гг. XX века) формулируется проблема педагогического стимулирования и начинаются активные поиски ее решения. К его окончанию сложились следующие социально-педагогические предпосылки: развитие промышленного производства, усложнение техники и технологии, определившие необходимость повышения качества деятельности каждого отдельного работника через внутренние мотивационные потребности; активизация междисциплинарных исследований в области обогащения набора стимулирующих средств, а также определение возможностей использования педагогического стимулирования и определение его места в условиях образовательного процесса; использование в практической деятельности отдельных элементов побудительного стимулирования активности обучаемых, оценка степени его влияния на результативность учебно-воспитательного процесса.

Во второй период (с середины 60-х гг. до конца XX века) осуществляются комплексные исследования по построению единой концепции педагогического стимулирования. К его окончанию сложились следующие социально-педагогические предпосылки: социальный заказ общества на разработку и реализацию новых, соответствующих сложившимся условиям стимулов производственной деятельности; систематизация научных знаний о стимулировании вообще и педагогическом стимулировании в частности, которые в виде целостной теории способны обеспечить повышение эффективности социальных процессов в условиях социалистического производства; совершенствование и развитие практического аппарата педагогического стимулирования для решения текущих образовательных задач.

Подробнее остановимся на характеристике третьего периода (с конца XX века по настоящее время). Начнем, прежде всего, с выявления наиболее значимых обстоятельств общественной жизни, которые оказали непосредственное влияние на развитие исследуемой нами проблемы. К этим обстоятельствам следует отнести следующие:

- инновационность и системность научного мышления;
- углубление междисциплинарных интеграционных процессов;
- реформирование и модернизация российского образования;
- расширение сети высшего профессионального образования;
- повышение престижа образования, как гаранта благосостояния и карьерного роста специалиста;
- распространение идеи управления качеством образования;
- развитие системы непрерывного образования в России;
- гуманистическая направленность российского образования;
- индивидуализация образовательной траектории будущего специалиста;
- ориентация на творческий подход в подготовке будущих специалистов.

Указанные особенности российского образования к началу XXI века в значительной степени изменили проблемное поле педагогической науки, в которой начала прослеживаться тенденция к глобализации подходов в решении научных проблем, к углублению и укрупнению направлений научного поиска. В частности, в педагогике, вслед за другими областями гуманитарного знания сформировалось новое идейное направление – сопровождение процессов.

В настоящее время разрабатывается юридическое, бухгалтерское, информационное, аудиторское и т.д. сопровождение. В педагогической же отрасли изучаются особенности организации педагогического сопровождения тех или иных аспектов образовательного процесса: социального самоопределения личности, развития одаренности обучающихся, профессиональной деятельности, творческой подготовки и др.

Понимая большое научно-практическое значение педагогического сопровождения, ученые начали разрабатывать для новой области педагогического знания свой понятийный аппарат, методологические основания, определять область применимости, создавать методико-технологическое обеспечение. Существенный вклад в разработку данного направления внесли Е. А. Александрова, М. И. Губанова, Н. Н. Лагусева, Л. В. Мамедова, Е. М. Муравьев, Г. И. Симонова, Б. Е. Фишман и др.

В то же время реализация на практике педагогического сопровождения не всегда осуществляется эффективно, поскольку требует, во-первых, тщательной и полной проработки его теории, во-вторых, перехода от разовых акций к перманентному процессу оказания поддержки студентов в процессе их профессиональной подготовки и, в-третьих, комплексного, гармоничного подхода в осуществлении со-

проведения по всем основным компонентам педагогического процесса.

Таким образом, пройдя путь от принципиального понимания значения стимуляции процесса воспитания школьника до необходимости построения теории, обеспечивающей организационно-стимулирующее сопровождение профессионально-творческой подготовки будущего специалиста, исследуемая проблема в условиях реформирования высшего профессионального образования, отражая изменившиеся мотивационные механизмы и новое морально-политическое мышление, в настоящее время становится одной из наиболее актуальных проблем педагогики, и в полной мере отражает соответствующие приоритетные направления современных научно-педагогических исследований.

Интерпретация такой постановки проблемы может быть осуществлена исходя из следующих позиций:

- сопровождение предполагает оказание преподавателем систематической своевременной поддержки студентов в учебно-воспитательном процессе, создания благоприятных условий для становления будущего специалиста, сокращения бессодержательных периодов, связанных с невозможностью студентом самостоятельного преодоления учебных проблем;

- стимулирование характеризуется предоставлением помощи в таком виде, при которой будущий специалист воспринимает процесс профессионально-творческой подготовки как лично значимый, детерминированный индивидуальными запросами и уже осознанными профессиональными интересами;

- организационный компонент сопровождения касается актуализации возможностей целенаправленного управления данным процессом (с привлечением полноценного мониторинга и контроля, выбором адекватных форм, методов, средств его реализации), т.е. создания всех необходимых условий для его эффективного функционирования;

- ориентация в профессиональной подготовке на творчество студентов обеспечивает формирование компетентного специалиста, способного выполнять свои профессиональные обязанности в нестандартных ситуациях, развитие у них креативности и нестандартности мышления.

Подводя итоги современного этапа становления проблемы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов, выделим сложившиеся к настоящему времени социально-исторические предпосылки, обусловли-

вающие основные направления его дальнейшего развития. К ним в первую очередь относятся:

– повышение требований общества к качеству подготовки дипломированных специалистов;

– необходимость систематизации имеющихся теоретических знаний о педагогическом стимулировании в русле концепции педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих специалистов;

– апробация теоретических положений на практике, перевод их на уровень технологии с целью изменения самосознания будущих специалистов, касающегося формирования у них субъектной позиции в образовательном процессе.

Таким образом, для решения проблемы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов, постановка которой определена всем ходом исторического развития профессионального образования, в настоящее время педагогическим сообществом накоплен достаточный запас научно-педагогических средств, который должен быть использован для разработки педагогической концепции, определяющей полный набор систематизированных знаний, необходимых для эффективной реализации данного вида сопровождения.

Литература

1. Гордин, Л. Ю. Методологические проблемы педагогического стимулирования [Текст] / Л. Ю. Гордин // Сов. педагогика. – 1979. – № 12. – С. 72–79.

2. Поварич, И. П. Стимулирование труда: системный подход [Текст] : монография / И. П. Поварич, Б. Г. Прошкин. – Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние, 1990. – 198 с.

3. Программа модернизации гуманитарного и социально-экономического высшего профессионального образования в России (2004–2008 годы) (Проект) [Текст]. – М. : МГУ, 2003. – 10 с.

4. Программа развития педагогического образования России на 2001–2010 годы [Текст] // Пед. образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 14–25.

5. Равкин, З. И. Стимулирование как педагогический процесс (основы общей теории) [Текст] / З. И. Равкин // Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследования истории советской школы : сб. ст. – Йошкар-Ола : Марийский гос. пед. ин-т, 1972. – С. 9–76.

6. Яковлев, Е. В. Внутривузовское управление качеством образования [Текст] : монография / Е. В. Яковлев. – Челябинск : изд-во ЧГПУ, 2002. – 390 с.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА КАК АТТРИБУТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БОРИСОВА Р. Д.

г. Тюмень, Тюменский политехнический колледж

Сегодня очень много говорят об инновации, о включении в воспитательную деятельность новых или инновационных форм и способов работы. Однако применение новых форм и средств, которые не включены в общую воспитательную систему, приводит к случайному результату.

Воспитательная система, как и любая другая представляет собой совокупность элементов (воспитательных отношений, технологий управления образовательным процессом, форм организации деятельности, средств и методов обучения, воспитания и социализации подрастающего поколения), которые в целостном единстве и взаимосвязи создают качественно определенные условия для развития и формирования личности.

Центральное ядро системы составляет цель воспитания.

Ориентируясь на цель, создается концепция воспитательной системы. Ведущей целью которой является обеспечение необходимых организационно-методических, кадровых, финансовых, материальных, информационных условий для развития воспитательных систем в образовательных учреждениях всех видов и типов, создания в них социокультурной базы воспитания и развития студентов, способствующей формированию социально необходимых знаний и навыков, развитию склонностей, способностей и интересов, гражданской ответственности, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, социализации обучающихся и воспитанников и которая определяет содержание, формы, средства и методы, характер управления. Диагностика успешности воспитания должна быть согласована с целью.

Целью любой воспитательной системы является воспитание личности, поэтому, создавая воспитательную систему, мы должны, прежде всего определить, на какие цели воспитания будет работать эта система.

Нормативно-правовая основа заложена в таких современных документах, как: Закон РФ «Об образовании», национальная доктрина образования в РФ, охватывающая период до 2025 г., государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» – определяют целевые ориентиры. Определяя цель воспитания, мы должны ориентироваться на личность:

- способную к самоопределению самореализации в социуме;
- разносторонне развитую, культурно компетентную;
- предприимчивую, творчески инициативную;
- способную к сотрудничеству, конструктивному межкультурному взаимодействию;
- физически здоровую;
- имеющую целостное мировоззрение;
- четко выраженную позицию гражданина, патриота;
- способную к профессиональному самоопределению и самосовершенствованию.

В основе воспитательной системы образовательного учреждения в системе профессионального образования должны закладываться следующие принципы:

- принцип преемственности воспитательной деятельности, осуществляемой на предшествующих уровнях системы непрерывного образования, с учетом изменившихся возрастных и социально-психологических особенностей обучающихся;
- принцип целенаправленного управления развитием личности студента как целостным процессом с учетом региональных и национальных особенностей, а также профессиональной специфики;
- принцип личностного подхода, признающего интересы и потребности личности обучаемого и его семьи;
- принцип толерантности, строящийся на уважительном, доверительном отношении друг к другу участников педагогического процесса;
- принцип гражданственности, выражающейся в соотнесении воспитательной деятельности с интересами социума и государства;
- принцип вариативности воспитательных систем, предполагающих различные модели воспитательной деятельности;
- принцип компетентного использования педагогическим коллективом образовательного учреждения СПО обоснованных психолого-педагогической теорией и практикой подходов, методов и приемов.

Исходя из основополагающих принципов, можно выделить основные направления воспитательной системы образовательного учреждения в системе профессионального образования:

- 1) создание благоприятных условий для развития личности обучающихся;
- 2) содействие формированию учебной группы как коллектива;
- 3) ведение педагогически обоснованных наблюдений за обучающимися, их социальным окружением;
- 4) содействие социальному профессиональному становлению обучающихся;
- 5) организация и осуществление психолого-педагогической профилактики;
- 6) взаимодействие с инженерно-педагогическими работниками учебного заведения, родителями, социальными институтами воспитания;
- 7) содействие в реализации индивидуальных планов воспитания, самовоспитания обучающихся.

Создание воспитательной системы образовательного учреждения СПО требует и научного осмысления, и творческого озарения, и искусства внедрения в жизнь.

Таким образом, создание воспитательной системы в образовательном учреждении СПО будет результативной, если строится на основе:

- концепции воспитательной системы образовательного учреждения, района, города, государства;
- современных принципов воспитания;
- учета индивидуальных особенностей формирования коллектива группы;
- учета возрастных особенностей обучающихся;
- учета особенностей контингента родителей детей;
- компетентности людей, ответственных за процесс воспитания обучающихся.

Учитывая все перечисленные особенности, необходимо ожидать достижение следующих результатов:

- формирование воспитательного пространства и воспитательных систем в образовательном учреждении СПО;
- стабильное сохранение контингента обучающихся в образовательных учреждениях и организациях;
- становление, развитие и увеличение количества юношеских и молодежных общественных организаций и объединений; сформированность традиций гражданского воспитания молодого поколения;

- повышение уровня воспитанности обучающихся;
- рост охвата обучающихся услугами дополнительного образования и внеаудиторной деятельностью;
- усиление межведомственного взаимодействия в вопросах воспитания;
- увеличение количества вариативных программ воспитания;
- положительная динамика состояния здоровья детей при равных условиях обучения и при различных организациях образовательного процесса;
- снятие социальной напряженности (снижение преступности обучающихся).

СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП ГЕНЕЗИСА ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОВНЕ СТРУКТУРНОГО ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ ВУЗА

МАМАЕВ В. В.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Вступление России в 2003 году в Болонский процесс привело к глобальным изменениям в системе образования. Так, согласно Болонской декларации, единение Европы в области образования предполагает:

- введение общепонятных, сравнимых квалификаций в области высшего образования;
- переход на двухступенчатую систему высшего образования (бакалавриат – магистратура);
- введение оценки трудоемкости (курсов, программ, нагрузки) в терминах зачетных единиц и отражение учебной программы в приложении к диплому, образец которого разработан ЮНЕСКО;
- повышение мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала;
- обеспечение необходимого качества высшего образования, взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования;
- обеспечение автономности вузов;
- введение аспирантуры в общую систему высшего образования (в качестве третьего уровня);

- придание «европейского измерения» высшему образованию (его ориентация на общеевропейские ценности) и повышение привлекательности, конкурентоспособности европейского образования;
- реализация социальной роли высшего образования, его доступность;
- развитие системы дополнительного образования (так называемое «образование в течение всей жизни»).

Предоставленные Россией Европейскому союзу гарантии в области качества образования, определили государственные требования к построению систем менеджмента, что в первую очередь предполагает не только изучение возможностей адаптации российского образования к международным условиям, но и исследование содержания систем управления качеством, специфики их функционирования и особенностей построения для современной высшей школы.

В отличие от предыдущего периода, где основными направлениями изучения оставались отдельные стороны управленческой деятельности, в данный период наиболее актуальной выступает проблема создания целостной системы управления качеством: в дошкольном (О. А. Сафонова, Л. И. Фалюшина и др.), общем и дополнительном (Л. Е. Логинова, Т. А. Степанова и др.), среднем профессиональном (И. И. Тубер, Н. М. Халимова и др.) и высшем профессионально образовании (А. Г. Бермус, В. П. Ефентьев, М. А. Мещерякова, Н. П. Пучков, Т. И. Уткина, Г. А. Шабанов). В России созданы и работают научно-исследовательские центры, создающие и апробирующие системы менеджмента в вузе (Барнаул, Владивосток, Иркутск, Москва, Санкт-Петербург, Тольятти, Томск и др.).

Привлечение идей Всеобщего управления качеством к проблемам профессионального образования и связанная с этим необходимость сертификации разработанных систем менеджмента, а также сложность создания высокоэффективной системы управления качеством для всего вуза, особенно когда речь идет о больших многопрофильных образовательных учреждениях, актуализируют научную разработку проблемы построения системы менеджмента качества профессионального образования на уровне основного структурного подразделения вуза – факультета. Однако, несмотря на усилия ученых в создании таких систем как для вуза в целом, так и для его отдельного структурного подразделения, данная проблема остается слабоисследованной. Как справедливо отмечают Т. Ф. Локтева и Т. В. Дрыгина, основными сдерживающими факторами являются: отсутствие методологии их создания, адаптированной к российскому образовательному стандарту; недостаток квалифицированных специалистов-

разработчиков; недостаток финансовых средств и знаний в области систем менеджмента качества; недооценка практической пользы от внедрения их в вузе [1, с. 156].

Можно утверждать, что в настоящее время российское образование стоит на пороге нового периода своего развития. Теперь, будучи ориентированным на интеграцию с Европейским образовательным сообществом, высшее профессиональное образование ждут существенные изменения в структурной организации, содержании, процедурах совместной деятельности субъектов, оценки его результативности и т.д. Вопросы обеспечения необходимого качества образовательных услуг и оценки его соответствия заданным стандартам требует построения систем управления не только на уровне вуза, но и его структурных подразделений по европейскому типу, где образование становится высокорентабельной сферой бизнеса, что вполне обоснованно предполагает привлечение аппарата классической теории менеджмента. Появившаяся при аттестации вуза возможность сертификации систем менеджмента качества профессионального образования не во всем учреждении, а на его отдельном факультете, нуждается сегодня в теоретическом исследовании процедур и механизмов их построения и тщательной апробации полученных результатов.

Подводя итоги этапа становления исследуемой нами проблемы, отметим, что он характеризуется реформированием профессионального образования, в рамках которого на национальном уровне актуализируется потребность в разработке на основе концепции Всеобщего управления качеством систем менеджмента качества профессионального образования на уровне структурного подразделения вуза, соответствующих требованиям Европейской Ассоциации Гарантии Качества высшего образования.

Литература

1. Локтева, Т. Ф. Качество – как один из факторов конкурентоспособности вуза [Текст] / Т. Ф. Локтева, Т. В. Дрыгина // Качество – стратегия XXI века : материалы IX Международной научно-практической конференции. – Томск : изд-во ТПУ, 2004. – С. 153–156.
2. Шишов, С. Е. Мониторинг качества образования в школе [Текст] / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с.
3. Шубенкова, Е. В. Тотальное управление качеством [Текст] : учеб. пособие / Е. В. Шубенкова. – М. : изд-во «Экзамен», 2005. – 256 с.

МЕСТО КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

МИХАЙЛОВА А. В.

*г. Якутск, Якутский государственный университет
им. М. К. Аммосова*

Одним из существенных механизмов стабилизации общества является модернизация всех его сфер – экономики, политики, социальной сферы и культуры. Эффективность модернизации общества зависит от всемерного учитывания особенностей этого процесса в каждой из этих сфер. В данном случае нас интересует кадровая политика, пронизывающая все выделенные сферы.

Как показывает мировой опыт, основное конкурентное преимущество любой компании, стремящейся упрочить свои позиции на глобальных рынках состоит в кадровом потенциале. В XXI веке эта максима, по оценке зарубежных аналитиков (Э. Майер, Р. Манн, Е. Ойхман, Дж. Синки и др.), обретет силу непреложного закона успешного предпринимательства, поскольку приспособиться к непредсказуемым и нередко хаотичным переменам в рыночной среде может только высококомобильный, ориентированный на постоянное самосовершенствование персонал.

Интенсивные изменения в сфере человеческих ресурсов приобретают революционный характер. В связи с этим резко возрастает и значение кадрового менеджмента.

В эволюции теории и практики зарубежного кадрового менеджмента можно выделить три основные фазы развития кадрового менеджмента. Первая фаза связана с патерналистской моделью социал-реформаторов конца XIX – начала XX вв. В данный период менеджер по персоналу предстает в качестве попечителя своих работников, главным образом, являясь лишь проводником проведения эффективной политики предприятий в отношении наемных работников. Вторая фаза уже ставит менеджера-кадровика на более высокую ступень управления предприятием и рассматривает его в качестве специалиста, заключающего трудовые и коллективные договоры (контракты) с работниками. Эта фаза охватывает период приблизительно с 20-х по 50-е годы XX века. Менеджер-кадровик начинает осуществлять наряду с функциями медиатора-проводника, административные и контрольные функции. Третья фаза, приходящаяся на разные периоды в зависимости от страны, характеризуется усилением роли и влиянием менеджера-кадровика на судьбу предприятий и организаций. На со-

временном этапе развития общества понятие кадровой работы полностью изменило свое значение и место. Под кадровой работой уже понимается непосредственное управление персоналом. Кадровая работа стала сочетать и координировать экономические, технологические, информационные и структурные процессы, происходящие в организациях. Под кадровыми процессами любой организационной структуры стало пониматься совершенствование персонала, формирование новых мотивационных сфер, профессионализация и социализация. В современном обществе кадровый менеджер-стратег формулирует целостное видение основных процессов и предлагает оптимальную схему «взаимоувязывания» всех организационных процессов. Необходимость управления человеческими ресурсами выводит кадровые процессы из оперативно-тактического рассмотрения на стратегический уровень и поднимает их на уровень кадрового менеджмента.

В XXI веке на смену представлению о работе с персоналом как кадровой работе пришло представление об управлении персоналом как особом направлении в системе управленческой деятельности. Значение кадрового потенциала заключается не столько в учете имеющегося персонала, сколько в создании внутриорганизационных процессов формирования кадрового потенциала, в росте персонала вместе с развитием организации, в соответствии с выбранными целями и принципами корпоративной политики.

Потребность развития кадрового потенциала обуславливают сочетание и взаимодействие государственных и рыночных регуляторов. В условиях свободной конкуренции мощный кадровый потенциал становится непременным условием завоевания устойчивой затем лидирующей позиции на рынке. Качество трудовых ресурсов непосредственно влияет на конкурентные возможности фирмы и является одной из ее важнейших преимуществ. Кадровый потенциал характеризуется численностью работников, качеством их профессиональной квалификационной подготовки и творческими возможностями.

Стратегическими направлениями в области управления персоналом становятся максимальное использование технических возможностей, гуманизация труда и всемерное развитие инициативы сотрудников. При этом в XXI веке особую актуальность приобретут:

- социальные и технологические инновации;
- инвестиции в подготовку квалифицированных специалистов;
- стимулирование активности сотрудников через средства коммуникации;
- ориентация на кооперативный стиль работы.

В XXI веке решающим фактором выхода предприятий из кризисного состояния будет развитие кадрового потенциала. Стратегическое значение, определяющее положение фирмы в условиях конкуренции, имеет уровень образования руководителей и специалистов предприятия. В последнее время на предприятиях вопросам повышения образовательного потенциала уделяется все меньшее внимание, практически отсутствуют схемы формирования кадрового потенциала. Не достаточно эффективна система повышения квалификации работающего персонала. А ведь известно: существующие знания в любой области человеческой деятельности устаревают и требуют обновления каждые пять лет.

Важнейшей задачей перестройки работы с кадрами, повышения эффективности использования кадрового потенциала является создание необходимых для этого материально-технических, экономических и социально-психологических условий. Представляется целесообразным предпринять конкретные меры по решению следующих задач на региональном уровне:

- содействовать обновлению кадрового потенциала путем увеличения доли квалифицированной и экономически мобильной части на перспективных предприятиях;

- обеспечить упреждающую переподготовку квалифицированных кадров, потребность в которых снижается в результате структурных сдвигов, модернизации производства и банкротства;

- содействовать более быстрому трудоустройству квалифицированных работников, оставшихся без рабочего места, с целью предотвращения потери квалификации;

- обязательное трудоустройство молодежи, окончившей профессиональные учебные заведения, в соответствии с полученной специальностью, если она отвечает спросу экономики, или первоочередное дообучение с учетом конъюнктуры рынка труда;

- обеспечить не только обучение руководителей (профессионального, экономического, юридического и т.д.), но и способствовать развитию их интеллектуального, культурного, духовно-нравственного и физического потенциала посредством осуществления междисциплинарного подхода к обучению кадров (с участием экономистов, психологов, социологов, юристов, филологов и др.).

Таким образом, модернизация общества и его экономические достижения возможны при эффективном управлении человеческими ресурсами. Необходимая предпосылка развития современного общества кроется в максимальной мобилизации всего ресурсного потенциала и в том числе совершенствовании кадрового потенциала.

ПЕРСПЕКТИВНЫЙ ПУТЬ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СФЕРЕ ДОВУЗОВСКОГО ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)

ШКУРКО Н. С.

*г. Якутск, Якутский государственный университет
им. М. К. Аммосова*

«Постклассическое» инженерное знание вырвалось в конце XX века за пределы традиционной сферы изготовления и эксплуатации механизмов, машин, строительных сооружений, «продолжая и еще больше выражая общую тенденцию исторической эволюции инженерии – тенденцию к экспансии ее в новые, ранее далекие от нее формы человеческой деятельности» [1]. Методологический прорыв в содержании инженерного образования обеспечен идеями философии сциентизма (Д. Белл, Дж. Грант, О. Тоффлер, У. Ростоу, Е. Масуда, Р. Ф. Абдеев, А. С. Кочергин, Г. С. Смирнов, Ю. А. Фомин).

Отход от традиционной модели подготовки инженерно-технического специалиста, направленной на механическое наследование знаний и формирование «инструментальных» возможностей, привел к тому, что процесс профессиональной социализации личности в системе высшего технического образования осуществляется конфликтно. Учитывая, что «задача техники – преобразовывать природу и мир человека в соответствие с целями, поставленными людьми на основе их нужд и желаний», требуется методическая проработка нового содержания инженерного образования в его сложных и противоречивых взаимоотношениях с техникой, в том числе с системами «ЧМС», природной средой, коллегами по работе [2].

На региональном уровне специфика ситуации заключается в том, что в Якутии продолжают действовать традиционные этнокультурные предпочтения в области труда, а сельская национальная школа (80 % всех школ республики) продолжает, как и десятилетия назад, ориентировать своих лучших выпускников на профессии в бюджетной сфере, не осознавая необходимости скорейшего корректирования этнических трудовых предпочтений с общественно-гуманитарных на инженерно-технические. Выпускники сельских школ из непромышленных улусов являются сложным контингентом для системы инженерно-технического образования (Т. Ф. Гаврильева, М. П. Лебедев, Н. Д. Неустроев и др.). Сложность объясняется не столько недостаточной физико-математической подготовкой, сколько отсутствием ус-

ловий для культурной ассимиляции выпускниками национальных школ сложного мира техники. В отличие от США (Аляска), Канады, Австралии, где в течение трех десятилетий последовательно реализовывались для представителей коренных национальностей более 20 программ профессионального образования, в РС(Я) формирование инженерно-технических специалистов велось и ведется традиционным способом, без учета этнокультурных трудовых ориентаций, традиционных образовательных предпочтений. Практика показывает, что конфликтность процесса формирования технической интеллигенции из сельских абитуриентов спровоцирована игнорированием техническими вузами РС (Я) особенностей менталитета студентов саха из традиционно непромышленных улусов, их этнокультурных трудовых предпочтений, и стремления учиться и работать среди земляков.

Зарубежный опыт (исследования Р. Янга, П. Мак-Дермотта и особенно А. Инкелеса) подтверждает, что вовлечение представителей северных этносов в высококвалифицированные виды инженерно-технической деятельности наиболее эффективно, если культурная ассимиляция будет тождественна их сознательному выбору [3]. Учеными АН РС (Я) (Р. А. Кузьмина, Т. М. Михайлова, И. И. Подойницина) доказана обоснованность этнических аспектов труда, находящая выражение в национально-специфических предпочтениях той или иной профессии, отношении к конкретному виду деятельности, настроенности на межэтнические контакты в сфере труда. Крайне низкая профессиональная подвижность сельских учащихся (по мнению И. И. Подойницыной) объясняется сплетением социальных и национальных мотивов, в котором национальные мотивы играют значимую роль.

Сочетание технических навыков и гуманитарного творческого начала привлекает выпускников саха к тем или иным видам профессиональной деятельности (полиграфист, столяр, инспектор ТБ, телеоператор), когда не требуется особой перестройки и ломки национального характера. Освоение более «технизированных» профессий сдерживается такими серьезными этнокультурными и этнопсихологическими барьерами, как: необходимость вхождения в иную этнокультурную среду; овладение новой системой ценностей, которая не зафиксирована в виде четкого блока норм и правил, а передается через неофициальные каналы; привыканием к жесткому ритму работы, конкуренции, к новым более сложным видам техники, работе с которой не обучали в местных НПО, СПО и др.

Приоритетность развития экспортно ориентированных отраслей промышленности, топливно-энергетического комплекса и транспорта,

формирование многоуровневой системы инженерно-технического образования нуждаются в научно-методической разработке содержания регионального довузовского профессионального образования для сельских школ Якутии. Цель эксперимента (рук. – Т. Ф. Гаврильева, координатор – Н. С. Шкурко), проводящегося творческим коллективом кафедры «Машиноведения» Якутского госуниверситета – формирование инженерно-педагогической среды и обеспечение психолого-педагогической поддержки выпускников к новым и востребованным для улуса специальностям через инновационную форму обучения – инженерные классы на базе Таттинского технического лицея (директор Х. Н. Данилова) и Еличейской СОШ (директор З. Н. Сидоров)

Эксперимент начался с корректировки научно-методического обеспечения и содержания образования для создания условий для культурной ассимиляции сельскими школьниками мира техники с учетом этнопедагогических традиций народа Саха и национального менталитета.

Анализ программ будущего развития Таттинского и Мегино-Кангаласского улуса, консультации с представителями улусной администрации и ведущими специалистами, показал перспективность на 5–15 лет именно инженерно-технических специальностей для планируемых в улусах угольных разработок, газификации, развития связи и железнодорожного строительства, даже для агрокомплекса и перерабатывающей промышленности.

Кроме учебных авторских программ самих организаторов эксперимента, под руководством ученых ЯГУ сельские педагоги откорректировали содержание образования: ввели информационные блоки технической направленности, интегрированные уроки (русский + физика, якутский + природоведение, русский + технология, национальная культура + технология). В программы спецкурсов, иностранных языков активно вводится техническая терминология, профессионально ориентирующий компоненты.

Психолого-педагогическая программа сопровождения строится на традиционных ценностях трудового и социального воспитания народа Саха: «воспитания всем миром» – утумнаһы – восприятия даровитости предков и передача традиций народных мастеров; улэбэ итии – трудовое традиционное воспитание; уһуйнан – уникальная система наставничества, в которой мастер несет ответственность не только за обучение воспитанника основам ремесла, но и за социальный опыт. Система круглогодичных трудовых практик закрепляет навыки традиционного и производительного труда.

Ожидаемый результат – появление в Таттинском и Мегино-Кангаласском улусах нового поколения высококвалифицированной сельской технической интеллигенции – «тойон-хаан киһи» (хозяев собственной судьбы, экономически независимых и общественно активных).

Литература

1. Кармин, А. С. Культурология [Текст] / А. С. Кармин, Е. С. Новикова. – СПб. : Питер, 2004.
2. Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век [Текст] / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004.
3. Подойницына, И. И. Этнокультурные стереотипы трудового поведения в области производства [Текст] / И. И. Подойницына. – Новосибирск : Наука, 1993.

РАЗДЕЛ 2

Дополнительное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ – ОСНОВА РОСТА ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТИ ТРУДА

БЕЛОУСОВА М. Ю.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Образование сегодня рассматривается как одна из основных ценностей, без которых невозможно дальнейшее развитие общества. Система образования как институт духовного производства и интеллектуального развития личности, развития её творческого потенциала должна формировать такую совокупность знаний и навыков членов общества, которые могли бы обеспечить возможность их целесообразной деятельности в системе общественного разделения труда. В стране сложилась определенная система подготовки и обучения кадров, удовлетворяющая нужды рыночной экономики в квалифицированных работниках. Эта система включает в себя: подготовку новых работников, переподготовку и повышение их квалификации. В настоящее время действует система подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров, включающая государственную и частные системы профессионально-технического образования, обучение непосредственно на производстве (внутрифирменное обучение кадров). В условиях рыночной экономики формируются новые требования к качеству рабочей силы. Основной характеристикой качества рабочей силы является квалификация, т.е. совокупность общего и специального профессионального образования работника, необходимых знаний, умений, профессиональных навыков и производственного опыта для выполнения в данных организационно-технических условиях определенных видов работ определенной сложности.образова-

ние как компонент квалификации обеспечивает согласование между личностными и вещественными факторами производства, но не как механическое их соответствие друг другу, а как ориентацию образования на перспективную структуру производства, что определяет прогностический характер образования.

Постоянное повышение потенциала кадров является неотъемлемой частью деятельности руководства всех уровней управления. Различные программы по развитию кадров помогают работникам в повышении мастерства, способствуют созданию персонала, обладающего более сильной мотивацией к выполнению стоящих перед организацией задач. Если обучение нацелено на развитие способностей для выполнения работниками соответствующих функций, то развитие направлено на повышение мастерства работников с тем, чтобы они могли продвигаться по служебной лестнице и эффективно решать стоящие перед ними задачи в будущем. Все это приводит к росту производительности, а следовательно к увеличению ценности человеческих ресурсов. Производительность труда – один из определяющих факторов конкурентоспособности, а следовательно успеха и процветания предприятия. Производительность труда наряду с такими важнейшими функциями предприятия, как маркетинг и инновации определяет результат его деятельности – получение прибыли. В связи с этим наибольшее распространение в мировой практике получают системы управления результативности производственно-хозяйственной деятельности на основе планирования, измерения, оценки, контроля и повышения производительности труда. Программы повышения производительности труда многообразны: одни из них концентрируют внимание на технических аспектах производственного процесса; другие – на социальных рычагах процесса принятия управленческих решений; в-третьих, делается упор на материальное стимулирование. Общим элементом во всех этих программах является процедура измерения производительности труда – уровня, динамики, взаимосвязи с финансовыми показателями – как необходимое условие для контроля за реализацией целенаправленных управленческих воздействий. Производительность в широком понимании – это умственная склонность человека к постоянному поиску возможности усовершенствования того, что существует. Оно основано на уверенности в том, что человек может работать сегодня лучше, чем вчера, а завтра еще лучше. Оно требует постоянного совершенствования экономической деятельности. Повышение производительности труда не может быть беспределным. Экономически разумные пределы роста производительности труда диктуются условием увеличения массы потребительных стои-

мостей и повышения качества продукции. Стремление к безмерному повышению производительности труда за счет сокращения численности работающих может привести к снижению объема и качества выпускаемой продукции. Люди являются самым важным ресурсом организации. Они обеспечивают увязку в единое целое финансовых, производственных и других ресурсов так, чтобы организация функционировала. Дальновидные руководители, если они стремятся повысить производительность рассматривают потребности своих работников целостно и дают возможность людям руководствоваться различными мотивами. Поиск соответствующих неденежных мотивов, которые побуждают работников эффективно использовать свои умения и таланты, – нелегкая задача. Она обусловлена динамичной окружающей средой, в которой функционируют сегодня предприятия. Предприятия функционируют в изменяющейся внешней и внутренней среде. Внешняя среда выставляет ограничения на ресурсы организации: возрастающие потребности граждан становятся более сложными, люди требуют больше услуг и более высокого качества обслуживания, но при этом более дешевых. Эти требования в сочетании с ограниченными ресурсами организации часто приводят к тому, что ей приходится добиваться больших результатов с меньшими затратами. Совсем не обязательно, что финансовые мотивы приведут к удовлетворению ожиданий граждан получить больше услуг и более высокого качества, а также к удовлетворению потребностей персонала, которому придется увеличивать объем работы. Ценности и интересы многих работников изменяются. Талантливые и квалифицированные люди могут рассчитывать на уменьшение рутинной работы, на творческую работу, которая способствует росту и развитию и позволяет достигать, наряду с организационными, также и личных целей. Организациям, для того чтобы удовлетворять все или большинство из этих потребностей, вероятно, не нужно полностью полагаться на финансовые инструменты, нужно также опираться на неденежные мотивы. Использование неденежных мотивов для стимулирования персонала предприятий желательно по ряду обстоятельств. Внешняя среда организаций изменяется. У персонала организаций, так же как и у населения, отношения и ожидания изменяются. Динамический характер среды требует от руководителей предприятий использования инновационных подходов, которые позволят работникам увеличивать производительность. Оперативное реагирование руководителей на личные потребности и ожидания работников является решающим для успешной реализации программ повышения производительности. Когда руководители демонстрируют заинтересованность в людях, работающих в их организациях, и пони-

мают, что удовлетворение потребностей персонала означает повышение продуктивности, то, скорее всего, они придут к выводу, что нужно не только платить работникам заработную плату, равную стоимости их знаний и навыков на рынке труда. Основным источником удовлетворения потребностей трудящихся является оплата труда, будучи правильно организованной, она содействует вовлечению людей в производство, становится важнейшим средством материального стимулирования непрерывного повышения производства, повышения его эффективности. Необходимо обеспечить внедрение новейшей техники и технологии, широко применять на производстве прогрессивные технологии и формы научной организации труда, совершенствовать ее нормирование, добиваться роста культуры производства, укрепление порядка и дисциплины, стабильности трудовых коллективов.

Мотивация действительно повышает базовую производительность труда. Высокомотивированный сотрудник на самом деле лучше работает. Необходимо также реагировать на индивидуальные потребности человека. Характер труда работника, так и окружающая среда влияют на его поведение: работники, не удовлетворенные условиями труда, скорее всего, будут не удовлетворены своей работой в целом. Неудовлетворенность трудом может привести к снижению его производительности. Социальные связи, которые формируются у людей в рабочей группе, могут внести свой вклад в повышение производительности. Данные группы могут играть роль связующего звена, усиливать командный дух и групповую мораль. Попытки руководителей «разбить» рабочие группы могут оказать негативное воздействие на уровень производительности в них. Отношение руководителей к персоналу организации может также повлиять на уровень продуктивности работников. Когда руководители относятся к сотрудникам как к трудолюбивым и способным работать самостоятельно, тогда производительность труда, скорее всего, будет расти. И наоборот, если менеджер относится к работнику как к ленивому, то такое отношение будет неблагоприятно отражаться на производительности. Руководители должны проводить оценку деятельности персонала эффективно для того, чтобы адекватно оценивать потребности работников. У каждого человека есть свои особенные потребности. Постоянная оценка производительности вместе с регулярной и тщательной обратной связью и необходимым обучением и развитием существенно влияет на повышение производительности.

Существует и успешно используется множество неденежных мотивов. Они связаны с удовлетворением потребностей наемных работников в признании, участии в принятии решений, их самих ка-

сающихся, а также с необходимостью находить баланс между временем, проводимым на работе, и посвященным заботе о близких, об их благополучии. Все работники нуждаются в позитивной оценке своего труда. Вручение поздравительных писем или просто одобрение работников может способствовать лучшей производительности. Производительность тех работников, которые стремятся к успеху, может быть повышена путем расширения круга выполняемых задач или их обогащения. Включение работников в программы комплексного управления качеством положительно сказывается на приверженности сотрудников своей работе. Использование гибкого графика рабочего времени является другим мотивом, способным повысить производительность труда персонала. Такая мера будет работать только в том случае, если индивиды, работающие по гибкому графику, заслуживают доверия и ответственны. Предприятия сталкиваются с острой проблемой сохранения талантливых и квалифицированных работников. Используя неденежные мотивы, организация демонстрирует свою заинтересованность в удовлетворении потребностей и интересов работников. Персонал организации скорее всего отреагирует на неденежное стимулирование повышением производительности труда.

Большинство HR- и ИТ-руководителей признают, что управление производительностью работников представляет собой проблему и что необходимы новые процессы. Управление производительностью работников – это практика управления эффективностью труда и значением служащих для организации посредством планирования, и развития навыков сотрудников с целью достижения оптимальной производительности организации. В последнее время задача «максимизировать значение человеческого капитала для компании» все больше интересует собственников и инвесторов. Задача станет достижимой, если позволить служащим повышать их производительность, существенно привязывая их участие в бизнес-процессах к результатам. В целом процесс управления производительностью работников состоит из следующих действий:

- планирование набора персонала и найма внештатных сотрудников и консультантов;
- система оплаты, поощрений и мотивации;
- цикл совершенствования навыков персонала, обучение;
- управление портфелем навыков персонала компании.

Очень часто организации принимают инвестиционные решения, адресуя улучшения одновременно по всем направлениям, тогда как нужно проверить каждый из текущих процессов и шагов и выявить конкретные участки, которые требуют внимания и могут принести

наибольшую отдачу. Сегодня, скорее всего, нет компаний, одинаково хорошо развитых во всех этих направлениях. Система вознаграждений и поощрений – область, в которой управление производительностью работников наиболее вероятно может внести изменение.

Кроме того, для предприятий, которые находятся на определенном уровне развития, могут быть очень эффективны инвестиции в цикл совершенствования навыков персонала. Чтобы управлять производительностью работников своевременно и эффективно, необходимо разработать процесс постоянного совершенствования навыков сотрудников, а также методологию оценки степени привязки этих навыков к задачам компании. Не определив процесс усовершенствования, прогресс не будет достигнут. Мотивируйте знаниями. Чтобы добиться профессионализма в любой работе, сотрудник должен стремиться стать лучшим в своей специальности. Увлеченный учебой человек обязательно вырастет в должности и разовьет в себе дополнительные навыки. Поэтому вы можете использовать знания и обучение в качестве награды и мотивирующего фактора. Направляйте на дополнительное обучение, конференции и тренинги тех сотрудников, которые добились значительных результатов в работе, и чьи успехи получили признание сослуживцев. Сделайте дополнительные знания преимуществом, чтобы вдохновить работников продолжать обучение. Предложите подчиненному самому выбрать учебный курс и предоставьте ему возможность бесплатного обучения. Необходимо попытаться определить, каков относительный вклад служащих в успех организации.

Этот шаг обычно включает поиск и работу с информацией о служащих в контексте их ролей в организации, а также некоторое моделирование процессов внутри организации, которые приводили к успеху и их декомпозиции. Необходимо смоделировать как вклад каждого работника распространяется на будущее, с учетом тенденций роста его квалификации. По сути, это план по повышению производительности сотрудника. Далее планируются будущие действия и решения, которые смогут способствовать повышению производительности. Здесь необходимо найти пути к усовершенствованию будущей работы служащего. Этот шаг обычно включает и обеспечение прямого действия по повышению производительности труда. Затем необходимо обеспечить привязку как навыков сотрудника, так и рекомендуемых акций и планов по их повышению, к целям и задачам, поставленным руководством и менеджментом.

Именно на этом шаге необходимо найти способ оценивать действия сотрудников и понять, как использовать вознаграждения и поощрения для стимулирования работы. Для всех методик нужно ис-

пользовать ключевые индикаторы производительности (KPI), а также автоматизировать процедуры оповещения и информирования о том, каким именно образом члены рабочего коллектива действуют в соответствии со стратегическими целями. Заключительным моментом является идея информирования работников об их показателях эффективности и связанных с ними вознаграждениях – это один из обязательных элементов цикла управления производительностью. С этим связан еще один важнейший момент. Идеология управления производительностью труда предполагает активнейшее участие сотрудников-менеджеров в привязке их наиболее полезных навыков, главных усилий и инициатив к целям компании. Поддержите позитивный обмен информацией между подчиненными. Личные позитивные оценки работы сотрудников – действенный мотивирующий фактор.

Корпоративная культура, которая поддерживает стремление давать друг другу положительные оценки по результатам каждого выполненного задания, повышает уровень мотивации и производительности труда. Необходимо выработать у подчиненных культуру взаимного признания заслуг, разработав программу поощрений, которая будет предусматривать награждение сотрудников по результатам опроса их коллег. Когда сотрудники начнут признавать и награждать друг друга за успехи, уровень их мотивации значительно повысится. Необходимо награждать отдельных людей за совокупный вклад группы. В эпоху командной работы людям часто кажется, что их индивидуальные заслуги остаются неучтенными. Компании с большей готовностью признают успехи группы в целом. Однако руководителю необходимо поощрять членов команд также на индивидуальном уровне. Только так он сможет повысить их личную мотивацию.

Необходимо так же выяснить подходит ли подчиненному его работа. Попытки мотивировать сотрудника, которому не нравится его работа, не дадут результата. Вместе с тем, сталкиваясь с недостатком мотивации подчиненных, многие руководители сосредотачиваются на выполняемой ими работе, а не на самих людях. Изменение параметров труда работников может привести к значительному росту производительности. Задания должны соответствовать квалификации сотрудника. В противном случае разбейте работу на ряд небольших, но значимых задач, или уделяйте больше времени объяснениям и поддержке. Если вы стремитесь добиться повышения мотивации и производительности труда, вам придется внести некоторые изменения в большинство заданий, которые вы даете своим подчиненным.

Обеспечение менеджеров средствами управления производительности труда и методикой, с помощью которой они смогут пони-

мать, оптимизировать и привязывать свои усилия к стратегическим целям, принесет несомненную пользу. Со временем менеджеры будут тратить меньше времени на простое измерение своей производительности и больше – на использование этого циклического процесса для определения оптимального направления, по которому следует идти, чтобы выполнялись определенные задачи компании. На сегодняшний момент такая самоорганизация менеджмента рассматривается как наиболее стратегический и разумный подход к управлению производительностью сотрудников.

Взаимосвязь между повышением уровня квалификации и производительности труда довольно сложна. Но тем не менее часть роста производительности труда зависит от уровня квалификации. Профессионально-квалификационная структура и уровень квалификации работников в огромной мере зависят от уровня общего образования. Высокая общеобразовательная подготовка создает прочную основу для роста не только производственной квалификации, но и производственной и общественной активности работников.

ПОНИМАНИЕ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ (ИЛИ ПРИОРИТЕТЫ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ)

ЗЕВИНА Л. В.

*г. Ростов-на-Дону, Ростовский областной институт повышения
квалификации и переподготовки работников образования*

*Не происходит изменений лишь
с высшей мудростью и низшей глупостью.
Конфуций*

В период модернизации образования России, когда в школах Ростовской области, как и в целом в России, проводится множество экспериментов различного уровня (федерального, регионального, муниципального), целесообразно рассмотреть вопрос о том, какие изменения и на каком уровне должны произойти, чтобы достичь реальных преобразований в системе образования нашей страны.

Имея многолетний опыт работы в системе повышения квалификации работников образования, сталкиваясь с различными категориями педагогических работников, нельзя не прийти к выводу о том, что

ключевой фигурой процесса модернизации образования является учитель. Именно учитель создает среду, способствующую самоуправляемому развитию и росту каждого ученика, когда более ценно не качество созданного ребенком продукта, а сам факт создания чего-либо, как выражение своего опыта (Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова). По результатам анализа сотен ученических сочинений на тему «Учительские ошибки», интерпретированным авторами на научном языке (ученики не использовали «научные термины») и представленным ими в виде стилей поведения учителей: 70 % – авторитаристы, 15 % – либералы, 10 % – псевдодемократы, 4 % – лженоваторы и всего 1 % учителей, о которых шла речь выше [3, с. 28]. Таковы учителя глазами своих учеников. В настоящее время в погоне «за лучшим местом по солнцем» (в таблице рейтинга ОУ по результатам ЕГЭ в регионе) в школе становится нормой проведение многочисленных репетиций ЕГЭ, пробных ЕГЭ, тренингов, которые сводятся к одному – «натаскиванию» на задания определенного вида (А, В и даже С). Особенно интересен факт живучести мифа о том, что можно натаскать на творческие задачи высокого уровня из третьей части КИМ ЕГЭ! Но «творчество – это размышление над неизвестным, в результате которого проявляется новый личностный смысл знания, открывается его «значение для себя», личностная ценность» [13, с. 105]. Очевидна беспомощность усилий массовой школы на этом пути. Необходимо искать резерв успехов в другом направлении. Неиспользованный резерв, ресурс перестройки учителя массовой школы можно найти, рассмотрев дефициты компетенции ученика и учителя массовой школы (таблица 1), выявленные в результате международных исследований PISA, TIMSS [9; 10], а также в федеральных экспериментах (по модернизации содержания образования, по проведению итоговой аттестации выпускников старшей школы в формате ЕГЭ) и в ходе массовых обследований уровня обученности по различным предметам школьников, обучающихся в образовательных учреждениях нашей области. Анализируя с позиции компетентностного подхода данные таблицы, полученные в результате исследования проблемы не успешности российских школьников в PISA-2000 [5; 9], можно заметить, что дефициты в деятельности учителей определяют дефициты учеников (таблица 1).

Другой ресурс обновления содержания повышения квалификации учителей открывается в результате анализа ценностных оснований в деятельности творчески работающих учителей (на примере слушателей курсов повышения квалификации учителей математики и естественных дисциплин) прогрессивных школ, ориентированных на

рост и развитие всех участников образовательного процесса, а не только обучающихся (таблица 2). Следовательно, «переход к подлинному образованию требует значительно большего, чем изменения системы оценивания. Он включает неожиданные для многих изменения... роли учителя и новые представления о компетентности учителя» (Дж. Равен).

Разделяя мнение И. Иллича о том, что истинное образование не является итогом обучения, считаем, что оно возникает в результате свободного участия в осмысленной деятельности [6, с. 177–182], открывающей возможности переосмысления знаний и себя. Переосмысление – одна из характеристик деятельности сознания [14, с. 106]. Все это влечет за собой обновление в педагогическом сообществе понимания сути понятий «качество образования», «содержание образования», «цель и результат образования», «компетентностный подход» и «ценностно-деятельностный подход», а значит, обновления базовых ценностей образования в массовом сознании в направлении утверждения гуманистических ценностей. По Дж. Дьюи, «если бы все педагоги осознали, что мера образовательного роста – качество интеллектуальных процессов, а не выдача на гора правильных ответов, в образовании произошла бы революция». Все вышеизложенное позволяет определить приоритетные направления в деятельности преподавателей и методистов в системе повышения квалификации:

- создание учебно-методических условий, способствующих осознанию учителями слушателями курсов повышения квалификации ценностных оснований собственной педагогической деятельности – главное направление совместной деятельности преподавателей кафедры и методистов отдела;

- преобразования в ценностно-смысловой сфере слушателя – сверхзадача деятельности по повышению квалификации учителей;

- понимание как результат осмысленной продуктивной деятельности слушателя – ведущая педагогическая задача (по мнению М. Е. Бершадского, понимание – одна из самых мало изученных категорий педагогики);

- проектирование положительной динамики образовательных достижений слушателей на основе сочетания ценностно-деятельностного и компетентностного подходов в образовательном процессе обучения взрослых.

Понимание рассматривается как мыслительный процесс, направленный на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности, познаваемых в чувственном и теоретическом опыте человека [12, с. 206]. Иными словами, понимание, как подчер-

квивается в психологическом словаре, определяется когнитивным и эмоционально-ценностным опытом обучающегося. При этом происходит включение информации о чем-либо в прошлый опыт. Отсюда ситуация непонимания начинается тогда, когда обучающийся либо не знает тех значений исходных понятий, которые необходимы для включения нового знания, либо ему не известны те способы связи между понятиями, которые используются в изучаемой предметной области. Вот почему так важны вышеназванные подходы в организации процесса обучения, основой которого является понимание.

Компетентностный подход «основан на концепции компетенций как основе формирования у обучающихся способностей решать важные практические задачи и воспитания личности в целом...» [17, с. 58]. Этот подход позволяет по-новому строить цели и содержание образования. При этом, разделяя мнение о том, что именно компетентностный подход способен соединить требования школы и жизни, важно заметить, что наличие свободного времени у обучающихся и учителей как особой ценности создает такую возможность. Если жизнь ученика состоит лишь в выполнении домашних заданий по большому количеству разнообразных школьных дисциплин, а учителя – из подготовки и выдачи уроков с массой заданий (например, по математике), которые зачастую не представляют для самого учителя никакой ценности, то когда же они будут жить и пользоваться приобретенными и имеющимися знаниями в окружающем мире? Когда же и каким образом у учащихся в таких условиях сложится собственная система ценностей, опыта самостоятельной деятельности и ответственности в принятии решений (то есть ключевые компетенции)? Как же учитель, не успевая на практике изучать динамику реальной жизни, сможет стать по-настоящему компетентным специалистом, способным в изменяющемся мире помочь школьникам получить истинное образование и стать успешными в жизни?

Одним из важных условий становления подлинного образования как достояния личности является понимание педагогами необходимости планирования, изучения именно качественных характеристик образовательных результатов или нового качества как образовательных достижений обучающегося, обеспечивающих успешное разрешение им жизненно важных для него проблем и достигнутых при наличии свободного времени. Чтобы у учителя появилась потребность в этом, нужно помочь ему в процессе собственной продуктивной деятельности по повышению квалификации осознать, что «на ребенка надо смотреть не как на ученика, а как на маленького искателя истины» и что «...не сделать новое поколение таким, каковы мы сами, но сделать

самим собой – задача поколения дающего образование [1, с. 21]; приобщить предыдущие поколения к творческому потоку – не больше и составляет задачу подлинного образования» [8, с. 327]. Главное, чтобы в ходе курсов слушатель многократно убедился в необходимости обновления представлений о цели, содержании и способах его реализации в современной образовательной ситуации. Цель – не знания, умения, навыки по предметам, а сам учащийся, овладевающий посредством различных предметов разнообразными способами деятельности, технологиями и другими культурными ценностями, стремящийся к саморазвитию, самореализации на основе самостоятельной деятельности, восходящей к творчеству, выходя за рамки достигнутого, привычного, традиционного, рационального. Отсюда содержание образования как взрослых, так и детей целесообразно рассматривать как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный человеческой культуре во всей ее структурной полноте (В. В. Краевский). Ведь «об истине нельзя судить на основании чужого свидетельства или полагаясь на авторитет другого человека» (М. Монтень).

Слушатели курсов, работая с первичными документами Федерального компонента Государственного образовательного стандарта 2004 года («Общие положения» и «Общие учебные умения, навыки и способы деятельности») и Концепцией модернизации Российского образования до 2010 года, к своему удивлению обнаруживают:

1. Неизвестные им ранее знания:

– о том, что такое ключевые компетенции (в Концепции модернизации образования на 2010 г. записано «Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество образования»);

– о содержании ключевых компетенциях на каждой ступени образования, которыми необходимо овладеть обучающимся в процессе освоения в целом всего содержания школьного образования (познавательная, информационно - компетентностная и рефлексивная).

2. А также дефициты в собственной деятельности, которые необходимо преодолеть для активного включения в процесс собственного профессионального развития (таблица 1).

Последние затруднения особенно ярко проявляются в рамках тех курсов повышения квалификации, которые не являются традиционными:

– длительные курсы, включающие в свое содержание специальный модуль по овладению учителями естественно-математического цикла информационно-коммуникативными технологиями;

– краткосрочные курсы по созданию УМК по преподаваемому предмету учителями естественно-математического цикла на основе информационно-коммуникативных технологий;

– длительные курсы по подготовке учителей к сдаче квалификационного экзамена на высшую категорию, которые построены на принципах самоопределения, самоорганизации и саморазвития в процессе четырехкратного «погружения» в проблему, завершении каждого из которых каждым слушателем проводится самодиагностика в ходе мини-экзамена в активной (игровой) форме.

В результате в ходе курсовой работы были выявлены наиболее характерные дефициты в компетенции слушателей учителей математики:

1) информационно-коммуникативная:

– перевод информации из одной знаковой системы в другую: из текста в таблицу, из аудиовизуального ряда в текст, из вербальной (словесной) модели в геометрическую (изображение, рисунок), из геометрической в математическую модель, а затем в вербальную и т.п.;

– критическое оценивание достоверности полученной информации, передача содержания адекватно цели (сжато, полно, выборочно);

– выбор вида чтения в соответствии с поставленной целью (ознакомительное, просмотровое, поисковое и др.);

– умение перефразировать мысль (объяснить иными словами);

– умение участвовать в диалоге (понимать точку зрения собеседника, признавать право на иное мнение);

– создание письменных высказываний, адекватно передающих прослушанную и прочитанную информацию с заданной степенью свернутости (кратко, выборочно, полно);

2) рефлексивная:

– самостоятельная организация учебной деятельности (постановка цели, проблемы, выделение ключевых вопросов, планирование, определение оптимального соотношения цели и средств и др.);

– умение предвидеть возможные последствия своих действий;

– оценивание своих образовательных достижений; осознанное определение своих возможностей;

- поиск и устранение причин возникновения трудностей;
- владение умениями совместной деятельности (то есть работы в команде): согласование и координация деятельности с другими, объективное оценивание своего вклада в решение общих задач, учет особенностей различного ролевого поведения (лидер, подчиненный и др.).

Как показывает практика, знание дефицитов учителя помогает в организации его продуктивной деятельности по осознанию и преодолению причин возникновения затруднений у его учеников, а значит, способствует созданию условий их успешного продвижения в освоении содержания школьного предмета и, прежде всего, различных способов деятельности с получаемой на учебных занятиях информацией.

Одним из важных выводов, к которым приходят слушатели в процессе осознания наличия у себя вышеперечисленных затруднений и осмысления потребности в преодолении их, является заключение о том, что приобретенные ими многочисленные житейские комплексы и неписанные нормы поведения, речевые штампы тормозят их профессиональное развитие на курсовых учебных занятиях. Страх сделать или сказать что-либо неправильно; не так, как нужно (атрибут организационной культуры «рациональной цели» в массовой школе) сковывают их «по рукам и ногам». Поэтому на учебных занятиях в активных формах проводятся специальные игры по освоению в деятельности (в паре, парах сменного состава, в группе, в группах сменного состава, в команде, индивидуально) элементов иных организационных культур (например, развитию умений работать в группе, в команде и т.п.) с целью преодоления страха потерять авторитет, а также создания прецедента столкновения внутренних устремлений (ценностных ориентаций) учителя и «игровых».

Как показывает практика, «знания и действия без понимания могут формироваться лишь с помощью механического заучивания и слепого подражания, при этом их носитель превращается в плохо сконструированный справочник, в котором информация подвержена постоянному затуханию и искажению, а действия практически не осмысленны и чрезвычайно чувствительны к любым внешним воздействиям» (М. Е. Бершадский).

Таким образом, подводя итоги размышлениям о приоритетах обучения взрослых, следует отметить, что поскольку «развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены, всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением (А. Дистервег). Все это становится возможным в условиях по-

строения процесса повышения квалификации учителей на ценностно – деятельностной основе, используя описанные выше новые ресурсы, когда учитель сможет открыть для себя новое знание «о незнании своего незнания», дающего толчок к профессиональному развитию и личностному росту. «Ценность ... образования определяется тем, в какой мере оно формирует стремление к непрерывному росту и обеспечивает средствами осуществление этого стремления в жизни...» [4, с. 75].

Литература

1. Апресян, Р. Г. Философия образования [Текст] / Р. Г. Апресян. – М., 2002.
2. Бершадский, М. Е. Понимание как педагогическая категория [Текст] / М. Е. Бершадский. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2004.
3. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М. : ТЦ «Учитель», 1999.
4. Дьюи, Д. Демократия и образование [Текст] / Д. Дьюи ; пер. с англ. – М. : Педагогика-ПРЕСС, 2000.
5. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 г.
6. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / С. А. Кузнецов. – М. : Норинт, 1998.
7. Лебедев, О. Э. Модернизация управления образованием: перспективы и проблемы [Текст] / О. Э. Лебедев. – М., 2005.
8. Каспржак, А. Г. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения [Текст] / А. Г. Каспржак, К. Г. Митрофанов, К. Н. Поливанова и др. – М. : Просвещение, 2004.
9. Новейший философский словарь [Текст]. – М., 1988.
10. Новые ценности образования (New educational values) : тезаурус для учителей и школьных психологов [Текст] / ред. и сост. Н. Б. Крылова. – М. : изд-во АО «Цицерон», 2003.
11. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М., 1991.
12. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003.
13. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы [Текст] / Дж. Равен ; пер. с англ., изд. 2-е, испр. – М. : Когито-Центр, 2001.

14. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии [Текст] / под ред. М. В. Газело. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 78 с.

15. Управление человеческими ресурсами [Текст]. – СПб. : Питер, 2002.

16. Ушаков, К. М. Развитие организации: В поисках адекватных теорий [Текст] / К. М. Ушаков. – М. : Сентябрь, 2004.

17. Щербо, И. Н. Интуитивный менеджмент: опыт управления педагогическим коллективом [Текст] / И. Н. Щербо. – М., 2002.

Приложения

Таблица 1

Дефициты компетенции ученика и учителя массовой школы

Дефициты компетенции в массовой школе	
ученика	учителя
работа с текстами	
– не умеют переходить от общего содержания задачи к деталям, и наоборот; не сформированы различные типы чтения текста (ознакомительной, поисковый и т.д.);	– отсутствуют знания и опыт использования различных типов чтения текстов вообще, в том числе по преподаваемой дисциплине;
– не умеют извлекать информацию, представленную различными способами (таблицами, графиками, вербально и т.д.) в различных жанрах (репортаж, заметка, очерк, доклад, научная статья, учебная лекция и т.д.), и использовать для поиска ответа на вопрос задачи;	– отсутствует ценностное отношение к текстам, отличным от учебных, а также опыт использования в своей профессии;
– не умеют целостно представлять текст и его смысл, удерживая в памяти все фрагменты, различные по жанру; умение сравнивать, сопоставлять и соединять части в целое;	– отсутствует опыт работы с составными текстами при решении задач по преподаваемой учебной дисциплине;
применение предметных способов действий:	
– не умеют самостоятельно определить уровень сложности, точности, детализации своих действий, достаточный для успешности решения задачи; не умеют делать выбор оптимального способа решения задачи (действуют стандартными схемами действий в рамках одной учебной дисциплины).	– отсутствует ценностное отношения к эвристической деятельности и отсутствие собственного опыта такой деятельности (стереотипность мышления, профессиональные штампы) при решении задач межпредметного содержания.
анализ всей совокупности условий задачи:	
– не умеют привлекать дополнитель-	– отсутствует ценностное отношение

<p>ную информацию, не содержащуюся непосредственно в заданных условиях задачи; уточнять и переформулировать, конкретизировать и перестраивать вопрос задачи; многократно возвращаться к условию задачи для извлечения дополнительной информации; определять или учитывать точку зрения или замысел автора текста; определять и формулировать собственную точку зрения или позицию.</p>	<p>к таким задачам (см слева дефицит компетентности ученика) и опыта решения подобных задач по преподаваемой учебной дисциплине.</p>
--	--

Таблица 2

Базовые ценности нетрадиционной школы и изменения
в традиционном образовании

Новые ценности образования	Требуемые изменения.
	Развитие технологической культуры учителя.
1. Динамика изменяющегося мира.	Педагогические ценности.
	<ul style="list-style-type: none"> – Обновление целей и ценностей; – новое представление о качестве образования; – обновление представления участников ОП о результатах образования.
2. Динамика обновляющегося образовательного процесса.	Технологические умения и способы реализации творческой индивидуальности учителя и ученика.
– учитель – сотрудничающий с учениками;	пересмотр позиции учителя и ученика в образовательном процессе (ОП).
– учение через личный опыт;	<p>Обновление форм и методов организации общения в ОП: работа в парах, группах, дискуссии, мозговой штурм и др.</p> <p>Важно использование учебных ситуаций, вызывающих проявление особого вида знания «о незнании своего незнания».</p>
– самовыражение;	
– интерес;	
– диалог;	
– взаимодействие;	<p>планирование выхода деятельности за рамки урока в творческие мастерские, на производство и др.</p> <ul style="list-style-type: none"> – изменение системы оценивания на основе введения метода «сложения», фиксирующего успех (и не только образовательный) на всех его этапах: <ul style="list-style-type: none"> 1) внешний контроль; 2) взаимоконтроль; 3) самоконтроль (в том числе своего поведения и отношения с гуманистических позиций).
– проектный, исследовательский методы;	
– свободная деятельность;	
– максимальное использование возможностей настоящего;	
– самоконтроль, самоуправление.	

3. Динамика обновляющегося содержания.	Обновление содержания обучения: включение в содержание ОП.
– индивидуальные различия	<ul style="list-style-type: none"> – общеучебных умений и навыков; – метапредметных умений и навыков; – ключевых компетенций; – предметных компетенций и др.
– вопрос – учебная задача – исследование – творческий поиск ответов;	
– собственное понимание смыслов;	
– оригинальное мышление;	
– свободное развитие личности;	
– освоение ЗУН для достижения жизненно важных целей роста и развития, овладение компетентностями.	

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНУТРИФИРМЕННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ МЕТОДОМ КАСКАДНОГО ТИРАЖИРОВАНИЯ

АБРОСИМОВА М. Г., МИШИНА Э. А.

*г. Омск, Омский государственный колледж управления
и профессиональных технологий*

В настоящее время в нашей стране идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство, в реализацию стратегии Болонского и Брюгге-Копенгагенского процессов, которые характеризуются существенными изменениями в педагогической теории и практике. Необходимым условием модернизации системы образования является повышение профессионального уровня педагогов и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни.

Колледж является образовательным учреждением, в котором наряду с процессами функционирования реализуются инновационные проекты, что позволяет избежать длительной стагнации и способствует развитию и обогащению профессионально-образовательной среды. В Омском государственном колледже управления и профессиональных технологий создана активная профессионально-образовательная среда, способствующая не только становлению современного специа-

листа СПО, но и профессиональному росту инженерно-педагогических кадров.

В колледже создан информационно-методический центр (ИМЦ), на базе которого ведётся разработка инновационных проектов, осваиваются механизмы их внедрения в профессионально-образовательную среду. Внедрение инноваций требует специальной подготовки кадров, которую не всегда могут обеспечить внешние курсы повышения квалификации по заказам образовательного учреждения. Решить проблему подготовки кадров к выполнению инновационных проектов по заданной тематике позволяет метод каскадного тиражирования, который перманентно реализуется в колледже под руководством и при непосредственном участии сотрудников ИМЦ.

Каскадное тиражирование при переподготовке педагогических кадров заключается в последовательной передаче, распространении приобретенных профессиональных компетенций от авангардной группы педагогов группе заинтересованных и мотивированных, а через них – вовлечение всей остальной части педагогического коллектива в систему переподготовки.

Внутрифирменная переподготовка кадров осуществляется на основе следующих принципов:

- актуальность проблемы для всего педагогического коллектива;
- практическая направленность результатов обучения;
- формирование осознания проблемы как личной и корпоративной одновременно;
- обучение проводится в системе взаимодействия, солидарности, взаимопомощи коллег через работу в небольших группах, командах;
- делегирование полномочий тем, кому реально придется участвовать в реализации проблемы;
- обучение рассматривается как развитие и является непрерывным, спиралевидным (каскадное тиражирование);
- администрация колледжа предоставляет необходимую личную и организационную поддержку участникам процесса обучения (комфортность места, времени обучения).

Первый каскад представляется инициативной группой педагогов, в которую входят творчески мыслящие преподаватели, способные составить авангард педагогического коллектива по выбранному направлению изучения той или иной педагогической проблемы. Целью деятельности этой творческой группы является проведение опытно-

экспериментальной работы, являющейся для колледжа стратегической.

Исходя из особенностей педагогических кадров учебного заведения, в состав инициативной группы входят различные категории преподавателей: опытные педагоги, накопившие большой опыт работы в сфере профессионального образования, имеющие серьезные методические наработки в области преподавания дисциплин различной направленности, специалисты высокой категории и молодые инициативные, творческие педагоги. Количественный состав группы первого каскада должен быть небольшим для мобильной организации работы. Важно, чтобы педагоги, составляющие группу авангарда, были мотивированы к изучению, разработке и внедрению в практику наработок опытно-экспериментальной деятельности.

Такой потенциал педагогических кадров первого каскада создаёт возможность решать поставленные задачи, прежде всего, за счет внутренних резервов. Деятельностью творческой группы педагогов авангарда руководит специалист – научный консультант – тьютор, который сопровождает и направляет образовательный процесс педагогов.

В основу работы группы положен деятельностный подход. Педагоги не столько знакомятся с теоретическими аспектами поставленной проблемы или с имеющимся педагогическим опытом, накопленным в мировой или российской педагогической практике, сколько нарабатывают собственный опыт для преподавания своей учебной дисциплины. Акцент делается на конкретные методические и технологические приемы и техники.

Значительная доля времени образовательной программы, рассчитанной на 72 часа, уделяется обмену опытом, совместным обсуждениям методических приемов деятельности преподавателей при подготовке к занятиям, контролю знаний, использованию технологий в преподавании различных дисциплин и различных типов занятий, проведению и совместному анализу открытых учебных теоретических и практических. Результатами обучения группы авангарда должны стать конкретные технологические приемы для обучения студентов колледжа по различным учебным дисциплинам, сформированный банк учебно-дидактических и методических материалов по применению данных педагогических идей в конкретном образовательном пространстве.

Второй каскад представляют педагоги, адекватно оценившие преимущества использования внедряемых в колледже педагогических идей и «элитарность» коллег, приобретших новые возможности по-

вышения эффективности образовательного процесса. Количественный состав такой группы в колледже обычно в 3–4 раза превышает количество членов авангардной группы. Их обучение начинается на семинарах и заседаниях цикловых комиссий посвященных обобщению и распространению опыта внедрения инноваций авангардной группой педагогов. Продолжение обучения проходит без отрыва от основной педагогической деятельности под руководством кураторов – педагогов первого каскада. Результаты обучения второго каскада педагогов:

- комплексное внедрение новых педагогических идей в систему преподавания большинства дисциплин;
- переход использования новых педагогических идей с инновационного уровня на функциональный;
- пополнение методического банка колледжа методическими и дидактическими «продуктами», созданными преподавателями и студентами.

Третий каскад – это педагоги оппозиции. Они, как правило, создают либо группу сторонних наблюдателей, либо активных противников нововведений. Когда заканчивается обучение второго каскада, их стратегия становится невыгодной, они не оказываются вне нового уровня функционирования и вынуждены либо обучаться вслед за основной группой преподавателей, либо переходить на другую работу. К такой группе принадлежит незначительная часть педагогов, которые обучаются индивидуально в специально созданной для них группе. Результатом переподготовки третьего каскада педагогов является единый методический подход к использованию внедряемой педагогической идеи.

Каскадное тиражирование, на наш взгляд, является эффективным методом переподготовки кадров в условиях осуществления инновационной и опытно-экспериментальной педагогической деятельности, когда от всего педагогического коллектива требуется не только изменение форм, но и методов и принципов работы. Основными показателем эффективности является активная позиция преподавателя в процессе его переподготовки и отсутствие необходимости прерывать образовательный процесс студента во время обучения преподавателя.

Таким образом, каскадное тиражирование создаёт благоприятные эволюционные условия внедрения инноваций в профессионально-образовательную среду колледжа.

АНДРАГОГИКА КАК НАУКА, ЗАНИМАЮЩАЯСЯ ПРОБЛЕМАМИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

МАРТЫНЕНКО Р. А.

г. Белгород, Белгородский государственный университет

Андрагогика появилась как отдельная часть педагогики сравнительно недавно. Тем не менее, образование взрослых имеет свои особенности, связанные с возрастными, психологическими, социальными характеристиками взрослых.

Возникновение андрагогики как отдельной отрасли педагогики обусловлено рядом причин различного характера. Создавая основы новой науки, ученые, прежде всего, учитывали объективные условия, вызвавшие потребность в развитии андрагогики. Андрагогика изучает и формулирует основные закономерности деятельности обучающихся в процессе обучения и потому ее составной частью является технология обучения взрослых.

Закономерности, определенные в модели обучения, характерны для того или иного подхода к организации процесса обучения, но они представлены именно в комплексе в наиболее полном виде. В реальной практике они, естественно, реализуются в таком объеме далеко не всегда, а практически никогда. Это как бы идеальное представление о процессе обучения, которое формируется либо с точки зрения педагогики и обучения незрелых, либо с точки зрения андрагогики и обучения взрослых.

В андрагогической модели ведущая роль принадлежит самому обучающемуся. Взрослый обучающийся – активный элемент, один из равноправных субъектов процесса обучения.

Сравнивая андрагогическую и педагогическую модели обучения, можно сформулировать следующие основные положения.

С точки зрения андрагогики взрослые обучающиеся (впрочем, как и старшие подростки в определенных ситуациях), испытывающие глубокую потребность в самостоятельности, в самоуправлении (хотя в определенных ситуациях они и могут быть временно зависимы от кого-либо), должны играть ведущую, определяющую роль в процессе своего обучения, конкретно в определении всех параметров этого процесса.

Задача преподавателя сводится в конечном итоге к тому, чтобы поощрять и поддерживать развитие взрослого от полной зависимости к возрастающему самоуправлению, оказывать помощь обучающемуся в определении параметров обучения и поиске информации. Основной

характеристикой процесса обучения становится процесс самостоятельного определения обучающимся параметров обучения и поиска знаний, умений, навыков и качеств (ЗУНКи).

С точки зрения андрагогической модели обучения человек по мере своего роста и развития аккумулирует значительный опыт, который может быть использован в качестве источника обучения как самого обучающегося, так и других людей. Функцией обучающего в этом случае является оказание помощи обучающемуся в выявлении наличного опыта обучающегося. Соответственно, основными при этом становятся те формы занятий, которые используют опыт обучающихся: лабораторные эксперименты, дискуссии, решение конкретных задач, различные виды игровой деятельности и т.п.

В андрагогической модели готовность обучающихся учиться определяется их потребностью в изучении чего-либо для решения их конкретных жизненных проблем. Поэтому сам обучающийся играет ведущую роль в формировании мотивации и определении целей обучения. В этом случае задача обучающего состоит в том, чтобы создать обучающемуся благоприятные условия для обучения, снабдить его необходимыми методами и критериями, которые помогли бы ему выяснить свои потребности в обучении. Учебные программы в этом случае должны быть построены на основе их возможного применения в жизни, а их последовательность и время изучения должны определяться не только системными принципами, но и готовностью обучающихся к дальнейшему обучению. Основой организации процесса обучения в связи с этим становится индивидуализация обучения, на основе индивидуальной программы обучения, преследующей индивидуальные, конкретные цели обучения каждого обучающегося.

В данной модели весь процесс обучения строится именно на совместной деятельности обучающихся и обучающихся. Без этой формы деятельности процесс обучения просто не может быть реализован. Обучающийся организует совместную деятельность с обучающимся на всех основных этапах процесса обучения, а обучающийся активно участвует в этой деятельности.

Таким образом, андрагогическая модель обучения предусматривает и обеспечивает активную деятельность обучающегося, его высокую мотивацию и, следовательно, высокую эффективность процесса обучения.

Андрагогические принципы обучения возможно применять лишь в том случае, когда обучающийся, независимо от возраста, способен на ответственное отношение к обучению, к его организации и результатам. Только такой обучающийся может осознанно взять на

себя часть ответственности за выполнение андрагогической модели обучения.

Как уже было отмечено, взрослого обучающегося характеризует пять основных особенностей: 1) взрослый обучающийся осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью; 2) он накапливает все больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег; 3) его готовность к обучению (мотивация) определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретные цели; 4) он стремится к безотлагательной реализации полученных ЗУНКов; 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями).

Исходя из первой позиции данных характеристик, очевидно, что технологию обучения взрослых рекомендуется использовать во все большей степени по мере роста самосознания человека.

Второй фактор – наличие жизненного опыта у обучающегося. Это один из основных критериев, признаков взрослости человека. Однако необходимо иметь в виду, что жизненный опыт, который может быть использован в качестве одного из источников обучения как самого обучающегося, так и его коллег, выступает в разных ипостасях: это и бытовой (семейный, повседневный), и социальный (общение в определенной социальной среде), и профессиональный (опыт трудовой деятельности). В той мере, в какой индивид, независимо от возраста, обладает этими разновидностями жизненного опыта, следует использовать андрагогическую технологию обучения.

В профессиональном опыте следует учитывать два момента. Первый – наличие практических навыков и умений в той или иной сфере деятельности. Если обучение человека происходит в данной сфере, то наличие указанных практических навыков и умений может служить: базой для дальнейшего обучения данного индивида; источником обучения его коллег; объектом систематизации и теоретического обоснования для придания более четкой и стройной системы подготовки в данной области деятельности.

Помимо того, для выполнения тех или иных практических профессиональных действий индивид должен обладать определенным уровнем компетентности. Следовательно, здесь важно учитывать наличие определенной предварительной подготовки в данной области деятельности.

Третья основная характеристика взрослых людей, касающаяся мотивации обучения, также может в видоизмененном виде проявляться не только у взрослых людей. Высокая мотивация обучения может быть определена целеустремленностью обучающегося, его ответственным отношением к учебной деятельности. Правда, в конечном итоге эти психологические установки индивида все равно определяются его стремлением при помощи обучения достичь определенной конкретной цели: получить любимую профессию, достичь определенного социального и профессионального статуса, оказаться на первых ролях в той же учебе и т.п. В этом случае важна определенность, осознанность цели обучения, наличие представления о дальнейшем применении полученных ЗУНКов.

Четвертая характеристика взрослого обучающегося присуща в той или иной степени всем тем лицам, которые стремятся получить определенную подготовку в краткие сроки путем применения интенсивных форм обучения. Стремление к безотлагательной реализации полученных ЗУНКов понуждает людей к выбору именно таких путей обучения. В этом случае также рекомендуется использовать технологические действия обучения взрослых.

Наконец, все лица, обучающиеся по заочной и вечерней формам обучения, в значительной степени обладают пятой характеристикой взрослого человека, поскольку их учебная деятельность в большей мере определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными (у работающих людей) и социальными факторами, которые в ряде случаев способствуют обучению, но в большинстве случаев существенно усложняют или даже затрудняют учебную деятельность обучающихся. В этих случаях также рекомендуется использовать технологию обучения взрослых, если и не в полном объеме, то в значительной степени.

Таким образом, использование андрагогических принципов обучения возможно и достаточно эффективно в той мере, в какой обучающийся, независимо от возраста, в состоянии по уровню мотивации, ответственности, предварительной подготовки, общего развития, наличия жизненного опыта активно участвовать в осуществлении всех указанных выше совместных с преподавателем действий.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КОРРЕКТИРОВКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПОЛИЧКА А. Е.

*г. Хабаровск, Дальневосточный государственный
гуманитарный университет*

Создание и корректировка образовательных программ переподготовки и повышения квалификации кадров информатизации общего образования в регионе реализованы по заказу Хабаровского краевого института переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. На основе модульного подхода были разработаны образовательные программы повышения квалификации по направлениям: «Организатор процесса информатизации образования (регионального, муниципального уровней и уровня образовательного учреждения)», «Организация обучения педагогических кадров региона в области использования информационно-коммуникационных технологий», «Современные информационные технологии в управлении образовательным учреждением»; по направлению переподготовки: «Программа профессиональной подготовки» и «Учебный план переподготовки» специальности «Информатика» с квалификацией «Учитель информатики», в которых в соответствии с составом ИРСОО предметные поля состоят из элементов региональной системы образования: видов деятельности по ее составляющим (образовательным программам, образовательным учреждениям, управлению образованием); учтены разработанные принципы построения образовательной программы и подбора содержания образовательной программы, содержащие: нормативно-правовой подход; реализацию содержательной линии «Формализация и моделирование»; подход «целесообразности» процесса информатизации.

Так, в программу дисциплин направления «Организатор процесса информатизации образования» входят разделы: обоснование программы; общие положения: категория слушателей; квалификационная характеристика специалиста; требования к условиям реализации основной образовательной программы; требования к кадровому обеспечению учебного процесса; требования к учебно-методическому обеспечению учебного процесса; требования к материально-техническому обеспечению учебного процесса; требования к организации практик; требования к итоговой аттестации; требования к выпускной квалифи-

кационной работе; общие требования к программе, календарный план.

Были разработаны программы следующих дисциплин:

ДПП. 1	Элементы компьютерной математики
ДПП. 2	Основы теоретической информатики
ДПП. 3	Формализация и моделирование
ДПП. 4	Архитектура и программное обеспечение компьютера
ДПП. 4	Архитектура и программное обеспечение компьютера
ДПП. 9	Теоретические аспекты реализации информатизации общего образования в Дальневосточном регионе

Учебный план составлен в виде модулей. Приведем пример структуры блоков проблемных модулей, в частности, представим предметное поле 5. Основы методологии целеполагания: создание процедурной модели множества целевых взаимодействий и взаимовлияний элементов проблем образования и информатики по обеспечению оптимальных условий для удовлетворения информационных потребностей.

Проблемные модули предметного поля 5:

Модуль 5.1. Социальная информатика.
Модуль 5.2. Нормативно-правовые аспекты разработки и использования электронных средств образовательного назначения.
Модуль 5.3. Теоретические аспекты реализации информатизации общего образования в Дальневосточном регионе.
Предметное поле 5. Основы методологии целеполагания. Проблемные модули предметного поля 5
Модуль 5.1. Социальная информатика.
Модуль 5.2. Организация внедрения ИКТ в образовательный процесс.
Модуль 5.3. Теоретические аспекты реализации информатизации общего образования в Дальневосточном регионе. Описание поля вариантов инструментария для анализа опыта осуществления информатизации РОСОО. Обоснование выбора инструментария для анализа опыта осуществления информатизации РОСОО. Описание государственной федеральной политики информатизации РОСОО. Описание государственной региональной политики информатизации РОСОО в Дальневосточных регионах. Пример анализа процесса информатизации РОСОО Хабаровского края. Общие тенденции государственной региональной политики. Эффективные решения, их описание для распространения положительного опыта. Исследование нерешенных задач. Определение причин неудач. Выявленные актуальные проблемы. Выявленные подходы проектирования. Региональные показатели и критерии эффективности.

Опишем теперь вариант использования разработанного учебного видео с описанием реализации их возможностей. В связи с бурным развитием вычислительной техники упрощается доступ к различным средствам обработки информации, ранее считавшимся доступным только профессионалам. Появляется понятие массового использования таких, ранее закрытых для этого средств, как: цветная фотография, издательские системы, цветное копирование и др. Появляется возможность широкого использования и такого средства, как системы создания видео и художественных фильмов. Эффект массовости использования ставит перед учителями задачу освоения и применения этих средств для образования и развития ребенка. Рассмотрим один из подходов описания соотношений между дидактикой и современными средствами информационно-коммуникационных технологий. Учебные фильмы уже давно завоевали свое место в образовательном процессе школы, имелась целая индустрия по созданию этих средств. К их созданию привлекались ведущие ученые, режиссеры и артисты.

Таким образом, использовался принцип наглядности, который является основополагающим и для современных видео. Но в силу отмеченного нами эффекта массового использования технических средств видео, их доступности и по технологии использования, и по стоимости оборудования, встают вопросы о новых их дидактических возможностях. При использовании учебного видео появилась возможность реализовывать такие современные принципы обучения, как деятельностный подход и потребность проявления самостоятельности. Отметим следующие возможности при их реализации: организовывать использование видео и его эксплуатацию учениками (они помогают искать фильмы, запускать их на компьютере, использовать проектор и т.п.); для учеников самостоятельно создавать видеоматериалы по заданной тематике: либо из фрагментов, представленных учителем в специальной видеобазе данных; либо создавать сценарий и производить съемку самостоятельно. Такие виды деятельности имеют и большой воспитательный аспект. Он должен проявиться при умелом подборе учителем целевого содержания съемок.

Варианты использования отснятого ролика: для учеников на занятиях по использованию средств ИКТ; на дополнительных занятиях для демонстрации возможностей этих занятий; для учителей и руководителей образования на курсах повышения квалификации. На лекции по профильной подготовке показ ролика используется как пример одного из направлений такой подготовки и как пример материала по региональной тематике.

В качестве примера использования Интернет-ресурсов приведем

анализ Федерального портала «Российское образование» <<http://www.edu.ru/>> и Российского общеобразовательного портала <<http://school.edu.ru/>>.

Для выделения предмета анализа остановимся на региональных особенностях процесса информатизации образования. Нас будет интересовать позиция учителя и его отношение к возможностям, предоставляемым средствами информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Мы рассмотрим возможности использования учителями информатики коллекции цифровых образовательных ресурсов рассматриваемых порталов. Этот выбор обоснован тем, что она связывается с ролью раздела «Формализация и моделирование» школьного курса информатики. Из всего многообразия подходов выбрано понимание информационного менеджмента в виде управления с помощью информации.

Для учителей, преподающих информатику в регионах, важным является раздел «Информационное моделирование». Тогда рассматриваемую коллекцию можно использовать на уроках по применению компьютерного информационного моделирования как образец реальных явлений для создания их компьютерных аналогов. Последние позволяют рассчитать границы изменения показателей и их критические значения. Например, с какой силой надо выдернуть скейт, чтобы стоящий на нем человек сохранил равновесие.

Для обеспечения всеобщей доступности принципиальной особенностью коллекции должно быть одновременное размещение цифровых образовательных ресурсов как в сети Интернет, так и на компакт-дисках. Такое решение позволяет обеспечить возможность использования ресурсов коллекции не только в регионах с хорошо развитой телекоммуникационной инфраструктурой, но и в регионах с ограниченными возможностями или отсутствием доступа в Интернет.

РАЗДЕЛ 3

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

СТРУКТУРА КОМПЕТЕНЦИЙ И РЫНОК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

РЯПИСОВ Н. А.

г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет

Компетентностный подход в настоящее время является одним из наиболее современных и развивающихся направлений педагогической теории и практики, одним из важнейших оснований модернизации образования.

После того как понятия «компетенции» и «управление компетенциями» появились в зарубежной литературе в начале 1990-х гг., они пережили большое количество трактовок и вариантов определений, и на данном этапе российскому читателю сложно определить объем понятий, с которыми ему все чаще приходится сталкиваться как на теоретическом, так и на практическом уровнях.

Поэтому нам представляется целесообразным проанализировать существующие определения как самого понятия «компетенции», так и сопутствующих ему понятий в рамках целостного подхода к управлению.

В статье, посвященной проблемам определения компетенций [1, с. 61–82], приводится такая упрощенная схема развития понятия:

1950–1970-е гг. – для оценки человеческих ресурсов активно используется термин «профессионально-важные качества». Речь идет об отдельно взятых и наиболее критичных для данного конкретного

вида деятельности качествах, т.е. с развитием современных технологий и увеличением значимости человеческого фактора, как фактора дополнительного риска, становится все более и более очевидным, что оценивать человека и допускать его к работе в сложных социотехнических системах, ориентируясь только на проверку соответствия его квалификации, недопустимо с позиций управления социотехническими системами. В самом начале своего появления подход к оценке профессионально-важных качеств затрагивал только психофизиологические характеристики, такие как скорость реакции, тип нервной системы и пр. Расширение подхода вызвало необходимость обращения к оценке интеллектуальных, а затем и морально-этических особенностей человека.

Естественно, что усложнение требований вызвало к жизни появление целой индустрии оценочных методов (чаще всего таковыми были тесты), специалистов, способных проводить такую оценку, государственных стандартов по оценке образовательных услуг, способных обеспечить необходимые качества.

1970–1990-е гг. – в связи с появлением и быстрым развитием компьютерных технологий практически полностью меняется деятельность по подготовке и принятию управленческих решений. Значительно возрастают требования к объемам и скорости перерабатываемой человеком информации, его способности быстро осваивать новые технологии ее обработки, принимать решения на основе полученной информации. Актуальными становятся вопросы адаптации к быстро изменяющимся условиям и требованиям деятельности, к способности переносить полученные навыки в другие сферы деятельности, что естественным образом создает новый спрос на образовательные услуги, порождает новые формы оценочной деятельности, ориентированные на использование компьютерных технологий.

После 1990 г. – все более увеличивающийся разрыв между полученным образованием и профессией, рамками должностей и конкретной работой в организациях. Начинает использоваться термин «компетенция», как максимально широкое понятие, позволяющее описать готовность человека к эффективной работе. Начинают активно разрабатываться методики, оценивающие именно компетенции, а не соответствие квалификации выполняемой работе. На рынке образовательных услуг появляются фирмы, разрабатывающие по заказам компаний методы оценки компетенций для конкретных организаций, отслеживающие недостающие компетенции и предлагающие методики обучения в области недостающих компетенций.

В целом, следует отметить, что объем понятия компетенции постоянно расширялся. Базовым набором для определения компетенции были знания умения и навыки. Затем к ним стали прибавлять поведенческие модели и ценностные ориентации. Затем – контекст конкретной организации. И, наконец, совсем недавно – способность к развитию.

Одним из наиболее распространенных во Франции в наши дни является определение Жильбера и Парлье: «Компетенция – это совокупность знаний, способностей к действию, поведенческих моделей, структурированных сообразно с целью в данных обстоятельствах» [4, с. 67].

В США компетенция определена Спенсерами (L. Spencer, S. Spencer) как базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и (или) наилучшему на основе критериев исполнению в работе или в других ситуациях.

Так или иначе, все авторы сходятся в главном: компетенция выступает такой единицей, с помощью которой можно оценить способность человека к эффективному выполнению конкретной работы.

Интересным, с этой точки зрения, является определение, которое предлагает Г. Сартан: «Компетенции – это совокупность индивидуальных и профессиональных характеристик работника, определяющих качественное выполнение работы. Компетенции определяют стандарт эффективного выполнения работы» [2].

Проанализировав источники, мы можем считать, что к компетенциям в настоящее время относят:

- совокупность знаний, умений и навыков работника, позволяющих ему выполнять ту или иную работу;
- необходимые личностные качества;
- степень интегрированности в корпоративную культуру предприятия;
- любые характеристики работника, значимые для производственного процесса.

Определенный набор компетенций характеризует как рабочее место (должность, позицию), так и лично работника. Набор компетенций, необходимых для выполнения одной и той же функции, может варьироваться в зависимости от специфики организационной структуры конкретного предприятия.

Выделим наиболее значимые характеристики, присущие компетенции:

- наличие тесной взаимосвязи между компетенцией и деятельностью. Компетенция неотделима от действия, поэтому ее понимание

может происходить лишь в процессе деятельности, то есть оцениваются ее проявления и те формы, которые она принимает. Это значит, что в отличие от знаний, наличие или отсутствие компетенции невозможно проверить до той конкретной деятельности, в которой она реализуется;

- компетенция состоит из набора элементов, находящихся во взаимосвязи и развитии: знаний, навыков, умений, личных качеств и т.д.;

- компетенция не дана от рождения – она накапливается с опытом;

- компетенция – это понятие абстрактное и гипотетическое: то, что мы оцениваем, является только ее проявлением; эти проявления могут быть трех видов: результат, поведение и деятельность.

Традиционно результат может находить материальное выражение, например, изготовление детали, соблюдение сроков, составление отчета, реализация продаж и т.д. В этом случае оценка результата не представляет собой сложную проблему, достаточно определить критерии оценки.

Поведение в контексте компетенций означает морально оцениваемые поступки с позиций принятых в обществе и организации системы ценностей, этических и конвенциональных норм и правил поведения. Некомпетентностью в плане поведения будет считаться не только незнание норм, правил и этических кодексов, но и неспособность «считывать» ту систему ролевых и межличностных обозначений, которая принята в той или иной профессиональной или корпоративной этике.

Под деятельностью понимаются навыки, умения, мыслительные операции, составляющие содержание выполняемой работы.

Непосредственное отношение к компетенциям имеют следующие понятия.

Компетентность – качественная характеристика работника. Чем выше степень реализации личных компетенций работника, тем более он компетентен. Компетентность может быть избыточной в ситуации, когда список компетенций работника и степень их реализации выше, превышают требования занимаемого им рабочего места. При обратной ситуации компетентность будет недостаточной.

Совершенно очевидно, что в современных условиях получение образования, как исходного компонента компетенций, рассматривается как услуга, оказываемая сферой образования другим участникам рыночных отношений – потребителям данной услуги. Любая проблема управления в условиях рыночных отношений должна начинаться с

сегментации рынка. Мы попытаемся решить данную проблему, исходя из требуемых на сегодняшний день народнохозяйственным комплексом компетенций.

Любое развитое общество в начале XXI века обладает определенной системой воспитания и обучения подрастающего поколения. С позиций компетенций принятая система воспитания и обучения закладывает основы восприятия человеком окружающего мира и служит основанием его дальнейшего развития. Получаемые в этой системе компетенции считаются базовыми.

Базовые компетенции – это тот уровень образования и культуры, которым обладают все члены данного общества на определенном этапе его развития. Он давно признается одним из важнейших факторов роста эффективности труда и народного богатства. Уровень образования определяется процентом грамотности, средним числом лет обучения, численностью учащихся и студентов, распределением населения по группам в зависимости от полученного образования. В разное время и в разных странах публиковались расчеты, убеждающие, что затраты на обучение окупаются быстрее, чем на оборудование. Тенденция общественного развития в целом такова, что увеличивает среднее число лет обучения человека. При этом средняя общеобразовательная школа признается базой формирования трудового потенциала страны, а также основой высшего образования. Поэтому ей придается особое значение.

Так, в последнее время деловые круги западных стран обеспокоены разным уровнем общеобразовательной подготовки будущих специалистов, что впоследствии сказывается на их качестве и, соответственно, на качестве процесса нововведений. Программы обучения не успевают отражать новейшие достижения в области развития техники или человеческих взаимоотношений, возникающих в процессе труда. В настоящее время в странах Евросоюза разрабатывается новая концепция среднего образования, основанная на формировании базовых компетенций. В соответствии с концептуальным документом Экспертной комиссии Европарламента по вопросам образования от 2002 года [5] в их число входят:

- способность к общению на родном языке;
- способность к общению на иностранном языке;
- знание определенного набора арифметических и математических операций, основных принципов естественных наук и технологий;
- умение обрабатывать информацию с помощью мультимедийных технологий;

- предпринимательство (способность к созданию нового и поддержанию чужих инициатив, ориентация на успех в деятельности);
- навык межличностных взаимодействий и гражданственность;
- способность к обучению;
- общая культура.

Типовые компетенции – это компетенции получаемые человеком в результате профессионального образования. К таковым относятся компетенции, необходимые для успешного начала самостоятельной профессиональной деятельности. Содержание типовых компетенции определяется рынком образовательных услуг. Заказчиком на оказание таких услуг является бизнес-сообщество. Услугой является и оценка таких компетенций, представляемая специальными организациями. Среди разработчиков таких оценок широко известна компания и метод НАУ, применяемый для оценки компетенций менеджеров. Предлагаются для оценки следующие типовые компетенции:

- творческий потенциал и способность к развитию;
- коммуникативная компетенция;
- гибкость системы и принятие решений.

В услугах по предоставлению типовых компетенций участвуют как государство, так и бизнес. Государство сохраняет за собой финансирование профессиональной подготовки в тех областях, которые считает общественно значимыми и осуществляет контроль за качеством подготовки. Бизнес в свою очередь отслеживает динамику рынка профессиональной подготовки (типовых компетенций) и создает программы подготовки и образовательные учреждения для востребуемых компетенций.

Специальные компетенции – компетенции в различных видах деятельности, получаемые в результате переподготовки, углубления специализации в каких-либо видах деятельности, перехода на новые области деятельности как вследствие развития организации и освоения новых видов продукции и услуг, так и по причинам личного профессионального развития. В настоящее время на рынке образовательных услуг действует огромное число организаций, оказывающих такие услуги. К ним можно отнести курсы переподготовки, повышения квалификации, тренинги, образовательные программы. В области управления к ним с полным правом можно отнести получившие широкое развитие и дорогостоящие программы МБА.

Оплачивают такие услуги либо организации, которые хотят повысить компетенции персонала в какой-либо новой для себя области деятельности, либо непосредственно получатели услуги, выстраивающие свою профессиональную карьеру и повышающие таким обра-

зом свою ценность на рынке труда, что в условиях асимметричной информации о реальных компетенциях не так сложно сделать с помощью свидетельства о переподготовке или сертификата о полученной специализации.

Организационные компетенции – компетенции, необходимые организации для освоения какой-либо рыночной ниши. Очевидно, что компетенции персонала в значительной степени определяют качество продукции и услуг, которые может предложить организация. Анализ требований рынка при планировании деятельности фирмы быстро переводится именно в логику компетенций, необходимых организации для успеха.

В условиях конкурентной среды управление компетенциями как основным ресурсом предприятия неотъемлемо от функций стратегического планирования, которое в свою очередь строится на анализе организационных компетенций. Ресурсоориентированные концепции управления доминируют в менеджменте в течение последнего десятилетия, сменив концепцию соответствия рыночным требованиям. Ресурсоориентированный подход выводит на первый план анализ выгод, которые могут дать редкие и специфические ресурсы организации. Так же этот подход ставит в центр анализа специализацию (или специализации) предприятия.

В середине 80-х гг. Вернерфельт определял ресурсы предприятия как «материальные или нематериальные активы, прикрепленные к предприятию на постоянной или полупостоянной основе» [6, с. 187]. В дальнейшем основной интерес ученых вызывали именно нематериальные ресурсы.

Первоначально к нематериальным ресурсам относили репутацию, специфические умения, запатентованные научно-исследовательские разработки. Однако анализ этих ресурсов не отражал динамические аспекты организации, ее способность адаптироваться к условиям внешней среды, инновационные процессы, методы создания новых технологий.

Со временем возникла концепция организационных компетенций, которая несколько детализировала понятие нематериальных ресурсов.

Организационной компетенцией считается способность организации реализовать какой-либо проект или решить определенные задачи, используя имеющиеся ресурсы.

Когда речь идет об организационных компетенциях, следует учитывать механизм их взаимодействия с другими компонентами системы, имея в виду следующие особенности. Индивидуальные и про-

фессиональные компетенции персонала определяют компетенции организации в целом (организационные компетенции), которые в свою очередь влияют на конкурентные преимущества организации и стратегию их развития через развитие компетенций персонала.

Литература

1. Горбань, М. Россия в ВТО – мифы и реальность [Текст] / М. Горбань // Вопросы экономики. – 2002. – № 2. – С. 61–82.
2. Сартан, Г. Развитие компетенций: Этапы внутрикорпоративного обучения [Текст] / Г. Сартан // Персонал-Микс. – 2005. – № 2. – С. 66.
3. Холл, Р. Х. Организации: Структуры, процессы, результаты [Текст] / Р. Х. Холл. – СПб. : Питер, 2001.
4. Les rémunérations. Politiques et pratiques pour les années / Coordonné par J.-M. Peretti et P. Roussel. – Vuibert, Tournai, 2000.
5. The key competencies in a knowledge based economy – a first step towards selection, definition and description / work group of European commission in the framework of the “Objectives report”, 2002. – <http://www.kaapeli.fi>.
6. Thierry, D. La gestion prévisionnelle et préventive des emplois et des compétences. Edition L Harmattan, coll. Pour l emploi, 1990.

КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

ФАДЕЕВ Е. В.

г. Находка, Администрация Находкинского городского округа

Актуализация развития современного специалиста, компетентно осуществляющего свою деятельность в различных областях науки, производства, обучения, государственной и общественной деятельности, ставит задачу уяснить, что понимается под компетентностью, какие подходы к её определению существуют.

Традиционно понятие «компетентность» трактуется как знания, сведения в определенной области, а «компетентный» – как имеющий право по своим знаниям и полномочиям решать или делать что либо, судить о чем-либо [11, с. 288].

Однако бурное развитие с середины XX в. производства, активизация политической и общественной жизни, вовлекшие для участия в них все большее количество людей, заставило переосмыслить поня-

тие компетентности. Так, современное видение компетентности в психологии определяет её как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека.

Достаточно подробный анализ по проблеме компетенции и компетентности дала И. А. Зимняя в работе «Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования», в которой она выделяет три этапа становления нового подхода к определению компетентности и компетенций [5].

Первый этап, с 1960 по 1970 гг., характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность.

Второй этап, с 1970 по 1990 гг., характеризуется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), а также профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» дается развернутое толкование компетентности, раскрываемое в приводимом им списке 37 видов компетентностей [17].

В это время в книге Н. В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения» на материале педагогической деятельности компетентность рассматривается как «свойство личности».

Третий этап исследования компетентности как научной категории применительно к образованию, который был начат в 90-е гг. прошлого века, характеризуется появлением работ А. К. Марковой, где профессиональная компетентность становится предметом всестороннего специального рассмотрения в общем контексте психологии труда [8; 9].

В этот же период Л. М. Митиной было продолжено исследование Л. А. Петровской в плане акцента на социально-психологический (конфликтология) и коммуникативный аспекты компетентности учителя. Так, согласно Л. М. Митиной, понятие «педагогическая компетентность» включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» [10, с. 46]. Соответственно, автор выделяет две подструктуры, деятельностьную и коммуникативную. Третьим основанием предлагаемого подхода к общей характеристике специалиста является его умение устанавливать адекватные межличностные и конвенциальные отношения в различных ситуациях общения [5].

Тогда же проблемы развития профессиональной компетентности специалиста становятся предметом исследования нового направления психологической науки – акмеологии. Как указывают отечественные исследователи А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин: «... профессиональная компетентность является главной составной частью профессионализма личности и деятельности, важным условием становления профессионала... Само же повышение уровня компетентности служит стимулом к формированию новых навыков и умений, то есть росту профессионального мастерства» [1, с. 149].

Таким образом, в 60-х гг. прошлого века уже как бы было заложено понимание рассматриваемого сейчас понятия «компетенция», при этом все исследователи соглашались с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как» чем к полю «знаю, что». Вслед за Н. Хомским, В. Хутмахер подчеркивает, «что употребление есть компетенция в действии» [5].

Это согласуется с пониманием компетентности М. Бомензата, под компетенцией понимающего следующие факторы: знания (результаты образования личности), навыки (результаты опыта работы и обучения) и способы общения (умение обращаться с людьми и работать в группе). А. К. Х. Рубин и Л. Роуз-Крэснор, в частности, определяли социальную компетентность как способность достигать собственных целей в процессе взаимодействия с другими людьми, постоянно поддерживая с ними хорошие отношения в любое время и в любом месте [13].

Основываясь на сформулированных в отечественной психологии положениях относительно того, что человек есть субъект общения, познания, труда (Б. Г. Ананьев), что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В. Н. Мясищев), что компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач), что профессионализм включает компетентности (А. К. Маркова), были разграничены три основные группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

При этом к компетенциям, относящимся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы, были отнесены:

– компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;

– компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс-культурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

Если представить эти компетенции как актуальные компетентности, то очевидно, что последние будут включать такие характеристики, как:

а) готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект);

б) владение знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект);

в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект);

г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);

д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности [5].

Таким образом, подготовка современного специалиста предполагает развитие соответствующих качеств личности, характеризующих его как компетентного работника. Оно имеет определенный вектор, направленный на развитие психологических качеств, обеспечивающих эффективное взаимодействие специалиста с другими людьми в процессе реализации им своих функций.

Как видно даже из неполного перечня представленных выше компетентностей и компетенций, значительная их часть относится к компетентности в области общения, и это не удивительно, поскольку современный специалист, в какой бы сфере деятельности ему ни приходилось работать, не может обойтись без общения.

Здесь для нас важным является понимание того, что в любой человеческой деятельности огромную роль играет общение. Теоретической основой для такого заключения явились, в том числе, работы отечественных авторов, имеющих принципиальное значение для понимания сущности и содержания процесса общения – Г. М. Андреевой, А. А. Бодалева, Н. В. Гришиной, А. А. Леонтьева, А. Ю. Панасюка, Е. Д. Парыгина, Л. П. Петровской, В. П. Шепеля и

других. В их работах показывается, что посредством общения человек не только решает свои насущные проблемы, но и только таким образом и может быть подлинно человеком, т.е. существом социальным, включенным в общественную жизнь.

Так, например, А. А. Леонтьев прямо указывает, что «... по существу невозможно исследовать развитие и функционирование человеческого общества, развитие и функционирование человеческой личности (не говоря уже о взаимоотношениях личности и общества), не обращаясь к понятию общения, не интерпретируя это понятие тем или иным образом и не анализируя его конкретных форм и функций в тех или иных социальных и исторических условиях» [7, с. 11].

В совокупности компетентность людей в сфере выше изложенных позиций получила определение коммуникативной компетентности. Исследователями коммуникативная компетентность определяется как система внутренних ресурсов, совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для построения эффективного действия в определенном круге ситуаций межличностных отношений, являясь необходимым условием успешной реализации личности специалиста в процессе профессиональной деятельности [7; 14].

По мнению исследователей, коммуникативная компетентность личности складывается из способностей:

- давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться;
- социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации;
- «вживаться» в социально-психологическую атмосферу коммуникативной ситуации;
- осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации.

Л. А. Петровская, В. П. Захаров и Н. Ю. Хрящева для развития такой компетентности определяют в качестве необходимости решение следующих задач: 1) приобретение знаний в области психологии личности и группы. 2) приобретение умений и навыков коммуникации. 3) корректировка формирования и развития установок, обеспечивающих успешное общение. 4) развитие способности к адекватной оценке себя и других людей. 5) развития системы отношений личности [3; 4].

Вместе с тем нельзя рассматривать качества, составляющие компетентность как не изменяющиеся, фатально присущие человеку. С перестройкой в мотивационно-потребностной сфере личности, с изменением субъективного значения для нее людей и групп, входящих в круг общения, а также под влиянием трансформации в её Я-

концепции происходят перемены в проявлениях по отношению к ним качеств личности, а, следовательно, изменяются и её компетентность [2, с. 90].

При этом, развитие компетентности взрослых людей с неизбежностью предполагает двоякий процесс: с одной стороны, это приобретение новых знаний, умений, опыта, а с другой стороны, это коррекция, изменение уже сложившихся их норм. Повышение компетентности в широком смысле невозможно без изменения комплекса личностных свойств человека, его социальных установок, а также пересмотре его общего отношения к миру и к себе [3; 12].

Развитие всех этих умений и навыков у специалистов приводит к профессионально-личностному росту, повышает эффективность и результативность их деятельности, способно помочь в решении целого ряда социальных, социально-психологических, политических и управленческих проблем, порождаемых современным обществом [12].

Такие качества личности необходимо формировать и развивать в жизни и в деятельности на специально организованных занятиях и тренингах. Психологическая наука накопила достаточный опыт организации и проведения подобных занятий и тренингов. Так, например, для развития коммуникативной компетентности широкое распространение получили тренинги по развитию коммуникативных навыков.

При этом используют различные методы и приемы, такие, как психогимнастика, анализ опыта (личного, профессионального), групповая дискуссия (что повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемой проблемы), наблюдение за коммуникативным поведением других (достаточно эффективный способ повышения собственной компетентности), игровые методы, упражнения, анализ и проигрывание ситуаций [6; 15].

Как показывает опыт и результаты исследований, развитие коммуникативной компетентности специалиста обеспечивает повышению его профессионализма, ведет к повышению эффективности его деятельности, способствуя успешному решению профессиональных задач [16].

Итак, говоря о подготовке современного специалиста, мы подразумеваем подготовку специалиста компетентного, поскольку только такой специалист способен достойно ответить на вызов современного мира. Современный компетентный специалист – это тот, кто не просто обладает определенными знаниями, имеет опыт и полномочия решать поставленные задачи, но и готов и способен это делать, обладая соответствующими качествами личности. Компетентность специалиста является непременным условием достижения им высокого про-

фессионализма, вектор развития которого направлен на обеспечение эффективного взаимодействия с другими людьми. Такое взаимодействие невозможно без общения, поэтому компетентность в общении, коммуникативная компетентность специалиста приобретает особое значение.

Развитие коммуникативной компетентности не происходит само по себе, это процесс целенаправленного развития тех качеств личности специалиста, которые способствуют построению эффективного взаимодействия в различных ситуациях межличностных отношений. Развитие этих качеств происходит, в том числе, в ходе специальных занятий и тренингов, использующих различные методы и приемы. В результате таких занятий существенно повышается коммуникативная компетентность специалиста, что ведет к повышению его общей компетентности.

Литература

1. Деркач, А. А. Акмеология [Текст] : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зызыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
2. Бодалев, А. А. Психология общения. Избранные психологические труды. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : изд-во МПСИ ; Воронеж : изд-во НПО «МОДЭК», 2002.
3. Евтихов, О. В. Практика психологического тренинга [Текст] / О. В. Евтихов. – СПб. : Речь, 2005.
4. Захаров, В. П. Социально-психологический тренинг [Текст] / В. П. Захаров, Н. Ю. Хрящева. – Л., 1989.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
6. Коломенская, М. В. Исследование представлений студентов о коммуникативной компетентности. Некрасовские чтения «Компетентностный подход в образовании» [Текст] / М. В. Коломенская. – 2004.
7. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл, 1999.
8. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1996.
9. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1993.
10. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. зав., обуч.

по спец. 03100 «Педагогика и психология» [Текст] / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004.

11. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999.

12. Петровская, Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг [Текст] / Л. А. Петровская. – М. : изд-во МГУ, 1989.

13. Rubin, K. H., Rose-Krasnor L. Interpersonal Problem Solving and Social Competence in Children. In: Handbook of Social development: A lifespan perspective, ed. By Vincent B. Hasselt and Michel Hersen. Plenum Press, New York, 1992.

14. Свенцицкий, А. Л. Понятие о коммуникации и её основных характеристиках. Промышленная социальная психология [Текст] / А. Л. Свенцицкий. – Л. : ЛГУ, 1982.

15. Управление персоналом организации [Текст] : учебник / под ред. А. Я. Кибанова. – М. : ИНФРА-М, 1998.

16. Фадеев, Е. В. Развитие компетентности в обратной связи в процессе коммуникации муниципальных служащих [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Фадеев. – Красноярск, 2006.

17. Хараш, А. У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. У. Хараш. – М., 1983.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА КАК УСЛОВИЕ ЕГО КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

ВОЙТАЛЬЯНОВА Я. И.

*г. Красноярск, Сибирский государственный
технологический университет*

Особенности развития современного российского общества привели к росту популярности профессии менеджера, в связи с чем возросла потребность в менеджерах высокой профессиональной культуры, которая позволяет менеджеру быть конкурентоспособным и готовым эффективно осуществлять профессиональную деятельность.

Под профессиональной культурой понимается совокупность теоретических знаний и практических умений, связанных с конкретным видом труда. Н. Б. Крылова определяет профессиональную культуру как систему социальных качеств, которые непосредственно

обеспечивают уровень трудовой профессиональной деятельности и определяют ее личностное содержание, отношение к труду. Непосредственно через профессиональную деятельность, по мнению данного ученого, каждый специалист достигает максимальных для себя результатов, стремясь выявить и реализовать свои способности.

Анализ литературы позволяет определить профессиональную культуру менеджера как феномен, где отображены общие характеристики профессиональной культуры, а также особенности профессиональной деятельности менеджера.

Понятие «менеджер» традиционно трактуется как управляющий, специалист по управлению. В повседневной жизни термин «менеджер» имеет широкое распространение и используется применительно к руководителю любого ранга, например к организатору конкретных видов работ, в рамках отдельных подразделений, к администратору любого уровня управления, руководителю предприятия в целом или его подразделений, к руководителю по отношению к подчиненным и так далее.

В теории существуют различные точки зрения к описанию особенностей профессиональной деятельности менеджера. Вопрос о характеристике профессиональной деятельности менеджера широко рассматривается как зарубежными, так и отечественными учеными. Большинство исследователей, характеризуя менеджерский труд, отмечают, прежде всего, высокую интенсивность данного вида работы (Р. Л. Кричевский, М. Маккол, С. Д. Мартынов, Г. Минцберг, Т. Питерс, Р. Уотермен, Л. Яккока).

Анализируя общую картину деятельности менеджера, Р. Л. Кричевский характеризует ее как насыщенную большим количеством действий (преимущественно кратковременных), частыми вмешательствами извне, широкой сетью контактов (выходящих за пределы рабочей группы), преобладанием речевого (устного) общения с окружающими.

П. Ф. Друкер, рассматривая специфику деятельности менеджера, обращает внимание на инновационный, изначально рисковый характер деятельности менеджера (ориентация на постоянный поиск более продуктивных путей, новых способов деятельности, что предполагает определенный риск); самостоятельность в определении целей своей деятельности, исходя их общих целей организации, специфики области деятельности; высокую степень идентификации с организацией, стремление повысить ее способность к выживанию, стимулирование также ее развития.

Э. П. Печерская, акцентируя внимание на содержательном плане деятельности менеджера, подчеркивает, что по своему содержанию – это сугубо практическая поисковая и инновационная деятельность, включающая в себя мощные проектно-конструкторские, проектно-технологические и практико-инновационные компоненты.

Рассматривая деятельность менеджера, А. М. Зобов предлагает учитывать тенденции, происходящие в современной концепции менеджмента, и отмечает, что сегодня на первый план выходят не рационально-прагматические аспекты управления, а социально-психологические, личностные, чисто человеческие компоненты деятельности. Данным исследователем предпринята попытка проранжировать характеристики профессиональной деятельности менеджера в соответствии с современными тенденциями менеджмента. Первое место определено за лидерством, как способностью вести за собой людей; на втором месте – способность к коммуникации, непрерывному общению, которое является профессионально ориентированным на передачу не только управленческой информации, но и некоторых импульсов к действию, а также получению обратной связи и обратной информации; и лишь на третьем месте профессиональной деятельности менеджера находится профессиональное знание с точки зрения основ управления в целом или технологии, той отрасли, в которой действует менеджер.

Вышеобозначенная точка зрения находит отклик в ряде зарубежных исследований, освещающих вопросы деятельности менеджера. В частности, Лорен Белкер акцентирует внимание на значимости личностных аспектов для успешной профессиональной деятельности менеджера, а именно умении доверительного отношения с коллегами, подчиненными, клиентами; хорошими коммуникативными способностями (умение выслушать собеседника, хорошие ораторские способности); способности управлять своими чувствами и эмоциями; умении организовать совместную работу в команде.

Линда Хилл полагает, что в деятельности менеджера достаточно большую роль играет профессионально-личностное развитие.

Некоторые ученые делают акцент на психологических моментах профессиональной деятельности менеджера, что позволяет рассматривать ее с точки зрения функционального подхода (И. П. Волков, Ю. Н. Емельянов, Р. Л. Кричевский, Е. С. Кузьмин, С. Д. Мартынов, Х. Минцберг, С. Е. Поварницын и др.) и выделить ряд функций: администраторская, стратегическая, экспертно-консультативная, представительская, воспитательская, инновационная, психотерапевтическая, коммуникативно-регулирующая, дисциплинарная. Однако на-

званные авторы не выделяют в качестве значимой функцию трансляции профессиональной культуры.

Изучение работ названных авторов, освещающих различные аспекты профессиональной деятельности менеджера, позволяет создать общую картину, отражающую специфику данной деятельности, и определить ее как инновационную, связанную с общением, необходимостью установки непосредственных или опосредованных контактов с другими людьми. В рамках этой деятельности менеджеру предъявляются определенные требования, которые находят свое воплощение в его ролевых, функциональных и качественных характеристиках.

Исходя из понимания профессиональной деятельности как основной возможности реализации профессиональной культуры, а, также основываясь на проведенном психолого-педагогическом анализе профессиональной деятельности менеджера, мы можем сделать вывод о том, что профессиональная культура является качественной характеристикой выражающей специфическую сторону деятельности менеджера и реализацию менеджером сущности профессиональной культуры.

Профессиональная культура менеджера с одной стороны включает в себя как общие характеристики профессиональной культуры представителей разных профессий, с другой – отражает специфику профессиональной деятельности.

Структура профессиональной культуры, по мнению И. И. Зарецкой, Н. Б. Крыловой, Ф. Н. Щербака базируется на профессионально-ценностном отношении специалиста к деятельности и включает в себя три компонента: социальный (умение сотрудничать, ответственность за порученное дело, соблюдение установленного порядка и трудовой дисциплины, социальную активность, творческий подход к делу, потребность в самообразовании и самовоспитании), профессиональный (компетентность, рациональное распределение рабочего времени, высокий уровень организации труда, слаженность, ритмичность, технологическая дисциплина, экономическая культура), нравственный (сознательность, добросовестность, самодисциплина, гуманное отношение к партнерам по труду, богатство духовной культуры).

Взяв за основу изложенные идеи И. И. Зарецкой о структуре профессиональной культуры специалиста, мы попытались сконструировать структуру профессиональной культуры менеджера, где выделили три основных блока: профессиональный, социальный и личностный. Нравственная составляющая, выделенная И. И. Зарецкой, на наш взгляд, присутствует в профессиональном, социальном, личностном

компонентах профессиональной культуры и характеризует гуманистическую направленность профессиональной деятельности менеджера. Профессиональный блок характеризуется знаниями, умениями, опытом, мастерством; социальный — определяет специалиста как субъекта социально-полезной деятельности; личностный проявляется в ценностных ориентациях, личностных качествах будущего менеджера, его отношении к другим субъектам профессиональной деятельности, к клиентам, процессу, средствам и результатам профессиональной деятельности.

Учитывая, что сущность профессиональной культуры отражает общее, свойственное любой профессии и особенное, где проявляется специфика конкретной деятельности, остановимся на общезначимых характеристиках профессиональной культуры будущего менеджера. В качестве общих характеристик, свойственных специалисту любого профиля выступают трудолюбие и работоспособность, убежденность в социальной значимости труда и своей профессии, организаторские способности, инициативность, энергичность, знание теории управления и основ социальной психологии, готовность эффективно и качественно решать производственные задачи, готовность и заинтересованность в овладении основами смежных специальностей, в расширении профессионального опыта; отличительными признаками являются совокупности качеств, зафиксированные в стандартах и профессионаграммах (Н. Б. Крылова).

В качестве специфических, свойственных только профессиональной культуре будущего менеджера, на наш взгляд, можно обозначить знание основ профессиональной культуры менеджера, осознание себя как носителя культурных образцов, формирование позитивного отношения к профессиональной деятельности, к коллегам, клиентам; умение реализовать свой индивидуальный стиль в общении, организовать общение не «от себя», а «от партнера, коллеги».

Для определения структуры профессиональной культуры будущего менеджера, необходимо остановиться на структуре профессиональной культуры представителей других профессий, чтобы акцентировать внимание на специфике их деятельности.

Анализируя структуру профессионально-педагогической культуры преподавателя, такие исследователи как И. Ф. Исаев, В. А. Слостенин, Е. Н. Шиянов выделяют следующие компоненты:

– аксиологический, представляющий собой совокупность педагогических ценностей, то есть раскрывающий профессиональную культуру как совокупность профессиональных ценностей;

– технологический, раскрывающий способы и приемы педагогической деятельности, направленные на решение аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных и коррекционно-регулирующих задач и способствующие эффективности профессиональной деятельности преподавателя;

– личностно-творческий компонент, характеризующий механизмы овладения профессионально-педагогической культурой с последующим ее воплощением в творческом акте.

Е. С. Головина определяет трехкомпонентную структуру профессиональной культуры будущего социального педагога, составляющими которой являются мотивационно-ценностный, когнитивный и конативный компоненты. В трактовке данного автора важнейшим и базовым для становления всех остальных компонентов в структуре формирования профессиональной культуры будущих социальных педагогов является мотивационно-ценностный компонент, поскольку необходимым условием личностного образования становится развитие соответствующей мотивации, сформированность ценностных представлений, умение делать нравственный выбор, способность определить мотив поведения, наличие относительно целостной «Я-концепции», принятие системы педагогических ценностей. Когнитивный компонент обуславливает вооружение научными знаниями, практическими умениями, которые сделают реально выполнимой подготовку социального педагога к воспитательно-образовательной работе с различными категориями людей. Конативный компонент профессиональной культуры будущего социального педагога характеризует индивидуальный профессиональный опыт студентов в форме знаний, ценностных ориентации, мотивов, потребностей, профессиональных умений и качеств.

А. Л. Короткова выделяет в структуре профессиональной культуры парикмахера два компонента: мотивационный и операционно-деятельностный. Мотивационный компонент включает в себя отношение к своей профессиональной деятельности с одной стороны как к субъективнозначимой ценности, и как социальнозначимой – с другой; положительное отношение к выбранной профессии и к дальнейшему профессиональному самосовершенствованию, удовлетворенность профессиональным выбором, владение этическими нормами профессии и т.д. Операционно-деятельностный компонент составляют профессиональные знания как основа совершения профессионального труда, профессиональные умения и навыки, представления и знания о

профессии, готовность к профессиональной рефлексии и профессиональному творчеству, профессиональные способности.

Вышеобозначенные идеи структурирования профессиональной культуры, на наш взгляд, не противоречат и не исключают друг друга. Данные идеи выражают авторскую позицию по отношению к профессиональной культуре конкретного специалиста (преподавателя, социального педагога, парикмахера) с учетом особенностей их профессиональной деятельности.

Сопоставление разных подходов к определению структурных компонентов профессиональной культуры специалистов позволило нам сделать некоторые общие выводы и представить собственный вариант структуры профессиональной культуры будущего менеджера, учитывая особенности его профессиональной деятельности и квалификационные требования, зафиксированные в нормативных документах. В структуре профессиональной культуры будущего менеджера мы выделяем следующие компоненты:

1. Когнитивный – включает в себя получение специализированных знаний о ценностях профессиональной культуры как основы способов организации деятельности будущего менеджера, осознание их значимости для профессионального становления, интеллектуальные умения, связанные с переработкой усваиваемой информации (высокая степень развития мышления, его гибкость, инновационный характер, не стереотипность, способность быстро находить варианты решений в соответствии с новыми условиями). Данный компонент воплощает требование владения культурой мышления будущего менеджера.

2. Эмоциональный – предполагает умения регулировать свое эмоциональное состояние, распознавать собственные эмоции, понимать эмоций других людей, проявлять эмпатию.

Выделяя данный компонент в структуре профессиональной культуры будущего менеджера, мы исходили из того, что профессия менеджера относится к системе «человек-человек», где взаимоотношения между субъектами регулируются определенными нормами, кодексами, правилами, поведения специалиста принятыми в данной профессиональной сфере, а также учитывали последние тенденции в современной концепции менеджмента, которые предполагают выдвижение на первый план человеческих характеристик, таких как, например, открытость, с точки зрения эмоциональной составляющей, проявление эмпатии. Высокий уровень развития эмоционального компонента определяет сформированность культуры проявления эмоций менеджера.

3. Коммуникативный – составляют умения устанавливать дружескую атмосферу, поддерживать коммуникативное взаимодействие, понять проблемы собеседника, и обусловлен как нормативными требованиями предполагающих соблюдение правил речевого этикета, так и спецификой самой профессиональной деятельности менеджера, характеризующуюся преобладанием речевого (устного) общения с окружающими (Р. Л. Кричевский). Коммуникативный компонент характеризует степень развитости культуры общения менеджера.

4. Рефлексивный – умение осуществлять рефлексию профессиональной деятельности, адекватно оценивать свои профессиональные возможности и способности, способность к самопознанию. Данный компонент воплощает требование владения культурой рефлексии будущего менеджера.

Единство и взаимосвязь когнитивного, коммуникативного, эмоционального и рефлексивного компонентов профессиональной культуры будущего менеджера характеризуют его познавательную, коммуникативную, мотивационную и поведенческую сферы и являются показателями сформированности его представлений о ценностях профессиональной культуры, умения делать нравственный выбор как основания наличия своей относительно целостной «Я-концепции», принятие системы общечеловеческих и профессиональных ценностей.

Все вышеназванные компоненты находятся в тесной взаимосвязи и взаимовлиянии, и обуславливают эффективность формирования исследуемого феномена в совокупности культуры мышления, культуры общения, культуры эмоциональной саморегуляции, культуры рефлексии будущего менеджера.

Названные составляющие профессиональной культуры будущего менеджера находят отражение в системе их ценностных ориентаций и проявляются в виде направленности поведения и деятельности будущих специалистов на ценности профессиональной деятельности менеджера.

Обобщая материалы исследования по содержанию понятия «профессиональная культура будущего менеджера», его можно сформулировать следующим образом:

профессиональная культура будущего менеджера – это интегративное личностно-профессиональное новообразование, проявляющееся во внутреннем (культура мышления, эмоциональная культура, культура рефлексии) и внешнем (культура общения, культура проявления эмоций, культура поведения, культура деятельности, культура внешнего вида) планах.

Таким образом, высокий уровень сформированности профессиональной культуры позволяет менеджеру быть конкурентоспособным в своей профессиональной деятельности. Деятельность менеджера направлена на получение прибыли, но эта задача не может решаться любыми путями, такими как, к примеру, игнорированием культурной нормы, предъявляющей определенные требования к внешнему виду – одежде, культуре речи и т.п. (внешняя культура); отношению к профессии, к себе как активному субъекту профессиональной деятельности, к клиенту и т.п. (внутренняя культура). Знание культурных норм позволяет менеджеру строить позитивные субъект-субъектные отношения, организовывать совместную творческую деятельность, направленную на решение задач, значимых для будущей профессии, основы которой студент осваивает в вузе.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРАКТИКА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

АЛИЕВА Э. Б., САВИЩЕВА М. Н.

г. Новосибирск, Новосибирский педагогический колледж № 3

Современная социально-экономическая ситуация в России предъявляет особые требования к подготовке специалистов, так как конкурентоспособность на рынке труда молодого специалиста напрямую зависит от уровня его профессионализма.

«Профессионализм – это степень овладения индивидом профессиональными навыками, а профессионал – это индивид, основное занятие которого является его профессией; специалист своего дела, имеющий соответствующую подготовку и квалификацию».

Одна из ступеней профессиональной подготовки – это среднее специальное учебное заведение, где будущие социальные педагоги получают образование в соответствии с Государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования.

Основными видами деятельности выпускников являются: оказание помощи детям в преодолении проблемных ситуаций при реализации соответствующей образовательной программы; организация деятельности детей с целью их развития в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями; создание благоприятных педагогических условий для воспитания детей; осуществление сотрудничества с родителями по вопросам воспитания; организация культурно-

просветительской работы в микросоциуме; повышения уровня квалификации и совершенствования педагогического мастерства.

К уровню подготовки выпускников нашего колледжа по специальности 050711 «Социальная педагогика» предъявляются высокие требования. Результативность деятельности социального педагога зависит не только от уровня теоретической подготовки, но и от практических навыков, приобретенных им в процессе обучения.

Профессионализм социального педагога характеризует его компетентность – единство теоретической и практической готовности к осуществлению социально-педагогической деятельности с различными категориями детей, семей и в различных учреждениях.

Важной составляющей профессионального становления будущего социального педагога в стенах колледжа является профессиональная практика, позволяющая студенту убедиться в правильности выбора профессии и применить полученные теоретические знания на практике, превратив их в практический опыт. Практика позволяет овладеть совокупностью средств, методов и приемов, направленных на социальную защиту, социально-педагогическую помощь и поддержку нуждающихся в ней детей. Она дает возможность работать с разными категориями детей и семей. Она помогает будущему социальному педагогу погрузиться в мир реальных социально-педагогических проблем, приобрести новые знания, опыт, репутацию.

В соответствии с ГОС СПО студентам нашего колледжа, обучающимся по специальности 050711 «Социальная педагогика», даются теоретические знания о работе социального педагога не только в общеобразовательных, но и в различных специализированных учреждениях, в том числе в детских домах, социально-педагогических центрах, социально-реабилитационных центрах, специальных (коррекционных) школах и т.д. Но даже достаточно обширный теоретический материал в этой области остается только чистой теорией, если она не подкреплена практикой.

В нашем колледже разработана специальная программа практики для студентов специальности 050711 «Социальная педагогика». При создании этой программы учитывались все особенности данной профессии и, в первую очередь, делался акцент на приобретения будущими специалистами широкого практического опыта, являющегося неотъемлемым продолжением полученных теоретических знаний.

Являясь неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, педагогическая практика предполагает создание и организацию специальных условий, которые побуждали бы студентов к целенаправленному формированию необходимых умений и их совершенствования.

вованию для овладения всеми видами профессиональной деятельности на уровне, соответствующем квалификации «Социальный педагог». В данной программе систематизированы виды практики, определено содержание каждого вида практической деятельности, заложено содержание исследовательской работы, определены формы деятельности студентов на каждом этапе практики, обозначены объекты и характер деятельности, на который должен выйти каждый студент колледжа. Практика имеет «сквозной», непрерывный характер. Это значит, что она проводится ежегодно на протяжении всех лет обучения.

Прохождение практики в специализированных учреждениях требует от студентов глубокого осознания особенностей детей, находящихся в данных учреждениях, особого педагогического такта, эмпатии, толерантности, умения оперативно корректировать задания, учитывая специфику учреждения, а также достаточно высокого уровня самоорганизации, т.к. все эти учреждения имеют различный режим работы и определенный опыт, основанный на оказании различных видов помощи ребенку в разрешении его жизненных проблем.

На первом курсе в рамках ознакомительной учебной практики «Знакомство с профессиональной деятельностью» происходит знакомство студентов с различными типами образовательных, социальных, медицинских, правовых, психолого-педагогических, коррекционно-реабилитационных учреждений, с направлениями их работы, нормативно-правовой документацией, проблемами становления этих учреждений и развития их на современном этапе. Кроме этого студенты знакомятся с должностными обязанностями и спецификой работы сотрудников различных социально-педагогических учреждений для определения места социального педагога в данных учреждениях и выявления специфики его деятельности.

В результате данной практики студенты получают представление о различных видах современных социально-педагогических учреждений, об особенностях и специфике деятельности специалистов данных учреждений, таких как: детские дома, приюты, социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних дневного и стационарного пребывания, специальные (коррекционные) школы VIII вида, Сибирский Кадетский корпус, Областной центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей и т.п.

На последующих курсах студенты имеют возможность поэтапно освоить основные функции социального педагога (правозащитная; предупредительно-профилактическая; диагностическая; социально-воспитательная; социально-образовательная).

На третьем курсе в рамках социально-педагогической практики студенты знакомятся с направлениями работы служб, с которыми часто взаимодействует социальный педагог, выявляют способы осуществления комплексного подхода к решению проблем ребенка, расширяют комплекс правовых знаний. Базовыми учреждениями данной практики являются отделы опеки и попечительства при районных администрациях г. Новосибирска и подразделения по делам несовершеннолетних (ПДН) при РОВД.

Завершающим этапом практического обучения является Квалификационная практика. Это итоговый вид практической подготовки специалиста, определяет завершающий этап формирования системы социально-педагогических умений студентов. На данном этапе осуществляется обобщение, систематизация, закрепление и углубление знаний, умений, навыков студентов. Совершенствуются умения и навыки в различных видах деятельности: воспитывающей, организаторской, управленческой, культурно-просветительской, диагностической, а также в деятельности по самообразованию

Одной из основных задач практики является: развитие навыков профессиональной рефлексии. Для решения этой задачи в конце каждого практического этапа проводятся конференции по итогам практики, где студенты имеют возможность осмыслить приобретенный опыт и обозначить «точки разрыва» между полученными теоретическими знаниями и практическими навыками и умениями. Для проведения конференций используются разные формы такие как: деловая игра, круглый стол, презентация, просмотр кинофильмов с последующим анализом и обсуждением затронутых фильмом проблем, защита проектов и программ социально-педагогической направленности.

Такой системный подход в организации практического обучения дает возможность студентам определить уровень своей профессиональной компетентности и быть готовым к проявлению ответственности за выполняемую работу, способным самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной деятельности.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

БЕРЕЗЕНЦЕВА Ю. В.

*г. Новосибирск, Новосибирский государственный
педагогический университет*

Сегодня становится все более значимым поиск и нахождение путей дальнейшего совершенствования педагогической подготовки учителя, профессионализм и компетентность которого наряду с психолого-педагогической и методической подготовкой должны включать в себя решение задач развития его творческой личности, интеллекта, инициативы и самостоятельности.

Реформирование образования, появление новых сфер и средств профессиональной деятельности: использование телекоммуникационных сетей, дистанционного образования, формирование долгосрочных образовательных проектов, становление системы непрерывного образования предъявляет дополнительные требования к студенту вуза. Он должен стать носителем новых идей, реализовывать новые образцы профессиональной деятельности, психологически готовым к конкуренции, мобильным, способным оперативно и адекватно реагировать и решать вопросы, связанные с профессиональной деятельностью, межличностными отношениями, обладающим свободой мышления, и готовностью к творчеству, стремлением к самореализации. Поэтому важнейшей задачей высшего учебного заведения становится создание условий для активизации самостоятельной работы студентов.

В современных условиях высшие учебные заведения не в состоянии обеспечить своего выпускника (специалиста) таким объемом знаний, которого хватило бы на все случаи жизни. Ф. Г. Кумбс отмечает: «Даже самые крупные и известные университеты не вправе считать, что они выпускают действительно «образованных» людей – в том смысле, что образование этих людей полностью завершено. Они должны стремиться выпускать людей «восприимчивых к образованию», которые хорошо подготовлены к тому, чтобы учиться в течение всей жизни» [1, с. 167].

Познание человеком мира происходит не только в системах образования, но и тогда, когда период обучения завершен и выразился в определенной ступени образования. В связи с этим трудно переоценить роль самостоятельной работы студентов

в процессе профессиональной подготовки и самообразования, их места в обществе и перспективы развития.

Информационная потребность является основой и условием профессиональной компетентности. В толковых словарях компетентность определяют как осведомленность, эрудированность. Под профессиональной компетентностью понимают совокупность профессиональных: знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности.

В 90-х гг. прошлого века Международной организацией труда было введено в научный обиход понятие «ключевые компетенции». Ключевые компетенции понимаются как общая способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, а также использовать обобщенные способы выполнения действий.

В зарубежной профессиональной педагогике при определении компетентности акцент делается на способности действовать самостоятельно и ответственно. А. Шелтен выделяет основные компоненты профессиональной компетентности:

- социальная компетентность – способность к групповой деятельности и сотрудничеству с другими работниками, готовность к принятию ответственности за результаты своего труда, владение приемами профессионального обучения;

- специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умения решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

- индивидуальная компетентность – готовность к постоянному повышению квалификации и реализации себя в профессиональном труде, способность к профессиональной рефлексии, преодолению профессиональных кризисов и профессиональных деформаций.

А. К. Маркова выделяет еще один вид компетентности – экстремальную профессиональную компетентность, т.е. способность действовать во внезапно усложнившихся условиях, при авариях, нарушениях технологических процессов.

Е. А. Климов под компетентностью понимает собственно профессиональное образование, опыт и индивидуальные способности студента, его мотивированные стремления и готовность к непрерывному самообразованию, самосовершенствованию, наличие толерантности и открытости, а также умение мобилизовать свой

опыт и способности на поиск и применение социокультурной информации в конкретной ситуации для решения конкретных профессиональных проблем.

В психологии труда компетентность часто отождествляется с профессионализмом. Но профессионализм как высший уровень выполнения деятельности обеспечивается помимо компетентности также профессиональной направленностью и профессионально важными качествами.

Данный компонент связан с формированием умений и навыков самостоятельной работы. Самостоятельная деятельность студентов – это основное условие успешной организации учебного процесса. Совершенствование ее содержания и форм – главный потенциал повышения эффективности высшего профессионального образования.

Вопрос о самостоятельной деятельности не нов для образования. Процесс рассмотрения самостоятельной деятельности с теоретической, психологической и дидакто-методической точек зрения обеспечивает создание общетеоретических основ самостоятельной деятельности. В них определена сущность самостоятельной деятельности, выделены ее виды, формы и условия организации, а также элементы руководства ею со стороны педагога. Но, несмотря на такое широкое изучение проблемы самостоятельной работы, применение ее в практике не всегда дает высокие результаты, свидетельством чего является низкий уровень самостоятельности студентов.

Несмотря на то, что стремление к самостоятельности – фундаментальная потребность к самообучению, самоуправлению, она определяется и как мера сформированности у студента специфических функций и средств такого обучения. А именно, студенту необходимо научиться планировать, организовывать, анализировать, корректировать и оценивать собственные учебные действия.

Приобретение такого опыта предполагает ряд условий. Во-первых, формирование мотивации студента – стремления к знаниям, личностному самосовершенствованию и саморазвитию, присвоению нового профессионального опыта и укреплению полученных навыков.

Второе педагогическое условие – актуализация информативной потребности студентов в процессе профессиональной подготовки – обеспечивает организацию проблемного обучения, направленного на активизацию познавательной деятельности студентов и партнерского взаимодействия между студентами и преподавателями. Третьим условием является учебно-методическое сопровождение самостоятельной работы на базе возможностей современных информацион-

ных технологий, способствующее управлению самостоятельной работой будущих специалистов.

Приобретение опыта самостоятельной работы возможно только при активном взаимодействии студента и преподавателя. Но преподаватель лишь организует познавательную деятельность студентов. Студент сам осуществляет познание. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации.

Таким образом, самостоятельная работа студентов в процессе профессиональной подготовки, выступает как важное условие совершенствования знаний студентов, способствует формированию профессиональных компетенций, ведет к глубокому и прочному усвоению знаний. Активизация самостоятельной работы приводит к изменению позиции студента в учебном процессе, превращая его в активного субъекта обучения, а усваиваемые при этом знания отличаются сознательностью, глубиной и прочностью усвоения. Для формирования будущего специалиста принципиальное значение имеют научно обоснованная организация его самостоятельной работы и управление ей. Следовательно, активизация самостоятельной работы студентов является резервом качественного совершенствования высшего профессионального образования.

Литература

1. Кумбс, Ф. Кризис образования в современном мире [Текст] / Ф. Кумбс. – М., 1970.

РАЗВИТИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК НАПРАВЛЕНИЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВРАЧИНСКАЯ Т. В.

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

Дополнительное профессиональное образование ставит одной из основных своих задач профессиональное становление человека как специалиста. Это подразумевает развитие, углубление и расширение профессиональной компетентности. Особое место в данном развитии занимает конфликтологическая составляющая компетентности.

Профессиональное становление специалиста любого профиля неизбежно происходит в ситуациях конфликта. Конфликты свойственны всем областям жизнедеятельности человека, они являются неотъемлемой частью человеческих отношений. Для специалиста исполнение своих профессиональных обязанностей требует либо выполнения распоряжений, нередко поданных в неудачной манере, либо управления трудовым процессом, что предполагает умение строить гармоничные отношения в коллективе. Соответственно специалисту, находящемуся на любой ступени карьерной лестницы, необходимо иметь умения и навыки управления и урегулирования конфликтов. Специалист, область профессиональной деятельности которого связана с общением с людьми, прежде всего, должен понимать, что конфликты в его работе неизбежны. Образовательный процесс, и система непрерывного образования в том числе, должен выступать в качестве основы для формирования конфликтологической составляющей профессиональной компетенции специалиста.

Данная статья отвечает на следующие вопросы: Какие компоненты составляют конфликтологическую компетентность? в чем состоит специфика конфликтных отношений? Какие функции реализует конфликтологическая компетентность в профессиональной компетентности специалиста? Каким образом формировать конфликтологическую компетентность?

Рассмотрим сущность конфликтологической составляющей профессиональной компетентности специалиста. Логика рассуждения требует для начала максимально четко определить основные понятия, которыми мы будем оперировать в данной статье, обозначив тем самым границы объектной и предметной областей исследования.

Под конфликтом понимается явное или скрытое противостояние, столкновение двух или более субъектов взаимодействия, причинами которого являются несовместимые потребности, интересы, мнения, взгляды, ценности и цели (и различные способы их достижения), с попытками их разрешения на фоне проявления эмоций.

Необходимо также остановиться на причинах конфликта. Почему два человека представляют себе одно и то же по-разному? У всех конфликтов, в том числе и профессиональных, есть несколько причин. Основными из них являются различия в целях, различия в представленных ценностях, различия в манере поведения, в уровне образования, недостатке мотивации и так далее. Одной из наиболее важных причин возникновения конфликтов во все времена была и остается неудовлетворительная коммуникабельность. Плохая передача информации является как причиной, так и следствием конфликта. Она может действовать как катализатор конфликта, мешая отдельным людям или группе понять ситуацию или точку зрения других.

Разнообразие возникающих конфликтных ситуаций на всех уровнях профессиональной деятельности может вызвать у специалистов конфликтофобию. Оптимизировать конфликтное поведение позволяет всесторонний учет основных факторов: типология конфликтной ситуации, типология оппонента конфликта. Вместе с тем знания о ситуации и личности должны быть дополнены конкретными действиями. Умения и навыки управления конфликтом представляют собой совокупность последовательно осуществляемых операций.

Далее перейдем к рассмотрению понятия конфликтологической составляющей профессиональной компетентности специалиста. Под конфликтологической компетентностью понимается способность эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. В ее состав входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия. Кроме того, нельзя не учитывать, что профессиональная деятельность протекает на фоне уже сложившихся межличностных взаимоотношений.

Выяснив содержание понятия «конфликт», логично перейти к дальнейшему содержанию состава конфликтологической составляющей компетентности, которая включает в себя: понимание природы противоречий и конфликтов между людьми; формирование конструктивного отношения к конфликтам; обладание навыками неконфликтного общения в трудных ситуациях; умение оценивать и объяснять

возникающие проблемные ситуации; наличие навыков управления конфликтными явлениями; умение развивать конструктивные начала возникающих конфликтов; умение предвидеть возможные последствия конфликтов; умение конструктивно регулировать противоречия и конфликты; наличие навыков устранения негативных последствий конфликтов.

Для уменьшения уровня конфликтности система дополнительного образования, прежде всего, должна давать знания о природе конфликта, о его структуре, составляющих, закономерностях развития, а также принципы предупреждения и управления конфликтами. Однако целью дополнительного профессионального образования должно стать не только передача теоретических знаний о конфликте, но и прививание практических навыков и умений урегулирования конфликтов и устранения негативных последствий конфликтов.

Фундаментом для обучения навыкам урегулирования конфликтов может стать конфликтная ситуация. Исследование конфликтных ситуаций и конфликтов, возникающих в образовательном процессе, определено, с одной стороны, их наибольшей частотностью на занятиях, очевидной зависимостью от педагогической компетентности учителя, с другой стороны, естественной и потенциальной базой для формирования у учащихся конструктивного отношения не только к учебным, но и жизненным конфликтным ситуациям и конфликтам.

Возникает законный вопрос: так как же формировать эту конфликтологическую составляющую? Данный процесс формирования, прежде всего, должен носить стабильный и постоянный характер. Прежде всего, необходимо заострить внимание на профилактике конфликтного поведения. Это подразумевает выбор таких форм и методов воспитания, которые формируют у учащихся установки ненасилия. На этом этапе педагогу очень важно создать благоприятную, благожелательную атмосферу в отношениях с учащимся.

Следующей фазой является формирование мировоззрения учащихся в духе толерантности, что напрямую связано с царящим в коллективе климатом. Результатом этой фазы должна стать личность, ценностью для которой является гармония в отношениях между людьми. На протяжении всего процесса обучения необходимо закладывать знания о природе конфликта, о его составляющих: участниках конфликта, условиях его возникновения и протекания, предмете и объекте конфликта, его результате. В процессе данного обучения и воспитания важно постепенно решать такие вопросы как: в чем состоит специфика конфликтных отношений? какие функции они выпол-

няют? как перевести конфликт в позитивное русло? Таким образом, закладываются теоретические знания в области конфликтологии.

Для формирования умений и навыков, обеспечивающих применение теории на практике, используются разнообразные программы «преодоления конфликтов». В подобных программах вырабатывается умение сравнивать основные теории конфликтов, проводить критический анализ структуры конфликта, а также разрешать противоречия каким-либо из возможных путей, ощущая на себе его последствия. Таким образом, формируются умения, позволяющие продвигать свои интересы мирным, неконфликтным путем. Наиболее перспективными для реализации в системе образования являются диалоговые формы проведения занятий, ролевые игры, которые, экономя время, позволяют задействовать каждого учащегося, а также индивидуализируют процесс обучения и воспитания. Они учат должным образом реагировать на конфликтные ситуации в коллективе. В данном случае наблюдение за поведением коллег позволяет проанализировать собственное поведение в них и выбрать более эффективную линию поведения. Помимо программ, целенаправленно формирующих конфликтные умения, важную роль играют отдельные моменты педагогического процесса, которые можно проводить на любом предмете (например, ежедневные тренировочные «круги коммуникации», где вырабатываются навыки и способности вести беседу о контексте коммуникации). Более того, обострение реальных противоречий и конфликтов в процессе обучения также дает положительный опыт для учащихся.

Таким образом, компетентный специалист в конфликтных ситуациях должен уметь решать следующие задачи: конструктивно осознать элементы конфликта как целостного объекта; узнать необходимые и достаточные условия, закономерности перехода из одного этапа конфликтной ситуации в другой; уметь спрогнозировать будущую конфликтную ситуацию; уметь конструктивно изменить ситуацию.

В заключение надо сказать, что конфликтологическая составляющая профессиональной компетентности специалиста отражает уровень общения и уровень владения необходимыми знаниями и умениями в управлении конфликтом. Поэтому конфликтологическая подготовка должна занять определенное место в системе дополнительного профессионального образования.

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

КОБЗЕВА Н. Н., ЮДИНА М. В.

г. Новосибирск, Новосибирский педагогический колледж № 3

Современное общество, в основе которого лежат рыночные отношения, ориентировано на подготовку профессионально-мобильного компетентного специалиста, который наряду с сугубо профессиональными знаниями, умениями, навыками должен обладать коммуникативными способностями и такими качествами, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию. Формирование данных качеств возможно при внедрении в систему образования компетентностного подхода к подготовке будущих специалистов. Данный подход заключается в привитии и развитии у студентов набора ключевых компетенций, которые и определяют его успешную адаптацию в обществе. Компетенции можно определить как совокупность способностей реализации своего потенциала (знаний, умений, опыта) для успешной творческой деятельности с учетом понимания проблемы, представления прогнозируемых результатов, вскрытия причин, затрудняющих деятельность, предложения по их устранению, осуществления необходимых действий и оценки прогнозируемых результатов. Таким образом, в процессе профессиональной подготовки важным и актуальным представляется развитие рефлексивных умений студентов. Этот процесс у будущих педагогов может осуществляться при изучении всех дисциплин, в том числе и иностранного языка.

На уроках иностранного языка студенты имеют возможность совершенствовать мыслительные операции при работе над смысловым содержанием текста, анализировать его языковую форму, сопоставлять лексико-грамматические явления родного и изучаемого языка, оценивать собственный опыт овладения иностранным языком.

Однако для того, чтобы на занятиях происходило развитие рефлексивных умений студентов, преподавателю иностранного языка необходимо соблюдать ряд условий:

– работу с иноязычными аутентичными текстами следует проводить с учетом системной организации текстового материала, при развитии всех видов речевой деятельности;

– при работе над текстом использовать коллективную мыслительную деятельность, включающую интеллектуальные, вопросно-ответные, ролевые, имитационные игры; дискуссии, семинары, уроки-экскурсии;

– применять блочную подачу учебного материала, предусматривающую сопоставление текстовой информации с разработанным комплексом разноуровневых по сложности упражнений;

– на основе текстовой информации предлагать проблемные задания и упражнения, конкретные проблемные жизненные и профессиональные ситуации, и осуществлять их анализ;

– обеспечивать активность и самостоятельность деятельности студентов, их участие в целеполагании и анализе собственной учебной деятельности.

Развитие рефлексивных умений в процессе обучения иностранному языку осуществляется успешно, если деятельность преподавателя и студента организуется как совместная, а знания и умения приобретаются, закрепляются и совершенствуются в различных видах речевой деятельности. При этом учитываются потребности, интересы студентов и обучению придается личностный смысл.

Важным средством развития рефлексивных умений студентов на уроках иностранного языка является такой вид речевой деятельности, как чтение, смысл которого заключается в восприятии и переработке читающим объективно существующего текста. Одним из наиболее эффективных видов чтения является изучающее чтение, поскольку оно предполагает целенаправленный анализ содержания прочитанного с опорой на языковые и логические связи текста и ставит своей целью полное извлечение и понимание всей заложенной информации, ее критическое осмысление. Рефлексивные умения развиваются в процессе освоения студентами мыслительных операций, поэтому в ходе работы с текстом целесообразно использовать проблемную подачу материала, включать комплекс проблемно-коммуникативных заданий и упражнений. При отборе иноязычных текстов следует учитывать: аутентичность текстового материала, страноведческую тематику текстов, познавательность, функциональную направленность, информативность текстового материала, личностную значимость тематики для студентов, соответствие текстового материала уровню языковой подготовленности обучающихся. При работе над иноязычным текстом целесообразно использовать продуктивные вопросы (Как вы думаете, почему...? С какой целью.. ? Как вы можете доказать...?), вопросно-ответные, ролевые, интеллектуальные коллективные игры.

Наиболее эффективным приемом работы с текстом на заключительном этапе является коллективная мыслительная деятельность студентов, в основе которой лежит диалог. Выполнение проблемно-коммуникативных заданий и упражнений, предусматривающих развитие умения анализировать, прогнозировать, планировать, проектировать, принимать решения. Это способствует развитию у студентов творческого мышления, приобретению ими новых знаний, освоению новых способов действия. Текстовую информацию можно также использовать для создания различных проблемных ситуаций: проблемно-поисковые и проблемные речемышлительные упражнения, основу которых составляют задания обобщающего, сравнительного или абстрагирующего характера; задания на высказывание самостоятельного суждения с аргументацией. Следует применять проблемные речевые задания, основанные на последовательности действий, на предположении, догадке, обнаружении сходств и различий, исключении лишнего, которые позволяют совершенствовать мыслительные операции и придают учебной деятельности творческий характер.

Опыт рефлексивной деятельности студенты приобретают на уроках иностранного языка, разработанных ими самими (например, урок - заочное путешествие «Мое любимое место отдыха», «Новосибирск театральный», «Музеи Берлина»), а также на семинарах по лингвострановедению, зарубежной литературе при обсуждении проблемных заданий. В рамках семинаров студенты учатся определять цель своего сообщения (реферата), выбирать эффективное средство для раскрытия идеи своего выступления в результате проведения анализа и сравнения, осуществлять контроль и оценку степени реализации своей цели.

Практика обучения лексической и грамматической стороне иноязычной речи школьников показывает, что большинство методик основано изначально на обучении раздробленным алгоритмам использования различных лексических и грамматических форм, а затем осуществляется переход к целостной практике их использования. Ребенок осваивает фразы как целостные и самостоятельные смысловые лексико-грамматические единицы, а лишь затем задумывается над правильностью их использования, то есть осуществляется переход от бессознательного к осознанному. Однако как показывает опыт, важным условием в работе над лексико-грамматическим аспектом иноязычной речи является сопоставление различных языковых систем (родного и иностранного языка, первого и второго иностранного языка), использование уже имеющегося лингвистического опыта. В этом случае

обучающийся приобретает способность осознанно самостоятельно изъясняться.

Таким образом, иностранный язык как учебная дисциплина имеет большие возможности для развития рефлексивных умений студентов за счет отбора содержания учебного материала и рациональной организации занятий.

ЭКОЛОГО-ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

КОПОНЕВ Д. Н.

г. Белгород, Белгородский юридический институт МВД России

Современный экологический кризис ставит под угрозу возможность устойчивого развития человеческой цивилизации. Дальнейшая деградация природных систем ведет к дестабилизации биосферы, утрате ее целостности и способности поддерживать качества окружающей среды, необходимые для жизни. На многих территориях России возникла реальная экологическая опасность. Немаловажную роль в сохранении природных систем, поддержании соответствующего качества окружающей среды должны играть правоохранительные органы, в частности, милиция.

Необходимо отметить, что для эффективной борьбы с правонарушениями в сфере природопользования офицер милиции должен обладать знаниями в области экологического права, уметь применять экологическое законодательство в своей практической деятельности. Для достижения этой цели необходимо в процессе обучения прививать курсантами знания и навыки применения норм экологического права и законодательства, способности самостоятельно познавать правовые явления в сфере экологии, формировать у них стремление к укреплению законности и правопорядка в сфере природопользования и охраны окружающей среды.

Одним из путей достижения указанной цели является подготовка профессионально компетентных кадров в высших учебных заведениях МВД России. В связи с этим возрастает роль формирования как профессионально важных качеств сотрудника, так и профессиональной компетентности и профессиональной пригодности в процессе обучения. При этом современный уровень решения поставленной задачи подразумевает активное использование отечественных и зарубежных разработок в области педагогики, применение новых инфор-

мационных технологий образования, позволяющих интенсифицировать процесс обучения.

Сегодня термин «компетентность» определяют как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции. Профессиональная компетентность офицера-руководителя МВД складывается из четырех взаимосвязанных составляющих: профессионально важные качества, профессиональное поведение, готовность к выполнению данной деятельности, способности. Важной составляющей готовности к действию является вооруженность человека необходимыми знаниями, умениями и навыками.

Решить поставленную задачу призвана дисциплина «Экологическое право», но ее изучение вызывает определенные трудности. Этому способствует ряд причин объективного характера. Во-первых, это комплексный характер экологического права. Правовые институты, рассматриваемые в пределах дисциплины, ориентированы на регулирование общественных отношений в сфере взаимодействия общества и природы в целом. Природные объекты выступают в качестве составных частей окружающей среды и анализируются учебным курсом в общих чертах. Особенности их правового регулирования, таким образом, остаются за рамками внимания студентов.

Во-вторых, чтобы полноценно усваивать лекционный курс, слушатели должны иметь представление о предмете охраны окружающей природной среды. И если интересы охраны здоровья человека от негативного влияния окружающей природной среды близки и понятны каждому, то природные объекты требуют специальных знаний. В связи с этим возникает необходимость в подготовке курсанта к восприятию лекций по экологическому праву. Учитывая существование достаточно объемной нормативной базы и широкого спектра научных публикаций, а также насыщенного учебного плана, приходится признать это нереальным. Поэтому в дальнейшем на практических занятиях вопросы, учитывающие экологические факторы в законодательстве, определяющие структуру механизма действия экологических норм на практике, вызывают у обучаемых затруднения. Им, как правило, трудно отойти от стереотипного пересказывания учебника или нормативного акта, так как их знания ограничены общими теоретическими положениями. В результате динамическая форма правовой нормы остается за рамками восприятия, поскольку недостаточно изучена ее статическая составляющая, ибо это трудоемкий и утомитель-

ный процесс, требующий подчас, помимо усидчивости, дополнительного времени и дополнительной специальной литературы. Большинству курсантов такая самостоятельная работа не под силу, и на экзамене все сводится к проверке знания учебника.

Решить указанную проблему поможет применение компьютерных технологий в учебном процессе. Это дает возможность использовать в педагогической практике психолого-педагогические разработки, позволяющие интенсифицировать учебный процесс, реализовывать идеи развивающего обучения. Возможности компьютерных технологий, как инструмента человеческой деятельности и принципиально нового средства обучения, привели к появлению новых методов и организационных форм обучения и более быстрому их внедрению в учебный процесс.

Главной задачей использования компьютерных технологий является расширение интеллектуальных возможностей человека. В настоящее время изменяется само понятие обучения: усвоение знаний уступает место умению пользоваться информацией, получать ее с помощью компьютера. Применение компьютерных технологий в современном образовательном процессе – вполне закономерное явление. Однако эффективность их использования в обучении зависит от четкого представления о месте, которое они должны занимать в сложнейшем комплексе взаимосвязей, возникающих в системе взаимодействия «преподаватель – обучающийся».

Внедрение компьютерных технологий создает предпосылки для интенсификации образовательного процесса. Они позволяют широко использовать на практике психолого-педагогические разработки, обеспечивающие переход от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания. Компьютерные технологии способствуют раскрытию, сохранению и развитию личностных качеств обучаемых. Компьютер позволяет существенно изменить способы управления образовательной деятельностью, погружая занимающихся в определенную игровую ситуацию, давая им возможность запросить определенную форму помощи, представлять учебный материал с иллюстрациями, графиками и т.д. Кроме того, применение компьютерной техники позволяет сделать занятие привлекательным и по-настоящему современным, осуществлять индивидуализацию обучения, объективно и своевременно проводить контроль и подведение итогов.

Переход к компьютерным технологиям обучения, создание условий для их разработки, апробации и внедрения, поиск разумного сочетания нового с традиционным сложны и требуют решения целого

комплекса психолого-педагогических, учебно-методических и других проблем. Среди них можно выделить следующие направления:

1. Выработка единого комплексного научно-методического подхода к решению проблемы внедрения компьютерных технологий в процесс преподавания дисциплины «Экологическое право».

2. Разработка методики использования компьютерных технологий в практической деятельности.

3. Поиск, разработка и создание методического обеспечения по применению компьютерных информационных технологий в преподавании различных разделов экологического права.

Таким образом, применение компьютерных технологий в преподавании экологического права возможно и необходимо, оно способствует росту интереса к обучению, его эффективности, повышению уровня компетентности будущего специалиста. Компьютерные программы вовлекают обучаемых в развивающую деятельность, формируют культурно значимые знания и умения. Компьютерные технологии позволяют ставить перед курсантом и помогать ему решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность (опосредованность).

Литература

1. Об экологической доктрине Российской Федерации [Текст] : распоряжение Правительства РФ № 1225-р от 31.08.2002 г.

2. Бастриков, М. В. Развитие профессиональной компетентности офицеров МВД [Текст] : монография / М. В. Бастриков. – Калининград : КЮИ МВД России, 2001. – 76 с.

3. Пучинина, Т. Г. Основы экологического права [Текст] : учеб. пособие / Т. Г. Пучинина. – Красноярск : Изд. центр Красноярского государственного университета, 1999. – 139 с.

4. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. учеб. зав. // В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

ПРОБЛЕМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИГРЫ НА МУЗЫКАЛЬНОМ ИНСТРУМЕНТЕ

КУРАКИНА Ю. В.

*г. Екатеринбург, Уральский государственный
педагогический университет*

Сегодня наблюдается очевидное падение интереса к музыкальной культуре, обучению и образованию. Оно наблюдается у большей части учащихся и молодежи нашего общества и вызвано многими причинами, в частности, недостаточной сформированностью в прошлом необходимых знаний, умений и навыков; недолжной требовательностью со стороны учителя; низким уровнем преподавания различных видов искусства; отсутствием творческих условий труда и т.п.

Изменения школьного музыкального обучения и воспитания должны начинаться с учителя. Качественное проведение уроков музыки во многом зависит от уровня музыкально-педагогической и методической подготовки специалистов, полученной ими в системе среднего и высшего специального музыкального образования. Пути повышения качественной подготовки учителя музыки общеобразовательной школы глубоко и теоретически всесторонне раскрываются в работах многих исследователей (О. А. Апраксиной, Л. Г. Арчажниковой, И. Н. Немыкиной и др.).

В научной литературе довольно широко и обстоятельно освещены проблемы совершенствования инструментального мастерства учителя музыки. Инструментально-исполнительские задачи в подготовке будущего учителя-музыканта сложны и ответственны. Они должны быть направлены, прежде всего, на выявление и развитие музыкально-слуховых представлений обучающихся, совершенствование у них музыкально-творческих способностей, на расширение общекультурного, общемузыкального и исполнительского кругозора, на развитие инициативы и творческой самостоятельности при решении сложных задач исполнительского мастерства игры на инструменте и, кроме того, на умение передавать это мастерство другим.

Ответственность педагога вуза за профессиональное развитие своих воспитанников огромна, так как он формирует и моральный, и профессиональный облик будущего специалиста, подготавливает его к сложной деятельности работника народного образования.

Довольно во многих учебных планах и программах начального звена музыкального образования (ДМШ) и среднего (в частности, педучилища) имеется широкий диапазон типов, методов и приемов обучения, в значительной мере сориентированных на передачу ученику готовой информации. Нередко и в практической работе наблюдается тенденция упрощения в познании закономерностей исполняемой музыки через произвольное запоминание произведений и потенциально неоправданного технического мастерства. Педагоги специальных классов, как правило, стараются направить своих учеников на быстрое развитие и накопление чисто игровых навыков и умений, не задумываясь над подлинным, то есть естественным, развитием, о котором можно судить только по конечному результату обучения. Такое внешне «быстрое» продвижение, принимаемое часто за главный критерий оценки работы педагога, наносит ущерб музыкальному росту обучающихся.

Для того чтобы создать на уроках музыки атмосферу творческого сотрудничества, учителю необходимо уметь грамотно интерпретировать произведения, глубоко знать и понимать музыку во всех ее проявлениях, быть эрудированным в смежных областях искусства, трансформируя знания из этих областей при раскрытии художественных образов исполняемых произведений. Путем одностороннего «исполнительского мастерства» трудно и вообще невозможно решить проблемы музыкального воспитания учащихся.

Полноценное развитие инструменталиста возможно только при соблюдении ведущего принципа музыкальной педагогики и исполнительства – единства художественного и технического. «Однобокость» ученика, неподготовленность его к решению художественных задач и в связи с этим неумение проявить себя в различных видах музыкальной деятельности порождает кроме всего прочего изживенческое отношение к музыке.

Совершенно справедливы рассуждения Л. А. Баренбойма, согласно которым творческое мышление и воображение развиваются только в самостоятельных поисках, в самостоятельном сопоставлении явлений, отборе и оценке. Обучение должно быть подчинено общему музыкальному развитию инструменталиста. Это значит, что как можно раньше, больше и дольше следует заниматься чтением с листа, подбором по слуху, транспонированием и т. п. Иными словами, данные навыки необходимо формировать не от случая к случаю, а повсеместно и повседневно. Достичь этого, по Ф. М. Blumenфельду, можно только одним путем: заразить учащихся своим примером, музицируя

вместе с ними. Музицирование – одна из дорог, которая ведет к самостоятельности, к творческому развитию инструменталиста.

Педагогические способности, как и другие способности, развиваются в процессе практической деятельности. Они включают в себя умение ясно и просто, интересно и увлекательно передавать знания и умения; понимание психологии учеников, связанное с наблюдательностью, чуткостью и самостоятельностью педагога; творческий склад мышления, позволяющий избежать штампов и стереотипов; умение анализировать и критиковать свой педагогический опыт. Педагогу необходимы и организаторские способности: умение планировать работу с учетом конкретной обстановки и возможностей ученика; знания по организации коллектива учащихся, позволяющие наладить индивидуальную деятельность как в классе, так и дома и т. п. Большое значение имеют черты характера педагога: воля, целеустремленность, требовательность, умение довести до конца дело, настойчивость в преодолении трудностей.

Педагогическое мастерство предполагает теснейшую взаимосвязь различных способностей в творческом их преломлении к определенной музыкальной деятельности, сочетание перечисленных качеств и свойств в которой всегда сопряжено с умением правильно подобрать музыкальный материал соответственно склонностям, возможностям и особенностям обучающихся. Это крайне необходимо для сознательного (произвольного) запоминания музыкальных произведений. Решая любую исполнительскую задачу, педагог должен исходить как из индивидуальных, так и возрастных особенностей своих воспитанников. Известно, что задачи, связанные с одинаковой степенью подготовки учеников разных возрастов, бывают, как правило, идентичны. Однако в зависимости от ряда условий (общего и музыкального уровня) педагог должен решать их по-разному, используя различный учебный материал.

Педагогическая направленность предполагает прежде всего заинтересованность в педагогической деятельности, что тесно связано с любовью к музыке и ученикам. Это качество проявляется в чутком, внимательном отношении к детям, в искреннем, сердечном (но не сентиментальном) обращении с ними.

Таким образом, профессионально-педагогическая направленность инструментального обучения проявляется: в знании программы учителя-музыканта вообще и программы инструменталиста в частности; в умении полноценно реализовывать учебные планы и методические материалы, разработки, рекомендации и указания; в глубоком изучении, познании и высокохудожественном исполнении

музыкальных произведений из школьной программы; во владении навыками творческого музицирования и методикой его передачи учащимся и т.д.

Поскольку работа учителя музыканта предусматривает не только проведение уроков музыки, но и формирование музыкальной культуры школьников, постольку его подготовка должна быть насыщена психолого-педагогическими и методическими аспектами.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ

МИХАЙЛОВА А. В.

*г. Якутск, Якутский государственный университет
им. М. К. Аммосова*

Цивилизованный мир уже давно понял одну основополагающую истину: благосостояние современного общества в первую очередь зависит от сложных факторов его развития, к формированию которых это общество имеет самое непосредственное отношение. Речь идет о таких факторах, как наука, образование, культура, технология. Состояние образования, национальной системы подготовки высококвалифицированных кадров имеет при этом первостепенное значение.

М. Портер в своем фундаментальном исследовании конкурентных преимуществ наций в 1990 г. делает вывод о том, что образование и обучение играют решающую роль в национальном конкурентном преимуществе. Так, он отмечает: «Достижение более сложных конкурентных преимуществ и ведение конкуренции в передовых сегментах и новых отраслях требуют людских ресурсов, обладающих все более высоким уровнем квалификации и способностей. Качество человеческих ресурсов должно постоянно повышаться, если стремиться к повышению уровня развития экономики страны».

Исходя из правительственной стратегии социально-экономического развития нашей республики необходимо решение ряда задач в области подготовки специалистов: устранение перегруженности предметами и сведениями; изменение методов обучения; введение вариативности образования; восстановление связи профессионального образования с научными исследованиями и с практикой; компьютеризация и подключение к глобальной сети учебных заведений; сближение с мировой системой показателей качества и стандартов об-

разования; обеспечение международного преимущества российских дипломов, включение в эксперименты по апробации ЕГЭ и ГИФО.

Решая эти задачи подготовки высококвалифицированных экономистов наша республика столкнулась с целым рядом новых проблем объективного и субъективного характера.

Во-первых, управление качеством должно быть связано с решением технологической проблемы. Так, проблема состоит в том, что репутация преподавателей наших вузов как источника знаний сегодня ставится под большое сомнение. Все чаще и все настойчивее звучат призывы проанализировать и переосмыслить те профессиональные качества, которыми должны обладать специалисты, на которых обществом возлагается функция обучения, подготовки кадров. При этом упускаются представления о преподавателе, а ведь именно он является своеобразным «навигатором» в пространстве знаний, методистом, технологом обучения. Следовательно, управление качеством в республиканских вузах, в первую очередь, должно начинаться с оценки знаний самими преподавателями, с уровня и качества преподавания.

Во-вторых, управление качеством должно быть связано с решением проблемы трудоустройства. Не секрет, что многие выпускники ряда экономических специальностей не могут устроиться по специальности. Для решения данной проблемы необходимо идти по пути развитых стран, где вузы, с одной стороны, а коммерческие фирмы, корпорации – с другой, идут друг навстречу другу, работая на достижение общей цели. В вузах вторым по значению структурным подразделением после деканатов факультетов являются департаменты профессиональной карьеры, главной функциональной обязанностью которых является оказание помощи студентам в определении ими будущего места работы, в заблаговременном контакте с перспективным работодателем, а также преподавателям в оптимизации учебной программы и плана каждого конкретного студента.

В-третьих, управление качеством должно быть связано с внедрением системы менеджмента качества в республиканских вузах. Эта система занимает особое место среди существующих систем управления, так как является одним из последних достижений при решении проблем качества. Система менеджмента качества (СМК) – это система для разработки политики в области качества и целей в области качества, а также эффективная система для достижения этих целей. Система менеджмента качества строится на трех основных принципах: обеспечения, управления и улучшения качества. Обеспечение качества – совокупность планируемых и систематически проводимых в наших образовательных учреждениях мероприятий, необходимых

для создания уверенности в том, что образовательные услуги удовлетворяют запросы и ожидания потребителей (учащихся, абитуриентов, студентов), предприятия, по заказу которых готовятся специалисты, а также государство (госзаказ на специалистов). Управление качеством – методы и деятельность оперативного характера, устанавливающих степень соответствия присущих характеристик требованиям, предъявляемым к выпускникам, например, ЯГУ, то есть требованиям по качеству. Улучшение качества представляет собой постоянную деятельность, направленную на совершенствование качества подготовки специалистов (студентов ЯГУ). И так, это позволит достичь нового качества образования в нашей республике, а также получить прогнозируемый образовательный результат. Главная реформационная задача в сфере образования в Республике Саха (Якутия) – обеспечить соответствие образовательной сферы новому облику российского общества, становящиеся устои которого – рыночная экономика, демократия как форма политического устройства и постиндустриализм (включающий информатизацию всех сфер общественной жизни) как этап цивилизационного развития.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ АТТЕСТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И РУКОВОДЯЩИХ РАБОТНИКОВ

СЕЛЕЗНЁВА М. Б.

г. Екатеринбург, Уральский государственный университет

Центральной фигурой в процессе реализации национального проекта «Образование» является педагог. От его профессиональной компетентности зависит успех обновления системы образования.

Для того чтобы успешно модернизировать образование, повысить качество образовательного процесса, педагогам необходимо непрерывно повышать свою квалификацию. И здесь возникает проблема отслеживания процесса профессионального становления и развития педагога.

Становится необходимым четко и однозначно определить объем компетенций, идентифицирующий социально-профессиональный статус и профессионально-педагогическую квалификацию. Оценивание компетентности и компетенций педагогов происходит в ходе процедуры аттестации.

Прежде всего, четко сформулируем цель аттестации. Эта цель легче всего определяется через ключевые понятия – установление компетентности – предъявление рекомендаций – стимулирование деятельности – и обеспечение социальной защищенности.

Накопленный опыт аттестации педагогических и руководящих работников в общеобразовательных учреждениях привел коллектив муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 6 к проведению процедуры аттестации в форме педагогических чтений. Остановимся на некоторых основных причинах, обусловивших такой выбор.

Задачами аттестации становятся:

- повышение уровня компетентности;
- оценивание продуктивности деятельности;
- управление качеством персонала.

Выполнение данных задач не укладывается в рамки одной процедуры прохождения аттестации. Возникает необходимость создания управляемого процесса аттестации, позволяющего объективно оценить компетентности и продуктивность.

По сути, аттестация направлена на защиту интересов педагогических работников и повышение их профессионализма. Поэтому, казалось бы, что аттестация должна вызывать одобрение учителей и администраторов школы. На деле с аттестацией связаны многие проблемы и негативные эмоции. Проанализировав сложившуюся ситуацию, мы пришли к выводу, что все многообразие причин такого отношения к аттестации можно свести к следующему:

1) дефицит времени; постоянная нехватка времени и постоянная необходимость делать выбор между срочными и сверхсрочными делами затрудняет решение проблемы прохождения процедуры аттестации;

2) стремление избежать риска; часто возникает боязнь, что анализ не подтвердит высокого прогнозируемого результата; это заблуждение, но оно порождает негативное отношение к аттестации;

3) неадекватность самооценки, как следствие неразвитой аналитической культуры педагогов;

4) саботирование процедуры самоанализа;

5) недопонимание сути и значений аттестации;

6) ложные представления; например, то, что только в нашей школе к аттестующемуся педагогу предъявляют столь высокие требования или убежденность, что стаж работы автоматически приводит к высокому профессионализму.

Аттестация как констатация достигнутого уровня профессионализма имеет мало смысла, она должна стать инструментом анализа результатов образованности учащихся и самоанализа педагогической деятельности. Технология анализа, обобщения и представления наработанного опыта является лишь инструментом, с помощью которого можно уверенно выйти на нужное направление профессионального роста и развития.

Педагогические чтения как форма проведения процедуры аттестации имеет следующие положительные аспекты:

1. Усиливает эффект от собственной профессиональной деятельности за счет обучения в процессе самоанализа и самооценки своей деятельности.

2. Побуждает признанных, заслуженных педагогов к освоению нового нетрадиционного, так как срабатывает конкурентная ситуация, которая заставляет быть не хуже других.

3. Повышает педагогическое мастерство учителей, обогащают их теоретические знания и практические умения.

4. Позволяет педагогам лучше узнать друг друга и совместно овладеть педагогическими премудростями.

5. Повышает организационно-педагогическую культуру учебного заведения.

6. Делает известным опыт коллег, создает условия для его освоения и использования.

Алгоритм подготовки и проведения школьных педагогических чтений необходимо построить таким образом, чтобы процесс отслеживания и оценивания профессионально-педагогической компетентности стал непрерывным и управляемым.

Представляем пошаговый алгоритм организации педагогических чтений.

Шаг первый: включенность в тематику педчтений.

Практика доказывает эффективность работы над темами, общими для всего коллектива, затрагивающими проблемы, решения которых может сократить дистанцию между желаемым и действительным.

Шаг второй: подготовка тезисов педчтений, их рецензия, саморецензия, нахождение общих точек в различном личном педагогическом опыте учителей, которые позволяют наметить основную нить в проведении педчтений.

Шаг третий: проведение анализа результатов педагогической деятельности в соответствии с определенными направлениями и предметом анализа.

На этом этапе представляется созданный в межаттестационный период профессиональный продукт, подготавливается выставка наработанных дидактических пособий и методических материалов, раздаточный материал к урокам, мультимедийная презентация доклада.

Шаг четвертый: проведение педагогических чтений. На этом этапе презентация материалов, наработанных педагогами за межаттестационный период, является частью системной работы над тематикой педагогических чтений, этапом реализации определенной концепции. Поэтому необходимо предусмотреть достаточно времени для ознакомления с выставкой. Пришедшие на выставку должны получить важную, значимую для них информацию. Тогда опыт коллег будет интересен, осмыслен, творчески переработан и станет достоянием всего педагогического коллектива, сообщества.

Для соблюдения протокола процедуры аттестации необходимо подготовить и представление деятельности учителя за отчетный период. При этом оценка педагога должна быть подкреплена результатами его деятельности.

Шаг пятый: принятие решения общешкольных педагогических чтений – это важно.

Активное взаимодействие, диалог и рефлексия находятся в центре всех событий, происходящих во время подготовки и проведения педагогических чтений.

Решения о проведении педагогических чтений возникают не сверху, и педколлектив имеет представление о состоянии образовательного процесса в школе в целом, рассмотрение общих проблем и индивидуальных путей их решения.

Педагогические чтения – широко распространенный тип мероприятия, устраиваемого для постановки проблемы, нахождения путей ее решения, обобщения опыта педагогических работников. Мы в своей школе использовали педагогические чтения для реализации компетентностного подхода в вопросе установления соответствия результатов профессиональной деятельности и профессионально-педагогической квалификацией педагогов. Школьные педагогические чтения стали и тем процессом, который позволяет управлять аттестацией в школе, сделать аттестацию частью системной работы над программой развития школы и программой профессионального совершенствования педагогов.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

СТРЕЛЬНИКОВА Т. Д.

г. Липецк, Липецкий институт развития образования

В докладе международной комиссии по образованию «Образование: сокровитное сокровище» были сформулированы «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить, что, по сути, определило основные глобальные компетентности.

Одна из них гласит – «научиться делать, с тем, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе».

На симпозиуме в Берне (27–30 марта 1996 г.) по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций, которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего образования.

В современном мире, чтобы быть профессионально компетентным, педагог должен, с одной стороны, постоянно учиться, заниматься самообразованием, а с другой стороны, самореализовываться в педагогической деятельности.

В педагогической деятельности в современных условиях развития образования сложно овладеть всем многообразием педагогических технологий и систем, и тогда одно качество или умение делает деятельность и общение конкретного учителя ярким и неповторимым. Все это позволяет видеть устаревание некоторых методов и форм работы с детьми и умение перестраивать свою педагогическую деятельность в зависимости от запросов общества.

Профессионально-педагогическая деятельность является атрибутом жизнедеятельности учителя, который постоянно находится в состоянии решения педагогических задач. Каждая из них способствует появлению каких-либо изменений в состоянии его педагогического мастерства, более того, способствует саморазвитию личности учителя.

Компетентностный подход в образовании предполагает, что профессиональное становление педагога включает в себя такие компоненты, как профессиональная компетентность, самореализация, самоактуализация. И педагог в системе образования не аморфное лицо, оторванное от реальности бытия, а саморазвивающаяся личность, ко-

торая при помощи постоянной работы над собой совершенствует свои профессиональные и личностные качества, цель и смысл которой состоит в том, чтобы научиться быть лучшим человеком, реализует гармонию отношений себя и мира через достижение предельных бытийных и профессиональных ценностей, тем самым способствует развитию и становлению воспитуемых.

Под педагогической компетентностью мы понимаем владение, обладание учителем компетенциями, включающими знания, умения, навыки, способы деятельности, а также личностное отношение педагога к ним и предмету деятельности и способностью к самореализации и самоактуализации в педагогической деятельности.

В стратегии модернизации образования России заявлено о необходимости введения компетентного подхода в образовании, потому что он предполагает не простую трансляцию знаний, умений и навыков от учителя к учащимся, а формирование у педагогов профессиональной компетентности.

Целью профессионального образования, а также повышении квалификации педагогического работника является подготовка специалиста 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.

Профессиональная компетентность учителя – понятие многогранное и вместе с тем, поддающееся измерению в системе образования. В настоящее время существуют различные трактовки понятия и классификации профессиональной компетентности.

Структура профессиональной компетенции включает в себя:

- специфические аналитические навыки, позволяющие воспринимать и оценивать педагогическую ситуацию как многомерную, постоянно инновационную педагогическую реальность;
- особые профессионально-диагностические действия, позволяющие педагогу преобразовывать учебный предметный материал различной направленности в диагностический.

Сущность подхода к обоснованию структуры профессиональной компетенции педагога определилась поиском и определением наиболее значимых характеристик, позволяющих заложить основы продуктивной профессиональной деятельности.

Первыми шагами в формировании компетентностей учителя, по мнению специалистов, являются обучение «жизненным навыкам» (справляться со своими личными проблемами, со стрессами; управ-

лять своим временем; читать инструкции, соблюдать правила; оформлять деловую документацию) и «надпредметным умениям» (обрабатывать и систематизировать текстовую и числовую информацию; быть инициативным, предлагать нестандартное решение, уметь аргументировано отстаивать свою точку зрения).

Формирование перечисленных компетентностей происходит как на теоретическом уровне, так и на практике.

В соответствии с современными тенденциями образования к общепедагогическим компетентностям можно отнести следующие:

- повышать свою квалификацию или полностью переучиваться;
- быстро оценивать ситуацию и свои возможности;
- самостоятельно учиться;
- принимать решения и нести за них ответственность;
- адаптироваться к меняющимся условиям жизни и труда;
- наработывать новые способы деятельности или трансформировать прежние с целью их оптимизации.

Общепредметная компетентность предполагает владение современными педагогическими технологиями, связанными с тремя компетенциями, очень важными для учителя:

- культурой коммуникации при взаимодействии с людьми;
- умением получать информацию в своей предметной области, преобразуя ее в содержании обучения и используя для самообразования;
- умением передавать свою информацию другим.

Очень важно, что в результате работы происходит самоопределение педагогов относительно сферы их интересов, нахождение ими собственных норм поведения и общения в ситуации освоения профессиональных ролей в соответствии с их запросами, личными образовательными потребностями, понимание собственного профессионального ресурса.

Создаются новые образовательные и социальные практики, появляются новые партнеры, и сама педагогическая деятельность выходит за рамки сферы образования. Это позволяет объединить профессионалов в различных областях деятельности, основным результатом чего становится появление не только предметной компетентности, но и способности к переносу способов действия в одной предметной области в другую.

Одним из факторов, определяющих качество образования, является содержание предметных компетенций учителя. Они представляют собой педагогическую адаптированную систему:

- научных знаний;
- способов деятельности (умения действовать по образцу);
- опыта творческой деятельности в форме умения принимать эффективные решения в проблемных ситуациях;
- опыта эмоционально-ценностного отношения к природе, обществу и человеку.

В педагогике элементы профессионально-педагогической компетентности по содержательным направлениям выявлены Н. В. Кузьминой:

- специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умения у учащихся;
- социально-психологическая компетентность в области процессов общения;
- дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности учащихся;
- аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

Компетентность представляет собой сплав знаний и опыта их реализации. Иными словами, наличие компетенций педагога обуславливает успешность выполнения им профессиональных функций, обеспечивают потребность в самореализации. Безусловно, представленные подходы не исчерпывают все разнообразие вариантов определения содержательных и структурных компонентов профессионально-педагогической компетентности.

Кроме того, это лишь несколько аспектов проблемы реализации компетентностного подхода в практике профессионального образования, целостное рассмотрение которого предполагает изучение подходов к определению целей, отбору содержания, организации образовательного процесса, выбору образовательных технологий, оценке результатов. Но, тем не менее, уже сейчас можно предположить, что именно в результате реализации данного подхода компетентный педагог будет способен обеспечить положительные и высокоэффективные результаты в обучении, воспитании и развитии молодого поколения.

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЛЯ РАБОТЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ХАФИЗУЛЛИНА И. Н.

г. Астрахань, Астраханский государственный университет

Инклюзивная компетентность учителя общеобразовательной школы понимается нами как сложившееся в процессе подготовки и развивающееся в ходе профессиональной деятельности интегративное личностное образование, включающее систему ключевых и операциональных компетенций, обуславливающее способность учителя эффективно осуществлять свои профессиональные функции в условиях инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с нарушениями в развитии в социум, развертывание его внутренних возможностей. В структуре инклюзивной компетентности мы выделяем ключевые и операциональные компетенции. Ключевые компетенции – мотивационная, когнитивная, коммуникативная, рефлексивная. Операциональные – диагностическая, прогностическая, исследовательская, конструктивная, организационная, технологическая, коррекционная.

Проведенное нами теоретическое исследование сущности понятия инклюзивная компетентность и изучение опыта реализации идей компетентностного подхода в высшем педагогическом образовании показало, что данная проблема требует разработки в педагогической науке и внедрения результатов научного поиска в педагогический процесс высшей школы.

Исходя из того, что инклюзивная компетентность учителя общеобразовательной школы является дополнительной частью более широкого понятия – профессиональная компетентность педагога общеобразовательной школы, её формирование должно происходить на основе сформированных компонентов профессиональной компетентности учителя. В настоящее время Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования предусматривает при подготовке будущих педагогов изучение таких дисциплин как «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии» и «Специальная педагогика и психология», дающих возможность изучения особенностей детей с отклонениями в развитии, принципов работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Тем не менее для того чтобы эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях инклюзивного обучения, одних знаний, по-

лученных по названным дисциплинам, явно недостаточно. Необходимо сформировать профессиональную компетентность в данном виде деятельности, как собственно и в других.

На основе структурно-функционального анализа нами разработана теоретическая модель процесса формирования у будущих учителей инклюзивной компетентности для работы в общеобразовательной школе, представляющая собой развертывание содержательных (ключевые: мотивационная, когнитивная, коммуникативная, рефлексивная компетенции) и операциональных компонентов (операциональные: диагностическая, прогностическая, исследовательская, конструктивная, организационная, технологическая, коррекционная компетенции). Исходя из общих представлений о структуре процесса, компонентами данной модели мы выделяем:

- целевой (цели, задачи, принципы);
- содержательный (основные направления деятельности);
- операционный (этапы, формы, методы, условия);
- оценочно-результативный (критерии, показатели, уровни, результат).

Обязательным элементом модели являются системообразующие связи, способствующие взаимодействию элементов и образованию единого целого.

Определение в качестве цели подготовки будущих учителей к данному направлению педагогической работы – инклюзивной компетентности учителя общеобразовательной школы позволяет сформулировать задачи и соответственно определить этапы исследуемого процесса формирования данного личностного образования:

- этап актуализации – формирование мотивационной компетенции – выработка положительного отношения к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения;

- этап приобретения опыта познавательной деятельности – формирование когнитивной компетенции в области специальной педагогики;

- этап приобретения опыта практической деятельности и общения – формирование операционных и коммуникативной компетенций, необходимых для работы с разными категориями детей;

- этап формирования навыков рефлексии – формирование рефлексивной компетенции, являющейся основой саморазвития личности профессионала.

Способствовать решению этих задач, на наш взгляд, может использование в системе подготовки будущих учителей общеобразова-

тельных школ к работе в условиях инклюзивного обучения основных положений теории контекстного обучения, автором которой является А. А. Вербицкий. По мнению ученого, в ходе обучения студентов знания, умения и навыки, полученные в условиях их личной активности, будут превращаться из предмета, на освоение которого направлена деятельность студента, в средства решения профессиональных задач. С самого начала студенту задаются контуры его профессионального труда, осуществляется постепенный переход от абстрактных моделей, реализуемых в рамках одной учебной дисциплины и обеспечивающих фундаментальные знания, ко всё более конкретным, межпредметным моделям, воссоздающим реальные профессиональные ситуации и фрагменты производства, отношения занятых в нем людей.

Следующим компонентом в разработанной нами модели являются принципы. В качестве основных нами рассматриваются принципы гуманизации образования, системности, последовательности, контекстности, проблемности, активности.

Основными направлениями деятельности по формированию у будущих учителей инклюзивной компетентности для работы в общеобразовательной школе являются:

Формирование ключевых компетенций:

– мотивационной – формирование у студентов положительной мотивации и ценностного отношения к инклюзивному обучению в условиях общеобразовательной школы;

– когнитивной – формирование способности педагогически мыслить, системы знаний по специальной педагогике и психологии, а также познавательных умений и навыков самообразования;

– коммуникативной – формирование коммуникативных умений и навыков, необходимых для работы в условиях инклюзивного обучения;

– рефлексивной – формирование способности к рефлексивному анализу собственной профессиональной деятельности.

Формирование операциональных компетенций: диагностической, прогностической, исследовательской, конструктивной, организационной, технологической, коррекционной.

Важными компонентами системы формирования профессиональной компетентности будущих педагогов являются формы и методы обучения. Современные тенденции в образовании требуют разработки интегративных предметных курсов. В целях формирования у будущих учителей инклюзивной компетентности нами разработана программа спецкурса «Инклюзивная компетентность учителя общеобразовательной школы», содержание которого ориентировано на форми-

рование у студентов ключевых и операциональных компетенций, входящих в состав инклюзивной компетентности. Данный курс рассчитан на 1 семестр и, наряду с лекционными, предполагает практические занятия с использованием активных методов и технологий обучения.

Результатом реализации данной модели является достаточно высокий уровень сформированности у будущих педагогов общеобразовательной школы инклюзивной компетентности для работы в общеобразовательной школе.

В ходе исследования мы сформулировали педагогические условия, при которых процесс формирования у будущих учителей инклюзивной компетентности осуществляется наиболее эффективно:

- реализация в единстве двух подходов в процессе формирования инклюзивной компетентности у будущих учителей системного и личностно-деятельностного;

- обеспечение специализированной профессиональной осведомленности студентов об особенностях детей с особыми образовательными потребностями и специфике профессиональной деятельности педагога общеобразовательной школы в условиях инклюзивного обучения;

- обобщение и актуализация студентами знаний, полученных в течение предшествующего периода обучения на занятиях по всему блоку психолого-педагогических дисциплин, в аспекте педагогической деятельности с детьми, имеющими особые образовательные потребности; чтение спецкурса «Инклюзивная компетентность учителя общеобразовательной школы», включающего наряду с теоретико-методическими основами педагогической деятельности моделирование проблемных ситуаций.

Для осуществления педагогической деятельности в современной общеобразовательной школе уже недостаточно быть просто педагогом, владеющим традиционными педагогическими технологиями и ориентирующимся на среднего ученика. Эффективность педагогической деятельности в настоящее время определяется сформированностью у него профессиональной компетентности в работе с разными категориями детей, имеющими различные образовательные потребности. Формирование инклюзивной компетентности актуально как для будущих педагогов, так и для педагогов-практиков.

СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОЛЛЕДЖЕ ПО ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ЗАЩИТЕ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИ- ЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА

ХРУЩЁВА В. В.

г. Новосибирск, Новосибирский педагогический колледж № 3

В Федеральной программе развития образования до 2010 года говорится о том, что «новое поколение государственного образования будет ориентировано на такой показатель как реализация образовательными учреждениями компетентностного подхода».

Компетентность наряду с педагогической направленностью и гибкостью является интегральной характеристикой личности и труда учителя, которые по существу являются характеристиками его личности как субъекта жизнедеятельности и обуславливают не только эффективность педагогического труда в целом, но и профессиональное развитие учителя.

Исследования по вопросу компетентности относятся к 70–80 годам прошлого века. На Западе в то время был популярен компетенциарный подход в обучении, который являлся попыткой ответить на вопрос, чему нужно научить человека, чтобы он хорошо справлялся со своей работой. Вначале всё внимание было сосредоточено на формировании компетенций, которые трактовались как «знания и умения, необходимые для приемлемого (отвечающего установленным критериям) выполнения круга четко очерченных стандартных заданий», при этом отношения личности места не нашлось.

Однако уже к середине 80-х годов пришло понимание, что такая трактовка требует пересмотра, что следует сосредоточиться на людях, качественно выполняющих работу в различных ситуациях, а не только на самих задачах. Тогда было введено различие между компетенциями и компетентностями.

Интерес к этой проблеме вновь возник после принятия Болонского соглашения. Присоединение России к Болонскому процессу дает новый импульс модернизации российского образования, где в качестве основной цели профессионального образования выдвигается «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов».

Согласно ГОС СПО защита выпускной квалификационной работы (далее ВКР) является одним из обязательных видов Итоговой государственной аттестации выпускников колледжа. В системе общих требований к образованности выпускника ВКР направлена на развитие:

- способности к осмыслению жизненных явлений, к самостоятельному поиску истины, к критическому восприятию противоречивых идей;
- способности к анализу и проектированию своей деятельности;
- способности самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной деятельности;
- способности в практической деятельности решать профессиональные задачи.

Организуя пространство выполнения ВКР, мы определили для себя следующие задачи, помогающие реализовать требования ГОС СПО:

- осмысление деятельности по написанию ВКР с позиций современных требований к учителю;
- создание условий для качественного выполнения деятельности по написанию ВКР;
- создание активной образовательной среды для развития творческого потенциала студентов;
- расширение и углубление исследовательской деятельности студентов.

Реализация данных установок осуществляется с помощью ряда управленческих действий. Понимая под управлением процесс влияния на деятельность отдельного человека, группы или организации с целью достижения максимально хороших качественных результатов, мы рассматриваем его в нескольких аспектах: управление деятельностью (планирование ДС, постановка задач, контроль выполнения); управление людьми, к нему относятся: обеспечение сотрудничества, обучение, информирование, мотивация, развитие микроклимата; управление связями вне организации (выполнение практической и экспериментальной части ВКР в школах, детских домах, реабилитационных центрах; результаты исследований остаются в данных образовательных учреждениях).

В нашем образовательном учреждении сложилась система учебно-исследовательской деятельности студентов:

I. Уровень лица. Ежегодно проводятся лицейские чтения по теме «Развитие исследовательских умений студентов на различных

предметах». Продуктом деятельности студентов на чтениях являются сообщения и доклады студентов.

II. 1 курс колледжа. Студенты первого курса участвуют в работе МДС (междисциплинарного семинара). Для нас работа МДС – достаточно серьезная средовая характеристика, один из факторов формирования образовательной среды, которая решает задачи воспитания, обучения, развития, образования. В качестве системообразующей деятельности мы определяем работу с текстом. Продуктом деятельности студентов в МДС является тезисный конспект и защита реферата на студенческой конференции «Формирование общеучебных умений студентов в условиях междисциплинарного семинара».

III. 2 курс колледжа. Студенты данного курса выполняют курсовую работу, защита которой проходит на внутриколледжной студенческой конференции «Курсовое проектирование как ресурс развития студентов, преподавателей и образовательной среды колледжа».

IV. 3 курс колледжа. Для студентов третьего курса обязательной является процедура предзащиты ВКР. Процедуру предзащиты мы рассматриваем, с одной стороны, как модель адаптивного поведения студентов на защите; с другой стороны, предзащита выполняет функцию оказания помощи в обозначении и решении тех затруднений, которые возникают у научного руководителя и студента в ходе их совместной деятельности по созданию ВКР.

Для оптимизации деятельности студентов по выполнению ВКР в колледже задействована следующая система средств:

- оформлен стенд «Курсовое и дипломное проектирование»;
- проводятся консультации;
- издано методическое пособие «Методические рекомендации по выполнению курсовых и выпускных квалификационных работ в педагогическом колледже» и «Методы экспериментальной психологии в психолого-педагогическом исследовании»;
- в учебном плане имеется курс «Основы исследовательской деятельности» и курс «Экспериментальная психология»;
- разработана программа развития исследовательских умений на практике;
- организован факультативный курс «Использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе»;
- обеспечена техническая поддержка: в колледже работает 2 компьютерных класса, имеются компьютеры в библиотеке колледжа;
- библиотека колледжа существует как центр информационной поддержки студентов, как центр формирования информационной культуры будущего специалиста. В библиотеке имеется: электронный

каталог ВКР; информация о темах ВКР студентов, на основе которой составляется каталог литературы, имеющейся в фондах нашей библиотеки. Студенты также имеют возможность пользоваться услугами межбиблиотечного абонементов;

- выпущен бумажный каталог ВКР;
- в графике учебного процесса выделены недели, предназначенные для написания ВКР;
- в социально-психологическом центре создан банк психологических методик, которым студенты могут пользоваться при выполнении практической и экспериментальной части выпускной квалификационной работы;
- студентам предоставляется возможность распространять свой опыт на научно-практических конференциях разного уровня;
- в управленческой деятельности по подготовке ВКР используются разнообразные методы: административные, психолого-педагогические, экономические;

В качестве основных достижений студентов нашего образовательного учреждения в области написания ВКР мы выделяем следующие:

- тематика работ соответствует проблемам современного образования;
- использование на защите ВКР информационных технологий (презентации, программы) – как показатель уровня исследовательской культуры студентов;
- проведение исследований на базе собственного образовательного учреждения;
- умение студентов формулировать педагогическую проблему и соотносить с ней фактический материал;
- использование методов математической статистики в практической части ВКР;

Таким образом, создание ВКР и её защита являются серьёзным испытанием для студентов. На защите работы студенты демонстрируют эмоциональную, интеллектуальную и поведенческую гибкость. Защита выпускной квалификационной работы – показатель уровня профессиональной компетентности и профессионального развития будущего учителя.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

ЩЕГОЛЕВА Е. П.

*г. Барнаул, Барнаульский государственный
педагогический университет*

В современных условиях формирование личности молодого человека происходит в противоречивых условиях. Когда, с одной стороны, приоритеты и ориентиры отечественной культуры прошлого теряют свою значимость, а с другой стороны, происходит некритическое возвеличивание культуры западных стран далеко не в самых лучших ее проявлениях. Подросток встает перед выбором, каким приоритетам отдать предпочтение, но не способен объективно оценить их, так как не имеет необходимого уровня знаний в области культуры и в большинстве случаев идет по пути наименьшего сопротивления, который диктуют практически все средства массовой информации. Это приводит общество к неспособности воспринимать действительность достоверно и преобразовывать ее по «законам красоты».

Опыт показывает, что в большинстве своем формированию художественной культуры в семье и школе не уделяется должного внимания. Учебные программы по предметам эстетического цикла, в силу различных причин не достигают заданных целей. Анкетирование среди выпускников городских и сельских школ Алтайского края позволило выяснить отношение выпускников к предметам художественного цикла. В исследовании приняли участие выпускники общеобразовательных школ, не изучающие предметы художественного цикла углубленно. Среди респондентов преимущественно выпускники городских школ. Инструментом исследования явилась анкета для выпускников общеобразовательных школ.

Учащимся был предложен список, состоящий из 20 учебных дисциплин. Данные предметы было предложено расставить по местам в порядке их значимости для респондентов по критериям важности, трудности, интереса.

Список предметов:

1. Русский язык.
2. Литература.
3. Алгебра.
4. Геометрия.
5. Информатика.
6. История.
7. Право.
8. Обществоведение.
9. Психология.
10. География.
11. Биология.
12. Физика.
13. Астрономия.
14. Черчение.
15. Химия.
16. Иностранный язык.
17. Изобразительное искусство.
18. Музыка.
19. Мировая художественная культура.
20. Физическая культура.

Метод ранжирования позволил расставить предметы в порядке значимости от 1 до 20, с учетом обозначенных критериев.

Для предметов музыки и изобразительного искусства места распределились следующим образом.

Предмет «Музыка» по степени важности на 19 месте; по степени трудности на 20 месте; по степени интереса на 13 месте.

Предмет «Изобразительное искусство» по степени важности на 20 месте; по степени трудности на 16 месте; по степени интереса на 20 месте.

Таким образом, данные показывают, что дисциплины художественного цикла не входят в число приоритетных предметов по критериям важности, трудности, интереса.

При этом многие варианты учебных программ по музыке и изобразительному искусству для общеобразовательных школ находятся на высоком уровне. Это позволяет предположить, что освоение данных программ школьниками способно сформировать у учащихся высокий уровень художественной культуры как части их духовной культуры.

Наличие программ высокого качества, с одной стороны, и отсутствие результатов обучения, по таким учебным дисциплинам, как музыка и изобразительное искусство, позволяет выделить одну из главных причин – личность учителя.

Д. Б. Кабалевский, размышляя об образе учителя музыки, отмечал, что учитель «...должен любить музыку как живое искусство, ему самому приносящее радость, он должен относиться к музыке с волнением и никогда не забывать, что нельзя вызвать в детях любовь к тому, что не любишь сам, увлечь тем, чем сам не увлечен».

В связи с этим возникает необходимость при обучении студентов педагогических вузов независимо от их основной специализации в рамках факультета дополнительных педагогических профессий (ФДПП) планировать изучение курса, направленного на формирование художественной культуры личности будущего учителя, что является залогом культурного обогащения общества через их дальнейшую педагогическую деятельность.

Среди разработанных курсов для занятий на факультете дополнительных педагогических профессий можно выделить следующие направления: руководители школьных кружков по музыкальному искусству, по изобразительному, по танцевальному, по театральному, организаторы массовых праздников и другие.

Прохождение курса на ФДПП является актуальным для современного общества. Его значимость должна быть оценена преподава-

телями и студентами в полной мере. Данная необходимость обусловлена тем, что в современном обществе увеличиваются требования к личности учителя и уровень культурного просвещения занимает одно из ведущих мест.

Профессиональная подготовка педагогов в системе высшего образования позволяет заложить план развития общества, что в свою очередь служит фактором повышения уровня культуры и формирования духовной базы общества.

Обобщая мнения различных авторов, можно отметить, что будущий педагог, выходя из стен вуза, должен обладать глубокой теоретической и практической подготовкой, знать основы педагогики, психологии и методики, позволяющими решать разносторонние практические учебно-воспитательные задачи, совершенствовать педагогическое мастерство, владеть методами взаимодействия с различными коллективами, иметь высокий уровень культуры и нравственности.

В повышении уровня культуры особое место занимают занятия на факультете дополнительных педагогических профессий. Данные занятия обогащают обучение в вузе и способствуют всестороннему развитию специалиста, как в личном становлении, так и в профессиональной деятельности. Всестороннее развитие личности учителя является основой и условием эффективности его профессиональной подготовки. В свою очередь, совершенствование профессиональной подготовки педагогических кадров выступает как средство и цель социально-экономического и духовного прогресса общества.

Студенту, выбирающему направление, по которому он будет осваивать тот или иной вид искусства, факультет дополнительных педагогических профессий предоставляет, помимо высококвалифицированного обучения, возможность реализовать себя в творчестве. А именно, способствует самоутверждению, вере в собственные силы, уверенности в успехе каждому, а также повышает уровень интереса к занятиям искусством, мотивирует к активной деятельности.

В условиях снижения интереса в среде молодежи к культурному наследию возникает необходимость в культурно-просвещенных учителях, способных ценить, понимать, способствовать формированию индивидуального менталитета, то есть на уровне конкретного человека, конкретной личности и общественного менталитета, т.е. на уровне групп, коллективов, сообществ, отличающихся по национально-этническим, возрастным, классовым, профессиональным и иным признакам.

РАЗДЕЛ 4

Содержательное и организационно-педагогическое обеспечение профессионального и дополнительного профессионального образования кадров

УСПЕШНАЯ АДАПТАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

ВЛАСОВА О. В., ВЛАСОВА Т. А.

*г. Сургут, Сургутский государственный
педагогический университет*

Актуальной проблемой функционирования вуза является создание условий для успешной адаптации первокурсников к обучению, что способствует сохранению контингента студентов и обеспечивает качество их профессиональной идентификации.

Проблема адаптации человека во многих областях научного знания относится к числу фундаментальных. Известно, что адаптация, в широком смысле слова, означает приспособление к существующим и изменяющимся внешним и внутренним условиям жизни. Современная психология рассматривает адаптацию не как пассивное приспособление к условиям жизни, а как активное взаимодействие человека с окружающей средой, которое обеспечивает ему возможность самосохранения и саморазвития [1].

Адаптация студентов-первокурсников, является динамически сложным многоплановым процессом, включающим в себя адаптацию, как к новым формам обучения, так и к новой социальной среде. В психолого-педагогических исследованиях (Г. А. Карпова, Е. П. Ильин, Н. К. Тутышкин и др.), выделяются следующие трудности процесса адаптации студентов к обучению в вузе: неопределенность мотивации

выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое регулирование поведения и деятельности, являющееся следствием отсутствия привычного контроля со стороны родителей и учителей; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками и др. Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и могут быть устранены в первые годы студенческой жизни.

В контексте исследуемой нами проблемы важное место занимает социально-психологическая адаптация студентов, которая, по мнению Д. Н. Дубровина, представляет собой единство и взаимодействие их социальной и личностной адаптации к новым условиям жизни. Результатом успешного приспособления студентов к новым условиям является адаптированность, складывающаяся из следующих компонентов:

1. «Адаптация». Индивид не только принимает нормы и ценности социальной среды, но и строит на их основе свою деятельность и отношения с людьми, главной целью становится полная самореализация, круг общения и интересов значительно расширяется. Дезадаптация характеризуется недифференцированностью целей и видов деятельности человека, сужением круга его общения и решаемых проблем, неприятием норм и ценностей социальной среды; принятие индивидом норм и ценностей по принципу «быть как все».

2. «Самоприятие». Отражает степень дружелюбности-враждебности по отношению к собственному «Я», которая выражается в способности личности оценивать сильные и слабые стороны. В содержательном плане шкала на позитивном полюсе объединяет одобрение себя в целом и в существенных моментах, доверие к себе и позитивную самооценку. Низкий показатель приятия себя – видение в себе преимущественно недостаточной самооценки, готовность к самообвинению.

3. «Приятие других». Отражает уровень дружелюбности-враждебности к другим людям, на позитивном полюсе – это принятие людей, одобрение их жизни и отношения к себе в целом, ожидание позитивного отношения к себе окружающих. Низкий показатель приятия других – критическое отношение к людям, раздражение, ожидания негативного отношения к себе.

4. «Эмоциональная комфортность». Отражает характер преобладающих эмоций в жизни испытуемого. Высокий показатель ком-

фортности – это преобладание положительных эмоций, ощущение благополучия своей жизни; низкий показатель комфорта – наличие выраженных отрицательных эмоциональных состояний.

5. «Интернальность». Отражает, в какой степени человек ощущает себя активным субъектом собственной деятельности, и в какой – пассивным объектом действия других людей и внешних обстоятельств. Высокие показатели интернальности говорят о том, что человек воспринимает происходящие с ним события как результат собственной деятельности (вхождение в режим учебы, способность везде успевать, работа в библиотеке, активность). Низкие показатели интернальности свидетельствуют о восприятии происходящих с человеком событий как результата действия внешних сил (случая, судьбы и др.). Предрасположенность личности к приписыванию ответственности за результаты своей деятельности внешним силам, может проявляться в трудностях самоорганизации.

6. «Стремление к доминированию». Отражает степень стремления человека доминировать в межличностных отношениях. Высокие показатели говорят о склонности подавлять другого человека, чувствовать превосходство над другими. Низкие показатели свидетельствуют о склонности к подчинению, мягкости, покорности [2].

В целях совершенствования сопровождения адаптационного периода студентов в вузе психологической службой СурГПУ в 2006 г. было проведено исследование особенностей социально-психологической адаптации (по методике К. Роджерса, Р. Даймонда), в котором приняли участие 345 первокурсников. В результате проведенной диагностики были выявлены все структурные компоненты адаптированности студентов, рассматриваемые нами как итог приспособления студентов-первокурсников к обучению в вузе. Количественные результаты диагностики представлены на рис. 1.

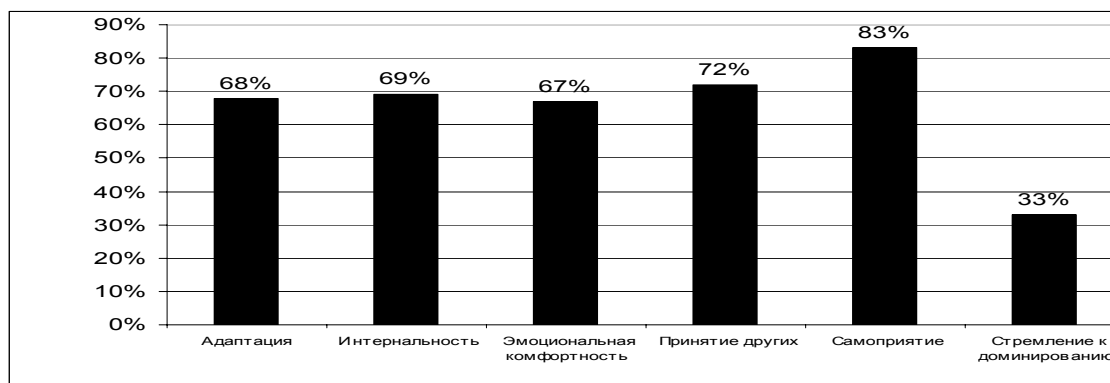


Рис. 1. Характеристика структурных компонентов адаптированности студентов младших курсов

В результате исследования было выявлено, что 68 % студентов после двух месяцев обучения являются успешно адаптированными. Это позволяет говорить о том, что студенты-первокурсники принимают нормы и ценности вуза, и строят на их основе свою деятельность и отношения с людьми, их главной целью становится полная самореализация, а круг общения и интересов значительно расширяется. Однако констатируется наличие и дезадаптированных студентов (32 %), для которых характерно преимущественное принятие норм и ценностей вуза по принципу «быть как все» или неприятие норм и ценностей новой для них социальной среды.

Адаптированные первокурсники чаще проявляют интернальность, т.е. воспринимают происходящие с ними события как результат собственной деятельности (вхождение в режим учебы, способность везде успевать, работа в библиотеке, активность). Лишь 31% обследованных студентов воспринимают происходящие события как результат действия внешних сил (случая, судьбы и др.), что проявляется в трудностях их самоорганизации.

У большинства студентов преобладают положительные эмоции, ощущение благополучия своей новой жизни. И только 1/3 студентов переживает преимущественно эмоциональный дискомфорт в процессе вузовского обучения.

Значительная часть первокурсников (72 %) демонстрирует дружелюбность к другим людям, что свидетельствует о принятии окружения, одобрении их жизни и отношения к себе в целом, ожидание позитивного отношения к себе окружающих. Однако 28 % первокурсников испытывают критическое отношение к людям, раздражение, ожидания негативного отношения к себе.

Большинство студентов-первокурсников (83 %) обнаруживают позитивный полюс самопрятия, что отражает степень дружелюбности по отношению к собственному «Я», выражающуюся в их способности оценивать свои сильные и слабые стороны. Лишь 17 % студентов свойственна недостаточная самооценка, что говорит об их готовности к самообвинению.

Незначительная часть студентов (33 %) отличается низкими показателями стремления к доминированию в межличностных отношениях, что свидетельствует об их склонности к подчинению, мягкости и покорности.

Таким образом, общая картина складывающегося адаптационного периода студентов-первокурсников в целом является благоприятной. Однако анализ экспериментальных данных позволяет констатировать, что 30% студентов не используют свои адаптационные воз-

возможности в полной мере и являются группой риска. В связи с этим, усилия преподавателей вуза, кураторов студенческих групп, деканов факультетов и сотрудников отдела психологической службы «Ресурс» должны быть объединены и направлены на преодоление сопротивления этих студентов обучению, а также на создание благоприятных предпосылок для дальнейшего их самообразования.

Особенности вузовского обучения определяют необходимость воздействия не только на интеллектуально-познавательную сферу личности студента-первокурсника, но и на его эмоционально-волевую и потребностно-мотивационную сферу.

Проблема формирования мотивации к конкретному виду деятельности по праву считается одной из важнейших в психолого-педагогических исследованиях и в то же время мало разработанных. А. Н. Леонтьев связывает понятие деятельности с понятием мотива, который есть не что иное, как «то объективное, что отвечает потребности, побуждает и направляет деятельность [3]. А поскольку «деятельности без мотива не бывает» [4], можно утверждать, что известные трудности студентов младших курсов высших учебных заведений связаны, в том числе и с отсутствием мотивации. Интересным в связи с этим представляется изучение мотивации у студентов младших курсов к учебной деятельности, т.е. наличие или отсутствие направленности у них на учебно-профессиональную деятельность.

Учебную мотивацию принято разделять на две группы:

1. Внутренние мотивы – это причины непосредственно связанные, с содержанием учебной деятельности (в диаграмме 1: овладение профессией, приобретение знаний). Преобладание в структуре мотивации внутренних побуждений свидетельствует о том, что личностный смысл учения студентов состоит в познании, приобретении новых знаний, умений и навыков в различных научных областях и в своей профессии в частности.

2. Внешние мотивы связаны с удовлетворением социально-психологических потребностей личности. Они не соответствуют конечной цели вуза – формированию высоко профессионального специалиста. Данные мотивы связаны с обстоятельствами учебной деятельности и не должны подменять ее содержание. К ним относятся обучение по принуждению, для получения диплома, ради внеучебной работы или общения со сверстниками (на рис. 2: получение диплома). Студенты, для которых большее значение имеет внешняя мотивация, стремятся приобрести диплом при формальном усвоении знаний.

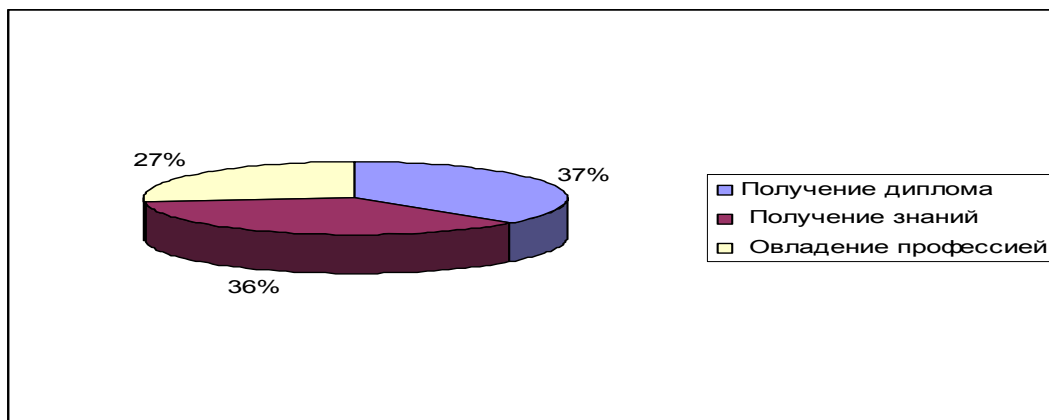


Рис. 2. Направленность учебной мотивации студентов 1 курса

Данные, отраженные на рис. 2, позволяют говорить о том, что мотивы «получение диплома» и «получение знаний» в нашей выборке равнозначны у первокурсников. Равное количество студентов направлено на получение диплома о высшем образовании при формальном усвоении знаний и саморазвитии в процессе познания. Овладение профессией является первоочередным мотивом только для трети студентов, по популярности этот мотив занимает последнее место. На наш взгляд это обусловлено тем, что на первом курсе студенты изучают множество дисциплин, напрямую не связанных с будущей профессией, которые снижают мотивированность, провоцируют разочарование студентов выбором профессии. Поэтому, естественно, актуализируется необходимость оптимизации усилий многих специалистов высшей школы по профессиональной идентификации студентов-первокурсников, что в свою очередь должно способствовать их продуктивной адаптивности.

Таким образом, в нашем исследовании выявлены некоторые факторы дезадаптации студентов, которые необходимо корректировать и учитывать, решая проблему сохранения контингента студентов и расширения их адаптационных способностей.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев // Избр. психол. труды : в 2 т. – М., 1980. – Т. 1.
2. Дубровин, Д. Н. Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Д. Н. Дубровин. – М., 2006.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975.

4. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2000.

ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИОННОГО ФАКТОРА НА УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

АБОЛИНА Е. О., ФАТЕЕВА С. А.

*г. Красноярск, Сибирский государственный
технологический университет*

Само слово «успех» близко по этимологии к слову «преуспеть», что значит самоутвердиться в обществе, выделиться в нем, соответствовать социальным параметрам преуспевания. С. И. Ожегов дает несколько определений понятия «успех». Во-первых, успех – это удача в достижении чего-нибудь, во-вторых, общественное признание, в-третьих, хорошие результаты в работе или учебе [6]. Как правило, под успехом подразумевается положительный результат деятельности субъекта по достижению значимых для него целей, которые отражают социальные ориентиры общества. Успех выступает формой самореализации субъекта, обеспечивает его саморазвитие и предполагает оценку со стороны общества в форме одобрения или признания [6].

Т. В. Сеткова рассматривает успех как некую объективную данность, зафиксированную в результатах труда, понятие, обозначающее оценочную характеристику чьих-то действий, в котором фиксируется положительное переживание и осознание человеком (группой) своих действий, а также достижений мнимых и действительных. «Понятие «успех» обозначает... некую объективированную деятельность, реальность, сформированную трудовыми усилиями субъектов и оцениваемую в системе положительных значений...» [9, с. 21].

Н. Д. Творогова отмечает, что успех – это не только событие, получившее общественную оценку, а также понятие, определяемое для себя каждым конкретным человеком, зависящее от его системы ценностей, связанное с ожидаемыми результатами. Причем представления об успехе могут меняться со временем [10, с. 53].

По мнению Н. И. Нефедовой «успех» является характеристикой и индикатором переживания индивидом результата собственных действий и усилий, а также показателем своеобразия его положения среди людей, специфики социальных связей.

Г. А. Тульчинским выделены четыре основные формы успеха:

- результативный успех – это успех, приносящий личности «популярность», некоторое социальное признание;
- успех, который выражается для личности в признании со стороны «значимых других»;
- успех – преодоление трудностей, выступающий в форме самопреодоления;
- успех – реализация призвания (это такая форма успеха, когда значимы не результат, а сама деятельность) [2].

В. Т. Ковалевич, И. П. Безукладникова, Л. В. Коловская и др. определяют успех как состояние, переживаемое индивидом в форме положительных эмоций (радость, восторг, умиление и т.д.) По мнению авторов, успех как результат деятельности это некая данность, которая выступает ценностью, как для создателя, так и для определенной части окружающего его социума. Успех как процесс – это некоторая поэтапность деятельности, причем в сумме, приводящая к положительному результату [4, с. 8].

А. С. Белкин предлагает следующее определение успеха. Успех – оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности (если рассматривать данное понятие с социально – психологической точки зрения). Причем, автор отмечает, что об успехе можно говорить в том случае, когда ожидания личности совпадают или превосходят ожидания окружающих, наиболее значимых для личности.

Успех (с психологической точки зрения) – переживаемое состояние удовлетворения, радости от того, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, совпал с ее ожиданиями, надеждами либо превзошел их [1, с. 31].

А. С. Белкин рассматривает успех не только с оптимистических позиций. Постоянный успех, по мнению автора, способствует потере остроты его восприятия и стимулов его достижения. Белкин предлагает рассматривать успех в паре с неуспехом, тем более что последний возможен и даже неизбежен. «Лишь глубина неуспеха помогает ... постичь всю глубину успеха».

Кроме понятия успех следует отметить понятие успешность. Успешность отличается от успеха тем, что является движением, пошаговым накоплением положительных результатов, характеристикой определенной длительности процесса, фиксирующей внимание на процессе деятельности, давая ему положительную оценку [9, с. 21].

В целом, можно отметить, что полученный человеком опыт успешности, в период его обучения в образовательных системах, повышает вероятность его успешности в различных сферах жизни, такой

опыт будет являться основой создания мотивационного механизма, который будет побуждать индивида к актуализации собственных ресурсов и потенциала, а также к достижению успеха [4, с.14].

С. И. Осипова описывает поведение успешного человека так. Успешный человек реализует свою индивидуальность, трезво оценивает ситуацию, живет по принципу «здесь и теперь», извлекая уроки из прошлого, уверенно смотрит в будущее. Он независим, относится к людям с уважением, проявляет заботу, ответственность, доверие, оказывает влияние на других, гибок, умеет сказать «нет» и т.д. Можно отметить, что это уверенный в себе, асертивный человек, находящийся в гармонии с окружающим миром и самим собой [7, с. 15]. У индивида в процессе наработки опыта успешности формируются качества составляющие его потенциал. Эти качества дифференцированы на три группы. Первая группа – психофизиологические качества. К ним относят: деловую активность, инициативность и настойчивость, стрессоустойчивость, потенциал физического здоровья.

Следующая группа психологических качеств включает: всю совокупность способностей человека к овладению окружающим миром, способности к интериоризации общечеловеческих ценностей и превращение их в личное достояние.

Социально-психологические качества: адаптивность, коммуникабельность, самостоятельность, решительность, уверенность в своих силах, автономность, умение строить отношения с людьми.

Успех и неудача вызывают у человека специфические изменения психического и эмоционального состояния. Переживания, которые сопровождают достижение успеха, определяют самочувствие удовлетворение собой, влияют на дальнейшее развитие личности [5, с. 100]. Положительные эмоции и успех связаны, причем эта связь имеет прямой и обратный характер. Успешность не только порождает положительные эмоциональные переживания, но и сама детерминирована ими [7, с. 19].

Проблема успешности с точки зрения потребностей сводиться к двум составляющими утверждение личностью своего я и признание человека в группе. Утверждать себя человек может социально не одобряемыми и социально одобряемыми способами, к последним относиться деятельность, которая является социально-одобряемой (просоциальной) и согласуется с нормами и ценностями, принятыми в данном обществе. Утверждение своего «Я» связано с потребностью в признании окружающих, причем важным является положительная оценка окружающих и востребованность достоинств человека в группы. Будучи одобренным группой человек ощущает свою значимость,

у него повышается уверенность в себе, активность, а также возникает комфортное состояние, побуждающее его к дальнейшему достижению успеха. По мнению Ш. А. Амонашвили, успех создает мощную эмоциональную доминанту, которая выражается в вере в свои силы, стремлении к сотрудничеству и укреплению уз товарищества, готовности принять в учении помощь других, в уверенности в успехе.

Г. А. Тульчинский отмечает традиционно сложившуюся точку зрения в психологии предполагающую деление людей на две группы. Первая группа – мотивируемые стремлением на успех, вторая группа – мотивируемые стремлением избежать неудач [11, с. 62].

Мотивация на успех относится к позитивной мотивации. При такой мотивации человек, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе активности человека лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны, их отличает настойчивость в достижении цели, целеустремленность.

Мотивация на неудачу относится к негативной мотивации. При данном типе мотивации активность человека связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. Вообще в основе этой мотивации лежит идея избегания и идея негативных ожиданий. Начиная дело, человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха. Люди, мотивированные на неудачу, обычно отличаются повышенной тревожностью, низкой уверенностью в своих силах. Стараются избегать ответственных заданий, а при необходимости решения сверхответственных задач могут впадать в состояние, близкое к паническому. По крайней мере, ситуативная тревожность у них в этих случаях становится чрезвычайно высокой. Все это, вместе с тем, может сочетаться с весьма ответственным отношением к делу.

Для выявления соотношения мотивационного фактора и успешности учебной деятельности студентов нами была предпринята попытка в изучении мотивации успеха и боязни неудачи и в изучении мотивов учебной деятельности.

В качестве респондентов выступили студенты с первого по четвертый курс (всего 52 человека) гуманитарного факультета очной формы обучения, обучающиеся по специальности 030301 Психология.

В первом случае мы использовали опросник А. А. Реана. Нами было выявлено, что из всей выборки 58,25 % студентов замотивированы на успех, а 41,75 % замотивированы на неудачу. Из них среди студентов первого курса 40 % замотивированы на успех, 60 % замоти-

вированы на неудачу; среди студентов второго курса замотивировано на успех 50 % и 50 % замотивированы на неудачу; среди студентов третьего курса замотивированы на успех 65 % и 35 % замотивированы на неудачу; среди студентов четвертого курса замотивированы на успех 78 %, замотивированы на неудачу 22 %.

Во втором случае мы использовали методику изучения мотивов учебной деятельности, разработанную на кафедре педагогической психологии Ленинградского университета (модификация А. А. Реана, В. А. Якунина).

Каждый мотив, который оценивался студентами, был проверен на достоверность путем расчета основных статистических показателей, приведенных в таблице.

В данной таблице характеристика – это t-критерий Стьюдента, который определялся по формуле 1.

$$t = \frac{\bar{x}_{cp}}{m_x} \quad (1)$$

где \bar{x}_{cp} – среднеарифметическая величина;

m_x – ошибка средней величины.

По мнению М. Л. Дворецкого (1971) и некоторых других авторов, если величина t превышает число 3, то можно делать вывод о том, что полученная статистика отличается высокой достоверностью и надежностью.

Таблица

Результаты статистических расчетов по мотивам

Мотивы	Основные статистические характеристики				
	\bar{x}_{cp}	σ	V	m_x	t
1. Стать высококвалифицированным специалистом.	6,57	0,605	9,21	0,083	79,01
2. Получить диплом.	6,45	0,972	15,06	0,133	48,33
3. Успешно продолжить обучение на последующих курсах.	5,34	1,556	29,14	0,214	24,98
4. Успешно учиться.	5,51	1,540	27,95	0,211	26,04
5. Постоянно получать стипендию	3,43	2,308	67,21	0,317	10,83
6. Приобрести глубокие и прочные знания.	6,07	1,016	16,72	0,139	43,53
7. Быть постоянно готовым к очередным занятиям.	4,15	1,680	40,47	0,231	17,59
8. Не запускать предметы учебного цикла.	5,38	1,244	23,13	0,171	31,47
9. Не отставать от сокурсников	5,45	1,563	28,66	0,215	25,40

10. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.	6,06	0,928	15,32	0,127	47,51
11. выполнять педагогические требования.	4,43	1,587	35,79	0,218	20,34
12. Достичь уважения преподавателей.	5,06	1,499	29,64	0,206	24,56
13. Быть примером сокурсникам.	3,34	1,698	50,84	0,233	14,32
14. Добиться одобрения родителей и окружающих.	4,89	1,826	37,37	0,251	19,48
15. Избежать осуждения и наказания за плохую работу.	4,04	2,120	52,50	0,291	13,86
16. Получить интеллектуальное удовлетворение.	5,28	1,486	28,13	0,204	25,88

Из таблицы видно, что t-критерий Стьюдента по всем мотивам превышает число 3, следовательно, оценка мотивов студентами проведена достоверно.

Коэффициент изменчивости (V) по некоторым мотивам очень высокий. Возможно, это обусловлено рядом факторов: возрастные особенности, обучение на бюджетной и внебюджетной основе, индивидуальные черты, социальная среда. Однако, что касается конкретно получения знаний, диплома, успеха, варьирование оценок оказалась умеренным и слабым.

Далее работа свелась к выявлению максимально и минимально значимых мотивов у студентов. Значение того или иного мотива определялось по средней величине балла. Наиболее значимыми мотивами являются мотив 1 (6,57 балла), мотив 2 (6,45 балла). Наименее значимыми являются мотив 13 (3,34 балла) и мотив 5 (3,43 балла).

Таким образом, в данной статье мы дали качественную характеристику мотивов студентов в процессе учебной деятельности. Мы определили мотивацию студентов, как на успех, так и на неудачу, а также значимые для данной выборки мотивы. Нами было выявлено, что успешность студентов или неуспешность студентов в учебной деятельности зависит как от мотивации либо на успех, либо на неудачу, а также от наличия либо внутренней, либо внешней мотивации, при этом выявлено, что наиболее успешными являются студенты с ярко выраженной мотивацией на успех и внутренней мотивацией.

Литература

1. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать [Текст] : кн. для учителя / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.

2. Битянова, М. Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей [Текст] / М. Р. Битянова. – М. : изд-во ЭКСМО, 2001. – 521 с.
3. Дворецкий, М. Л. Пособие по вариационной статистике [Текст] / М. Л. Дворецкий. – М. : Лесная промышленность, 1971. – 104 с.
4. Ковалевич, В. Т. Личность и успех [Текст] : монография / В. Т. Ковалевич, И. П. Безукладникова, Л. В. Коловская и др.; под общ. ред. Л. В. Коловской. – Красноярск : ИПЦ КГТУ, 2000. – 243 с.
5. Лопатин, А. Р. Теория и технология создания ситуаций успеха в образовательном процессе [Текст] : учеб.-метод. пособие / А. Р. Лопатин. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2003. – 248 с.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Б. Шведова. – М. : ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2005. – 944 с.
7. Осипова, С. И. Педагогические условия становления успешной личности в системе непрерывного образования [Текст] : монография / С. И. Осипова. – Красноярск, 2000. – 48 с.
8. Плотников, В. Т. Основы педагогических технологий [Текст] / В. Т. Плотников. – М., 2001. – 192 с.
9. Сеткова, Т. В. Успешная социализация творческой личности в системе лицейского образования [Текст] : монография / Т. В. Сеткова. – Красноярск : КГТУ, 1999. – 108 с.
10. Творогова, Н. Д. «Я», моя самооценка, самозначимость и движение своего «Я». «Я» в контексте психологии успеха [Текст] / Н. Д. Творогова // Мир психологии. – 2002. – № 2.
11. Тульчинский, Г. А. Успех как мотивация [Электронный ресурс] : / Г. А. Тульчинский // Персонал микс. – 2001. – № 1. – <http://www.personal-mix.ru>.

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ СЕМИНАР
КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ
ОБЩЕУЧЕБНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ:
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ**

БИДЮКОВ Б. Ф.

г. Новосибирск, Новосибирский педагогический колледж № 3

Большинство затруднений в учебной деятельности студента в той или иной степени связано с пробелами в результатах школьного образования. Учебная деятельность школы, построенная по предметному принципу, сущностно разрывна: школьник не видит целого

учения, а его представление о мире на основе полученных таким образом знаний мозаично.

Школьная действительность характеризуется также отсутствием у школьников способности к рефлексии собственных учебных действий и бездумному заимствованию готовых учебных форм и предлагаемых учителями целей.

В образовании наметилась тенденция снижения, а то и утери ценности познания и ценности познающего усилия, что ведет к снижению интереса к учебе. Эта тенденция, в свою очередь, разрастается на фоне катастрофического разрушения традиционного советского и российского морально-этического климата с его приоритетом коллективного и культурного и неприятием индивидуалистического и обывательского.

Ценностный контекст и ориентировка на «целое», с нашей точки зрения, и должны быть тем основанием, на котором необходимо выстраивать все остальные структурные единицы коррекционной программы. Таким образом, мы прочерчиваем воспитательную линию, пронизывающую всю конструкцию.

Одним из пробелов школьного образования является слабо выраженная у большинства учеников способность работать с текстом. Эта способность многоаспектна и предполагает, как минимум, три главных составляющих:

- анализ текстового материала;
- производство собственного текста (синтез);
- публичное обсуждение результатов и процессов анализа и синтеза (риторика).

Если первым базовым принципом нашей концептуальной разработки считать воспитательную линию, ориентированную на целое образования и соответствующие этому ценности, то вторым ее принципом и основанием будет работа с текстом в выделенных выше аспектах – аналитическом, синтетическом и риторическом.

Принятое для обозначения нашей коррекционной программы название «Междисциплинарный семинар» (МДС) достаточно условно и подразумевает, что строится она не в каких-то четко очерченных предметных рамках, а на более глубинных основаниях, предусматривающих «распредмечивание» и дальнейшее движение в поле мыслительного действия, присущего всей предметной организации образования. Форма же реализации программы может быть названа «игровой семинар».

Апробация программы началась в 2004 г., несколько лет осуществлялась в поисковом (пилотном) режиме, а сейчас перешла в стадию формирующего эксперимента.

Концептуальная идея.

Структура МДС строится по блочному типу и состоит из пяти блоков по три занятия в каждом. Все блоки объединяются единой тематической линией и развивают тему в хронологической последовательности (рис. 1 и 2).

Каждому блоку соответствует свой текстовый жанр: 1 – публицистический; 2 – учебный; 3 – научный; 4 – художественный; 5 – философский. Занятия внутри блока имеют неизменную функциональную структуру (обозначения условные): 1. Аналитическая. 2. Синтетическая. 3. Риторическая. Соответственно направленности строится и структура занятия.

Аналитическая функция предполагает отработку процедур действия с текстом реконструктивного характера. Взаимодействие с текстом как индивидуальное, так и внутригрупповое. В процессе работы субъективируются механизмы понимания и интерпретации. Восстанавливается и снимается авторская позиция.

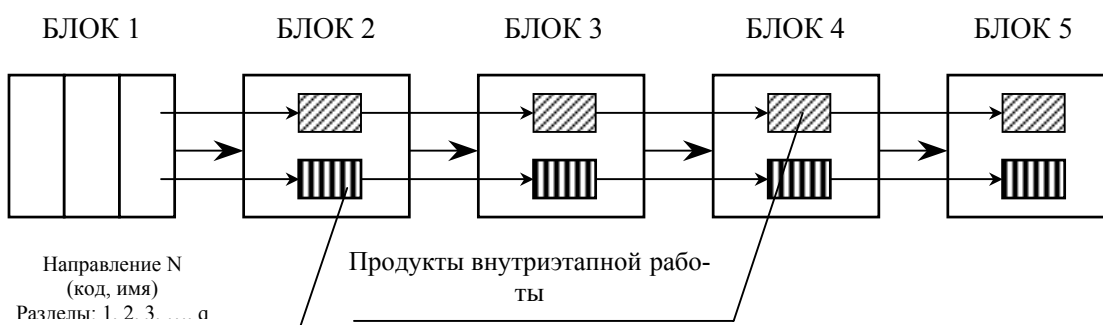


Рис. 1

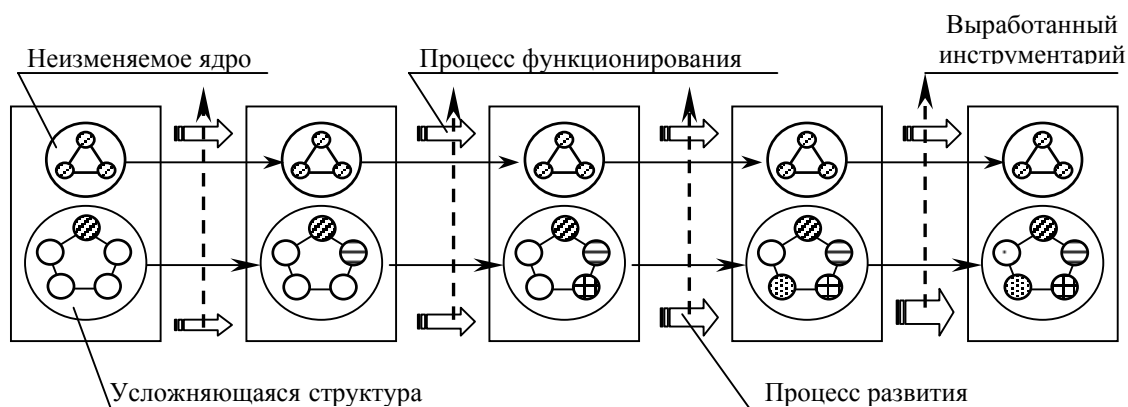


Рис. 2

Синтетическая функция реализует комплекс операций, направленных на выработку и развитие способностей производить собственные тексты на основе критического осмысления реконструированного материала, сопоставление и сравнение разных точек зрения и подходов к интерпретации. В этом фокусе осуществляется сборка разобраных на части целостностей на других основаниях.

Риторическая функция обеспечивает публичную представленность осуществленной ранее аналитической и синтетической работы. Направлена на выработку и защиту собственной позиции в различных аспектах содержательной и организационной работы. Реализуется, в основном, в процессе пленарных выступлений и обсуждений межгруппового характера. Однако присутствует и во внутригрупповом коммуникативном взаимодействии. Риторическая функция как бы «сшивает» воедино первые две, обеспечивая их неразрывность.

Каждое занятие также имеет структурный инвариант, представленный пятью составляющими:

1. Методическая.
2. Материальная.
3. Деятельностная (технологическая).
4. Рефлексивная.
5. Исследовательская (диагностическая).

Методическая составляющая представлена нормативным текстом, предписывающим инструментальное отношение к работе с базовым текстом. Это такое методическое знание, которое представляет культурные эталоны содержательной работы с четко фиксированными способами ее осуществления. Методический материал должен быть исключительно актуальным и востребованным «здесь и сейчас». Его «утилизацию» необходимо очень жестко отслеживать и не допускать знаний «впрок» с неопределенно отсроченной реализацией.

Материальная составляющая представлена базовым тематическим текстом, а также текстовыми продуктами – наработками предшествующего этапа МДС. К таковым могут относиться и тексты методического, рефлексивного и иного характера, используемые в функции материала.

Деятельностная (технологическая) составляющая обеспечивает «встречу» в пространстве семинара методической и материальной составляющих, освоение методики работы с текстом.

Рефлексивная составляющая позволяет осознанно подходить к собственным действиям по освоению методики и видеть действия других на сущностном уровне, строить необходимые понятийные различия, вычленять способы из культурных образцов, понимать, как

нарабатываются требуемые умения и формируется необходимая способность.

Исследовательская (диагностическая) составляющая реализуется игротехнической командой и преследует три основные цели:

1) изучение характера разворачивающейся учебной игры как инновации для ее постоянного совершенствования и придания ей в будущем нормативного статуса;

2) диагностика динамики изменений обученности студентов, появления в их арсенале новых способностей;

3) диагностика изменения профессионализма педагогов-игротехников.

Дифференциация занятий в блоке осуществляется по следующему принципу.

Занятие 1. Отработка умений (формирование и коррекция способностей) анализа текстового материала и выработка позиции Понижающего.

Занятие 2. Отработка умений генерировать собственный текст на основе сопоставления и критики проанализированного материала, выработка Авторской позиции.

Занятие 3. Отработка умений выступления, защиты собственного текста и авторской позиции, а также отработка полемических навыков в критической позиции.

Рассмотрим структуру блока более детально.

Таблица

Функциональная матрица блока МДС

Блок 1						
Составляющие:	занятие 1		занятие 2		занятие 3	
Направленность: 	аналитическая		синтетическая		риторическая	
Методическая	XX	XXX	XX	XXX	XX	XXX
Материальная	XX	XXX	XX	XXX	XX	XXX
Технологическая	XX	XXX	XX	XXX	XX	XXX
Рефлексивная	XX	XXX	XX	XXX	XX	XXX
Исследовательская		XXX		XXX		XXX
Участники:	И.	Игр.	И.	Игр.	И.	Игр.
	Функции					

Обозначения в таблице: «И.» – игроки (студенты); «Игр.» – игротехники (педагоги).

Понятно, что функциональная нагруженность занятий для игротехников и студентов принципиально разная. При этом диагностическая функция и соответствующая направленность исследования вменяются исключительно игротехникам (либо помогающим им в этом педагогам и психологам).

Получившаяся функциональная матрица наполняется далее конкретным содержанием. Для остальных блоков форма матрицы не меняется, переписываются только соответствующие индексы, маркирующие структуру блока. В то же время, содержание (наполнение) каждой ячейки во всех блоках не одинаково и определяется стратегией МДС.

Онтологические основания

Мы сейчас находимся на стадии формирующего эксперимента – этапа становления МДС, предполагающего завершение новационных поисков и перехода к отработке механизмов, собирающих инновации в целое. Для того, чтобы придать происходящему процессу культуросообразность, необходимо выделить его сущностную основу. Это можно сделать через обращение к категориальной связке «формаморфология-организованность» (Анисимов, 2002).

В качестве исходной формы разработчиками была взята «Учебно-ориентировочная игра» (Анисимов, 2002; Бидюков, 2004), представляющая редуцированный вариант организационно-деятельностной игры (ОДИ) (Баранов, Сазонов, 1988). Морфологической основой выступала работа с текстом (Анисимов, 2001), вокруг которой концентрировались различные фрагменты учебности и связывающие их методические приемы. Вначале все это выступало как плохо связанный между собой конгломерат разнородных частей. В процессе отработки (стадия становления) методические приемы доводились до уровня механизмов, образовывались новые звенья, дополнительно связывающие части содержания. Отрабатывалась неслучайность включения образовавшихся механизмов в работу. Параллельно, через процедуры анализа реализации первоначального проекта, доопределялись исходные цели, и осуществлялась концептуализация. Заполняющая форму морфология приобретала единую структуру, отвечающую критериям необходимости и достаточности. Возникшая целостность и представляет собой «организованность» – МДС.

Попробуем разобраться в этом процессе детальнее. Прежде всего, обозначим определяющие контуры исходной формальной рамки. К ним относятся:

- игровой принцип организации;
- последовательная воспроизводимость игровой формы;

- сочетание индивидуального, группового и межгруппового взаимодействия;
- игротехническое сопровождение работы;
- предварительное проектирование и сценирование игровых сессий;
- внутри- и постигровые рефлексии;
- сочетание задачного и проблемного подходов к организации содержания.

Далее обозначим морфологические элементы содержания. Вначале их необходимо типологизировать.

1. Организационные принципы.
2. Методические принципы.
3. Коммуникативные принципы.
4. Принципы игрового действия.
5. Рефлексивные принципы.
6. Педагогические принципы.

Изложенные выше принципы (разворачивание перечисленных типов в настоящей публикации опущено) задают идеологию МДС. Вместе с рамочными характеристиками исходной формы они составляют контур пространства МДС, где и происходят все события. В то же время, на уровне принципов происходит первичное связывание других элементов морфологии. Что же это за элементы?

Прежде всего, это так называемый «человеческий материал» – студенты, педагоги, методисты, администраторы. Далее – соответствующая инфраструктура: помещения, где проводятся занятия, мебель и оборудование. «Административный ресурс» – распорядительная документация, регламентирующая рамки и характер проведения МДС как учебной единицы в едином образовательном процессе. Учебно-методическая и справочная литература, распечатки и ксерокопии, аудиозаписи. Весь этот конгломерат существует на уровне материала и некоторых его организованностей (для простоты мы их не дифференцируем).

Затем необходимо рассмотреть уровень средств. Сюда входят: игровые и психолого-педагогические методы проведения занятий, принципы, методики, способы и приемы предметных дисциплин, элементы прямого и рефлексивного управления социальными объектами.

Немаловажным представляется уровень функциональных отношений. К ним относятся: прямое и опосредованное отношение служебной субординации, отношения типа «ребенок-взрослый», «ученик-учитель», «игрок-игротехник», интерперсональные отношения между студентами и таковые между преподавателями. Иной класс отноше-

ний: человека к рамочным целям и задачам МДС (и шире – целям и задачам образования), к ценностям универсальным и частным, к собственным правам и обязанностям в очерченных рамках МДС, к собственным способностям и другим личностным качествам, к аналогичным характеристикам остальных участников общего действия.

Это далеко не все элементы морфологического деления, которые необходимо учитывать, выстраивая целостность МДС. Однако общий принцип дифференциации уже понятен. На первых шагах формирования новой организованности, когда в исходную рамку втягиваются морфологические единицы иных целостностей, общее пространство оказывается еще слабо структурированным. Конечно, сразу могут устанавливаться некоторые связи «по аналогии». Например, студенты в игровой группе ведут себя аналогично поведению в учебной группе, между педагогами-игротехниками остаются связи служебной субординации, предметные средства используются как игровые и т.п. Иногда связи «по аналогии» могут быть полезными, если они не вредят общему замыслу и провозглашаемому принципам. Чаще, однако, они оказываются тормозящими либо вовсе мешающими. К примеру, вчерашний школьник, привыкший к беспрекословному подчинению воле учителя, воспроизводит и на МДС эту роль, хронически выпадая из игрового действия. Педагог-предметник, в функции игротехника, привносящий в свою работу в группе стереотип организации аудиторного занятия, может не замечать, что его манера ведения занятия диссонирует с общим духом игры и стилевыми особенностями других игротехников. Привычка к участию в презентациях и праздниках, аффективная манера самовыражения, препятствует погружению в интеллектуальное действие, подменяя его поверхностным скольжением и антуражным украшательством.

В русле структурообразования исходной конгломератной морфологии необходимо не стихийно, а целенаправленно создавать новые связи между разнородными элементами, отвечающие рамочному функциональному назначению.

Именно в этом велика роль механизмов структурообразования, которые необходимо четко выделять, чтобы понимать их устройство, функции и границы применимости, а также учиться пользоваться ими осознанно и не случайно.

Настоящий текст дает лишь самые общие – ориентировочные – представления о представляемой концепции. Полное ее описание требует гораздо большего объема публикации. В заключение отметим, что разработка базируется на солидном источниковом материале и бо-

гатом опыте проведения игровых мероприятий педагогического коллектива колледжа.

Литература

1. Анисимов, О. С. «Метод работы с текстами» и интеллектуальное развитие [Текст] / О. С. Анисимов. – М., 2001.
2. Анисимов, О. С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая [Текст] / О. С. Анисимов. – Минск, 2002.
3. Баранов, П. В. Игровая форма развития коммуникации, мышления, деятельности [Текст] / П. В. Баранов, Б. В. Сазанов. – М., 1988.
4. Бидюков, Б. Ф. Учебно-ориентировочная игра как форма подведения итогов педагогической практики студентов педагогического колледжа [Текст] / Б. Ф. Бидюков. – Новосибирск, 2004.

ОБ ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

КОРНИЛОВА О. А.

*г. Красноярск, Сибирский государственный
технологический университет*

Проблема обновления процесса подготовки будущих специалистов связывается с повышением его эффективности, так как в настоящее время требуется специалист способный создавать, вырабатывать новые знания и способы деятельности. В этой связи важным аспектом подготовки специалистов является формирование способности к осуществлению рефлексии в профессии. Рефлексивная способность является системообразующей способностью, подлинным механизмом саморазвития человека в профессии.

Рефлексия – процесс осмысления, переосмысления и преобразования субъектом содержаний и форм своего опыта, которые отражают событийность человеческой жизни, напряженность проблемно-конфликтных ситуаций и порождают двойственное отношение личности, как целостного «Я», к собственному поведению и общению, к осуществляемой деятельности, ее кооперантам, социокультурному и вещно-экологическому окружению человека [5].

Рефлексия может быть представлена как инструмент, с помощью которого возможно расширение границ мировоззрения человека, способствующий осознанию собственного «Я», поведения, общения, осуществляемой деятельности. История развития исследований реф-

лекции показывает, что границы применимости рефлексии обширны. Так, в философии рефлексия является фундаментальной основой философствования, принципом философского мышления и понимается как:

- принцип философского мышления;
- процесс разотождествления, раздвоения на наблюдающего и наблюдаемого;
- способность разума и мышления обращать внимание на себя;
- анализ знания с целью получения нового знания;
- самонаблюдение за состоянием ума и души;
- выход из жизнедеятельности в ментальный план;
- исследовательский акт, направленный на основания собственного существования.

Переход понятия рефлексии в сферу педагогических знаний связана с попыткой ученых приблизить теоретические положения к практике работы педагога, поскольку благодаря рефлексивным процессам, результативность взаимодействия педагога с обучаемыми значительно повышается. Так рефлексия в сфере педагогики:

- актуализирует знания педагога, повышает результативность процесса обучения;
- способствует пониманию и целенаправленному регулированию мыслей, чувств, поступков учащихся;
- позволяет проектировать деятельность учителя, способствует разработке целей обучения и конструктивных схем их достижения;
- запускает процессы самоанализа, самооценки учителем собственной деятельности и самого себя как субъекта.

На определенном этапе рефлексия становится принципом психологического функционирования и предстает в качестве предмета изучения психологии. Рефлексию классифицируют в зависимости от того, какие противоречия, ее вызывают и выделяют следующие типы:

- кооперативная, как знание о ролевой структуре и позиционной организации коллективного взаимодействия;
- коммуникативная, как представление о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступках;
- личностная, в виде поступков и образов собственного «Я» как индивидуальности;
- интеллектуальная, как знание об объекте и способы действия с ним;
- регулятивная, как представление о планировании, организации профессиональной деятельности, ее целях, задачах;

– профессиональная, как процесс соотнесения себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия.

Особый интерес для нас представляет профессиональная рефлексия, поскольку является предметом нашего обсуждения. Термина «профессиональный» в словаре русского языка С. И. Ожегова рассматривается в значении относящийся к какой-нибудь профессии, связанный с профессией [3, с. 616]. Следовательно, профессиональная рефлексия подразумевает применение рефлексии в конкретной профессиональной деятельности. Она необходима как начинающему специалисту, так и работнику на вершине профессиональной зрелости. Основными характеристиками профессиональной рефлексии являются [1; 2; 4]: процесс соотнесения себя возможностями своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия; механизм переосмысления содержания профессионального сознания субъекта; психологический механизм профессионального самосовершенствования и самоактуализации.

Импульсом для возникновения профессиональной рефлексии являются препятствия в виде: невозможности осуществления деятельности в соответствии с существующими требованиями профессии; неуспех в деятельности; несоответствие результатов поставленным целям; неудовлетворенность деятельностью и другие. Специалист, столкнувшийся с препятствием в профессиональной деятельности, должен проанализировать последовательность своих шагов, схему или алгоритм этой деятельности. Поскольку до столкновения с препятствием значительная часть профессиональных действий специалиста осуществлялась как бы сама по себе неосознанно. Важным в осуществлении профессиональной рефлексии является не только осознание собственной деятельности, но и последующая ее корректировка, преобразование для устранения препятствия. Таким образом, профессиональная рефлексия позволяет не только организовать процесс изменений деятельности, но и выбирать направление саморазвития и самосовершенствования.

Поэтому необходимо еще в период обучения в вузе предусматривать подготовку к осуществлению профессиональной рефлексии. Аспектами осуществления профессиональной рефлексии в учебно-профессиональной деятельности являются: когнитивный; аксиологический; операциональный (деятельностный); регулятивный.

Выделенные аспекты являются показателями сформированности профессиональной рефлексии. Каждый из показателей имеет характеристику, которая может служить объяснением наблюдаемого поведения. Опишем каждый из них в отдельности.

Когнитивный аспект предполагает осознание и переосмысление учебно-профессиональных знаний. Основными действиями в рамках заданного аспекта являются: выделение, анализ и соотнесение с предметной ситуацией учебно-профессиональных знаний; перестраивание содержания своего сознания; конструктивное преодоление шаблонов, стереотипов мышления, устоявшихся мнений; осмысление и переосмысление понимания условий учебно-профессиональных задач и предлагаемых идей, поиск альтернативы решения или способа решения; перенос ранее усвоенных знаний в новую учебно-профессиональную ситуацию.

Аксиологический аспект предполагает осознание и переосмысление ценностных структур личности в учебно-профессиональной деятельности. Основными действиями в рамках заданного аспекта являются: рефлексивное осознание учебно-профессиональных ценностей; новообразование, перестройка и их трансформация; актуализация противоречий, вызванных взаимодействием противостоящих ценностей; смена отношения к себе как будущему профессионалу, профессиональным принципам; рефлексивное осмысление собственных представлений о ценностных особенностях специалиста социальной работы.

Операциональный (деятельностный) аспект предполагает осознание и перестройку действий и операций, проектирование новых, удовлетворяющих условиям, способов поведения в учебно-профессиональной деятельности. Основными действиями в рамках заданного аспекта являются: осмысление сущности умений выполняемых действий; осознание схем деятельности, блокирование деятельности по старым образцам, переосмысление и открытие новых способов действия; перестраивание деятельности, поведения.

Регулятивный аспект предполагает осознание и перепроектирование в ситуации неизвестности направления, порядка, плана и целей учебно-профессиональной деятельности. Основными действиями в рамках заданного аспекта являются: рефлексирование самоорганизации, самокоррекции учебно-профессиональной деятельности; выявление несоответствий, разбалансированности программ, планов, целей и средств; переориентация, смена направления, перепланирование деятельности; конструирование новых содержательных целей; переосмысление стереотипов планирования и организации; реализация вновь спланированной деятельности и сопоставление происходящего с прогнозируемым; анализ деятельности в виде поиска, оценки и выбора альтернативных подходов.

Осуществление профессиональной рефлексии возможно в контексте различной временной направленности: либо на прошлое, либо на настоящее, либо на будущее. Это позволяет выделить три уровня проявления профессиональной рефлексии, каждый из которых имеет свои признаки, выделяемые по «временному» принципу: ретроспективный, проксимальный и перспективный. Охарактеризуем каждый из них.

Ретроспективный проявляется в склонности к рефлексивному анализу прошлого опыта (наблюдается даже некоторое «застывание» на рефлексии прошлого опыта).

Проксимальный проявляется в склонности к анализу прошлого и настоящего опыта (наблюдается некоторая зависимость от ситуативных требований).

Перспективный проявляется в ориентации на перспективу, анализ и планирование будущего с учетом прошлого опыта и настоящей ситуации.

Данные признаки (критерии) систематизированы, охарактеризованы и представлены в таблице.

Таблица

Критериальные характеристики уровней проявления профессиональной рефлексии

Показатели	Уровни и критериальные характеристики		
	Перспективный	Проксимальный	Ретроспективный
Когнитивный	Самостоятельно анализирует и соотносит с ситуацией будущего имеющиеся учебно-профессиональные знания, ориентируется на перспективу, осознает недостаточность прежних идей и способов решений в условиях будущих задач, активно перестраивает содержание своего сознания, преодолевает шаблоны и стереотипы мышления, выходит за границы имеющихся знаний в поисках новых, без которых невозможно действовать в будущей ситуации.	При поддержке преподавателя анализирует и соотносит с настоящей ситуацией имеющиеся учебно-профессиональные знания, ситуативен, концентрируется на прошлом опыте, не всегда осознает недостаточность прежних идей и способов решений в изменившихся условиях, не проявляет активности в перестраивании содержания своего сознания, преодоления шаблонов и стереотипов мышления, иногда выходит за границы имеющихся знаний в поисках новых, без которых невозможно действовать в реальной ситуации.	Затрудняется даже при поддержке преподавателя, анализировать и соотносить с прошлой ситуацией учебно-профессиональные знания, концентрируется на прошлом опыте, не осознает недостаточность прежних идей и способов решений в изменившихся условиях, пассивно перестраивает содержание своего сознания, не преодолевает шаблоны и стереотипы мышления, редко выходит за границы имеющихся знаний в поисках новых, без которых невозможно действовать в изменившейся ситуации.

Аксиологический	Самостоятельно осознает личностно-профессиональные ценности, ориентируясь на перспективу, понимает их противоречивость в условиях ситуации будущего, активно переосмысливает систему ценностей, образует новые смыслы, с ориентацией на ценности самопознания, саморазвития, самосовершенствования.	При поддержке преподавателя осознает личностно-профессиональные ценности, ситуативен, концентрируется на прошлом опыте, не всегда понимает противоречивость ценностей в актуальной ситуации, не проявляет активности по их переосмыслению, не всегда может образовывать новые смыслы, с ориентацией на ценности самопознания, саморазвития, самосовершенствования.	Затрудняется даже при поддержке преподавателя осознавать личностно-профессиональные ценности, концентрируется на прошлом опыте, не понимает противоречивость ценностей в новой ситуации, пассивно переосмысливает систему ценностей, не образует новые смыслы, не ориентируется на ценности самопознания, саморазвития, самосовершенствования.
Операционный (деятельностный)	Самостоятельно переосмысливает учебно-профессиональные действия и операции, с ориентацией на перспективу фиксирует неудовлетворяющие способы действий, перестает действовать по старым образцам, активно анализирует варианты и способы выполнения учебно-профессиональной деятельности без которых невозможно действовать в условиях будущих задач.	При поддержке преподавателя переосмысливает учебно-профессиональные действия и операции, ситуативен, концентрируется на прошлом опыте, не своевременно фиксирует неудовлетворяющие способы действий, не всегда перестает действовать по старым образцам, не проявляет активности в анализе вариантов и способов выполнения учебно-профессиональной деятельности без которых невозможно действовать в условиях реальной задачи.	Затрудняется даже при поддержке преподавателя переосмысливать учебно-профессиональные действия и операции, концентрируется на прошлом опыте, не фиксирует неудовлетворяющие способы действий, не перестает действовать по старым образцам, пассивен в анализе вариантов и способов выполнения учебно-профессиональной деятельности без которых невозможно действовать в условиях новых задач.
Регулятивный	Самостоятельно продумывает пути и способы достижения намеченных учебно-профессиональных целей, с ориентацией на перспективу, в ситуации неизвестности осознает несоответствие программ и планов, средств и целей, активно перепланирует и качественно меняет направление и порядок деятельности, конструирует новые цели, переосмысливает стереотипы планирования, вырабатывает критерии оценки успешности деятельности.	При поддержке преподавателя продумывает пути и способы достижения намеченных учебно-профессиональных целей, ситуативно, с ориентацией на прошлый опыт, в ситуации неизвестности осознает несоответствие программ и планов, средств и целей, не проявляет активность в перепланировании и качественном изменении направления и порядка деятельности, не всегда конструирует новые цели, недостаточно переосмыс-	Затрудняется даже при поддержке преподавателя продумывать пути и способы достижения намеченных учебно-профессиональных целей, ориентируется на прошлый опыт, в ситуации неизвестности не осознает несоответствие программ и планов, средств и целей, пассивен в перепланировании и качественно изменении направления и порядка деятельности, не

		ливает стереотипы планирования, иногда вырабатывает критерии оценки успешности деятельности.	конструирует новые цели, не переосмысливает стереотипы планирования, не вырабатывает критерии оценки успешности деятельности.
--	--	--	---

Разработанная нами диагностика выступает как базовая при изучении сформированности профессиональной рефлексии и в ходе выявления влияния педагогических условий на исследуемый процесс дополняется тестовыми методиками, отражающими способность будущего специалиста к рефлексии, в том числе к профессиональной.

Литература

1. Борисова, Л. Н. Профессиональная рефлексия в структуре инновационной деятельности педагога [Электронный ресурс] / Л. Н. Борисова. – Кафедра управления РГПУ. – http://www.orenburg.ru/culture/credo/01_2005/14.html.

2. Вульф, Б. З. Педагогика рефлексии [Текст] / Б. З. Вульф, В. Н. Харькин. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1995. – 112 с.

3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: ок. 60000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – М. : ООО Издательство «Оникс» ; ООО Издательство «Мир и образование», 2006. – 976 с.

4. Руковишникова, Е. Е. Формирование профессиональной рефлексии у студентов медицинского колледжа [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / Е. Е. Руковишникова. – Ставрополь, 2000. – 170 с.

5. Семенов, И. Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности [Текст] : учеб. пособие / И. Н. Семенов. – М. : изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 64 с.

САМОВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

МАТВИЕНКО Т. И.

г. Орск, Орский гуманитарно-технологический институт – филиал Оренбургского государственного университета

Сегодняшнее научное и образовательное сообщество во всех сферах деятельности сформировало ряд устойчивых закономерностей, влияющих на производительные силы общества. Это – огромный, все

увеличивающийся рост объема информации, в том числе и профессиональной, постоянно ускоряющийся темп смены технологий и оборудования, рост значимости наукоемких и информационных технологий по сравнению с трудоемкими, приоритетность и востребованность результатов научных исследований для разработки новых технологий, оборудования, возрастание ценности творческой профессиональной деятельности в любой сфере общественной практики.

В России, живущей с начала 90-х годов XX столетия в состоянии кардинальных экономических, политических, социальных преобразований, эти закономерности также начали оказывать существенное воздействие на различные сферы общественной деятельности, в том числе и на образовательную.

История развития мировой цивилизации позволяет утверждать, что образование является наиболее приоритетной ценностью, обеспечивающей прогресс человеческого общества. На каждом этапе своего исторического развития общество вырабатывает конкретные социальные воззрения и идеологию, отражающие стратегические цели, к которым оно стремится с точки зрения его социального устройства. Эти воззрения и ложатся в основу парадигмы образования – образовательной концепции, определяющей систему целей образования данного общества на конкретном этапе его исторического развития.

Процесс модернизации образовательной системы современной России, и в частности профессионального высшего образования, также потребовал разработки долгосрочной концепции образования, что составляет одно из приоритетных направлений государственной образовательной политики и научно-педагогических исследований.

Среди признанных научно-педагогической общественностью концептуальных тенденций модернизации профессионального высшего образования России, ставших предметом многочисленных научно-педагогических исследований, можно назвать такие, как гуманизация, гуманитаризация, фундаментализация, информатизация, непрерывность, эффективность, технологизация, массовость.

Сегодняшний процесс учения – это самый сложный, сугубо индивидуальный психофизиологический процесс, происходящий у индивида в ходе его собственной, самостоятельной деятельности по овладению элементами объективного социального опыта. В соответствии с универсальными дидактическими принципами знания невозможно пассивно передать (продать, подарить и т.п.) в собственность от одного индивида к другому. Этими знаниями человек может овладеть лишь через свои собственные интеллектуальные, волевые усилия, через процесс интериоризации – перевода этих знаний индивидом в

свой собственный внутренний психический план, в свою собственную психику.

Не было поколения, которое так или иначе не занималось бы самовоспитанием в соответствии с требованиями своего времени. Как самовоспитание является продолжением и условием успеха общественного воспитания, так и профессиональное самовоспитание – продолжением и условием успеха профессионального воспитания студента. Главное условие возникновения потребности в самовоспитании будущего специалиста – переход его с позиции учащегося («Я – студент, пусть меня учат и воспитывают») на позицию специалиста («Я – будущий инженер, доктор, учитель и готовлю себя к этой высокой должности»). В таком переходе студент должен овладеть опытом самостоятельной работы по обогащению своих знаний и умений, по развитию своей личности.

Овладение любой деятельностью происходит только в процессе самой этой деятельности. Не составляет исключения и деятельность студентов по самовоспитанию. Важным профессиональным качеством учителя является его уверенность в себе, обеспечивающая ему оптимальную мобилизованность и стабильность поведения. Как правило, студенты, да и начинающие специалисты, этим качеством в должной мере не обладают. Само осознание недостаточной уверенности в себе может вызвать потребность изменить себя, но при условии, что в этом есть актуальная необходимость. Осознание собственных недостатков требует анализа фактов, выяснения причины и поиска пути его преодоления. Из причин недостаточной уверенности в себе у студентов наиболее часто встречается слабое знание будущей работы, низкий уровень компетентности. Очень частой причиной недовольства собой является также обостренное самолюбие, боязнь выглядеть не так, как хочется.

Самовоспитание – деятельность человека, направленная на изменение своей личности. По мнению учёных, самовоспитание позволяет личности достигнуть более высокой независимости от внешних условий. В то же время, способность сознательно влиять посредством самовоспитания на характер взаимоотношений с внешним миром дает человеку возможность самостоятельно, в соответствии со своим мировоззрением и с учетом конкретной обстановки определять направленность самовоспитания. Под развитием самовоспитания понимается появление в самовоспитании качественных сдвигов, становление и смена уровней развития самовоспитания. Зачатки самовоспитания можно видеть уже в процессе непосредственного приспособления ребенка к внешним требованиям, в самоисправлении поступков, кото-

рые характеризуют его стремление изменить конкретные формы своего поведения, но не качества личности. Дети не имеют целью исправление собственных свойств, они лишь стараются не совершать тех поступков, за которые взрослые называют их «плохими», то есть порицают.

Стремясь быть «хорошим», ребенок неосознанно стремится изменить себя, вносит в процесс самоисправления поступков зачатки самовоспитания. Лишь в подростковом возрасте создаются достаточные условия для выделения ребенком личностных качеств из их единства с поступками. Подросток становится более самостоятельным, причем самостоятельность становится смыслообразующим мотивом деятельности. Однако в связи с тем, что подросток не обладает достаточным опытом по утверждению самостоятельности своими силами, возникает противоречие между максимализмом самостоятельности подростка и его реальными возможностями и переживанием ограниченности своих сил.

На этом уровне самовоспитания подросток пытается самоутвердить личные качества через отдельные поступки, его самовоспитание ситуативно, поскольку он не в состоянии направлять его сам. Эффективный процесс воспитания, продуманная, целенаправленная организация самовоспитания способны существенно влиять на качество самовоспитания детей.

Лишь в юношеском возрасте у школьников формируются некоторые предпосылки дальнейшего осознания процесса самовоспитания, выделения каких-либо качеств как объекта воспитания. Цель воспитания самого себя становится основой осмысления и нахождения юношей своего места в жизни. Это способствует познанию им своего внешнего и внутреннего мира, результат которого сводится к постижению личностного смысла самовоспитания. Поскольку самовоспитание различным образом реализуется в процессе взросления человека, выделяют осознанное и неосознанное самовоспитание.

Об осознанном самовоспитании следует говорить, когда поступки по самовоспитанию происходят как акты самосовершенствования. Неосознанным самовоспитанием ученый называет самовоспитание на уровне самоутверждения. В юношеском возрасте самовоспитание становится все более осознанным. Одно из новообразований данного возраста – становление мировоззрения, которое позволяет самостоятельно руководить своим самовоспитанием, определять его направленность. Вместе с тем постоянно подчеркивается необходимость воздействия педагога на самовоспитание в процессе воспитания.

Самовоспитание должно быть общественно значимым и подготавливать юношей к их будущему месту в жизни. Особенное внимание должно обращать на желание некоторых людей воспитать у себя отрицательные качества. Самовоспитание в зависимости от общественного устройства имеет различную направленность, удельный вес и коэффициент полезного действия. Это закономерное явление развитие личности. Человеку, чтобы воспитать себя, следует: иметь какой-то план жизни, отвечающий определенной жизненной позиции; знать внешние требования и собственные возможности субъекта; уметь управлять собой, добиваться осуществления поставленных целей.

Необходимо отметить, что возраст студенчества характеризуется завершением формирования физических и психических качеств человека. Важнейшая задача современного вуза – развивать творческую самостоятельность будущего специалиста, которую необходимо организовать и руководить, привлекая встречные усилия самих студентов, готовя их к непрерывному самосовершенствованию.

Самовоспитание не просто возникает на определенном этапе развития личности, оно подготовлено внешними условиями, воспитанием и опытом жизни конкретного индивида. В процессе жизнедеятельности индивид познаёт как себя, так и других людей, учится соотносить требования окружающих с собственными возможностями. В процессе воспитания закладываются нравственные основы личности, формируются моральные представления и понятия, убеждения, нравственные привычки и, в конечном счете, нравственный идеал, регулирующий поведение человека в настоящем и формирующий его будущий план жизни. С развитием личности меняются цели и задачи самовоспитания, они становятся более реалистическими и тесно связанными с жизненной ориентацией.

Одним из важных условий самовоспитания является самопознание. Школьник познаёт себя не только в деятельности, но и в общении. Познавая других, он познаёт и самого себя. Он сопоставляет себя с другими и отмечает всё, что достаточно и недостаточно развито. Особое значение имеет педагогическая оценка учителя. Она помогает оценивать ученику свои возможности самосовершенствования объективно и обоснованно.

Итак, самовоспитание – сознательная деятельность, направленная на возможно более полную реализацию себя как личности. Оно должно рассматриваться, прежде всего, с точки зрения его сущности, т. е. того, что должно совершенствоваться. Сущность самовоспитания будущего специалиста состоит в постоянном совершенствовании самого себя и всего, что его окружает. Движущие силы самовоспитания

определяются внешними, социальными требованиями и собственным отношением к этим требованиям и ожиданиям. Процесс саморазвития, поэтому по существу, есть преодоление внутренних противоречий между этими факторами.

Именно поэтому не следует рассматривать самовоспитание лишь как средство приспособления к внешним условиям. В соответствии с диалектическим пониманием психики самовоспитание, конечно же, определяется внешними условиями, в том числе и воспитанием. Но взаимодействие субъектов образовательного процесса преломляются через их внутренний мир, который может препятствовать их влиянию на процесс самовоспитания. Человек способен отвергать те или иные внешние требования. Кроме того, совершенствуя себя, он приобретает новые возможности управлять собой и воздействовать на окружающую действительность, приспособляя ее к своим требованиям.

Считается, что самовоспитание скрывает в себе логику процесса формирования качеств личности, представляющую собой ряд последовательных этапов, в соответствии с которым поднимается уровень воспитанности, совершенствуются мотивы и способы, как поведения личности, так и ее самовоспитательной деятельности. Но этот процесс осуществляется не всегда так. Иногда самовоспитание представляет собой отдельную, не связанную с воспитанием, деятельность. Более того, только от внутренних психических и нравственных качеств личности, от потребности и готовности к самосовершенствованию зависит осознание необходимости самовоспитания, а также его характер, выбор субъектом самовоспитания средств и методов.

Мы уже отмечали и то, что человек не всегда стремится воспитать у себя социально значимые качества, что также противоречит положению о взаимосвязи воспитания и самовоспитания. Активное профессиональное самовоспитание чаще всего начинается после того, как студент обстоятельно познакомится с выбранной профессией. Объектом самовоспитания будущих профессионалов являются все профессионально значимые качества – от уровня его физического здоровья до способности к рефлексии.

Поскольку самовоспитание – сознательная деятельность, то следует считаться и с тем, что объекты этой деятельности многочисленны и разнообразны. Таким объектом может быть не только процесс постоянного совершенствования самого себя, но и всего того, что его окружает. Человек, как существо разумное, способен отвергать те или иные внешние требования. Кроме того, совершенствуя себя, он приобретает новые возможности управлять собой и воздействовать на ок-

ружающую действительность, приспособлявая ее к своим требованиям. Педагоги долгое время рассматривали такую ситуацию лишь как частный случай самовоспитания. При этом утверждалось, что воспитываемый лишь продолжает самостоятельно формировать те или иные качества, основу которых ранее заложил его воспитатель (родитель, учитель, любой значимый взрослый).

Эта дилемма между тем, что процесс самовоспитания есть сознательная деятельность субъекта и тем, что этот процесс эффективен только при управляющих воздействиях извне, так и не получила разрешения в педагогике. Сегодня признается, что никто не вправе заставить человека работать над собой. Современные принципы личностно-ориентированной педагогики предполагают уважение прав и свобод ребенка. Хотя ориентация на личность – общая черта всех образовательных проектов нашего времени, это не препятствует существованию различных концепций личностно-ориентированного образования: от обыденного понимания личностного подхода как этико-гуманистического принципа до различных вариантов реконструкции содержания и процессуальных характеристик образования для его переориентации на личность как приоритетную цель. Необходимо найти такие варианты механизмов и мотивов самовоспитания, которые не противоречили бы принципам личностно-ориентированной педагогики.

Рассмотрим механизм самовоспитания для согласования его с принципами личностно-ориентированной педагогики. Как всякая деятельность, самовоспитание начинается с осознания потребности в чем-либо. В данном случае человек ощущает потребность как-то изменить, самосовершенствоваться. Стремление к самосовершенствованию уже потому свойственно человеку, что он никогда, если правдив, не может быть доволен собой. Осмысление необходимости в самовоспитании зависит от уровня развития рефлексии субъекта – его способности к анализу самого себя.

Рефлексия предполагает особое направление внимания на свою внутреннюю деятельность. Это особый источник знаний преимущественно о себе самом, самоотчет, самоанализ внутреннего состояния. Результат рефлексии может быть следующим: субъект четко и ясно осознает и выделяет свои достоинства и недостатки; субъект способен к анализу самого себя, но итогом этого становится лишь общая оценка себя и своей деятельности. Удовлетворенность либо неудовлетворенность собой происходит на некотором неосознанном уровне. Итак, от способности человека к рефлексии зависит успешность осознания им потребности в самосовершенствовании.

Как любая деятельность, самовоспитание должно обладать мотивами. Побуждать к самосовершенствованию, по нашим данным, могут следующие факторы: несоответствие в образах «я – идеальное» и «я – реальное», необходимость в самоуважении, необходимость в признании со стороны других людей, социальный престиж, материальное благосостояние, а также развитие тех качеств, недостаток которых субъект констатирует у себя.

Устойчивость мотивации самовоспитания зависит от устойчивости идеала, идеального «Я» и устойчивости самооценки. В результате самооценки субъект выявляет у себя недостатки, которые могут иметь разную природу. Под недостатком может пониматься отставание от нормы положительного качества по сравнению с имеющимся идеалом. Это может быть или заметно окружающим или нет. Вот почему решающая роль в самовоспитании принадлежит волевому усилию субъекта. Кроме того, в деятельности по самовоспитанию наблюдается механизм сдвига мотива на цель. При этом цель самовоспитания – развитие у себя того или иного значимого качества – со временем приобретает самостоятельную побудительную силу.

В соответствии с теорией деятельности после выделения потребностей, мотивов, целей субъект переходит к конкретным действиям по их реализации. Т.е. человек, занимающийся самовоспитанием, переходит к реализации конкретных приемов самосовершенствования.

Традиционными приемами самовоспитания являются: самопрограммирование, самоанализ, самоотчет, самоубеждение, самоприказ, самопоощрение, самоосуждение.

Самопрограммирование или построение плана работы над собой начинает любой процесс самовоспитания. Оно может быть осуществлено в разных формах: в виде зафиксированных на бумаге планов, в виде осознанных целей и задач, в виде намерений.

Самоанализ – это не просто фиксация своих побед и неудач. Это – процесс осмысления и оценки. При этом следует делать упор на анализ фактических явлений, следует анализировать не только внутренние переживания, предшествующие действию или поступку, но и результаты деятельности, собственное поведение, т.к. человек может объективно судить о себе по своим реальным поступкам или результатам деятельности. Попытка определить свои возможности вне повседневной практической деятельности приводит к неадекватному представлению о себе. Самоанализ сопровождается сознательной установкой индивида анализировать свои определенные поступки. Результаты самоанализа выражаются в самоотчете. Самоотчет – это от-

чет человека перед самим собой о результатах собственной деятельности.

Благодаря самоубеждению можно перестроить самосознание, отношение субъекта к различным явлениям жизни, а, следовательно, изменить собственное поведение. Самоубеждение требует своеобразной дискуссии с самим собой. Для эффективного процесса самоубеждения человек должен обладать развитыми процессами мышления.

Самоприказ – это короткое распоряжение, сделанное самому себе. Он помогает сдерживать эмоции, вести себя сдержанно, соблюдать требования этикета. Применяется самоприказ, когда человек ясно видит свои недостатки, но никак не может заставить себя выполнять намеченный план действий. В этот момент и появляется необходимость в приказной форме решительно потребовать от себя определенного действия. В следующий раз сделать это будет легче, а в дальнейшем станет привычкой.

Самопоощрение используется для оптимизации своего психического состояния. Самоосуждение – искреннее недовольство собой. Формы поощрений и самоосуждения могут быть различны: от честного внутреннего диалога до добровольного отказа от чего-либо. Но в большинстве случаев человек, используя эти приемы, не достигает намеченной цели.

Основными ошибками при самовоспитании студентов являются: неправильный выбор цели, постановка сразу нескольких целей, незнание практических путей достижения цели, неспособность правильно оценить себя, слабое развитие рефлексии, неумение делать самоанализ, несоразмерность самоободрения и самозапрещения. Все вышперечисленные приемы не могут устранить эти трудности. Поэтому вопрос о психологическом механизме и педагогических средствах самовоспитания является достаточно дискуссионным.

Сложность сегодняшних социальных процессов, динамизм политического развития, когда есть опасность растеряться, столь высока, что в этот период очень важно каждому уметь самостоятельно организовывать себя, руководить собой, сознательно воспитывая самодисциплину, ответственность за слова и поступки. Именно поэтому сегодня особенно важно стремиться понять, познать самого себя, осознанно развивать у себя нужные качества, чтобы вписаться в крутые повороты истории, судьбы своего народа и своей собственной.

Человеческие возможности – способности, чувства, воля, особенности характера – это величины не постоянные, а переменные. Они вызревают, усиливаются, обогащаются с развитием человека. Человек, способный повлиять на самого себя, на собственную личность,

безусловно, будет выигрывать в темпах своего развития. Именно его можно назвать личностью иного, более высокого уровня, способного к сознательному управлению собой. Способности человека – это не только его личное достояние, из них складывается богатство общества. Поэтому весьма важно осознать и самостоятельно развивать свои способности и личностные качества.

Современное российское государство претерпевает серьезные и глубокие изменения. Когда главной ценностью, наконец, становится личность, проблема самовоспитания и самосовершенствования приобретает всё большую актуальность. Во время социальных изменений человек нуждается в моральной поддержке и опоре, не подозревая, что его собственный внутренний мир является источником её самозащиты, а потенциал самовоспитания заложен внутри самой личности. Без преувеличения можно сказать, что возможности самовоспитания в студенческом возрасте почти безграничны. Гибкость нервной системы позволяет человеку в корне изменять черты своей личности. В этом отношении важной является активность самих студентов, которая подкрепляется воспитательным и учебным процессами вуза.

ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГА В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРАКТИК В УСЛОВИЯХ МЕТОДИЧЕСКОГО КАБИНЕТА

ЯЧМЕНЕВА Е. К.

г. Северск, Методический кабинет управления образования

Возрастающие требования общества к качеству образования и педагогическому профессионализму обусловили приоритетную направленность методической работы на поддержку личностно-профессионального развития педагогов, на обеспечение условий для конструктивного преодоления ими профессиональных затруднений и решения проблем педагогической практики. Повышение профессионализма педагогов и управленцев потребовало создания соответствующей системы научно-методического обеспечения, которая была бы способна оказывать адресную помощь и поддержку каждому педагогу и управленцу. Такая система должна опираться не только на организационные механизмы, но и на активное применение современных технологий.

Высокий профессиональный уровень педагога сегодняшнего дня подразумевает не только глубокое знание предмета, но и способность учителя к воспитанию творческой личности ученика. Для этого педагог в первую очередь сам должен быть творческой личностью, вовлекающей учащихся в творческий процесс и пробуждающего их творческую активность.

В настоящее время возросла потребность в учителе, способном обновлять содержание своей деятельности посредством критического, творческого ее освоения, применения достижений науки и педагогического опыта. В связи с этим изменяются функции методического сопровождения, обеспечивающего деятельность учителя, модернизируются подходы и к организации методической работы на всех уровнях.

Понимание необходимости реформирования системы образования привело на практике к целесообразности включения образовательных учреждений в инновационные процессы.

Развитие экспериментальной и инновационной деятельности является одним из стратегических направлений современной образовательной политики. В настоящее время в муниципальной системе образования реализуются 324 инновационные практики разного направления и масштаба. Около 400 педагогов города участвуют в инновациях.

Все инновационные практики можно объединить по таким направлениям деятельности педагогов как:

- содержание образования;
- методика проведения занятий;
- организация воспитательно-образовательного процесса;
- система управления;
- исследовательская деятельность педагогов;
- исследовательская деятельность учащегося.

По другому основанию классификации – уровню возникновения инноваций – выделяются:

- 1) инициативы, идущие от ООУ и требующие поддержки;
- 2) инициативы, представляемые вузами, областными ведомствами др. структурами,
- 3) образовательные инициативы, представляемые МО РФ.

В ходе внедрения и реализации инновационных практик педагоги сталкиваются с проблемами обобщения опыта, оформления инноватики, разработки и проведения мониторинга и др. Одновременно с этим в городе имеется большой опыт некоторых ОУ в инновационной деятельности, который получил признание как на региональном, так и на федеральном уровне.

Решая вышеназванные проблемы, методический кабинет разработал систему сопровождения педагога в ходе реализации инновационных практик, основанную на изучении образовательного заказа от школ, детских садов и индивидуально от педагогов города. Такая система методической работы ориентирована на творческий потенциал каждого педагога, педагогического коллектива в целом, на создание условий для профессионального мастерства учителя, а, в конечном счете, на повышение качества и эффективности образования. Данная система включает в себя несколько элементов.

Во-первых, организацию и проведение занятий (теоретические, научно-практические семинары, семинары – практикумы, проектные семинары, круглые столы) с целью повышения компетентности педагогов, обмена опытом. За последние два года на базе методического кабинета были разработаны и проведены следующие семинары: «Виды научной продукции», «Методология педагогического исследования», «Диагностика результатов педагогического исследования», «Теория и практика инновационной деятельности», «Опыт разработки и реализации инновационной практики на примере авторской программы «Живой родник» (МДОУ № 58)», «Образовательные стандарты в рамках компетентностного подхода», «Сущность и своеобразие системы непрерывного образования в условиях ЗАТО», «Анализ социального заказа в системе образования», «Модель выпускника».

Во-вторых, организацию работы проблемных групп с целью создания условий для формирования исследовательской компетентности педагога; например, в 2004–2005 году работала проблемная группа «Здоровьесберегающее образование», результатом работы стал выпуск сборника статей участников группы «Сохранение здоровья и экологическое воспитание детей» приоритетное направление в деятельности педагогов ОУ ЗАТО Северск (из опыта работы) (2006 г).

В-третьих, создание творческих лабораторий с целью расширения профессиональной компетентности педагогов. В городском методическом кабинете работают следующие лаборатории: городская творческая лаборатория по проблемам интеллектуального развития личности, работающая совместно с Центром интеллектуального развития ребенка при ТГПУ. Лаборатория «Инновационные образовательные технологии и практика их применения», научным руководителем которой является профессор ТГПУ Э. Г. Гельфман. В рамках экспериментальной площадки РАО создана лаборатория научного сопровождения опытно-экспериментальной работы коллективов образовательных учреждений города и отдельных педагогических работников по проблеме «Разработка системы непрерывного многоуровневого

образования в условиях наукограда».

Следующий элемент – проведение конкурсов и выставок; методическое сопровождение педагогов осуществлялось при подготовке и проведении конкурса «Учитель, воспитатель года», Ярмарки инновационных педагогических практик в рамках Всероссийского Форума «Перспективы развития образования в Наукограде», конкурса методических кабинетов образовательных учреждений города и др.

Значимым элементом является проведение мониторинга эффективности инновационной деятельности; методический кабинет УО при разработке стратегии своей деятельности по данному направлению выделил следующие этапы:

- изучение состояния проектирования инновационной деятельности образовательных учреждений (анкетирование);
- определение эффективности внедрения инноваций (анкетирование);
- отслеживание реализации инициативных педагогических практик (экспертиза);
- компетентное определение эффективности и целесообразности реализуемых практик и нововведений (экспертиза);
- институализация инновационных педагогических и управленческих практик и их распространение.

Одним из элементов системы является создание банка инновационных практик; банк данных по инновациям включает в себя 324 практики по различным направлениям деятельности педагогов города; наличие подобного банка способствует оперативной информированности педагогической общественности и создает единую картину инновационного пространства города.

Существенную роль в сопровождении педагога играет подготовка и издание методических материалов, которые способствуют обобщению передового опыта, культивированию интереса к инновациям, распространению и внедрению инновационных практик. В течение последних лет были изданы сборники «Сохранение здоровья и экологическое воспитание детей» Приоритетные направления в деятельности педагогов ОУ ЗАТО Северск (из опыта работы), «Формирование профессиональной педагогической компетентности как ресурс развития образовательного пространства в наукограде»: материалы Всероссийской конференции – т. 3 «Инновации в образовании», «Современный учитель: подготовка, опыт, компетенции»: материалы Всероссийской конференции и др.

Широкоиспользуемым элементом сопровождения является оказание консультативной помощи – проведение индивидуальных и

групповых консультаций с учетом личностных особенностей и потребностей каждого педагога.

Заключительным элементом является информирование о курсах повышения квалификации, различных научно-практических конференциях, форумах и др.

Осуществляет данную работу и руководит творческими профессиональными объединениями по актуальным направлениям отдел развития методического кабинета. Одной из особенностей является то, что в различные творческие и исследовательские группы входят как педагоги дошкольники, так и учителя школ. Такие сообщества помогают наиболее эффективно решать вопросы преемственности на разных ступенях образования, разрабатывать единую картину муниципальной системы образования в связке «детский сад-школа». Накопленный опыт работы позволил создать на базе методического кабинета лабораторию по научно-методическому сопровождению городской сетевой экспериментальной площадки РАО «Разработка системы непрерывного образования в условиях наукограда», в которую входят три детских сада, шесть школ, профессиональное училище № 10, Северский промышленный колледж и Северская технологическая академия. Структура лаборатории представляет собой организационную структуру матричного типа: в нее входят научно – исследовательский совет, включающий руководителей проектов, а также координационный совет, куда входят руководители образовательных учреждений, участников ЭП. Научно-исследовательский совет выполняет функции группы стратегического планирования, координационный совет – функции общественного совета по стратегическому планированию, а руководство лаборатории – функции консультантов.

Эффективным механизмом функционирования такой системы методического сопровождения является сетевое взаимодействие. Организационная модель сетевого взаимодействия состоит из нескольких уровней.

1 уровень – методические службы образовательных учреждений. В каждом образовательном учреждении имеется опыт работы по различным направлениям, который представляет интерес для других ОУ и, материалами которого они готовы поделиться. Методический кабинет на протяжении последних двух лет формирует каталог методических продуктов и услуг образовательных учреждений города.

2 уровень – временные структуры при методическом кабинете и структурные подразделения УО: проблемные группы, лаборатории, проектные команды и др.; медиациентр (ИТМЦ), ПМПК, Центр.

3 уровень – внешние ресурсы: социокультурные и общественные организации города, ТОИПКРО, ТГПУ, РЦРО, ТГУ, РАО, АПК и ПРО и др. Методисты кабинета привлекают научный потенциал вузов и институтов повышения квалификации для обучения педагогов, проведения экспертизы, научного руководства лабораториями и др.

Подводя итог анализу специфики методического сопровождения инноваций необходимо подчеркнуть, что основным содержанием методического сопровождения педагога в его инновационной деятельности являются оказание экспертных, консультационных и информационных услуг, направленных на развитие инновационной деятельности и способствующих её распространению.

Разрабатывая и внедряя данную систему сопровождения педагогов в инновационной деятельности, методический кабинет вносит свою лепту в развитие инновационного потенциала муниципальной системы образования, ибо от компетентности и позиции учителя зависит качество образовательного пространства, единого по целям и с широкими возможностями для детей Северска.

ИЗУЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ НА КАФЕДРЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

АЛЯБЬЕВА Ю. М.

г. Барнаул, Алтайский государственный медицинский университет

Основными тенденциями последних лет являются гуманизация образовательного процесса и ориентирование педагога на сотрудничество с учетом личностно-ориентированного подхода к организации процесса обучения. Все это предполагает, прежде всего, всестороннее изучение развивающейся личности, на начальном этапе которого осуществляется педагогическая диагностика с помощью специально подобранных методик. Как в медицинской практике, врач, ожидающий эффективного лечения пациента, сначала проводит его всестороннюю диагностику, так и преподаватель, оптимизирующий процесс обучения должен исследовать и понять мотивы, потребности, интересы и внутренний потенциал личности до организации своего диалога со студентом.

В условиях медицинского вуза проведение психолого-педагогической диагностики особенно необходимо, так как большинство студентов младших курсов находятся в группе риска развития

неврозов в связи с чрезмерной учебной и психологической нагрузкой, частым возникновением стрессовых ситуаций, обусловленных не только количеством изучаемых предметов и их профессиональной спецификой, но и необходимостью адаптации в новом коллективе.

По завершению диагностического этапа преподаватель сможет: сформировать комфортный психологический климат в коллективе; вести преподавание предмета с учетом индивидуально-психологических особенностей личности; определить проблемное поле студентов, причины его появления и способы его ликвидации.

В данной статье приводятся результаты исследования индивидуально-психологических особенностей студентов первого курса педиатрического факультета Алтайского Государственного Медицинского Университета (АГМУ), проведенного на кафедре иностранных языков.

Цель исследования – установить комплекс параметров, определяющих развитие студентов в процессе обучения и воспитания на кафедре иностранных языков.

В процессе исследования решались следующие задачи:

- 1) провести опрос студентов с помощью методики Кеттела;
- 2) проанализировать результаты опроса и определить основное проблемное поле студентов;
- 3) осуществить помощь в решении психолого-педагогических проблем с помощью коррекционных методик в процессе обучения.

При проведении исследования использовались следующие методы: анкетирование, наблюдение, метод теоретического анализа.

В исследовании принимали участие 60 человек (5 групп педиатрического факультета). Оно проводилось с помощью одной из самых распространенных методик – опросника Кеттела. Отличительной чертой данной методики является ее ориентация на выявление 16 факторов личности.

Методика включает в себя три блока: интеллектуальный блок; эмоционально-волевой (эмоциональная устойчивость, наличие внутреннего напряжения, уровень развития самоконтроля); и коммуникативный блок (открытость/замкнутость). Каждый блок имеет и другие характеристики помимо вышеупомянутых, которые мы не стали включать в исследование, так как они менее важны при обучении и формировании лингвистической компетенции. Нами были выбраны лишь те характеристики индивидуально-психологических особенностей личности, которые необходимы для организации процесса обучения и отражают готовность студентов к обучению в вузе и их взаимодействию в коллективе.

По результатам исследования было установлено, что из 60 студентов участвовавших в исследовании 38 готовы к сотрудничеству, приветливы, внимательны и естественны в общении; 10 замкнуты и негибки в отношениях в коллективе; 12 студентов со средней степенью открытости и готовности к сотрудничеству.

Что касается общего уровня развития интеллекта, 35 студентов из 60 имеют высокий уровень, большая часть испытуемых умеет делать анализ и способна к осмысленным умозаключениям; 23 – со средним уровнем развития интеллекта; и лишь у двух студентов отмечены трудности с умением обобщать и анализировать, они легко сдаются, столкнувшись с трудностями.

Выявлено равное количество студентов (19) с эмоциональной устойчивостью, спокойных, зрелых, уверенных в себе; и 19 – с эмоциональной неустойчивостью нетерпимых, нетерпеливых, раздражительных, тех, кто откладывает решение сложных вопросов; а так же 22 студента со средней эмоциональной устойчивостью, у которых присутствуют как одни, так и другие характеристики.

Лишь у 5 студентов наблюдались небрежность, легкомыслие и тенденция не связывать себя правилами. У большинства испытуемых отмечается высокий уровень сознательности, им присущи обязательность, ответственность и упорство в достижении цели, что является необходимым как при изучении иностранного языка, так и при изучении специальных медицинских предметов. 20 человек имеют средний уровень сознательности.

К сожалению, был выявлен очень низкий процент самостоятельных и независимых от группы студентов – (6 человек); 23 студента предпочитают принимать решения совместно с другими людьми, и ориентированы на социальное одобрение; и 31 студент имеет средний уровень развития самостоятельности, тяготеющий к низкому. Эти люди часто избегают ответственности принятия самостоятельного решения, что может быть неприемлемым в их будущей профессиональной деятельности.

Но наряду с низким уровнем развития самостоятельности в принятии решений, наблюдается высокий уровень развития самоконтроля у 18 студентов, у 35 студентов средний уровень, для них характерны: дисциплинированность, выполнение социальных требований и контроль эмоций. Только у 7 студентов наблюдается индифферентность, внутренний конфликт и недисциплинированность.

Последней исследуемой характеристикой является внутренняя напряженность, 36 студентов вполне адаптировались к новой обстановке в вузе и в новом коллективе; у 12 отмечена внутренняя напря-

женность и раздражительность; и у 12 – вялость и недостаточная мотивация.

Таким образом, мы видим, что большая часть студентов готова к обучению в вузе, они обладают всеми необходимыми качествами для формирования лингвистической компетенции. Тем не менее, есть группа студентов, которой необходима психолого-педагогическая помощь в организации учебного процесса.

Проанализировав результаты, определив проблемное поле студентов и осуществив постановку психолого-педагогического диагноза, мы можем выбрать методы, приемы, условия и средства коррекции. Термин «коррекция» означает «изменение», он появился в педагогической практике благодаря отечественному психологу Л. С. Выготскому. В процессе коррекции основным инструментом педагога является возрастная психология [1].

Методы коррекции должны использоваться профессионально, при их использовании необходима особая осторожность и специальная подготовка. Для получения желаемого результата преподавателю следует применять теоретически и методически обоснованные методы и средства. Прежде всего, преподаватель устанавливает для себя цель и задачи психолого-педагогической коррекции. В нашем случае речь идет о коррекции на младших курсах вуза, когда студенты проходят один из самых трудных периодов – период адаптации.

Показателями к применению коррекционной функции являются: нарушение связей «студент-студент», «студент-преподаватель», «студент-коллектив», либо недостаточное развитие этих связей; низкий уровень готовности личности к обучению в вузе в сравнении с потенциальным; отказ от выполнения педагогических требований; стресс, депрессия, высокая тревожность в процессе адаптации в новом коллективе; неадекватная физическая, интеллектуальная и эмоциональная нагрузка.

Все вышеперечисленные ситуации и явления присутствуют у отдельных студентов младших курсов педиатрического факультета АГМУ, они заслуживают особого внимания и требуют осуществления профессиональной помощи.

Цель коррекции – повысить уровень развития самостоятельности студентов в процессе обучения иностранному языку.

Задачи, решаемые в процессе достижения данной цели: 1) разработать проблемные индивидуальные задания с учетом дифференцированного подхода;

2) предоставить свободу выбора во время решения задания;

- 3) осветить результат того, что сделано, акцентировав внимание на преимуществах работы;
- 4) рассмотреть альтернативные решения проблемы;
- 5) обсудить насколько индивидуальное мнение каждого значимо для коллектива.

Во время проведения коррекции преподаватель, ориентированный на сотрудничество, использует индивидуально оправданные способы воздействия на студентов, такие как просьба, совет, доверительная беседа. Успешность педагогического воздействия зависит от того, насколько преподавателю удастся создать доброжелательную атмосферу, вызвать чувство защищенности и привить ответственность и инициативность.

Таким образом, правильно организованная коррекция способствует достижению поставленной цели, повышению эффективности обучения и менее болезненному процессу адаптации в новом коллективе.

Литература

1. Шептенко, П. А. Классный руководитель в современной школе [Текст] : учеб.-метод. пособие / П. А. Шептенко, С. М. Черниченко, Г. А. Воронина. – Барнаул, 2002. – 256 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

БИЛЕЦКАЯ О. В.

г. Уссурийск, Уссурийский государственный педагогический институт

Рейтинговая система оценки знаний в той или иной форме существует уже давно. Она применяется во многих западных университетах, в странах Африки, в которых сохранились системы обучения бывших метрополий, а также в некоторых вузах нашей страны. В настоящее время в ведущих вузах России развернута активная работа по освоению и внедрению новых методов и форм контроля знаний студентов в учебно-воспитательный процесс. Это обусловлено стремлением повысить мотивацию изучения студентами той или иной дисциплины и стимулировать развитие интереса к самостоятельному достижению высоких учебно-профессиональных показателей.

Требования к профессиональной компетентности современного учителя обуславливают необходимость существенных изменений системы методической подготовки студента в педагогическом вузе. Готовясь к работе учителя, студент должен овладеть базовыми теоретическими знаниями в области методики преподавания географии и научиться их творчески применять в ситуациях реального самостоятельного выбора: содержания, средств и методов обучения; форм организации учебного процесса; дидактических технологий.

Учебный план специальности 032500 «География» УГПИ содержит наряду с дисциплинами федеральной компоненты, к которым относятся дисциплина «Теория и методика обучения географии» (6 – 8 семестры) некоторые дисциплины и курсы по выбору студентов. Эти дисциплины и курсы разработаны преподавателями кафедры в рамках часов региональной (вузовской) компоненты.

Дисциплина «Активные формы обучения географии» позволяет успешно совершенствовать профессионально-методическую подготовку студентов – будущих учителей географии. Дисциплина «Активные формы обучения географии» изучается студентами на 4 курсе, включает теоретическую (20 часов) и практическую (20 часов) части. При изучении данной дисциплины была проведена опытно-экспериментальная работа по организации и внедрению рейтинговой системы контроля знаний студентов.

На вводном занятии преподаватель обязательно знакомит студентов с обеспечением литературой и материально-техническими средствами изучения дисциплины, а также знакомит студентов с порядком начисления баллов, правами и обязанностями студента в рейтинговой системе. На этом же занятии студенты пишут заявление на предмет их участия в этой системе контроля. Необходимо отметить, что каждый студент имеет право отказаться от предложенной системы рейтинга и работать в традиционной системе.

При изучении дисциплины «Активные формы обучения географии» нами была разработана и внедрена многобалльная (500) рейтинговая система, ориентированная на текущий контроль успеваемости, которая включала себя следующие виды деятельности (смотри таблицу):

№	Вид работы	баллы
1	Посещение лекции	1
2	Пропуск лекции	-2
3	Конспект лекции	1
4	Конспект лекции для самостоятельного изучения	3
5	Посещение лабораторного занятия	3

6	Отсутствие на лабораторном занятии	-10
7	Дополнение и пример при обсуждении вопроса	3
8	Участие в дискуссии	3
9	Выполнение устного задания	5
10	Выполнение письменного задания	5
11	Защита письменного задания	10
12	Выполнение индивидуального задания	10
13	Выполнение фрагмента урока	15
14	Выполнение плана-конспекта урока	25
15	Реферативный обзор статьи из научно-методического журнала	10
16	Рецензия на выступление	10
17	Ведение словаря	35
18	Реферат по актуальным проблемам образования	25
19	Выполнение контрольной работы	30
20	Сдача зачета	50

Принятая нами рейтинговая система включала себя и определенные ограничения. Так, например, суммарное количество баллов за план-конспект уроков не должно превышать 50 баллов; за выполнение фрагментов уроков не должно превышать 45 баллов, а за реферативный обзор статьи из журналов не должно превышать 30 баллов. На последнем практическом занятии конспекты преподавателем уже не принимаются.

Преподавателями, реализующими данную систему, была разработана шкала повышения и снижения оценки. За особенно высокое качество работы студента оценка может быть повышена на 10 баллов. За нарушение сроков представления работ оценка снижается на 3 балла в сутки, а неподготовленность к занятию оценивается -5 баллов.

Студенты, набравшие количество баллов от 400–450, освобождались от сдачи зачета по предложенным преподавателем теоретическим вопросам.

На вводном занятии студентов ознакомили с технологической картой, в которой были прописаны правила и обязанности, виды учебной деятельности и баллы, система наказаний и поощрений. Такая технологическая карта позволила каждому студенту видеть свой еженедельный результат, планировать и выполнять дополнительные виды учебной деятельности, т.е. реально оценивать свою учебную ситуацию и улучшать свое положение в учебном труде.

На любом практическом занятии студент может ознакомиться со своей текущей успеваемостью, что позволяет ему с первого занятия оценивать свои успехи; видеть, как повышается его оценка; может оценить свой результат по сравнению с однокурсниками и т.д. Таким

образом, правильно организованная рейтинговая система требует от студента постоянной работы во время семестра.

По результатам наблюдений, можно констатировать, что введение рейтинговой системы контроля знаний на географическом факультете положительным образом сказалось на качестве учебного процесса. Рейтинг в целом организует студентов и преподавателей, создает условия для творческого развития, стимулирует постоянное участие в учебной деятельности, учит студентов постоянно заниматься самообразованием.

Применение рейтинговой системы оценки знаний студентов требует от преподавателя достаточно большого напряжения сил и энергии, дополнительных затрат времени на систематизацию материала и формирование системы учебных модулей в виде сгруппированных заданий. Но мы можем уверенно сказать, что знания студентов полученные при использовании данной системы более глубокие, а навыки и умения более устойчивые.

ПРИМЕНЕНИЕ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

ВАГАНОВА Т. Г.

*г. Улан-Удэ, Восточно-Сибирский государственный
технологический университет*

Физика составляет фундамент естествознания и является основой инженерных и специальных дисциплин. Значимость изучаемой дисциплины в условиях сокращения учебной нагрузки требует оптимального построения курса, направленного на повышение его эффективности и качества в сочетании с профессиональной направленностью обучения.

В данных условиях, на наш взгляд, наиболее эффективным является применение модульной технологии обучения. Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся самостоятельно или с помощью преподавателя достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы над модулем.

Весь курс физики разбивается на отдельные модули. Модуль – это целевой структурно-функциональный узел, в котором учебное содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности (П. И. Третьяков, Т. И. Шамова) [3; 4]. Модуль

включает в себя: целевой план действий; банк информации; методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей.

Каждый модуль определяет законченный этап изучения теоретического материала, включающий цели, содержание, организацию деятельности студентов и контроль уровня их учебных достижений. Модульный подход к обучению строится в соответствии с уровнем компетентности студента и определяется набором соответствующих видов знаний и способов деятельности. Значительную роль в данном вопросе играет высокая степень самостоятельности студентов, организуемая с помощью специальной программы. Применение рейтинговой системы контроля определяет уровень компетентности студента по каждому модулю.

Модуль можно рассматривать и как программу обучения, индивидуализированную по содержанию, методам обучения, темпу учебно-познавательной деятельности, уровню самостоятельности студентов.

При организации модульного обучения необходимо соблюдение следующих правил:

1. Выявление уровня готовности учащихся к работе. Приступая к работе над новым модулем, необходимо провести входной контроль, показывающий уровень подготовленности студента к усвоению нового материала. При необходимости следует провести соответствующую коррекцию знаний и умений студентов.

2. Применение текущего и промежуточного контроля после изучения каждого элемента модуля. Контроль должен способствовать своевременному выявлению пробелов в усвоении знаний и умений с целью немедленного их усвоения.

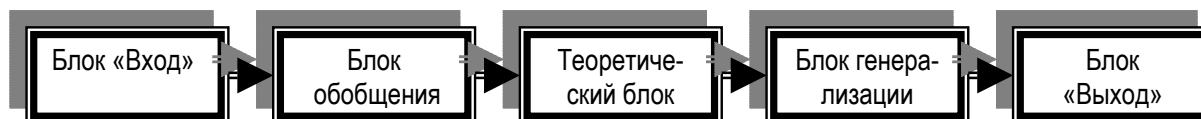
3. Применение обобщающего (выходного) контроля в конце изучения каждого модуля. Данный контроль должен показать уровень усвоения всего модуля и предполагает доработку в случае недостаточности усвоения учебного материала.

4. Дидактически правильное представление учебного материала, обеспечивающее эффективность усвоения [2, с. 74].

В связи с этим, модульная программа учебной дисциплины разбивается на систему модулей, число которых определяется целями обучения и объемом учебного материала. Каждый модуль, в свою очередь, состоит из учебных элементов, составляющих содержание учебной дисциплины. Для организации процесса обучения каждый модуль делится на пять инвариантных блоков и может дополняться вариативными блоками. Инвариантная структура модуля представлена на схеме 1.

Схема 1

Инвариантная структура модуля



Вариативная структура модуля содержит элементы, представленные в схеме 2.

Схема 2

Вариативная структура модуля



Модульная программа изучения курса физики разработана нами в соответствии с Государственным образовательным стандартом и учебным планом специальности «Электроснабжение промышленных предприятий» с сеткой 5 часов в неделю.

Приведем фрагмент данной программы по теме «Расчет постоянных магнитных полей». Структура вариативного модуля представлена на схеме 2.

Блок «Вход» обеспечивается входной диагностикой на 5–7 минут, состоящей из четырех вариантов [1, с. 27].

Теоретический блок включает лекционный курс по теме, включающий содержание данной темы с применением обобщающих конспектов.

Блок применения состоит из двух частей: «Практикум решения задач» и лабораторный практикум. Решение задач организовано с помощью учебного пособия, содержащего краткую теорию по каждой теме, образцы решения задач и задачи для самостоятельного решения на занятии. Самостоятельная работа студентов во внеурочное время организована с помощью домашних контрольных работ по основным разделам модульной программы.

При выполнении комплекса лабораторных работ используются учебные пособия, содержащие вопросы для допуска, краткую теорию по теме, ход работы, задания для защиты. На выходе проводится итоговый тест, содержащий узловые вопросы изученной темы.

Наиболее эффективной в модульном обучении является рейтинговая система контроля, которая обеспечивает последовательную и систематическую экспертизу знаний студентов в течение семестра.

Рейтинг – это интегральная оценка в баллах всех видов деятельности студентов, являющаяся количественной характеристикой качества учебной работы. Целью рейтинговой системы оценки успеваемости студентов является комплексная оценка качества учебной работы студентов при освоении ими основных образовательных программ.

Оценка качества работы в рейтинговой системе является кумулятивной (накопительной) и используется для структурирования системы работы студентов в течение всего периода обучения. Студенты регулярно получают информацию об успешности собственного обучения, сравнивают свой уровень достижений с уровнем знаний других студентов.

Опыт работы показывает, что изучение учебного материала крупными дозами помогает студентам целостно воспринять курс физики, эффективно осуществлять контроль, проводить системное повторение.

Литература

1. Ваганова, Т. Г. Сборник контрольных заданий по физике для студентов технических вузов [Текст] / Т. Г. Ваганова. – Улан-Удэ, 2006. – 72 с.
2. Загрекова, Л. В. Теория и технология обучения [Текст] : учеб. пособие / Л. В. Загрекова, В. В. Николина. – М. : Высшая школа, 2004. – 157 с.
3. Третьяков, П. И. Технология модульного обучения в школе [Текст] : практико-ориентированная монография / П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский. – М., 2005.

4. Шамова, Т. И. Основы технологии модульного обучения [Текст] / Т. И. Шамова, Л. М. Перминова // Химия в школе. – 1995. – № 2. – С. 14.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАПИСАНИЯ КУРСОВОЙ РАБОТЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЭКОНОМИКА ПРЕДПРИЯТИЯ (ФИРМЫ)»

ГЕЛЕТА И. В.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Курсовая работа представляет собой самостоятельное научно-методическое исследование одной из проблем данного курса. Основная цель курсовой работы – закрепление и углубление теоретических знаний, развитие творческого мышления, приобретение навыков проведения самостоятельных экономических исследований (анализ, синтез, обоснование и обобщение результатов, выработка рекомендаций и предложений, расчет их социально-экономической эффективности) на базе конкретных данных производственно-финансовой деятельности предприятия (организации, фирмы) в рыночных условиях хозяйствования.

Студент должен освоить прогрессивные методы научной работы, изучить литературные источники, нормативные документы, усвоить навыки обработки статистических, плановых и отчетных данных работы предприятия, умело использовать технический и экономический инструментарий научно-исследовательской работы, что позволит дать объективную оценку происходящим экономическим явлениям и процессам. В работе должны быть использованы самые последние (новые) нормативно-правовые документы и статистические данные.

Выполнение курсовой работы предполагает решение следующих задач: соединить учебный процесс с научно-исследовательской работой, расширить связи науки с производством, изучить передовой опыт деятельности предприятий (фирм) в рыночной сфере, в области организации, управления, планирования производства и деятельности трудовых коллективов, учета и анализа различных производственных ситуаций, стимулирования труда и другие вопросы, определенные учебной программой курса.

Общими требованиями к курсовой работе являются:

– четкость и логическая последовательность изложения материала;

- убедительность аргументации;
- краткость и точность формулировок;
- конкретность изложения результатов работы;
- обоснованность предложений и рекомендаций.

Оценивается работа по следующим основным позициям:

1. Полнота, систематичность раскрытия темы, доказательность выводов, обоснованность предложенных мероприятий.
2. Качество оформления курсовой работы.
3. Самостоятельность изложения, оригинальность составленных таблиц, схем и других материалов.
4. Грамотность, стилистическая правильность текста.
5. Уверенное владение материалом при устной защите.

Тема, объект и предмет исследования, умение студента работать со специальной литературой определяют структурные особенности курсовой работы, которая должна быть выполнена по единой схеме. Требования единства относятся только к форме построения основных структурных частей курсовой работы, но не к содержанию. Курсовая работа должна состоять из следующих структурных частей (разделов): титульный лист, содержание, введение, теоретико-методологический раздел, аналитически-расчетный раздел, предложения и рекомендации, а также мероприятия и экономическое обоснование их социально-экономической эффективности, заключение, список использованных источников, приложения.

Титульный лист – первая страница курсовой работы. Заполняется по строго определенным правилам.

Содержание. В нем приводятся названия разделов (глав), подразделов (параграфов) и пунктов (если таковые имеются) курсовой работы, указываются страницы, с которых они начинаются. Заголовки содержания должны в точности соответствовать заголовкам текста курсовой работы. Содержание также должно давать представление о взаимной подчиненности отдельных разделов работы. Такая подчиненность передается средствами оформления.

Введение должно кратко характеризовать цель работы, ее актуальность, современное состояние научной проблемы, которой посвящено исследование, степень разработанности в экономической литературе; во введении раскрывается сущность рассматриваемой проблемы, кратко излагаются позиции отдельных авторов по спорным вопросам, определяются собственные взгляды (концепция), позиция. Следует четко сформулировать задачи, поставленные в работе, обосновать необходимость проведения исследований по избранной теме и методологическую основу.

Теоретические и методологические аспекты исследуемой проблемы. Раскрываются понятие, сущность и экономическая природа проблемы; определяется уровень организации производства, стиль работы и применяемые методы управления, планирования, учета, формы экономического стимулирования, особенности развития техники, технологии в сравнении с передовыми формами и лучшими образцами или предприятиями страны; показывается, как практически решается на предприятиях исследуемая проблема применительно к рыночным отношениям, а также положительные и отрицательные стороны в ее решении; изучаются цели и задачи предприятия в области решения исследуемой проблемы; определяется, какая информация необходима для исследования, методы сбора и обработки этой информации; дается критическая оценка действующим методам и методикам, применяемым на предприятиях отрасли; обосновывается принятая автором методика и применяемый экономический инструментальный экономический анализ, экономико-математические методы комплексного и системного анализа и др. Обязательно раскрывается методика расчета экономической эффективности мероприятий.

Анализ и оценка состояния исследуемой проблемы. Это один из важнейших разделов самостоятельной исследовательской работы студента. Экономический анализ должен способствовать глубокому и систематизированному раскрытию состояния проблемы, которой посвящена курсовая работа. Экономический анализ целесообразно начинать с оценки общего состояния хозяйственно-финансовой деятельности предприятия по важнейшим технико-экономическим показателям в динамике за ряд лет (объем производства и реализации, стоимость основного и оборотного капиталов, численность и качественный состав работающих, производительность труда и заработной платы, себестоимость, прибыль, рентабельность производства и продукции и др.) в виде сводной таблицы, дающей возможность определить состоятельность, финансовую устойчивость и ликвидность предприятия (фирмы). Можно собрать данные для составления обобщающих представлений о состоянии управления качеством, управления продукцией и трудом, планирования, а также организации и нормирования труда, техники безопасности и охраны окружающей среды, состоянии социально-психологического климата в коллективе, мотивации и удовлетворенности трудом работников и других показателей социального развития предприятия.

После оценки общего состояния деятельности предприятия следует акцентировать внимание на частных (конкретных) вопросах проблемы. Выявляются положительные и отрицательные моменты (с уче-

том которых возможен дальнейший рост), определяются возможные пути устранения узких мест в деятельности отдельных подразделений предприятия, им дается экономическая оценка. Формулируются выводы по результатам исследования, разрабатываются предложения и рекомендации по их внедрению в производство и во внешнюю деятельность предприятия. Производятся конкретные расчеты социально-экономической эффективности решений по факторам, которые обобщаются в виде выводов. Конкретный экономический анализ должен быть насыщен формулами, таблицами, графиками, схемами, расчетами и другим наглядно-аналитическим инструментарием научного аппарата исследования.

Выработка предложений и рекомендаций, а также обобщающих мероприятий и расчет их социально-экономической эффективности и способов их реализации. На основе проведенного экономического анализа различных ситуаций и факторов проблемы студент должен сделать обобщение результатов исследования, четко определить важнейшие резервы (узкие места) в производстве предприятия, наметить мероприятия по совершенствованию деятельности трудового коллектива в области организации, управления, планирования, учета, повышения производительности, качества продукции и труда; его стимулирования; снижения издержек производства; роста прибыли, рентабельности. В качестве завершающего этапа необходимо рассчитать общую или по факторам социально-экономическую эффективность мероприятий, рекомендаций и определить основные пути и способы решения исследуемых проблем.

Заключение должно содержать обобщенные выводы по результатам исследовательской работы и предложения по улучшению ситуации на основе проведенных исследований мероприятий, расчетов социально-экономической эффективности от их внедрения в производство. Если рекомендации и предложения приняты к внедрению на предприятии, то следует оформить акт внедрения и один экземпляр вложить в оформленную курсовую работу.

Список использованных источников. При составлении списка использованных источников необходимо включать только те произведения и источники, из которых автор заимствовал отдельные мысли, цифры, факты и т.п.

Приложения. В приложениях помещают различные материалы, дополняющие и иллюстрирующие содержание основных разделов работы (таблицы, рисунки, цифровой материал, вспомогательные расчеты и другие информационные данные).

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ СИСТЕМНОГО ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТА-ПЕРВОКУРСНИКА

КОЧЕТКОВА Т. Н., ЛАПШИН С. В.

г. Лесосибирск, Лесосибирский педагогический институт

Формирование молодого специалиста в вузе начинается его адаптацией, т.е. приспособлением к целому комплексу новых условий. Адаптация студентов первых курсов к условиям вуза, представляет собой неизбежный процесс, возникающий при воздействии факторов новой социальной среды, при изменении условий жизни, труда и быта. Переезд молодого человека в большой город, иногда на значительные расстояния, контакт с новыми преподавателями и товарищами, новая бытовая обстановка, новый режим работы, отдыха и т.д. вызывают у первокурсников комплекс реакций как личности, так и организма.

Анализ психолого-педагогической литературы, педагогического опыта, результаты нашего эксперимента показали, что процесс адаптации, как неизбежное явление, может усугубляться рядом факторов, как зависящих, так и не зависящих от студентов. Это отсутствие профессиональной направленности на педагогическую деятельность, низкий уровень волевых качеств, неумение преодолевать трудности; причины порождаемые неумением планировать свободное от аудиторной работы время и рационально использовать его, слабые навыки самостоятельной работы. А также причины, не зависящие от студента: нерационально составленное расписание аудиторных и внеаудиторных занятий, отсутствие строгого регламентированного вузом времени на самоподготовку и т.д. Всё это отражается на успеваемости, общественной активности, общем самочувствии и снижает функциональные возможности при формировании приспособительных механизмов систем и организма к новым условиям окружающей среды и новым видам деятельности.

На течение адаптационного процесса положительно влияют формирование и развитие профессиональной направленности, вовлечение студентов в разнообразную общественную деятельность, научно-исследовательскую работу, спортивные секции и художественную самодеятельность. Всё это вызывает интерес и стремление студентов активно участвовать в жизни института, помогает творчески войти в новую вузовскую жизнь.

В ходе исследований выявлено, что рациональный режим дня помогает организовать учебную и общественную работу, достаточной продолжительности и активности отдыха и таким образом способствует формированию приспособительных механизмов при переходе в новую социальную среду и к новым видам деятельности.

Нами выявлен и научно обоснован комплекс необходимых, но недостаточных элементов режима дня в условиях вуза на первом курсе. Под режимом дня студентов мы понимаем выполнение основных режимных элементов: удовлетворение основных физиологических потребностей (сон, питание); аудиторная, внеаудиторная и общественная деятельность; досуг, включающий в себя активный отдых с физической нагрузкой; при условии их достаточной продолжительности и определённой последовательности во времени.

При этом необходимо учитывать последовательное и строго нормированное чередование элементов труда и отдыха в течение дня, недели и года, а также то, что организм студентов легче и безболезненнее приспосабливается к новой социальной среде и новым видам деятельности, если выработка нового жизненного стереотипа строится на базе старого стереотипа основных режимных элементов, действующих до поступления в вуз.

Учитывая, что соблюдение студентами первых курсов режима труда и отдыха, является важным фактором успешной адаптации, необходимо выявить общие условия, обеспечивающие его рациональную организацию.

К ним относятся:

1. Научная организация учебной и внеучебной деятельности в стенах вуза.
2. Ознакомление студентов первых курсов с рациональной организацией режима дня, с элементами основ культуры умственного труда.
3. Проведение работы по организации режима дня студентов при учёте индивидуальных особенностей.
4. Стимулирование самоуправления и самоорганизации студентов.

Изучение динамики работоспособности дало возможность нормировать основные виды деятельности. Придерживаясь рекомендаций врачебного контроля, можно поддерживать работоспособность на достаточно высоком уровне. Многочисленными исследованиями установлено, что умственная работоспособность в течение дня, недели, года не остаётся постоянной, а имеет значительные колебания. Работоспособность подвергается значительным изменениям в течение дня,

что связано с работой жизненно важных функций организма, с расходом и накоплением для его дальнейшей жизнедеятельности. Поскольку время наивысшей работоспособности организма студента приходится на аудиторную деятельность, эффективность использования времени студентов зависит от организации учебно-воспитательного процесса. Это – равномерное распределение учебных нагрузок в течение дня на протяжении всего учебного года в соответствии с требованиями физиологии, психологии и гигиены умственного труда.

Мы знаем, что всякая работа ведёт к утомлению. Чтобы восстановить работоспособность и предупредить утомление, работа должна прерываться отдыхом. Это также одно из основных условий высокой работоспособности студента.

Общеизвестно, что физические упражнения тонизируют деятельность центральной нервной системы, положительно влияют на восстановление умственных сил, способствуют совершенствованию адаптации к различным видам деятельности. Физическая культура, столь необходимая для студентов, как представителей умственного труда, должна осуществляться в стенах учебного заведения в виде физкультурной паузы, выполняемой в середине учебного дня.

Помимо суточной периодичности физиологических функций, у людей умственного труда отчётливо проявляется колебание их в течение недели. Остаточное утомление, накапливающееся от предыдущего дня, к концу недели ухудшает функциональное состояние организма, в первую очередь центральной нервной системы.

Помимо дневной и недельной периодичности организм подвержен также функциональным колебаниям в течении года, что связано с сезонными колебаниями в природе, с накапливаемым утомлением в течении всего учебного года.

В системе мероприятий по адаптации студентов первых курсов к вузовским условиям большое значение имеет правильно составленное расписание внеаудиторных занятий: консультаций, секций, научных кружков, ФОР, кружков художественной самодеятельности и т.д.

Учитывая тот факт, что студент должен самостоятельно приобрести не менее половины объёма знаний, ему необходимо дать эту возможность и поставить в условия, обеспечивающие систематическую и достаточную по продолжительности самоподготовку. В этой связи руководству вуза следует строго продумать и согласовать время работы с расписанием учебных занятий и временем, отводимым на самоподготовку.

Результаты эксперимента показали, что все виды активного отдыха вызывают статистически достоверное восстановление функций, однако координация движений при пассивном отдыхе восстанавливается незначительно, память и логико-мыслительная функция в условиях пассивного отдыха приходят к исходным значениям.

В науке зачастую теория далеко обгоняет практику. Но бывает и так, что практика настоятельно диктует разработку теории, требуя решения проблем, которые тормозят её развитие.

ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ ЗНАНИЕ И РОЛЬ НАУКИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ФИЗИКЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

КОШКИНА Н. И.

*г. Новокузнецк, Кузбасская государственная
педагогическая академия*

Сегодня очевидно, что мы живем в глобализированном информационном мире. Вообще говоря, человечество сразу развивалось как информационное общество, однако сегодня больше чем когда-либо доступ к информации и умение ею пользоваться определяют лидирующие страны. Поэтому на первый план выступают качественные характеристики населения – интеллектуальные способности, физическое и психическое здоровье, нравственные устои и т.п.

Результаты международного исследования образовательных достижений учащихся показали, что самые умные школьники сегодня – финны [1]. За ними следуют школьники Гонконга, Кореи, Новой Зеландии, Канады, Японии и Бельгии. Исследования по Programm for International Student Assessment проводятся в виде письменных тестов по математике, естественным наукам и грамотности чтения через каждые три года. В последнем исследовании 2003 г. проверялись способности использовать полученные знания на практике, логически мыслить, сопоставлять факты, делать выводы и умение решать проблемы в ситуациях, взятых из реальной жизни. В исследовании участвовали более 250 тысяч 15-летних школьников из 41 страны, в том числе 6000 подростков из России. Российские участники показали низкие результаты: 29 место по математике, 24 – по естественным наукам, 32 – по грамотности чтения [1]. Всего 2 % российских учащихся в силах воспринимать сложные тексты, критически анализировать полученную информацию, выдвигать гипотезы и делать выводы [2]. При этом ре-

зультаты снизились по сравнению с исследованием 2000 г. Основным выводом исследования 2003 г. – российские школьники не умеют работать с информацией, выходить за рамки учебных ситуаций, анализировать факты и оперировать ими, а в современном мире требуется именно это. Несовпадение требований общества и результатов деятельности образовательных учреждений приводит к падению конкурентоспособности российского образования.

Так было не всегда. Примерно до середины 1980-х гг. содержание школьного и особенно вузовского физического образования соответствовало состоянию физической науки на тот момент. Важную роль играло и то обстоятельство, что во многих педагогических вузах проводились серьезные научные исследования по различным направлениям физики как прикладного, так и теоретического характера. К этим исследованиям привлекались студенты. В результате в школы приходили молодые учителя, имеющие фундаментальную научную подготовку, владеющие методами физического исследования и знаниями современной (на тот момент) физики. Таким образом, образование и наука были неразрывно связаны, и это обеспечивало не только высокий уровень знаний, но и преемственность в науке.

К настоящему времени все изменилось. С переходом российской экономики на новые рельсы обществу показалось, что оно теперь меньше нуждается в науке. Сразу же упал престиж научной деятельности и высшего образования, снизились конкурсы в вузах, а набор в большинстве педагогических вузов пришлось осуществлять из самых слабых выпускников российских школ. Особенно это касается физико-математических факультетов, где, как говорится, поступить легко, а учиться тяжело. Сокращение финансирования привело к сворачиванию научных исследований в вузах, особенно в педагогических. В результате этой недальновидности в кризисной ситуации оказалась и система образования и научная мысль. Сегодня среднее поколение научной интеллигенции практически отсутствует. А ведь научно-исследовательский процесс представляет собой непрерывное накопление, пополнение, развитие и передачу знаний, начиная со школьной и студенческой скамьи и заканчивая научными лабораториями и осуществлением масштабных проектов.

Следствием всего этого является сейчас из рук вон плохое преподавание естественнонаучных дисциплин во многих школах, а также то, что некоторые учителя не имеют даже базовой научной подготовки. Те же учителя, которые пришли в школу 20–25 лет назад, не имея сегодня возможности подняться до уровня современной науки, про-

должают учить детей той физике, которую сами они когда-то выучили и которую уже нельзя называть современной.

Все это усугубилось еще и тем, что за последние 25–30 лет физика очень быстро прогрессировала. Поэтому в настоящее время наука все труднее воспринимается людьми, из-за чего становится все более изолированной от общества. Россия обладает колоссальным научным потенциалом, однако в создавшихся условиях зачастую не может реализовать его в полной мере.

Всего несколько лет назад пришло понимание того, что невозможно стране вечно сидеть в сырьевой ловушке, рано или поздно надо будет переходить к экономике, основанной на наукоемких отраслях промышленности. Это необходимо для сохранения лидирующего положения в мире во всех аспектах жизни страны.

Стало очевидно, что стране необходимо большое количество высококвалифицированных специалистов, способных к инновационной творческой деятельности, обучить и воспитать которых могут только школа и вуз.

Решение этой многосторонней проблемы, как представляется, должно идти двумя дорогами.

Во-первых, наука должна приблизиться к обществу, достижения науки должны войти в повседневную жизнь людей. Поэтому, приобретая новые знания, ученые непременно должны заниматься их распространением и разъяснением. Надо рассказывать людям, как прогресс науки связан с их повседневной жизнью. Сегодня, во время глобальных перемен, демографического перехода, бурного роста технологий развитие цивилизации зависит не только от научно-технического прогресса и экономического роста, но и от развития ценностей, составляющих нравственную основу цивилизации [3]. Новый тип рациональности, который утверждается сейчас в науке, открывает широкие возможности для диалога различных культур и важно выявить точки роста новых ценностей внутри современной технологической культуры.

Во-вторых, наука должна интегрироваться с образованием. Очевидно, что развитие высоких технологий требует специалистов качественно нового уровня, который может обеспечить научно правильное образование. В педагогическом вузе – это преподавание современной физики на физико-математических факультетах, поскольку именно на современной физике основаны все высокие технологии – компьютерные технологии, молекулярная генетика, биофизические технологии.

Очевидно, что каждый год менять стандарт образования и содержание базового курса физики невозможно организационно, да это

и не нужно. Физика отличается, например, от математики тем, что ее результаты, полученные в науке сегодня, нельзя сегодня же включать в программу обучения. Необходимо некоторое время для осмысления этих результатов, осмысления их связи с предыдущими результатами и теориями, для работы, так сказать, принципа соответствия. Здесь приближение к уровню современной науки должно осуществляться в направлении усиления методологической направленности и знакомства студентов с новыми экспериментами и их результатами.

Однако дисциплины по выбору (специальные курсы, курсы по выбору) предоставляют широкие возможности для изучения студентами самых последних достижений науки. Содержание этих курсов можно корректировать год от года, что является свободой творчества для преподавателя. В этом совместном творчестве заинтересованных студентов и преподавателей можно искать источники повышения качества высшего педагогического образования и уровня компетентности выпускника вуза – молодого учителя.

Этот молодой учитель, таким образом, уже специально подготовлен для преподавания аналогичного спецкурса или факультатива в школе, повышая уровень научного знания своих учеников. Показывая развитие физической науки и ее экспериментальных и теоретических методов исследования, учитель способствует тому, что фундаментальные научные знания становятся основанием мировоззрения учащихся. Многонаправленность развития современной физики позволяет обучить школьников анализировать нестандартные ситуации, прогнозировать различные варианты развития этих ситуаций, обоснованно выбирать один или несколько из этих вариантов. В этом процессе принципы научной картины мира и образцы научного мышления усваиваются школьниками, становятся установками их сознания, ориентирующими их деятельность и отношения к миру.

Только вкладывая средства в науку и в образование, страна может сохранить свой потенциал и реанимировать экономику. Если сегодня мы не начнем возрождать фундаментальную науку и вместе с ней фундаментальное естественнонаучное образование, то завтра у нас не будет современной техники, а послезавтра – экономической, оборонной и политической независимости. В этом случае шансов остаться в числе развитых стран у нас не будет.

Литература

1. Станем проще? // В мире науки. – 2006. – № 10. – С. 12–13.
2. Костикова, Д. Капитал с человеческим лицом [Текст] / Д. Костикова // В мире науки. – 2006. – № 10. – С. 58–23.

3. Философия и будущее цивилизации [Текст] // В мире науки. – 2005. – № 7. – С. 14.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ БЛОЧНО-МОДУЛЬНОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ

ЦВЕТКОВ А. Б.

*г. Новокузнецк, Новокузнецкий филиал-институт
Кемеровского государственного университета*

При использовании блочно-модульного подхода для преподавания дисциплины, учебный материал выдается по несколько пар в день большими информационными порциями. Для студентов заочной и очно-заочной форм обучения это большая нагрузка. Они приходят на занятия после работы. Внимание студентов ослаблено. Такая нагрузка приводит к снижению качества усвоения ими учебного материала.

Согласно учебному плану много времени отводится на самостоятельную работу. При такой форме обучения большой объем изучаемого материала выносится на домашние задания, а времени на их выполнения у студента остается мало. Курс на сорок часов аудиторной нагрузки выдается за неделю. Причем занятия проводятся ежедневно. У студента всего один вечер на выполнение очередного домашнего задания. Если у студента возникают трудности при самостоятельном выполнении домашнего задания, оно может быть не выполнено в срок. Обучающемуся приходится консультироваться с преподавателем на следующий день, чтобы продолжить выполнение начатой домашней работы. На следующий день ему приходится выполнять задание, которое у него осталось и плюс новое домашнее задание. При интенсивной выдаче учебного материала это ставит под вопрос возможность выполнения такого объема домашних заданий. После нескольких занятий наблюдается сильный разрыв между количеством выполненных заданий учащимися одной группы.

Возникает проблема. Как выдать необходимый учебный материал на дом при такой интенсивной нагрузке на студента?

Для решения подобной задачи автор применил комбинацию учебного пособия и обучающих тестов. В качестве домашних заданий выдавались обучающие тесты. Тестовые вопросы направлены на повторение пройденного на аудиторных занятиях учебного материала. Они подготавливают студента к следующей лекции и практике. Тестовые задания были составлены по каждой изучаемой теме. Каждая

тема была разбита на дидактические единицы. По каждой дидактической единице было составлено от двух до восьми вопросов. Каждый тест содержал не менее 20 вопросов. Для того, чтобы студент мог отвечать на вопросы тестов, совместно с тестами студенту выдавалось учебное пособие. Пособие содержало теоретические сведения и примеры решения типовых задач. Материал учебного пособия дает ответы на тестовые вопросы, предложенные студенту. Студенту приходится очень внимательно и вдумчиво изучать учебное пособие, чтобы ответить на поставленные в тестах вопросы. Таким образом, обучающие тесты повышают эффективность изучения студентами материала, выдаваемого на дом.

Домашняя работа студентов контролировалась по сдаваемым ими в начале каждого занятия тестам. От студента не требовалось обязательно отвечать на все вопросы. Те вопросы, которые вызывали у студентов затруднения, пропускались. Таким образом, преподаватель мог выделить те темы, которые вызывали трудности в освоении у студентов. Для обеспечения обратной связи студенты дома подготавливали возникающие у них в процессе выполнения домашнего задания вопросы, которые сдавались преподавателю.

В начале аудиторного занятия преподавателем отводилось время на сортировку вопросов по общности. После этого вопросы, которые имеют массовый характер, разъяснились всей аудитории, а единичные объяснялись индивидуально студенту во время проведения практического занятия.

На аудиторную работу выносились лекции, работа с обучающей компьютерной программой и практические задания. Лекция читалась всей аудитории. В ней более подробно разъяснялись те темы, освоение которых для студентов было сложным. Эта информация бралась из тестов и вопросов студентов. Далее выдавались практические задания. Выполнение практических заданий сочеталось с использованием обучающей программы. Учебный материал обучающей программы был ориентирован на те практические задания, которые выдавал преподаватель. Элементы выполнения практических заданий пояснялись обучающей программой. Студенты сначала изучали материал, разобранный в обучающей программе, а затем применяли его для выполнения практических заданий.

Таким образом, получался замкнутый обучающий процесс. Вопросы студентов, лекции, работа с обучающей программой, практические задания в аудитории, а также работа с методическим пособием и обучающими тестами дома.

Такая комбинация методов обучения позволяла студентам эффективно усваивать учебный материал, выдаваемый в короткие сроки. Подход с применением тестов позволил студентам дома не застревать на ошибках, как при выполнении практических заданий. Обучающие тесты сосредотачивали внимание обучающихся на важных вопросах. Домашние вопросы от студентов позволяли выявлять трудности при освоении тем. Получился замкнутый образовательный цикл через домашние задания. По словам студентов, такая организация учебного процесса стала более гибкой и адаптивной. Им было легче осваивать представленный учебный материал. Такой подход позволил выдать студентам на 20 % учебного материала больше, чем это получалось ранее. По результатам приема экзамена такой метод обучения позволил повысить качество усвоения студентами учебного материала.

РАЗДЕЛ 5

Функции учреждений общего, профессионального и дополнительного профессионального образования в реализации проекта «Информатизация системы образования»

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕПОЗИТОРИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

КОНОНОВА О. В., МАРТЫНЕНКО О. О., ШКОЛЬНАЯ А. А.

*г. Владивосток, Владивостокский государственный
университет экономики и сервиса*

Одним из ключевых подходов современного этапа развития системы образования является компетентностный подход. Компетенция – это личная способность специалиста реализовать определенный класс профессиональных задач [1]. Компетентностный подход решает проблему формирования в процессе обучения необходимых личностных и профессиональных компетенций, требует выработки новых форм и методов контроля, акцентирующих внимание на формировании компетенций.

В информационном обществе, где доля обычного процесса передачи знаний понимаемого как обмен информацией между педагогом и обучающимся снижается, управляющая функция преподавателя в учебном процессе, особенно в самостоятельной работе студента, существенно возрастает. Это означает, что новая постановка задач образования увеличивает значимость профессиональных компетенций, которые представляют собой мотивированные способности целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, самостоятельно находить способы решения профессиональных задач и анализировать результаты собственной деятельности. Таким образом, в понятии

«компетенции» в равной степени представлены составляющие как сформированных в процессе обучения профессиональных (ключевых и предметных) компетенций, так и качеств самой личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в соответствующей области (социально-личностных компетенций).

В этом плане является очевидным, что формирование профессиональной компетентности нуждается в особых методах и инструментах образовательных технологий. Одно из главных мест в учебном процессе занимает учебно-методическая обеспеченность.

Уровень комплексной учебно-методической обеспеченности образовательных программ ВПО является одним из наиболее значимых параметров, определяющих качество подготовки специалиста. Особенно актуальной учебно-методическая обеспеченность образовательных программ становится в связи с переходом к новой образовательной парадигме, смещающей акцент на самостоятельную работу студентов, индивидуализацию подхода к формированию образовательных траекторий. С введением в российских вузах системы зачетных единиц, широким внедрением индивидуальных учебных планов и нелинейной организации учебного процесса [2], проблема информационного и учебно-методического обеспечения образовательных программ встанет еще более остро. В связи с этим все больше внимания уделяется вузами новым видам учебно-методического обеспечения учебного процесса, основанным на информационных технологиях. Примером инновационных технологий в образовательном процессе может служить Интернет-репозиторий – коллекция ресурсов учебного назначения, предназначенная для всех видов аудиторных занятий, самостоятельной работы студентов, контроля за формированием ключевых и профессиональных компетенций.

Интернет-репозиторий, разработанный во ВГУЭС, включает следующие элементы: интегрированная обучающая среда (ИОС) АВАНТА, сайт цифровых учебно-методических материалов АВС, система интерактивного тестирования обучаемых (СИТО), сервер мультимедийных цифровых материалов (Медиа-сервер). Каждая из перечисленных технологий вносит свой вклад в формирование компетенций студентов. Рассмотрим каждую из них подробнее.

ИОС АВАНТА является информационной обучающей средой, позволяющей применять методы распределенного обучения в целях повышения качества и эффективности учебного процесса. Эффективность такой модели обучения обеспечивается за счет участия в образовательном процессе преподавателя (инструктора), применяется индивидуальный подход к каждому обучаемому и создается виртуальное

информационное пространство для совместной групповой работы. ИОС АВАНТА предоставляет обучаемым следующие возможности: изучение теоретического материала, выполнение практических заданий, работа в группе, контроль знаний.

Сайт цифровых учебно-методических материалов АВС предназначен для размещения полнотекстовых учебно-методических изданий ВГУЭС и обеспечения к ним доступа различных категорий пользователей. Материалы методического сервера АВС являются электронными аналогами печатных изданий и проходят все этапы редакционно-издательской подготовки: редактирование, корректуру, верстку и макетирование. Размещением и удалением материалов в системе занимается издательство университета.

Целью АВС является предоставление свободного доступа к ресурсам учебного назначения по всем образовательным программам университета всех категорий пользователей, включая студентов и сотрудников филиалов. АВС способствует повышению качества образовательного процесса в вузе, в особенности в ходе самостоятельной работы студентов.

Система интерактивного тестирования обучаемых (СИТО) предназначена для осуществления контроля за формированием ключевых и профессиональных компетенций в форме тестирования. Автоматизация процесса тестирования является важнейшим организационным моментом в технологии оценки результатов формирования компетенций студентов. Позволяет производить тестирование студентов всех подразделений и форм обучения университета, служит повышению качества образовательных услуг вуза. Осуществляются следующие виды контроля в форме тестирования:

1. Профориентационный контроль – позволяет оценить интересы, личностные качества и способности, и на основании полученных результатов определить основные индивидуальные предпочтения и мотивы выбора деятельности, профиль интеллектуальные способности, потенциал обучаемости.

2. Абитуриентское тестирование – форма вступительных испытаний во ВГУЭС.

3. Студенческое тестирование:

- входной контроль знаний первокурсников,
- промежуточный и текущий контроль знаний (семестровые аттестации и экзамены по дисциплинам),
- итоговый контроль знаний (государственные аттестационные испытания и проверка остаточных знаний).

Входной контроль знаний первокурсников осуществляется по основным предметам общеобразовательной подготовки, необходимым для успешного освоения программы высшего профессионального образования: русскому и английскому языкам, математике и информатике. Полученные результаты позволяют правильно сформировать учебные группы и в случае необходимости организовать цикл дополнительных занятий для студентов, показавших недостаточный уровень знаний по предмету.

Экзамены (промежуточный контроль) по большинству дисциплин всех специальностей университета проводятся в форме компьютерного тестирования.

Особое значение уделяется текущему контролю за формированием профессиональных компетенций студентов в процессе обучения. Текущий тестовый контроль знаний студентов проводится в течение семестра как обязательный к проведению при использовании системы рейтинговой оценки знаний (ВГУЭС входит в число вузов участвующих в эксперименте по проведению занятий с использованием рейтинговой системы оценки знаний). Внутривузовская система контроля является частью образовательного процесса в университете, основной целью которой составляет обеспечение подготовки специалистов в соответствии не только с требованиями государственного образовательного стандарта, но и требованиями работодателей региона. Наиболее важным является то, что данная система формируется в масштабах всего вуза, включая филиалы. Устанавливаются единые правила и требования, носящие характер внутривузовских стандартов качества, обязательные для выполнения на всех программах всеми студентами и преподавателями.

Внутривузовская система контроля предусматривает решение следующих задач:

- обеспечение целостного и полного усвоения студентами содержания образовательных программ высшего профессионального образования;
- широкое использование современных педагогических контрольно-оценочных технологий;
- поддержание постоянной обратной связи и принятие оптимальных решений в управлении качеством обучения студентов на уровне преподавателя, кафедры, института и университета.

Обучение студента завершается итоговым аттестационным испытанием (контролем), которое по решению кафедры и Государственной экзаменационной комиссии специальности также полностью или частично может проводиться в форме электронного тестирования.

Помимо этого, тестирование может использоваться студентами для самопроверки результатов изучения дисциплины. Необходимо учитывать, что для обучения с применением дистанционной технологии тестированию как способу контроля знаний нет альтернативы.

На сервере мультимедийных цифровых материалов (Медиа-сервере) расположены два инструмента обучения: презентации преподавателей ВГУЭС и мультимедийные учебные курсы. Главная функция презентации преподавателей – иллюстрация, сопровождение материала, читаемого ППС во время лекционных занятий. Такая подача информации приводит к повышению внимания студентов к процессу обучения. Благодаря Медиа-серверу, помимо демонстрации презентаций и мультимедийных учебных курсов в ходе занятий, каждый студент имеет возможность вернуться к просмотру презентационного материала во время подготовки к занятиям.

Создание Интернет-репозитория учебных и научных ресурсов на уровне вуза позволяет студентам всех форм обучения получить свободный доступ к этим ресурсам, в том числе к учебной и научной литературе, в режиме реального времени. Простота освоения механизмов использования Интернет-репозитория любым пользователем независимо от его квалификации, стандартность форматов представления данных, доступность во времени и пространстве позволит улучшить экономическую составляющую учебного процесса без потери качества обучения.

Интернет-репозиторий показал себя как эффективный инструмент формирования ключевых и профессиональных компетенций. На его основе возможно создания межвузовской модели взаимодействия в области организации и обеспечения образовательного процесса.

Литература

1. Глобализация образования: Компетенции и системы кредитов [Текст] / под общ. ред. проф. Ю. Б. Рубина. – М. : ООО «Маркет ДС Корпорейшн», 2005. – 490 с.

2. Болонский процесс. Кредиты – зачетные единицы [Электронный ресурс] // <http://www.socio.msu.ru/?s=main&p=bologne&t=04>.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ШИШКИНА М. С.

г. Волгоград, Волгоградский государственный педагогический университет

Природа современной профессиональной деятельности учителя требует нового педагогического мышления, ценностными установками которого является приоритет индивидуальности мышления над единомыслием, образовательных интересов личности над стандартной учебной программой, саморазвития, самонаучения над унифицированным усвоением, «передачей» знаний. Профессиональная позиция педагога должна стать органичной частью его профессиональной деятельности. Как отмечает Р. М. Асадулинов, стратегия современного педагогического образования состоит в профессионально – личностном развитии и саморазвитии учителя, способного свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, ответственно и профессионально действовать в условиях решения актуальных образовательных задач.

По мнению Н. К. Сергеева [3], «сквозной» идеей непрерывного педагогического образования выступает идея формирования направленности личности педагога на непрерывное профессионально-педагогическое самосовершенствование, преобразование себя для решения задач усложняющейся креативной педагогической деятельности. Ведущей целью непрерывного педагогического образования является образ саморазвивающейся личности педагога. Б. С. Гершунский, А. П. Владиславлев, Н. К. Сергеев и др. среди функций непрерывного образования выделяют: компенсаторную, адаптирующую и развивающую функции. Компенсаторная функция, как отмечает Н. К. Сергеев, является главной идеей непрерывного образования человека восполнение пробелов, недостатков собственной образованности, подготовленности к труду в определенной сфере. Адаптирующая функция связана главным образом с приобретением в процессе дополнительной образовательной деятельности тех знаний, умений, свойств характера, качеств личности, которые бы позволили более быстро и менее болезненно адаптироваться в меняющихся условиях окружающей среды, производства, коллектива. Развивающая функция подразумевает создание условий, благоприятствующих профессионально-личностному саморазвитию педагога и стимулирующих его.

Педагог очень часто самостоятельно формирует для себя процесс образования, поэтому на этапе самостоятельной профессиональной деятельности мы особое внимание уделяем развивающей функции непрерывного образования педагога. Выделение развивающей функции, по мнению Н. К. Сергеева, приводит к тому, что «содержание послевузовского образования не задается изначально, а определяется самим педагогом или совместно с обучающимся в системе повышения квалификации и ориентируется на развитие его авторской педагогической системы».

При проектировании системы самостоятельной профессиональной подготовки педагог должен исходить из того, что она должна выполнять функцию по передаче социального опыта, который в качестве основных элементов включает, по И. Я. Лернеру: систему знаний; способы деятельности; опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. При этом он должен ориентироваться главным образом на подготовку «учителя-предметника», функция которого – передача знаний и формирование умений. В процессе самостоятельной профессиональной деятельности происходит становление профессиональной позиции педагога, которая, по мнению Н. М. Борытко, обеспечивается соблюдением в профессионально-педагогической подготовке целостной системы трех принципов: рефлексивности, интерактивности и проективности.

Принцип рефлексивности, предполагает осмысление собственного опыта педагога, формирование профессионально-личностных смыслов (осмысление) педагогической деятельности. Стремление педагогов понять сущность своей профессиональной деятельности, ее приоритетные задачи, определить адекватные им средства и пути их эффективного использования, позволяет объединить усилия в решении профессиональных задач на основе взаимопонимания субъектов педагогической деятельности. В нашем представлении рефлексивность в подготовке педагога обеспечивает становление его профессиональной позиции образования в силу приоритета понимания и описания проявлений собственного профессионального бытия и жизни воспитанника перед познанием и объяснением. Рефлексивная деятельность педагога предполагается в рамках аксеологического подхода (Н. В. Кузьмина, И. Д. Багаев) как способ обеспечения непрерывного развития учителя на протяжении всей его творческой жизни и профессионального становления.

Принцип интерактивности, заключается в соотношении собственных смыслов, осознание (формирование ценностных ориентиров) профессионально-педагогической деятельности воспитателя. Этот

принцип отражает семантический уровень профессионального самопонимания педагога, когнитивный аспект формирования его профессиональной позиции, акцентирующий внимание преподавателя на становлении профессиональной самооценки педагога. Не сами методы и формы организации профессиональной подготовки способствуют становлению педагогической позиции, а отношения, которые возникают по их поводу и в процессе их применения: между педагогами и преподавателями, педагогами и воспитанниками, самими педагогами, между преподавателями. Очевидно, что выделение принципа интерактивности предполагает усиление внимания к проблемам педагогического общения в самом процессе профессиональной подготовки обучения.

Описанные выше принципы становления профессиональной позиции педагога определяют методическое обеспечение непрерывной профессиональной подготовки преподавателя. Методическое обеспечение представляет собой совокупность используемых педагогом методов, методических приемов, частных методических процедур и операций, средств и форм обучения, позволяющих всесторонне поддержать учебный процесс, делать его более эффективным и результативным. То есть речь идет о разработке соответствующей дидактическим целям методической системы обучения и о поиске преподавателем оптимальных методов организации учебного процесса.

Одной из составляющих методического обеспечения учебного процесса является информационно-технологическое обеспечение. Информационно-технологическое обеспечение представляет собой педагогическую систему, включающую в себя две самостоятельные и в то же время взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга составляющие – информационную и технологическую. Первую из названных компонентов обеспечения, реализующую содержательный аспект подготовки педагога, целесообразно рассматривать в контексте решения задачи полного и адекватного предоставления педагогу учебной и другого рода информации, способствующей достижению поставленных дидактических целей. В качестве информационной составляющей предлагается применение дидактического комплекса информационного обеспечения учебной дисциплины. Он представляет собой дидактическую систему, в которую включаются прикладные педагогические программные продукты, базы данных, а также совокупность других дидактических средств и методических материалов, обеспечивающих и поддерживающих учебный процесс. Актуальной задачей использования информационно-технологического обеспечения учебного процесса следует считать избавление преподавателя от

целого ряда нетворческих, наиболее трудоемких процессов и операций, составляющих основу его педагогической деятельности в новых условиях.

Одним из компонентов информационно-технологического обеспечения являются информационные технологии. В настоящее время Я. А. Ваграменко, Е. В. Данильчук, А. М. Коротков, И. В. Роберт и др. отмечают, что информационные технологии приобретают все большую значимость в образовательной практике. В работах С. А. Бешенкова, А. В. Горячева, Т. В. Добудько, С. А. Зайцевой, Д. В. Зарецкого и др. отмечается, что использование информационных технологий в учебном процессе является актуальной проблемой современного школьного образования. Анализ стандартов высшего профессионального образования по педагогическим специальностям показал, что современной учитель по любой школьной дисциплине (биологии, физике, математике, химии и т. д.) должен уметь подготовить и провести урок с использованием информационных технологий. Это необходимо потому, что обучение с использованием информационных технологий – это наглядно, красочно, информативно, интерактивно, экономит время педагога, позволяет учащемуся работать в своем темпе, дает возможность оперативно проконтролировать и оценить результаты обучения. В настоящее время можно с уверенностью говорить о том, что информационные технологии становятся одним из важнейших инструментов при решении задач, связанных с предоставлением всем учащимся равного доступа к качественному образованию. Информационные технологии рассматриваются как адаптивные механизмы, обеспечивающие комфортное существование в быстро меняющемся мире.

Мы считаем, что в результате использования информационных технологий при становлении профессиональной позиции педагога в процессе его самостоятельной деятельности происходит более эффективно. Для осмысления своей самостоятельной педагогической деятельности педагогу рекомендуется участвовать в Internet-конференциях, форумах и чатах. Использование таких информационных технологий, как информационно-поисковые, демонстрационные, тренинговые, диагностирующие, тестирующие, контролирующие эффективно влияют на саморазвитие педагога в процессе его самостоятельной деятельности. Учитывая, что содержанием деятельности педагога является педагогическое взаимодействие взрослого и ребенка, то и содержанием обучения должно являться интерактивное взаимодействие. Для осуществления данного взаимодействия могут быть использованы как информационно-поисковые технологии, так и тех-

нология использования Internet-ресурсов (электронные учебники, пособия, участие в чатах с коллегами, конференции), дидактические компьютерные игры. При выборе методов и форм обучения педагог использует программное обеспечение для создания электронных учебников, которые являются одним из средств формирования умений самостоятельного приобретения знаний, а также предоставляют свободу в выборе темпа и траектории продвижения в учебном материале; комплекса тестирующих и обучающих программ по различным учебным предметам; учебных кинофильмов, которые являются эффективным средством при создании новых и образных представлений при изучении нового материала. Эффективно используются возможности Internet, например, для размещения на web-сервере школы информации по учебному курсу (включая задания), создания и размещения интерактивных электронных учебников, тематических подборок заданий большого объема (300–400 примеров) для индивидуальных и рубежных заданий, использования автоматизированной генерации индивидуальных домашних заданий для учеников (с размещением на сервере) и учителя (с печатью заданий вместе с ответами на бумаге), эксплуатации и постоянной модернизации специализированного комплекса тестирующих и обучающих программ по различным учебным дисциплинам.

Итак, реализация непрерывного процесса образования невозможно без использования методического обеспечения, а именно информационных технологий. Грамотное использование информационных технологий в своей профессиональной деятельности характеризует уровень профессиональной компетентности учителя.

Литература

1. Борытко, Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания [Текст] : монография / Н. М. Борытко. – Волгоград, 2001.
2. Данильчук, Е. В. Информационные технологии в образовании [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Е. В. Данильчук. – Волгоград : Перемена, 2002.
3. Сергеев, Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории) [Текст] : монография / Н. К. Сергеев. – Волгоград, 1997.

РАЗДЕЛ 6

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ (ОТ ШКОЛЫ – К ЛИЦЕЮ)

МИЛЯЕВА Л. М.

г. Астрахань, Астраханский государственный университет

Необходимость перехода образовательных учреждений в инновационный режим развития обусловлена потребностью общества в развитии вариативного образования, что подтверждено в законе РФ «Об образовании», который ориентирует педагогические коллективы на создание индивидуальных моделей образовательных учреждений.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года также подчеркивается требование развития и обеспечения государственной поддержки образовательных учреждений, ведущих инновационную деятельность.

Сущность инновационной деятельности может быть определена через смысловой анализ значений терминов «инновация» и «деятельность». Как известно, термин «инновация» происходит от латинских слов «in» – в и «novis» – новый, что в переводе обозначает обновление, новинку, изменение, ввод чего-то нового. Инновация несет в себе сущность содержания и организации нового. Рядом ученых (Н. Ангеловски, В. И. Загвязинский, А. И. Пригожин) она отождествляется с понятиями «новшество», «нововведение», «новообразование» и рассматривается в двух аспектах: и как новшество, и как процесс внедрения этого новшества в практику. Большинство же ученых считает, что «инновация» (нововведение) – это деятельность, процесс, развивающийся по определенным этапам. Поскольку инновация имеет пред-

метную структуру (что нового вводится) и процессуальную (как происходит возникновение, освоение и распространение нового), то именно процессуальная сторона отражает функционирование инновационной деятельности. По мнению исследователей, каждый блок функциональных компонентов инновационной деятельности представляет собой алгоритм решения педагогической задачи, являющейся более высокой ступенью в общем процессе зарождения и осуществления нововведений.

Так, на первом этапе (становления) осуществляется анализ и переработка информации о новшествах, идет осмысление и переоценка опыта, поиск новых идей, их распространение среди педагогов, учащихся и родителей. Для данного этапа характерно создание особого «инновационного климата» в образовательном учреждении. Второй этап (активного формирования) – это этап конструирования инновационного поля. Здесь происходит принятие решения, связанного с предварительной формулировкой проблемы, определение целей, условий, концептуальных подходов и стратегической направленности инновационного процесса. Это этап активного формирования инноваций, включающий моделирование действующих образовательных проектов, принятие и поддержку ценностей нового мышления и опыта распространения новых культурных сред образования, создание новых сообществ, ориентированных на совместное развитие образования. Третий этап (трансформирующий) содержит нормативное обеспечение инноваций, использование и распространение. Он характеризуется системными изменениями в образовательном пространстве.

Таким образом, инновационная деятельность предполагает освоение в образовательных учреждениях новшеств, которые могут вести к изменению функционирования и проектированию развития образовательной системы, ее подсистем и звеньев.

Заслуживает внимания практика организации инновационной деятельности в педагогическом лицее № 2 г. Астрахани. За время существования лицея инновационная деятельность в нем осуществлялась поэтапно, в соответствии с циклами развития.

Первый цикл – становления – осуществлялся в два этапа. На его первом этапе выдвигались следующие организационные задачи:

- изучение образовательных потребностей социума и членов общешкольного коллектива;
- знакомство педагогов с инновационными процессами в области образования;
- анализ школьной практики в контексте научных изысканий в области инноватики;

- поиск путей оптимальной организации учебно-воспитательного процесса;
- заключение договора с базовым институтом о сотрудничестве;
- разработка «Положения о педагогическом классе»;
- организация деятельности педагогического класса (перераспределение часов в базисном учебном плане, привлечение преподавателей вуза для чтения адаптированных курсов педагогики и психологии, отбор учителей для работы в педклассе).

Последующий этап цикла становления педагогического лица решал следующие задачи:

- анализ результатов деятельности, оценка положительного (и отрицательного) в нововведениях;
- коррекция организации УВП через введение педагогических классов гуманитарного, физико-математического и естественного направлений;
- поиск наиболее эффективных путей организации педагогического процесса;
- подготовка педагогических кадров к инновационной деятельности через систему научно-методической работы.

Второй цикл – цикл активного внедрения инновационной деятельности в лицее. В этот период решались следующие задачи:

- диагностика результатов и анализ накопленного опыта;
- выбор приоритетной модели развития школы, разработка её научных основ;
- отработка и запуск модели педагогического процесса в соответствии с проектом «Школа-лицей педагогического профиля как инновационное учреждение»;
- переход от старой административно-командной системы управления к педагогике сотрудничества как в управлении, так и во взаимоотношениях типа «учитель-ученик-родитель», «ученик-учитель-родитель»; создание новой модели соуправления;
- отказ от репродуктивных и освоение новых педагогических технологий, внедрение их в практику;
- повышение профессионального мастерства педагогов в русле инновационной деятельности;
- создание методической, учебной, программной правовой базы реформирования учебного заведения;

- разработка и начало реализации стратегии начального до-профессионального образования в лицее как общеобразовательном заведении нового типа (9–11 кл.);
- юридическое изменение статуса учебного заведения;
- отслеживание результатов на каждом из этапов педагогического процесса.

Третий цикл инновационной деятельности в лицее – продуктивный. Основными задачами данного периода являлись:

- диагностика и осмысление результативности предшествующих этапов;
- анализ и коррекция модели целостного педагогического процесса;
- выявление условий эффективности педагогического процесса;
- осмысление и оценка накопившегося опыта реализации инноваций;
- интеграция наиболее перспективных нововведений, продуктивных проектов и перевод их в режим постоянного сопровождения;
- распространение накопленного опыта среди других образовательных учреждений через проведение семинаров, консультаций, научно-практических конференций;
- создание на базе лицея Ассоциации инновационных школ города;
- переход лицея в режим функционирования инновационной модели образовательного учреждения.

Рассмотрим более подробно содержание инновационной деятельности в данном образовательном учреждении в связи с решением вышеназванных задач.

Идея создания педагогического лицея на базе школы № 47 возникла у коллектива (говоря о коллективе, мы имеем в виду учащихся, учителей и родителей) в начале 90-х гг. в связи с анализом ситуации, сложившейся в регионе. Первым нововведением было открытие педагогического класса. Выпуск первого педагогического класса показал, что он не позволил создать среду, в которой воспитывалась бы личность будущего педагога. Этот класс оказался как бы искусственным, инородным телом в общем организме школы, поэтому возникла идея открытия нескольких многопрофильных педагогических классов гуманитарного, естественного и физико-математического направлений.

Содержание учебно-воспитательного процесса в следующем году убедило педагогический коллектив школы, что только с помощью педагогических классов проблему подготовки будущих учителей в

системе непрерывного педагогического образования не решить, тем более в условиях традиционной, общеобразовательной школы. Стал вопрос о выборе типа учебного заведения, которое могло бы создать учащимся условия для получения среднего (полного) общего образования, дать повышенную подготовку по профильным дисциплинам, осуществить в необходимой мере раннюю профессионализацию и обеспечить непрерывность среднего (полного) общего и высшего образования. В качестве учебного заведения, отвечающего этим требованиям, был выбран педагогический лицей. В соответствии с этим был разработан проект «Школа-лицей педагогического профиля как инновационное учреждение».

Таким образом, первый цикл инновационной деятельности создал предпосылки для организации инновационного образовательного учреждения – педагогического лицея.

На этапе активного внедрения в лицее инновационной деятельности достаточно четко проявились изменения в ее структурных компонентах. Так, мотивационно-целевой компонент деятельности обрел свою специфику. Профессиональная активность педагога направлялась не столько на обучение и передачу знаний, умений, навыков, сколько на развитие личности каждого ребенка. Задачи по обучению стали крайне узкими, а знания, умения, навыки из разряда целей перешли в средства развития личности. Стратегия личностного развития определила целевые установки инновационной деятельности педагогов лицея. Они стали соотноситься с личностью ученика, как полноправного субъекта педагогического процесса. Выдвинутые педагогами цели изменились, дополнились в соответствии с целевыми установками ученика и его возможностями.

В условиях педагогического лицея большинство учащихся проявляли интерес к педагогической деятельности, но, чаще всего, к ее внешней стороне: власть над другими, уважение со стороны других, возможность сотрудничества с людьми самого широкого круга, перспектива обучения в высшем учебном заведении и др. Это в значительной степени осложняло постановку учителем целей в соответствии с гуманистической направленностью педагогической профессии. В целях лицея в свернутой форме были заложены, с одной стороны, потребности и стремления отдельной личности, и с другой, высокие требования, предъявляемые к ученику как будущему учителю. Целью профессиональной деятельности педагогов лицея стало воспитание личности будущего учителя. Изменение целей и задач прежде всего определило инновационный характер жизнедеятельности лицея. В связи с введением в педагогические цели нового аспекта – профессио-

нального воспитания, повысилась мотивация учителя на инновационную деятельность.

В этот период был внедрен новый учебный план. Он предусматривал выполнение стандартов образования (инвариантная часть), углубленное изучение общеобразовательных предметов и предметов развивающего и психолого-педагогического циклов (вариативная часть). Педагогами лицея были разработаны авторские программы по дисциплинам психолого-педагогического цикла; разноуровневые программы по профильным предметам и задания на педагогическую практику.

На данном этапе активного внедрения инноваций в лицее создается особое «творческое поле» деятельности педагогов, их открытость к новому и потребность в созидании. Творчески работающий учитель не только прорабатывает инновации, пропускает их через себя, но и вносит в них элементы новизны и оригинальности. Именно на этапе активного внедрения инноваций педагогический процесс лицея происходит рождение творческой индивидуальности учителя.

Данный период развития лицея характеризуется изменением в организации педагогического процесса:

- с целью индивидуализации обучения в лицее создаются классы разного уровня, при формировании которых учитываются интересы, желания и возможности ученика;
- учебный процесс организуется по семестровой и блочно-урочной системе;
- внедряются новые технологии обучения: игровая, диалоговая, «погружение»;
- используется лекционно-семинарская форма занятий, зачетная и рейтинговая система оценивания;
- используется индивидуальное обучение, групповое и индивидуальное консультирование;
- приоритетным в воспитании становится использование «крупных воспитательных доз» (сборы, КТД, программы, проекты, клубы);
- внедряются различные виды педагогической практики;
- обеспечивается психологическая поддержка лицеистов силами Центра психологической помощи;
- анализ и отслеживание результатов осуществляется на основе педагогического мониторинга;
- устанавливаются более продуктивные контакты с вузом.

На всех этапах развития лицея большое внимание уделялось изменению позиции учителя. Из информатора и ретранслятора знаний

он постепенно превратился в активного помощника ученика в осмыслении окружающего мира и себя в нем. В лицее приоритетными стали идеи педагогики сотрудничества: признание индивидуальной неповторимости каждого ученика и признание его прав и свобод. В этот период создавались условия и предпринимались усилия, направленные на выявление потребностей, интересов каждого ученика и формирование его как целостной личности.

На продуктивном этапе лицей перешел на функционирование в инновационном режиме и получил юридический статус лицея педагогического профиля. На данном этапе в лицее ощутилась творческая атмосфера: разработанные программы адаптировались к реальным условиям, преподаватели включились в обобщение своего опыта, что нашло отражение в статьях научно-методического издания «Мастер», выпускающегося в лицее. В связи с изменением статуса учебного заведения в лицее расширились границы научно-методической работы, изменилась ее структура: был создан научно-методический центр и его подразделения: воспитательный, валеологический, информационный центры, научно-методическая подготовка учителей оформилась в стройную систему. Выросло число педагогов, испытывающих потребность в личностной самореализации: большинство из них приняли (и принимают) участие в школьных, городских и областных конкурсах «Учитель года», научно-практических конференциях, подготовке «открытых уроков», освоении новых педагогических технологий. Стало традиционным проведение ежегодных педагогических сборов, «Лицейской ассамблеи», конкурсов «Королева педагогики», «Ученик года», научно-практических конференций.

Основной особенностью инновационной деятельности коллектива лицея в этот период явилась рефлексия педагогами собственной деятельности и распространение лицейского опыта среди педагогических коллективов других школ. Педагогический лицей выступил инициатором проведения ряда городских и областных семинаров: «Моделирование педагогического пространства в общеобразовательных учреждениях», «Демократизация и толерантность школьного уклада жизни», «Управление воспитательной системой лицея» и др., и стал базовым учебно-методическим центром Комитета по образованию и науке администрации г. Астрахани и Астраханского института повышения квалификации и переподготовки.

В 2004 г. лицей принял участие во Всероссийском образовательном форуме, где получил статус инновационной опытно-экспериментальной площадки федерального уровня.

Инновационность лицея обусловлена:

- целостностью замыслов и этапностью преобразования общеобразовательной школы в лицей как важнейшего звена образовательной вертикали;
- разнообразием и умелым использованием современных технологий обучения и воспитания;
- нетрадиционными формами организации учебно-воспитательного процесса (лекционно-семинарская система обучения зачетная, рейтинговая система проверки знаний, блочно-урочная организация учебного процесса, КТД, тренинги, программы и др.);
- интеграцией воспитания и обучения в целостный педагогический процесс;
- педагогизацией педагогического процесса (введение предметов психолого-педагогического цикла, специализаций, различных видов педагогической и социально-педагогической практики, проведение мероприятий педагогической направленности);
- нетрадиционными формами контроля за уровнем подготовки лицеистов, степенью реализации поставленных целей (тестирование, опрос, анкетирование и др.);
- организацией взаимодействия между участниками педагогического процесса на принципах сотрудничества.

Лицей сегодня – это конкурентоспособное образовательное учреждение, работающее в режиме развития и имеющее достаточно высокий общественный авторитет в ряду других школ. Именно инновационная деятельность обеспечила его статус как инновационного образовательного учреждения.

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ И ПРОБЛЕМА ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

ТОМИЛИНА Н. В., ТАСМУХАНОВА А. Д.

*г. Астрахань, Астраханский институт повышения
квалификации и переподготовки*

Современная эпоха общественного развития характеризуется высокими темпами и масштабами мобильности предметного и социального окружения человека. Динамизм макро- и микросреды жизнедеятельности личности требует от нее большого напряжения интеллектуальных, психологических, физических сил. Здоровье – это тот фактор, который определяет уровень адаптивных, творчески преобра-

зовательных возможностей человека. В то же время сама ситуация новизны, характерная для эпохи инновационных преобразований, в том числе и в системе образования, является для любого человека в определенной степени тревожной, формирующей потенциальное поле угроз здоровью человека. Особенно беззащитными оказываются в данных условиях дети, адаптивные возможности которых находятся лишь в стадии становления.

Дети – это будущее страны, его интеллектуальный и экономический ресурс. А между тем состояние их актуального здоровья не может вызывать тревоги: только 10 % выпускников российских школ могут считаться здоровыми; лишь 50 % 16-летних доживут до 60 лет, число детей с хронической патологией увеличилось за предшествующее десятилетие в 1,5 раза и достигло уровня 50 %, а в группе риска оказалось еще 40 % учащихся [7, с. 30–31; 10, с. 3–7].

По свидетельству врачей, именно из-за хронического стресса матерей большинство детей рождается «физиологически незрелыми». В состоянии детско-подростковой группы населения имеет место тенденция на его ухудшение. При этом растет число отклонений в нервно-психическом здоровье, главным образом, пограничных психических расстройств с различной степенью выраженности. Врачи и психологи свидетельствуют, что каждые 10 лет на 10–15 % возрастает распространенность среди подростков основных форм психических заболеваний. Некоторые исследователи, считают, что с учетом пограничных состояний, только 10 % российских школьников можно считать в этом плане относительно здоровыми [11, с. 3].

По мнению В. Ф. Базарова (1999 г.), в нашей стране сейчас наблюдается вялотекущая возрастающая эпидемия увядания, дегенерация и распад телесных, энергетических и психических потенциалов. От поколения к поколению все ниже опускается порог жизненной устойчивости, выносливости и защитных механизмов человеческой жизни. Таким образом, речь идет о видовой биопсихической драме: происходит эволюционное вырождение человечества, последствия которого мы даже не можем себе представить.

Справедливости ради заметим, что описанные тенденции характерны не только для России, но и для всех стран мирового сообщества. Неслучайно, что во второй половине XX века рождается новая отрасль наукознания-психология здоровья, предназначение которой состоит в поисках путей психологического обеспечения здоровья человека [9, с. 27].

В настоящее время в США каждый десятый психолог занимается той или иной проблемой психологии здоровья, а каждая третья ста-

тъя в основных англоязычных психологических журналах посвящена различным аспектам этого направления. По психологии здоровья издаются специальные журналы, выпускаются учебники и монографии. Постоянно пополняется перечень уже функционирующих клиник и центров психологического здоровья. Группы оказания помощи и самопомощи в укреплении здоровья распространяются по всему Западу [7, с. 5].

В последние два десятилетия, благодаря исследованиям Л. М. Митиной, Г. В. Митина, И. В. Дубровиной, В. П. Казначеева, Б. С. Братусь, О. С. Васильевой и др., проблемы психологии здоровья учащихся и педагогов стали предметом социологических, психологических, социально-педагогических и социально-гигиенических исследований и научного анализа. Но, к сожалению, далеко не всегда результаты научного поиска становятся достоянием педагогической практики, фактором развития образовательной среды российских школ.

Более того, в последние годы, например, можно наблюдать тенденцию к сокращению ставок психологов и других специалистов, занимающихся здоровьем детей, в ряде муниципальных систем образования, Астраханской области.

В тоже время, исследователи проблем здоровья детей и подростков отмечают, что среди причин, влияющих на ухудшение здоровья характеризуемой группы населения 21 % составляют факторы внутришкольной среды. При этом, психологи констатируют «резкое ухудшение здоровья учащихся во многом определяется невротизирующей средой, создаваемой помимо прочих, и учителями» [7, с. 7]. Низкий уровень психологической культуры, недостаток коммуникативных способностей делают учителя в стрессовых ситуациях и палачом и жертвой одновременно. Страдают и дети, так как они попадают в невротизирующую среду обитания, страдает и сам педагог, расплачивающийся за хронические стрессы соматическими и нервно-психическими заболеваниями.

Развитие инновационных процессов в образовании способствовало появлению школ нового типа: гимназий, лицеев, школ с углубленным изучением ряда предметов, начиная с первого класса. Произошла интенсификация обучения за счет включения новых предметов и развивающих программ, расширения программного материала в условиях сжатого времени обучения. Среди учащихся школ нового типа распространенность пограничных нервно-психических нарушает достигает 55 % [9].

Специалисты, исследующие состояние здоровья учащихся инновационных школ, отмечают его ухудшение при обучении детей по экспериментальным программам, в 1,5–1,7 раза чаще «расплачиваются» за успешность адаптации отрицательной динамикой здоровья.

Инновацией институционального характера является повышение качества общего образования, ориентированное на введение профильного обучения на старшей ступени школы. Реализация концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования (утверждена Приказом Минобразования РФ от 18 июля 2002 г. № 2783) предполагает организацию системы предпрофильной подготовки учащихся 9-х классов и профессиональной ориентации на основной ступени образования. Таким образом, система нововведений касается не только учащихся старшей школы, но и основной. Всем им предстоит адаптироваться не только к новому содержанию и новым организационным формам обучения. Учащиеся 9-х классов и старшей ступени оказываются в непривычной для них ситуации ответственного выбора. Изменения затронут всю педагогическую систему образовательного учреждения и потребуют значительного напряжения и интенсификации деятельности от учителей, психологов, социальных педагогов, классных руководителей. К новой ситуации заказчика образовательных услуг предстоит привыкать родителям. Руководителям потребуются новые методы управления, организации деятельности. Иными словами, переход на профильное обучение, так или иначе, затрагивает интересы всех субъектов образовательной среды.

Педагогическая практика свидетельствует, что при организации профильного обучения мы можем столкнуться с рядом противоречий, создающих риски здоровью учащихся. Прежде всего потому, что любая новация, как мы отмечали выше создает ситуацию психоэмоционального напряжения, психологического дискомфорта, которая может отрицательно отразиться на здоровье учащихся, и, как следствие на качестве освоения учебных программ.

Но есть и другие факторы, с учетом общих оценок состояния системы российского образования, качественная реализация профильного обучения, как системы индивидуализации учебного процесса в рамках внутришкольных моделей дифференциации проблематична даже для городской среды. Концепция поэтому отдает предпочтение идее сетевого взаимодействия учреждений образования как условия индивидуализации образовательных траекторий учащихся. Она предполагает и целевую концентрацию ресурса в рамках базовых (опорных) школ, образовательных комплексов и др. В сельской местности для старшеклассников организуется подвоз в образовательные цен-

тры, базовые (опорные) школы специальными автобусами. И, как показывает наша практика общения с детьми и родителями, сама ситуация подвоза детей к школе соседнего села вызывает тревогу родителей, старшеклассников. Но в большей степени их волнует то, что учиться предстоит в другой («чужой») школе.

Таким образом, введение профильного обучения и взаимосвязанный с ним процесс реструктуризации муниципальных сетей учреждений образования не могут не провоцировать нарастания уровня тревожности у старшеклассников. Наше общение с подростками сельских школ Астраханской области, которым предстояло учиться с 2006–2007 учебного года в образовательно-ресурсных центрах (ОРЦ) соседних сел, а также комплекс социологических и социально-психологических исследований показывает, что эмоциональный дискомфорт переживает подавляющее большинство из них (83,1 %). Среди причинных факторов социально-психологической напряженности старшеклассников можно выделить: изменение социального окружения (новый состав класса и учителей, другая школа), изменение в системе учебной деятельности (новое содержание образования, непривычная ситуация выбора содержания, изменение режима и нагрузок), неопределенность требований учителей, отсутствие четких представлений об особенностях и условиях обучения, непонимание сущности и значения нововведений, сопротивление со стороны родителей в отношении необходимости старшеклассникам учиться в соседнем селе и др.

По нашим наблюдениям, среди факторов, способствующих повышению психоэмоциональной напряженности и тревожности, немаловажную роль играет и формализм, отсутствие системности в профориентационной работе на этапе предпрофильной подготовки. Мы считаем, что с этим во многом связан, низкий, прямо скажем, уровень зрелости в выборе профиля. Можно предположить, что данное обстоятельство потенциально создает угрозу ухудшения психологического здоровья выпускников.

Высказанная нами выше гипотеза подтверждается, в частности, физиолого-гигиеническими исследованиями НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков НЦЗД РАМН. У выпускников, профиль обучения которых совпадает с избранной профессией, наблюдалось меньшее напряжение сердечно-сосудистой системы. Для них характерно вдвое меньшее снижение коэффициента умственной работоспособности, так как данная группа подростков испытывает гораздо реже сильное и выраженное утомление при обучении [3, с. 38–39].

На заседании координационного совета президиумов РАМН и РАО «Здоровье и образование детей, подростков и молодежи» 22 июня 2005 года отмечалось, что организация профильного обучения сопровождается ухудшением здоровья старшеклассников. Одна из главных причин данного явления связана с тем, что в настоящее время реализация программ профильного обучения происходит без сокращения объема базового компонента учебных планов. В ходе научно-методического сопровождения процесса введения профильного обучения в нашем регионе, мы убедились, что подобная ситуация детерминирована целым рядом факторов. Среди них можно назвать: слабую ориентацию руководителей образовательных учреждений и педагогов в концептуально-теоретической и методической базе профильного обучения; преимущественную приверженность их экстенсивной практике развития содержания образования; непонимание новых подходов в технологии формирования учебного плана на основе БУП-2004; использование устаревшей (с точки зрения двухуровневого государственного стандарта образования) учебно-методической базы и т.д. Все это указывает на необходимость серьезной работы по повышению квалификации педагогов и руководителей ОРЦ на подготовительном этапе введения профильного обучения в реструктурируемой сети, в том числе и в сфере проблем психологии здоровья.

Учитывая общую неблагоприятную ситуацию в отношении здоровья детей и подростков, отмеченные угрозы ухудшения здоровья старшеклассников при переходе на профильное обучение, мы считаем принципиально важным, чтобы ОРЦ в реструктурируемой сети изначально развивались и как школы здоровья, где будет уделяться повышенное внимание и проблемам психофизической безопасности старшеклассников, поддержанию и укреплению их физического, психологического, социального, духовно-нравственного здоровья. В то же время нельзя не обратить внимание на тот факт, что при проектировании образовательной среды, содействующей здоровью, руководители образовательных учреждений, специалисты могут столкнуться с целым рядом проблем. В частности, Г. С. Никифоров отмечает, что «современное представление о сущности и путях обеспечения здоровья, связанного с психологическим уровнем, пока еще далеки от желаемой ясности и в целом не могут быть признаны удовлетворительными» [8, с. 48].

Тем не менее, учитывая зафиксированные нами выше факторы, важно, чтобы и профориентационная учебно-воспитательная деятельность моделировалась и проектировалась с учетом оздоровительно-просветительского вектора. Специалисты ОРЦ должны стремиться к

тому, чтобы процесс профессионального самоопределения юношей и девушек строился с учетом осознания старшеклассниками состояния своего здоровья. Одним из условий здесь является обеспечение доступности получения врачебной и психологической консультации в связи с предполагаемым выбором профессии. Как свидетельствуют социологические исследования, подростки очень часто «не принимают во внимание возможное неблагоприятное течение имеющихся у них заболеваний при воздействии вредных профессионально-производственных факторов, тем самым в значительной мере повышая индивидуальный риск ухудшения здоровья» [5, с. 40].

Возвращаясь к проблеме адаптации к инновационным изменениям, вызванным введением профильного обучения и реструктуризацией муниципальных сетей образовательных учреждений, следует обратить внимание на следующий момент. Психологическое оздоровление образовательной среды во многом будет связано, с точки зрения гипотезы наших исследований, с преодолением трудностей на пути к взаимопониманию и осознанному культурному бесконфликтному общению. Первая трудность – страх перед новым и неизвестным. Психологи используют термин «сопротивление». При этом сознание подсознательно противится неизвестному. Вторая трудность находит свое отражение во внутриличностных и межличностных конфликтах в общении. Исходя из этого, к старшеклассникам требуется повышенное внимание психолога с позиций поддержания психоэмоционального благополучия учащихся и оказания им помощи в преодолении конфликтов общения. Он может использовать в качестве потенциальных помощников классных руководителей, педагогов. Но пока, вероятнее всего, чисто теоретически, так как уровень психологической компетентности педагогов, прямо скажем, невысок.

Комплексное исследование в школах Хабаровска, Екатеринбурга и ряда городов Свердловской области (охвачено 5 тыс. учащихся, 150 учителей и 200 родителей или родственников) показало, что в школах широко практикуются различные виды населения над учеником и преобладает авторитарный стиль общения [2, с. 41]. Более поздние исследования обнаруживают, что у большинства учителей преобладают деструктивные установки в общении [4, с. 254–255]. В то же время Ж. М. Березовик, Я. Л. Коломинский и другие ученые убедительно доказывают, что стиль общения является важным фактором здоровья и ученика, и учителя.

Не вдаваясь в дальнейшую детализацию, мы лишь заметим, что партнерами психолога в решении задач поддержания психологического здоровья старшеклассников учителя, классные руководители могут

стать лишь в случае если: 1) если у них будут сформированы ценностные установки на поддержание своего здоровья; 2) если уровень их психологической компетентности станет предметом постоянного внимания методической службы, системы повышения квалификации.

Итак, оптимизации обучения в условиях развития инновационных процессов в образовании может способствовать создание эффективной школьной психологической службы и службы здоровья, организация постоянного контроля и коррекции интенсивности учебной нагрузки. В современных условиях необходимо качественное психолого-педагогическое и медицинское сопровождение учебного процесса, вовлечение учащихся в программы здорового образа жизни (ЗОЖ), что позволит школьникам и педагогам, руководителям ОУ более успешно адаптироваться к инновационным педагогическим процессам.

Литература

1. Варывдин, В. А. Управление системой социальной защиты детства [Текст] / В. А. Варывдин, И. П. Клемантович. – М., 2005.
2. Галаузова, М. А. Кто защитит права ребенка в школе? [Текст] / М. А. Галаузова, В. А. Шеланков // Педагогика. – 1994 – № 5. – С. 41–44.
3. Глазман, Ж. М. Общение и здоровье личности [Текст] / Ж. М. Глазман. – М., 2002.
4. Горянина, В. А. Психология общения [Текст] / В. А. Горянина. – М., 2004.
5. Кучма, В. Р. Физиологические и психолого-педагогические проблемы предпрофильного и профильного обучения учащихся общеобразовательных школ [Текст] / В. Р. Кучма, М. И. Степанова // Вестник образования России. – 2005. – № 24. – С. 37–42.
6. Методика комплексной оценки и организация системной работы по сохранению и укреплению здоровья школьников [Текст]. – М, 2003.
7. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога [Текст] / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова. – М., 2005.
8. Никифоров, Г. С. Психология здоровья [Текст] / Г. С. Никифоров. – СПб., 2006.
9. О положении детей в Российской Федерации [Текст] : государственный доклад. – М., 1997.
10. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе [Текст] / Н. К. Смирнов. – М, 2002.

11. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе [Текст] / Н. К. Смирнов. – М., 2005.

12. Сократов, Н. В. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей [Текст] / Н. В. Сократов, И. Н. Корнева. – М., 2005.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИННОВАЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

СЕЛИВАНОВА О. Г.

*г. Киров, Кировский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования*

Мы считаем, что природу и направленность изменений в современном образовании невозможно осознать в полной мере, исходя только из отраслевого, ведомственного взгляда. При обсуждении проблем образования принципиально важно рассматривать их, с одной стороны, в широком социокультурном контексте и, с другой стороны, искать конкретные пути их решения.

Кардинальные изменения, происходящие в настоящее время во всех сферах жизнедеятельности нашего общества, обусловлены не столько деятельностью политиков, сколько объективным переходом человечества от индустриальной (техногенной) цивилизации XX века к информационной (антропогенной) XXI века. По мнению Ю. В. Яковец, «главная отличительная черта рождающейся, переживающей начальный период фазы становления постиндустриальной цивилизации – возрождение гуманизма... Это не просто возврат к приоритету ценностей свободной творческой личности эпохи афинской демократии или итальянского Ренессанса, породившего взлеты человеческого духа. Возврат к гуманизму после угнетающей машины индустриального Молоха происходит на новой основе, он обусловлен изменившимися условиями жизни и развития общества» [6].

В массовом педагогическом сознании личностно-ориентированное обучение понимается как установление гуманистических отношений учителя с учеником. Для многих учителей, умеющих устанавливать контакты со школьниками личностно-ориентированный подход в образовании не воспринимается как новое педагогическое явление. Идеи личностно-ориентированного образования сегодня чрезвычайно популярны в педагогической среде: мно-

гие образовательные учреждения ставят перед собой в качестве целей образовательного процесса – «учет индивидуальных особенностей учащихся», «развитие их субъектности», «создание условий для психического, психологического, физического здоровья школьников». С нашей точки зрения, личностно-ориентированное образование – это научно-обоснованная педагогическая стратегия и тактика, суть которой в том, чтобы помочь растущему человеку «выделывать из себя личность».

Вслед за Н. Р. Юсуфбековой, мы рассматриваем инновацию как фундаментальный принцип и функцию построения систем обучения, а инновационные процессы являются закономерностью в развитии современного образования [5, с. 73]. Именно поэтому педагогические инновации в современной школе должны «рассматриваться как системная реакция на социально-культурную динамику развития цивилизации в целом и отдельного общества в частности» [1, с. 5].

Рассмотрим личностно-ориентированное обучение как инновационный процесс современной школы на разных уровнях: методологическом, теоретическом, технологическом и эмпирическом.

На методологическом уровне все большую роль в образовании начинает играть аксиологический, т.е. ценностный подход. Методологической основой образования долгое время была гносеология, рассматривавшая процесс обучения как модификацию процесса познания, пройденного человечеством. Смысл аксиологического подхода в педагогике заключается в понимании человека как субъекта познания, общения и творчества (В. А. Сластенин). Гуманистическая направленность образования меняет привычные представления о его цели как формировании системы знаний, умений и навыков школьников. В свете новой методологии цель образования видится в достижении каждым школьником определенного уровня образованности: грамотности, функциональной грамотности, общекультурной, методологической и допрофессиональной компетентности. Образованность, по мнению О. Е. Лебедева, есть «индивидуально-личностный результат образования, качество личности, которое заключается в способности самостоятельно решать проблемы в различных областях деятельности, опираясь на освоенный опыт» [3, с. 19]. Смена методологических оснований означает, что определяющим для проектирования образовательного процесса является та или иная образовательная парадигма.

Под парадигмой в педагогике понимается «совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным педагогическим сообществом на каждом этапе развития педагогики,

которыми руководствуются в качестве образца при решении педагогических проблем» [2, с. 104].

М. М. Поташник отмечает, что «в основе парадигм лежат разные доминирующие концептуальные представления об основах и характере педагогической деятельности, о ребенке, логике его обучения, воспитания и развития – в целом о логике его образования» [4, с. 145]. Автор выделяет личностно-отчужденную и личностно-ориентированную парадигмы.

Первая «предусматривает передачу ребенку максимально возможного количества из всех накопленных в истории человечества научных, культурных, технических, исторических, социальных знаний, опыта и т.п. Возможности, желания, потребности ребенка здесь, как правило, не учитываются» [4, с. 145]. Чаще всего в педагогической среде процесс обучения понимается как целостная и динамическая система, направленная на организацию передачи знаний, умений и навыков учащимся, которые зафиксированы в учебных программах, и создание оптимальных условий для их усвоения.

Вторая соответственно «предлагает педагогу прежде всего исходить из природы конкретного ребенка, его задатков, способностей, возможностей, интересов, личных потребностей и т.п.» [4, с. 146]. Личностно-ориентированный процесс обучения способствует совершенствованию всего многообразия способностей ученика. Это означает не столько реализацию запланированных результатов обучения, но и удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей ученика и определение педагогических условий, необходимых для их удовлетворения.

Нельзя не согласиться с М. М. Поташником, утверждающим, что осознанно или неосознанно, но в основе работы каждой школы лежит либо личностно-отчужденная, либо личностно-ориентированная парадигма. Как нам кажется, чем глубже педагогическим коллективом и каждым педагогом осмысливается собственная педагогическая деятельность, тем быстрее и легче ими будут приняты идеи личностно-ориентированной педагогики.

Чем дальше мы идем по пути осмысления современной педагогической практики, тем отчетливее контуры качественно нового образования XXI века. А личностно-ориентированный процесс видится как новый тип образования, адекватный потребностям постиндустриальной эпохи.

Теоретический уровень разработки рассматриваемой проблемы означает наличие в педагогической науке различных моделей личностно-ориентированного образования.

В настоящее время Волгоградской научной школой, возглавляемой В. В. Сериковым, разрабатываются методологические и дидактические основы личностно-ориентированного образования. Ученый впервые рассматривает человека через призму его личностных функций – характерологических качеств, позволяющих ему реализовать себя. Психологические основы личностно-ориентированного образования раскрыты И. С. Якиманской. Автором сформулированы дидактические требования к содержанию и организации личностно-ориентированного обучения, раскрыто содержание важнейших категорий «субъект», «учение», «образовательный процесс», «единицы учения». Н. А. Алексеев рассматривает проектирование личностно-ориентированного образовательного процесса как особый вид педагогической деятельности, в котором важнейшая роль принадлежит личностным качествам учителя. Организация личностно-ориентированного обучения на уроке – предмет научных изысканий Л. М. Фридмана. Е. В. Бондаревская является автором культурологической концепции личностно-ориентированного образования.

На технологическом уровне не всякая педагогическая деятельность является личностно-ориентированной, а только та, которая опирается «на тип психического развития учащихся и учет личных возможностей» (Н. А. Алексеев).

В основе проектирования целостного процесса обучения личностно-ориентированной направленности лежит педагогическая диагностика познавательных возможностей и потребностей учащихся. Учитель в этом случае является не столько пользователем примерных программ Министерства образования РФ, сколько автором индивидуальной образовательной программы по предмету. Разработка индивидуальных образовательных программ на основе личностного подхода детерминируется возрастом учеников, состоянием здоровья, уровнем психического развития, способностями, познавательным профилем, требованиями государственного образовательного стандарта. В настоящее время в науке уже разработана классификация общеобразовательных программ по типам и видам (С. В. Воробьева). Совокупность образовательных программ по различным предметам, выбранных учеником, составляет его индивидуальный образовательный маршрут (М. И. Башмаков). Актуальной теоретической и практической задачей является разработка подхода к проектированию на уровне целостного образовательного процесса в школе, на уровне педагогической системы школы.

Личностно-ориентированное обучение реализуется, прежде всего, в контексте учебного занятия. Как показали наши исследования,

чтобы учебное занятие имело личностно-ориентированную направленность важно, чтобы каждый его этап был наполнен новым содержанием:

Этап мотивации и целеполагания предполагает создание условий для самомотивации учащимися собственной деятельности и субъектное целеполагание, то есть постановку каждым учеником личностно-значимой цели.

1. Этап актуализации знаний, умений и навыков расширяется за счет актуализации субъектного опыта ученика, который является важнейшим источником его активности.

2. Этап изучения нового учебного материала и его первичного закрепления отличается тем, что научные знания, предлагаемые школьнику, являются не столько предметом усвоения, целью его деятельности, сколько служат средством развития и обогащения субъектного опыта. Прежде всего, учителем организуется усвоение учебного материала в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта, а за его пределами школьник получает выбор в изучении предмета в сторону углубления или расширения.

3. Этап отработки умений и навыков школьников во многом определяется их пожеланиями. Учащийся должен иметь выбор уровня усвоения, типа и вида выполняемых заданий, способа изучения учебной темы. Но в любом случае ученик должен иметь возможность проявить собственную индивидуальность посредством выполнения творческих заданий (когнитивного и креативного типа).

4. Этап контроля и оценки предполагает передачу части полномочий ученику. Мы выделяем объективный результат урока, выраженный в отметках, и субъективный, означающий осознание учеником процесса деятельности и ее результатов – рефлексия.

5. Кроме технологической составляющей личностно-ориентированного урока, принципиально важным является новый тип взаимоотношений учителя и ученика – субъектно-субъектное взаимодействие (В. Ю. Питюков).

Эмпирический уровень познания основан на практическом опыте человека. Учитель, ежедневно погруженный в кипучую школьную жизнь, рассматривает педагогические явления, исходя из своего практического опыта и может подробно рассказать о том, какие изменения произошли за последние годы в школе, как повысились требования к его деятельности, чем отличаются его сегодняшние ученики от вчерашних. Часто словосочетание «личностно-ориентированное образование» воспринимается педагогом как очередная декларация, как обогащение педагогической лексики, не содержащее в себе ничего нового

и мало влияющее на повседневную школьную жизнь. Посредством эмпирического анализа можно описать и даже проанализировать педагогические явления, объяснить причины их возникновения. Путем проб и ошибок можно даже добиться улучшения результатов педагогической деятельности. Эмпирический опыт очень важен, так как он является основой для теоретического осмысления. Однако только теоретическое познание позволяет вскрывать причины педагогических явлений, движущие силы процессов и закономерности их протекания, выявлять противоречия и проектировать педагогический процесс.

Литература

1. Герасимов, А. М. Инновационный подход в построении обучения (Концептуально-технологический аспект) [Текст] : учеб. пособие / А. М. Герасимов, И. П. Логинов. – М. : АПКИПРО, 2001.
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст]: для студ. высш. и ср. пед. учеб. зав. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001.
3. Лебедев, О. Е. Цели и результаты школьного образования [Текст] : метод. рекомендации / О. Е. Лебедев, Н. И. Неупокоева. – СПб. : СПГУПМ, 2001.
4. Управление качеством образования [Текст] : практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М. : Педагогическое общество России, 2000.
5. Юсуфбекова, Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки инновационных процессов в образовании [Текст] / Н. Р. Юсуфбекова. – М., 1991.
6. Яковец, Ю. В. История мировых цивилизаций [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов гуманитар. профиля / Ю. В. Яковец ; 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997.

О СОЗДАНИИ СТРУКТУРЫ БАНКА ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ

**ШАРАБУРЯК Ю. А., АБРАМОВА И. М., ДАНИЛОВА В. А.,
КИМАЙКИНА Н. И., КОРОТЕЦКАЯ В. А., КУЗИНА Т. Г.,
САВУШКИНА Н. Ф.**

*г. Магнитогорск, Магнитогорский государственный технический
университет им. Г. И. Носова*

Как известно, любой дидактический тест характеризуется назначением – ориентацией на проверку тех или иных свойств тестируемого, содержанием – соответствием выбранным разделам учебной дисциплины, объемом – количеством образующих его заданий, и структурой – способом их упорядочения. Все дидактические тесты формируются на основе банка тестовых заданий, для создания которого необходимо опираться на содержательную структуру дисциплины, то есть располагать составом образующих ее частей и связей между ними. В качестве таких частей принимаются дидактические единицы. Дидактическая единица – относительно самостоятельная часть системы знаний, образующей содержание учебной дисциплины, выделенная в соответствии с дидактическими принципами изложения и изучения учебного материала [1]. К дидактическим единицам относятся, например, раздел, подраздел, тема и другие части содержания учебной дисциплины. Дидактические единицы различаются объемом входящих в них знаний, их внутренней организацией, качественной определенностью, формой представления и другими свойствами. Среди них можно выделить элементарные дидактические единицы – единицы первого уровня сложности, из которых состоят единицы более сложные, в частности – темы, разделы. Элементарной дидактической единицей, обеспечивающей возможность преобразования содержания дисциплины в определенное множество тестовых заданий, целесообразно принять утверждение (суждение) – повествовательное предложение, имеющее конкретный смысл и значение и характеризующееся истинностью или ложностью [1]. Примеры суждений приведены в таблице 1.

Таблица 1

Система $\begin{cases} x_1 + 2x_2 - x_3 = 0 \\ 4x_1 - \lambda x_2 + x_3 = 0 \\ x_1 + 3x_2 - 2x_3 = 0 \end{cases}$ имеет ненулевое решение при $\lambda = -3$.
Расстояние между фокусами гиперболы $y^2 - x^2 = 1$ равно $2\sqrt{2}$.

Интеграл $\int \cos^7 x \sin^2 x dx$ вычисляется с помощью замены $\sin x = t$.
--

Преобразование утверждений в тестовые задания с формальной точки зрения несложно: высказывания таблицы 1 могут быть сформулированы в виде незаконченных суждений – заданий, требующих от тестируемого устранения неопределенностей. В таблице 2 приведены примеры, поясняющие переход от дидактических единиц к тестовым заданиям.

Таблица 2

Система $\begin{cases} x_1 + 2x_2 - x_3 = 0 \\ 4x_1 - \lambda x_2 + x_3 = 0 \\ x_1 + 3x_2 - 2x_3 = 0 \end{cases}$ имеет ненулевое решение при $\lambda = \dots$
Расстояние между фокусами гиперболы $y^2 - x^2 = 1$ равно ...
Интеграл $\int \cos^7 x \sin^2 x dx$ вычисляется с помощью замены ...

Разработка (проектирование) банка тестовых заданий – определение качественных и количественных показателей системы тестовых заданий, обеспечивающей возможность тестирования обучающихся в соответствии с целями и содержанием образовательной программы. Качественно разрабатываемый банк тестовых заданий характеризуется наличием в его составе тестовых заданий четырех различных форм и трех категорий трудности, а количественно – составом заданий, соответствующих выделенному в содержании дисциплины множеству элементарных дидактических единиц. Системный характер разрабатываемого банка тестовых заданий предполагает обязательное упорядочение включаемых в него заданий в соответствии с принятой структурой.

Структура банка тестовых заданий (содержательная структура) – 1) строение банка тестовых заданий, определяющее принадлежность тестовых заданий выделенным дидактическим единицам; 2) текстовый документ, содержащий сведения о качественном и количественном составе тестовых заданий и их принадлежности выделенным дидактическим единицам [1].

Структура банка тестовых заданий должна соответствовать структуре рабочей программы дисциплины, отображать связь содержания дисциплины с составом разрабатываемых тестовых заданий и их основными показателями – назначением, формами, нормой трудности и др. (примером такого подхода служит фрагмент проектной структуры банка, оформленный в виде таблицы 3). Формирование со-

держательной структуры банка, создаваемого для конкретной учебной дисциплины, осуществляется выполнением перечисленных ниже действий:

1. Анализ нормативных документов, которые содержат квалификационные требования к обучающимся по образовательной программе данного направления (специальности): определение состава знаний, умений и навыков, которыми должен владеть студент, завершивший изучение данной учебной дисциплины.

2. Выделение объема теоретических и практических знаний, составляющих содержание данной учебной дисциплины и подлежащих усвоению обучающимися в установленные сроки с требуемым результатом (в соответствии с ГОСом или рабочей программой). Фрагмент ГОСа, регламентирующего минимум содержания дисциплины «Математика», представлен в таблице 3.

Состав дидактических единиц, образующих названный минимум, может варьироваться в ГОСах разных образовательных направлений. Содержание дисциплины, определяемое одним из стандартов, принимается разработчиком в качестве базового, и его разделы нумеруются в любой удобной системе, к примеру, так, как это показано в таблице 3. Отклонения в содержании, определяемые другими ГОСами, устанавливаются фактом наличия – отсутствия номера (имени) той или иной дидактической единицы в информационном блоке соответствующего направления (см. второй раздел указанной таблицы).

Таблица 3

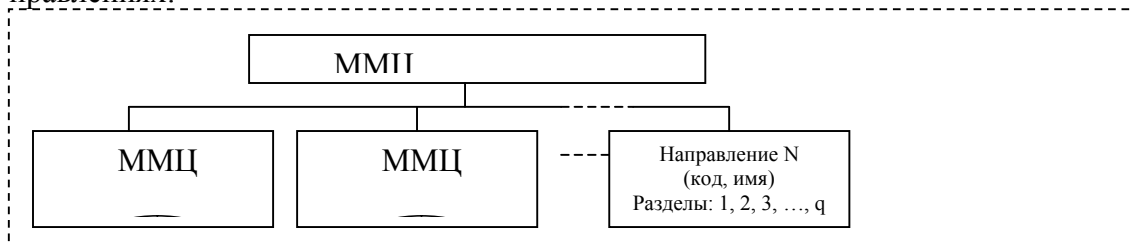
1. Общие сведения:

Всего дидактических тестовых заданий в банке _____ штук, в том числе:
 а) открытых _____ шт.;
 б) закрытых _____ шт.;
 в) на соответствие _____ шт.;
 г) на установление прав. последовательности _____ шт.

Автор (авторы): Фамилия, И. О.

Начало разработки банка: 01.07.200_ г.

2. Сведения о содержании дисциплины в различных образовательных направлениях:



3. Минимум содержания дисциплины по ГОС базового направления:
 ГОС ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
 Направление – 200500. «Метрология, стандартизация и сертификация».
 Степень (квалификация) выпускника – инженер.
 Утвержден 27 марта 2000 г. Номер гос. регистрации: 270 тех/дс.
 Обязательный минимум содержания дисциплины

Индекс	Наименование дисциплины и ее основные дидактические единицы	Всего часов
ЕН 01	Математика ... вероятность и статика: теория вероятностей, случайные процессы, статистическое оценивание и проверка гипотез, статистические методы обработки экспериментальных данных; ...	612

3. Построение логической структуры банка тестовых заданий, отражающей состав и последовательность изложения разделов и тем учебной дисциплины (по ГОС, рабочей программе или учебному пособию).

4. Анализ содержания каждой темы, входящей в раздел, и выделение в ней элементов знаний, наиболее значимых для выявления и оценки в процессе тестирования. В таблице 4 такие компоненты составляют содержание разделов и тем, помещенных во втором слева столбце.

5. Ориентировочная классификация и распределение элементов знаний по уровням трудности:

- первый уровень – знания, составляющие базис данной учебной дисциплины (в третьем столбце таблицы 2 эти элементы именуется как «базовый уровень»);
- второй уровень – знания, развивающие и дополняющие базис учебной дисциплины (именуются как «средний уровень»);
- третий уровень – знания системного уровня (обозначены как «системный уровень»).

6. Выделение в каждом из элементов, указанных в п. 4, конечно-го множества элементарных дидактических единиц – утверждений, (высказываний), знание и понимание которых или умение применять требуется выявить и оценить при тестировании. Количество выделенных элементарных единиц определяет количество тестовых заданий, подлежащих разработке.

7. Определение количественного состава тестовых заданий, подлежащих разработке в каждом из выделенных разделов и входящих в него тем, установление ориентировочного числа тестовых зада-

ний, подлежащих разработке в пределах каждой из выделенных тем (пятый столбец табл. 4).

Таблица 4

Содержательная структура учебной дисциплины «Математика»
(ГОС ВПО направления 200500)

Код, наим. Дисциплины и ее основных дид. Единиц (разделов, тем) по ГОС ВПО	Наименование дисциплины и ее разделов, тем и подтем по рабочей программе	Классификационный уровень знаний	Цель (требуемый результат) изучения раздела (темы)	Минимальное требуемое количество тестовых заданий (ТЗ)	Проектируемый уровень трудности тестовых заданий
Ен 01 Математика	Математика		Завершив изучение раздела (темы), обучаемый должен:	Разрабатываемые формы тз, их количество (шт.)	Коэффициент трудности (кт)
...
16. Теория вероятностей	16. Теория вероятностей				
	– классическое определение вероятности; – теоремы сложения и умножения вероятностей; – числовые характеристики дискретных случайных величин; – законы распределения вероятностей непрерывных случайных величин: равномерное распределение; – формула полной вероятности	Часть 1: базовый уровень Часть 2: Средний уровень Часть 3: Системный уровень	Знать: определения понятий и понимать их смысл. Уметь: вычислять вероятность случ. События, используя необх. Теоремы и формулы	ТЗ_откр.: 4 ТЗ_закр.: 12 ТЗ_соотв.: 2 ТЗ_уст. Посл.: 2 Идентификационные номера ТЗ: 16.01 – 16.20	КТ_1: 16 КТ_2: 4
...

8. Присвоение каждому из тестовых заданий идентификационного номера, который указывает порядковый номер задания и его принадлежность теме и разделу. Следует также указать ориентировочный уровень трудности задания, который выражается коэффициентом трудности (КТ): КТ.1 – первый уровень трудности (легкие задания); КТ.2 – средний уровень трудности; КТ.3 – третий уровень. Проектируемый уровень трудности заданий вносится в содержательную структуру дисциплины (шестой столбец табл. 4).

Таким образом, приведенный порядок действий составляет содержание подготовительного этапа, предшествующего разработке тестовых заданий, состав которых определяется разработанной структурой банка.

Литература

1. Караушев, В. Ф. Проектирование банка тестовых заданий [Текст] / В. Ф. Караушев, Л. В. Терентьева, Т. Н. Тягунова ; под ред. В. И. Васильева. – М. : изд-во ИКАР, 2005. – 64 с.

РАЗРАБОТКА АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ МОДУЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КИСЕЛЁВА Т. В., ПАЛАГУШКИН В. А.

г. Уфа, Институт дополнительного профессионального образования Уфимского государственного нефтяного технического университета

Образовательные программы в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) сегодня рассматриваются как основа уровня качества в соответствии со стандартом ISO 9001:2000. Современный взгляд на качество исходит из позиции, что качество закладывается на стадии проектирования продукта (или услуги). В системе образования такой стадией является разработка образовательных программ. Планируемый Рособразованием переход от управления образовательными учреждениями к управлению образовательными программами предполагает повышение роли мониторинга в части эффективности реализуемых программ.

Первым шагом в совершенствовании технологии разработки программ в Институте дополнительного профессионального образования Уфимского государственного нефтяного технического университета (ИДПО УГНТУ) стало внедрение системы менеджмента качества и получение в июне 2006 года международного Сертификата IQNet на соответствие требованиям стандарта ISO 9001:2000, а также международного Сертификата Центра сертификации систем управления Cro Cert на применение системы менеджмента качества в образовательной деятельности.

Многолетний опыт работы, особенно в последние годы, показал следующие тенденции в процедуре составления программ.

Более 80 % реализуемых программ повышения квалификации составляются под конкретного заказчика. Технология составления таких программ предполагает подготовку проекта программы, корректировку и согласование программы с заказчиком, подбор преподавательского состава, подготовку учебно-методических и раздаточных материалов и т.д. При этом все указанные виды работ, как правило, должны осуществляться в весьма ограниченные сроки.

Процедура составления программ по своей технологии все в большей степени переходит от разработки к проектированию на основе накопленной базы данных по программам ДПО.

В этих условиях для повышения оперативности и эффективности процедуры проектирования новых программ целесообразно использование современных информационных технологий.

В основе разрабатываемой автоматизированной технологии проектирования программ следующие основные положения и требования:

- модульное построение учебных программ;
- наличие четко определенных целей модулей и программ, которые согласуются с миссией ИДПО и требованиями заказчика;
- наличие системы оценки результатов обучения по программе;
- возможность непрерывного совершенствования модулей и программ;
- обеспеченность ресурсами, необходимыми для реализации модулей и программ;
- перенос акцента с того, что преподается в программе, на то, что будет знать, понимать и в состоянии делать слушатель при успешном завершении модуля (программы);
- использование таких критериев качества модулей и программ, которые бы позволили в максимальной степени приблизить результаты обучения к ожиданиям работодателя (заказчика), к привычным для них процедурам оценки и развития персонала организаций.

На этапе концептуального проектирования автоматизированной системы важное значение имеет определение понятия «модуля» применительно к рассматриваемой задаче.

Как показывает анализ литературных источников, до сих пор существуют различные точки зрения на понимание модуля и технологию его построения в плане структурирования содержания обучения. Ни в европейской, ни в американской, ни в российской системах обра-

зования не существует единого понимания того, что такое образовательный модуль.

В то же время специалисты сходятся на том, что в понятие модуля в качестве необходимых компонентов значения входят законченность, самостоятельность и комплексность. Это влечет за собой включение в понимание модуля таких смысловых составляющих, как: объединение содержательных, организационных, методических и технологических компонентов; единство теоретических и прикладных аспектов; структурная связанность всего образовательного комплекса; совмещение в одной организационно-методической структуре дидактических целей, логически завершенной единицы учебного материала, методического руководства и системы контроля.

Объем предметно-логического содержания, входящего в модуль, остается пока неопределенным: это может быть и раздел дисциплины, и отдельная дисциплина, и комплекс дисциплин одной направленности (фундаментальной, поддерживающей, организационно-коммуникативной, методологической и др.), и единый комплекс, включающий в себя совокупность фундаментальных и прикладных дисциплин и практик, ведущих к достижению определенных профессиональных компетенций.

Исходя из этого, в контексте рассматриваемой задачи принята двухуровневая модель программы, состоящей из модульных единиц и модулей.

Модульная единица – это целостная, самостоятельная часть в содержании модуля, которая охватывает знания и умения, необходимые для выполнения профессиональной задачи.

Модуль – это законченная единица образовательной программы, формирующая одну или несколько определенных профессиональных компетенций, сопровождаемая контролем знаний и умений обучаемых на выходе.

Определены следующие основные функции, выполняемые автоматизированной системой проектирования программ ДПО:

- создание и редактирование модульной структуры программы, структуры модульных единиц, включая информацию о целях обучения, разделах, дисциплинах, темах, длительности обучения и т.д.;

- ввод информации о слушателях (обучаемых): квалификация, начальные знания, желаемый уровень получаемых знаний и компетенций;

- хранение информации о модульных единицах, модулях и программах;

- формирование на основе введенных данных титульного листа, учебного плана, учебно-тематического плана, учебной программы;
 - визуализация результатов работы системы в виде титульного листа, учебного плана, учебно-тематического плана, учебной программы;
 - распечатка сформированных документов.
- Ожидаемые результаты разработки и внедрения автоматизированной технологии модульного проектирования программ ДПО:
- создание нового поколения программ на основе анализа и обобщения накопленного опыта разработки программ ДПО;
 - повышение качества программ за счет их ориентации на конечные результаты (компетенции), приближения целей обучения к требованиям заказчика;
 - снижение затрат на разработку программ вследствие внедрения современных информационных технологий в процесс их проектирования и документирования;
 - повышение эффективности взаимодействия с заказчиками на основе компетентностного подхода к формулировке целей обучения по отдельным модулям и программам.

В дальнейшем внедрение автоматизированной технологии проектирования программ ДПО позволит более эффективно решать задачи формирования индивидуальных стратегий обучения, динамического обновления учебных планов и программ, а также выбора оптимальной стратегии обучения различных категорий пользователей.

МОТИВАЦИЯ И СТИМУЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МИРГАЛИЕВА А. В.

г. Астрахань, Астраханский государственный университет

В последние несколько десятилетий стало весьма распространенным и модным понятие «инновация». Это понятие все чаще выступает одним из центральных в самых разных контекстах: в технико-технологических и гуманитарных, социально-экономических и философских. В российском образовательном контексте это понятие также начинает получать права полного гражданства и восприниматься все более серьезно, образование стремительно развивается за счет внедрения различных инноваций.

Термин «инновация» происходит от латинского *innovatio* – «нововведение». Инноватика складывалась как междисциплинарная область исследований на стыке философии, психологии, социологии, теории управления, экономики и культурологии.

Само понятие «инновация» впервые появилось в исследованиях культурологов в XIX веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. Это его значение до сих пор сохранилось в этнографии. В начале XX века сформировалась новая область знания – наука о нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства. Наука о нововведениях – инноватика – возникла, как отражение обострившейся потребности фирм в деятельности по разработке и внедрению новых услуг, идей. В 30-е гг. в США утвердились термины: «инновационная политика фирмы», «инновационный процесс». В 60–70-е гг. на Западе получают большой размах эмпирические исследования новшеств, осуществляемых фирмами и другими организациями.

Развитие педагогической инноватики в нашей стране связано с массовым общественно-педагогическим движением, с возникновением противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии образовательного учреждения и неумением педагогов ее реализовать. Возрос массовый характер применения нового. В связи с этим обострилась потребность в новом знании, в осмыслении новых понятий: «инновация», «инновационный процесс» и др. Понятие «нововведение» («инновация») определяется и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику.

В последние десятилетия активно разрабатываются теоретические основы педагогической инноватики в работах К. Ангеловски, Н. С. Бургина, М. В. Кларина, В. Я. Ляудис, М. Н. Поташника, С. Д. Полякова, Т. И. Шамовой, О. Т. Хомерики, Н. Р. Юсуфбековой, В. И. Журавлева, В. И. Загвязинского, П. С. Подымовой, В. А. Сластенина и др.

Становясь широко применяемыми и все более модными, понятия инновации и инновационной деятельности зачастую начинают употребляться неадекватно. Инновационную деятельность, инновационные процессы и соответственно инновационные организации следует отличать от локального изобретательства, опытничества, от ситуаций появления или внедрения отдельных новшеств. Если в учебный план ввели два часа на новый учебный курс, это хорошо, но указанное явление не делает это образовательное учреждение инноваци-

онной организацией. Инновационной деятельности присуще качество интегральности, целостности.

Новизна – один из основных критериев оценки педагогических исследований, это основной результат творческого процесса, это свойство и самостоятельная ценность любого нововведения.

Новизна любого средства относительна как в личностном, так и во временном (историческом) плане. То, что ново для одного педагога, может быть не новым для другого. Новизна всегда носит конкретно-исторический характер. Рождаясь в конкретное время, прогрессивно решая задачи конкретно-исторического этапа, новшество может быстро стать достоянием многих, нормой, общепринятой массовой практикой, или устареть, стать тормозом развития в более позднее время.

Инновационный механизм развития образования включает в себя: создание творческой атмосферы в различных образовательных учреждениях, культивирование интереса к инициативам и новшествам; создание социокультурных и материальных (экономических) условий для принятия и действия разнообразных нововведений; инициирование поисковых образовательных систем и механизмов их всесторонней поддержки; интеграцию наиболее перспективных нововведений и продуктивных проектов в реально действующие образовательные системы и перевод накопленных инноваций в режим постоянно действующих поисковых и экспериментальных образовательных систем.

Инновации в образовании – естественное и необходимое условие его развития в соответствии с постоянно меняющимися потребностями общества. Способствуя, с одной стороны, сохранению непреходящих ценностей, с другой стороны – они несут в себе отказ от всего устаревшего и отжившего, сами закладывают основы социальных преобразований. Отсюда – особые требования к тем, кто по своей профессии призван вести и обеспечивать образовательный процесс на современном уровне.

Одним из важнейших аспектов инновационной деятельности выступает человек – субъект инноваций, который с учетом своих индивидуальных особенностей (возможностей и недостатков) согласует систему своих личностных качеств (чувств, мотивации, воли) с системой объективных условий и требований решаемой задачи.

Сегодня эффективно действующим оказывается педагог, реагирующий на новые социальные ожидания, мобильный, способный к творческому росту и профессиональному самосовершенствованию, к восприятию и созданию инноваций и тем самым к обновлению своих знаний, обогащению педагогической теории и практики.

Исследования показывают, что главную роль в развитии способностей педагога играют его профессиональная деятельность и его стремление к самосовершенствованию. Развитие способностей непосредственно связано с педагогическими умениями и навыками, которыми должен владеть каждый преподаватель.

Отношение преподавателей к педагогическим новшествам зависит от того, на каких ступенях профессионального роста они находятся (педагогическая умелость, педагогическое мастерство). Можно отметить и другие факторы, влияющие на отношение педагогов к инновационному педагогическому процессу, например, цель новшества, методика внедрения новшества, мотивация педагогов.

Осуществление инновационных процессов в учебном заведении требует модификации возможностей, установок, поведения педагогов. Это может относиться к профессиональной подготовке, оценке качества выполненных работ, структуре, межличностным отношениям. Эти изменения могут вызвать различную реакцию, вплоть до активного сопротивления инновациям. Для того, чтобы педагоги благоприятно восприняли изменения и включились в инновационную деятельность, необходимы следующие условия:

- неудовлетворенность достигнутыми ранее результатами труда и рассмотрение возможностей их улучшения;
- уверенность в сильном освоении новшества;
- убежденность в справедливости вознаграждения;
- наличие потребности в развитии и саморазвитии.

Для успешной мотивации инновационной деятельности педагогов, руководству учебного заведения необходимо решить ряд управленческих задач: формирование у педагогов проблемного сознания, мотивов участия в поисковой деятельности, создание системы обучения кадров, оказание помощи новаторам, поддержание мотивации на всех этапах внедрения, создание системы стимулирования труда, положительное отношение руководства к новшествам, предоставление творческой свободы.

Введение новшеств в организацию так же может осуществляться и путем их стимулирования. Н. В. Немова под стимулированием инновационных процессов понимает побуждение людей к сознанию, освоению или развитию новшеств с помощью системы внешних стимулов. Стимулами являются моральные и экономические факторы. Простимулированные, а не навязанные инновационные процессы, воспринимаются как собственная инициатива, не порождают психологических барьеров и поэтому развиваются быстрее.

Сценарий практической педагогической деятельности в инновационном режиме не может предусмотреть каждое из неповторимых обстоятельств, с которыми педагог сталкивается повседневно. В каждой новой непредвиденной ситуации педагог должен действовать самостоятельно, решать каждый раз новые практические задачи. Все это требует развития особых качеств личности педагога, творческих способностей. Человеку в этой ситуации предстоит быть не только исполнителем в их осуществлении, но и непосредственным творцом инновационных процессов. Сегодня от педагога требуется «готовность достойно встречать каждую профессиональную ситуацию, быть готовым к переподготовке в быстро меняющихся условиях». Активность человека в этих условиях, как утверждают психологи, может быть направлена на лучшее и все более полное приспособление к среде за счет своих собственных резервов и внутренних ресурсов (О. С. Советова), где ключевым фактором динамического развития будет выступать самообразование. Педагог, способный и готовый к осуществлению инновационной деятельности в образовательном учреждении, может состояться тогда, когда он осознает себя как профессионал, имеет установку на творческое восприятие имеющегося инновационного опыта и его необходимое преобразование.

РОЛЬ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

СЕВРЮКОВА А. А.

г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 107

Рассматривая проблему развития готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности, целесообразно определить соответствующие методические основания. Наша позиция состоит в том, чтобы опираться на системно – деятельностный и акмеологический подходы. В данной работе будет представлена роль акмеологического подхода для развития готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности.

Прежде необходимо рассмотреть термин «подход». С точки зрения науковедения, подход представляет собой комплекс парадигматических (онтологическая картина, схема и описание объектов), синтагматических (способы и методы доказательства, аргументации,

языки описания, объяснения и понимания) и прагматических (цели и ценности, предписания, разрешенные и запрещенные формы употребления синтагмы и парадигмы) структур и механизмов в познании и (или) практике, характеризующий конкурирующие между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в науке, политике или организации жизнедеятельности человека [1, с. 38]. Руководствуясь изложенным пониманием подхода, перейдем к характеристике акмеологического подхода и его значения в развитии готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности.

Акмеология – новая интегративно-комплексная наука, возникшая на стыке естественных, гуманитарных и технических областей научного знания. Акмеология (от греч. акме – высшая степень чего-либо + логия, буквально «наука о вершинах») выявляет феноменологию, закономерности и механизмы становления человека на ступенях ранней, средней и поздней взрослости как индивида (сложнейшего живого организма), как личности (в этом случае, прежде всего, имеются в виду усвоенные человеком отношения к разным сторонам действительности (главным образом как профессионала) [2; 3].

Сущность акмеологии представлена в работах таких исследователей, как А. А. Бодалев, А. А. Деркач, В. М. Зазыкин, В. Г. Ганжин, Н. Т. Селезнева и др.

В образовании акмеология получила развитие в трудах Л. В. Варфоломеевой, Н. В. Вишняковой, Ю. А. Гагина, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, раскрывающих факторы достижения педагогом вершин его профессионализма. На наш взгляд, ценными являются исследования, выполненные в лаборатории управления образованием взрослых ИОВ РАО, в которых акмеологический подход стал ведущим (О. П. Бурдакова, М. А. Вострова, Н. М. Полетаева, Н. Д. Санитарова и др.).

А. К. Маркова считает главной целью акмеологии выявление условий продвижения человека к вершинам, в определении путей достижения педагогом профессионализма [3, с. 445].

Нас, конечно, интересует, как педагогическая акмеология способствует эффективному внедрению стратегии, тактики и техники развития готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности.

Предлагаем ниже формы работы, которые, на наш взгляд, в наибольшей степени помогут педагогам, занимающимся инновационной деятельностью в образовании.

Пути достижения уровней готовности педагога к осуществлению
инновационной деятельности

Уровни профессионализма педагога (по А. К. Марковой)	Уровни готовности педагога к инновационной деятельности	Что способствует достижению уровня готовности педагога к инновационной деятельности
1. Уровень овладения профессией, адаптация к ней, первичное усвоение норм, менталитетов, необходимых приемов, технологий.	Уровень знакомства с понятием «инновации в образовании», усвоение сущности инновационной деятельности.	Лекции, индивидуальные и семинарские занятия по теме «сущность инновационной деятельности» и собеседования.
2. Уровень педагогического мастерства как выполнение на хорошем уровне лучших образцов передового педагогического опыта; владение имеющимися в профессии приемами индивидуально-го подхода к учащимся.	Освоение практических способов осуществления инновационной деятельности, формирование умений и навыков для выполнения на хорошем уровне передового инновационного опыта, его внедрения в практику.	Круглые столы, семинары, конференции по обмену опытом, «открытые» занятия, мастер-классы, индивидуальные занятия в библиотеках, работа с Интернетом, публикации.
3. Уровень самоактуализации педагога в профессии, осознание возможностей педагогической профессии для развития своей личности, саморазвитие себя средствами профессии, сознательное усиление своих позитивных качеств, сглаживание негативных, укрепление индивидуального стиля.	Развитие креативных и рефлексивных умений педагогов в рамках инновационной деятельности, необходимых для создания собственных инновационных проектов.	Деловые игры, ролевые игры, групповые тренинги, практические занятия, овладение методами саморазвития. Соревнование идей, парад находок, встречи с яркими людьми.
4. Уровень педагогического творчества как обогащение педагогом опыта своей профессии за счет личного творческого вклада, внесение авторских предложений, как касающихся отдельных задач, приемов, средств, методов, форм организации учебного процесса, так и	Уровень творческого созидания: разработка, апробация и внедрение авторских инновационных исследований, направленных на повышение качества современного образования. Написание авторских программ, учебных пособий, методических ре-	Создание необходимых условий: обеспечение необходимой литературой, возможность пользоваться Интернетом, моральное и материальное стимулирование, благоприятный психологический климат в коллективе, благоприятный режим работы. Представление

создающих новые педагогические системы обучения и воспитания.	комендаций, публичная защита.	возможностей знакомить со своим опытом на различных конференциях, в печати.
---	-------------------------------	---

Таким образом, использование акмеологического подхода в развитии готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности представляется продуктивным, так как этот подход ориентируется на потребности взрослого человека в творчестве, саморазвитии и самореализации. Считаем, что разработанная нами таблица «Пути достижения уровней готовности педагога к осуществлению инновационной деятельности» послужит поддержкой всем тем, кто стоит на пути созидания нового в образовании современной России.

Литература

1. Ильясов, Д. Ф. Повышение квалификации руководителей образовательных учреждений: объективные факторы в управлении [Текст] / Д. Ф. Ильясов ; под. ред. проф. Г. Н. Серикова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005.
2. Зазыкин, В. Г. Акмеологические аспекты профессионализма [Текст] / В. Г. Зазыкин, А. П. Чернышев // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе. – М., 1993.
3. Маркова, А. К. Педагогическая акмеология [Текст] / А. К. Маркова // Акмеология: учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : изд-во РАГС, 2004. – С. 442–452.

РАЗДЕЛ 7

Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВА- ТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

МЕРКУЛОВА Л. И., ЧЕРНЫШОВА Л. М., БАВЫКИНА О. Н.

*г. Воронеж, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 57*

Методическая работа в современной школе – важное звено системы непрерывного образования учителя. Самым главным и существенным в методической работе является оказание помощи учителям в развитии педагогического мастерства.

Важнейшие принципы методической работы в школе [1]:

1. Связь с жизнью, актуальность.
2. Научность.
3. Системность.
4. Комплексный характер.
5. Творческий характер, максимальная активизация учителей.
6. Систематичность, последовательность, преемственность, непрерывность.
7. Конкретность, учет особенностей конкретной школы, учителя, дифференцированный подход к учителям.
8. Направленность методической работы на выделение главного, существенного в повышении квалификации учителей.
9. Единство теории и практики при всей практической направленности методической работы.
10. Оперативность, гибкость, мобильность.

11. Коллективный характер методической работы при разумном сочетании общешкольных, групповых и индивидуальных, формальных и неформальных, обязательных и добровольных форм и видов методической работы и самообразования учителей.

12. Создание благоприятных условий для эффективной методической работы, творческих поисков учителей.

В нашей школе для реализации вышеперечисленных принципов мы используем следующие формы методической работы:

– Единая методическая тема «Повышение качества образования на основе личностно-ориентированного подхода к воспитанию и обучению учащихся»;

- школьные методические объединения;
- психолого-педагогические семинары;
- научно-практические конференции и педагогические чтения;
- школа передового педагогического опыта, групповое и индивидуальное наставничество, консультации, собеседования;
- методические выставки, бюллетени.

Научно-методическая работа начинается с издания приказов на предстоящий учебный год по следующим направлениям:

1. Организация работы научно-методического совета как координирующего органа все методической работы.

2. Создание творческих групп по направлениям работы: по внедрению здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс, организация предпрофильной подготовки и профильного обучения учащихся 9–11 классов, опытно-экспериментальная работа по теме: «Система управления средней общеобразовательной школой на основе новых информационных технологий».

3. О назначении руководителей школьных методических объединений.

4. О проведении на базе МОУ СОШ № 57 семинаров, практикумов с педагогическими работниками города и области по согласованию с вышестоящими органами образования (Управление образования Воронежской области, муниципальное учреждение «Учебно-методический центр города Воронежа»).

5. Об аттестации педагогических кадров.

6. О закреплении наставников за молодыми учителями.

Вся методическая работа строится дифференцированно, исходя из квалификации, стажа работы и мастерства учителя. В качестве примера предлагаем вашему вниманию раздел третий из плана учебно-воспитательной работы МОУ СОШ № 57 на 2006–2007 учебный год.

Научно-методическая работа.
Работа с педагогическими кадрами

№ п/п	Мероприятия	Сроки	Ответственные
Заседания научно-методического совета (НМС)			
1.	Об утверждении состава научно-методического совета: приказ и план работы.	Сентябрь	Заместитель директора по научно-методической работе, методист
2.	О ходе и проведении I и II туров олимпиад по предметам. Итоги мониторинга учебного процесса за I четверть (Отчет заместителя директора по учебно-воспитательной работе). О ходе аттестации учителей. (Отчет методиста). Отчет о выполнении программы «Работа с учащимися, имеющими низкую мотивацию к обучению в школе». Результаты тестирования учителей на предмет возможности и склонности к работе с одаренными детьми и способными учениками в рамках реализации программы «Одаренные дети – будущее России»	Ноябрь	Заместитель директора по научно-методической работе, методист, психолог
3.	Итоги мониторинга учебного процесса за I полугодие.	Январь	Заместитель директора по воспитательной работе
4.	Отчет о выполнении программы «Одаренные дети – будущее России»	Январь	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе
5.	Отчет классных руководителей (8в, 7а, 10в) социально-психологической службы о результатах совместной деятельности по выполнению программы «Работа с учащимися, имеющими низкую мотивацию к обучению в школе».	Февраль-март	Психолог, социальный педагог, классные руководители
6.	Применение новых информационных технологий на уроках. Круглый стол. Обмен мнениями	Март	Администрация, учителя
7.	Отчет творческой группы по предпрофильной подготовке и профильному обучению учащихся	Апрель	Заместитель директора по научно-методической работе

	Отчет об итогах проведения Недели науки.		
8.	О подготовке к итоговой аттестации выпускников 9,11 классов: формы и технология проведения. Изучение нормативных документов. Совещание с учителями выпускных классов.	Май	Заместители директора по учебно-воспитательной работе
9.	Отчет о работе школьного информационного центра в рамках опытно-экспериментальной работы.	Май	Руководитель школьного информационного центра
10.	Организация и проведение «Дней педагогического мастерства». Отчеты творческих групп о проделанной работе. Справка.	Май	Заместитель директора по научно-методической работе, методист, психолог
11.	Отчет об итогах конкурса элективных курсов на следующий 2007-2008 учебный год.	Май	Заместитель директора по научно-методической работе, методист, психолог

Повышение квалификации педкадров

№ п/п	Мероприятия	Сроки	Ответственные
1.	Выявление педагогов, подлежащих курсовой переподготовки на базе ВОИПКРО. Издание приказа, доведение до сведения учителей.	До 15.09	Заместитель директора по научно-методической работе, методист.
2.	Контроль за посещением учителями семинаров, конференций различного уровня. Подготовка справки и приказа.	Постоянно	Заместитель директора по научно-методической работе, методист.
3.	Организация работы школьных методических объединений и осуществление постоянного контроля за их работой. Взаимопосещение уроков, контроль за результатами.	Постоянно	Заместитель директора по научно-методической работе, методист.

Аттестация учителей

№ п/п	Мероприятия	Сроки	Ответственные
1.	Организаторская работа администрации по процедуре аттестации педагогических работников. Подача заявлений, ознакомление с нормативно-правовой базой проведения	Апрель, июнь, август	Заместитель директора по научно-методической работе, методист.

	аттестации: приказ, план работы.		
2.	Организация и прохождение второго этапа аттестации. Оформление необходимой документации, проведение открытых уроков и мероприятий по графику. Оформление «портфолио».	Сентябрь, март	Заместитель директора по научно-методической работе, методист.
3.	Представление материалов в главную и муниципальную аттестационную комиссию по мере прохождения аттестации.	Сентябрь, март	Заместитель директора по научно-методической работе, методист.
4.	Представление педагогов к награждению Почетными грамотами различного уровня, оформление наградного материала.	Октябрь, декабрь	Директор, заместитель директора по научно-методической работе.
5.	Посещение уроков аттестуемых учителей (по графику).	В течение года	Заместитель директора по научно-методической работе.
6.	Подача заявлений учителей, аттестуемых в следующем учебном году; планирование работы, творческие задания учителям.	Апрель	Заместитель директора по научно-методической работе, методист.

Учебно-методическая работа

№ п/п	Мероприятия	Сроки	Ответственные
1.	Педагогический совет «Подведение итогов учебного года. Задачи на 2006–2007 учебный год».	Август	Директор
2.	Создание, организация, планирование работы творческих групп по следующим направлениям работы: - о предпрофильной подготовке и профильному обучению учащихся; - здоровьесберегающие технологии, реализация программы «Школа – территория здоровья»; - опытно-экспериментальная работа по теме «Система управления средней общеобразовательной школой на основе использования новых информационных технологий».	До 1 сентября	Заместитель директора по научно-методической работе.
3.	Провести диагностирование учителей с целью выявления затруднений педагогов. Тестирование учителей на предмет возможности и	Сентябрь	Заместитель директора по научно-методической работе, методист.

	склонности к работе с одаренными детьми		
4.	Проведение предметных недель: октябрь – неделя начальных классов; ноябрь – математики, информатики, физики; декабрь – биологии, химии; январь – история, география; февраль – иностранный язык; март – русский язык; апрель – технология. Проведение Недели науки. Конференция «Современные технологии обучения»	Октябрь-апрель	Заместитель директора по научно-методической работе, руководители методических объединений.
5.	Педагогический совет «Эффективность урока – результат организации активной совместной деятельности учащихся и учителя»	Январь	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе.
6.	Участие педагогов в конкурсах «МММ» и «Учитель года».	Октябрь, январь	Заместитель директора по научно-методической работе, методист.
7.	Организация работы с молодыми педагогами (опыт работы до 3-х лет): назначение наставников, оказание методической помощи в оказании нормативно-правовой базы и методик преподавания предмета.	Сентябрь-апрель	Заместитель директора по научно-методической работе, методист.
8.	Педагогический совет «О моделировании системы управления в школе в рамках опытно-экспериментальной работы»	Январь	Заместитель директора по научно-методической работе.
9.	Выпуск школьной газеты «Наша школьная газета»	Сентябрь, май	Редактор газеты.
10.	Педагогический совет «О ходе выполнения концепции воспитательной работы в школе»	Март	Заместитель директора по воспитательной работе.
11.	Подготовка и проведение творческого отчета ШМО в форме методической панорамы: выставка, приказ, открытые уроки. Издание методического альманаха «Методические находки учителей».	Апрель	Заместитель директора по научно-методической работе.
12.	Проведение семинаров, совещаний по опытно-экспериментальной работе для педагогов школ города и области.	По графику	Заместитель директора по научно-методической работе, методист.

Изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта

№ п/п	Мероприятия	Сроки	Ответственные
1.	Обобщение опыта работы педколлектива по теме: «Система управления средней общеобразовательной школой на основе использования новых информационных технологий» в форме справки-отчета в ГУО, открытых мероприятий для учителей школ области и города. Организация работы педагогической мастерской для заместителей директоров по учебно-воспитательной работе школ города.	В течение года	Заместитель директора по научно-методической работе, методист, методисты муниципального учреждения «Учебно-методический центр города Воронежа».
2.	Обобщение опыта работы по предпрофильной подготовке и профильному обучению учащихся, здоровьесберегающим технологиям. Обновление образовательной карты школы, элективные курсы. Справка. Проведение семинаров для слушателей ВОИПКРО, печатные материалы.	В течение года	Заместитель директора по научно-методической работе, методист.
3.	Подготовка учебно-методических материалов в методическую папку школы. Обобщение опыта работы учителей-новаторов по темам самообразования.	Апрель	Заместитель директора по научно-методической работе, методист.

Литература

1. Методическая работа в школе: организация и управление [Текст]. – М. : НИИ управления, экономики и развития образования АПН СССР, 1990.

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СЕЛЬСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И РУКОВОДЯЩИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ЛОКАЛЬНОЙ СЕТИ

БАЗАРОВА Ш. К.

*п. Фершампенуаз, Муниципальное образовательное учреждение
Фершампенуазская средняя общеобразовательная школа*

Современная общеобразовательная школа, независимо от того городская она или сельская, должна располагать учителем с новым педагогическим мышлением, высокой информационной культурой, способного к рефлексии, постоянному анализу результатов собственной деятельности, стремящегося к непрерывному развитию и саморазвитию. В связи с этим возникает необходимость внесения кардинальных изменений в организацию методической работы школы. В нашем случае это МОУ «Фершампенуазская средняя общеобразовательная школа», являющаяся опорной школой в Нагайбакском районе. И если методическую работу рассматривать как целостную, основанную на достижениях науки, педагогического опыта и на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса систему взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя, то вполне правомерно в образовательном учреждении возникает необходимость в модернизации подходов к ее организации, использования эффективных технологий в этом направлении деятельности школы.

Наша школа, проанализировав реальную ситуацию, сложившуюся в образовательном учреждении на начало 2006–2007 учебного года, начала работу по реорганизации системы методической работы по модели сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса. Результаты анализа свидетельствуют о том, что школа в настоящее время располагает благоприятными условиями для модернизации системы методической работы. К названным условиям можно отнести следующее:

- наличие структурного подразделения в качестве межшкольного методического центра (далее ММЦ);
- представители администрации, владеющие информационными технологиями и постоянно использующие их в профессиональной деятельности;

– педагоги, в подавляющем большинстве своем повысившие ИКТ-компетентность через систему курсовой подготовки (82 %) и имеющие высокий уровень мотивации к применению информационных технологий в организации учебно-воспитательного процесса (78 %);

– наличие локальной сети, обеспечивающей взаимодействие структурных составляющих методической службы школы;

– наличие автоматизированных рабочих мест руководителей школьных методических объединений (75 %);

– доступ к персональным компьютерам составляющий 1,5 педагога на один ПК;

– систематизированные и аннотированные медиатеки школы и ММЦ, содержащие более 150 цифровых образовательных ресурсов учебного назначения;

– наличие доступа к высокоскоростной сети Интернет.

В течение пяти лет в школе методическая работа координируется Методическим советом, в состав которого входят руководители восьми школьных методических объединений, представители администрации школы, творчески работающие педагоги. С 2006 года в структуру методической службы ОУ вошел Межшкольный методический центр. Составной частью Программы развития школы является Программа информатизации, ориентированная на достижение цели.

Создание единого информационного пространства школы:

1) включающего материально-технические, информационные и кадровые ресурсы;

2) обеспечивающего автоматизацию управленческих и педагогических процессов, согласованную обработку и использование информации, полноценный информационный обмен;

3) предполагающего наличие нормативно-организационной базы, технического и методического сопровождения.

В рамках этой Программы разработано пять проектов, предусматривающие решение следующих проблем:

1) создание нормативной базы информатизации образовательного учреждения, включающей в себя: регламентирующие документы, в том числе права и обязанности пользователей единой информационной среды; графики работы компьютерного оборудования;

2) создание совершенной технической инфраструктуры образовательного учреждения, предполагающей эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса (администрации, педагогов, учащихся и их родителей);

3) создание информационной инфраструктуры образовательного учреждения, включающей в себя: блок управленческой деятельности; блок учебно-воспитательной деятельности; блок информационно-методической деятельности; блок культурно-просветительской деятельности.

На сегодняшний день успешно решены и продолжают решаться такие задачи, как:

1) техническое оснащение образовательного учреждения (школа имеет 12 автоматизированных рабочих мест, в том числе 6-АРМ учителей-предметников и руководителей школьных методических объединений, до конца учебного года будет приобретено еще два);

2) постоянная позитивная динамика в работе по повышению ИКТ-подготовки педагогов, причем на уровне педагогической ИКТ-компетентности, предполагающей усвоение ими специализированных знаний, умений и навыков в области использования ИКТ в педагогической практике;

3) создание локальной сети, обеспечивающей эффективное сотрудничество школы и Межшкольного методического центра.

Проанализировав реальное состояние дел, с 2006–2007 учебного года школа начала работу по модернизации системы методической работы по модели сетевого взаимодействия средствами внутренней локальной сети.

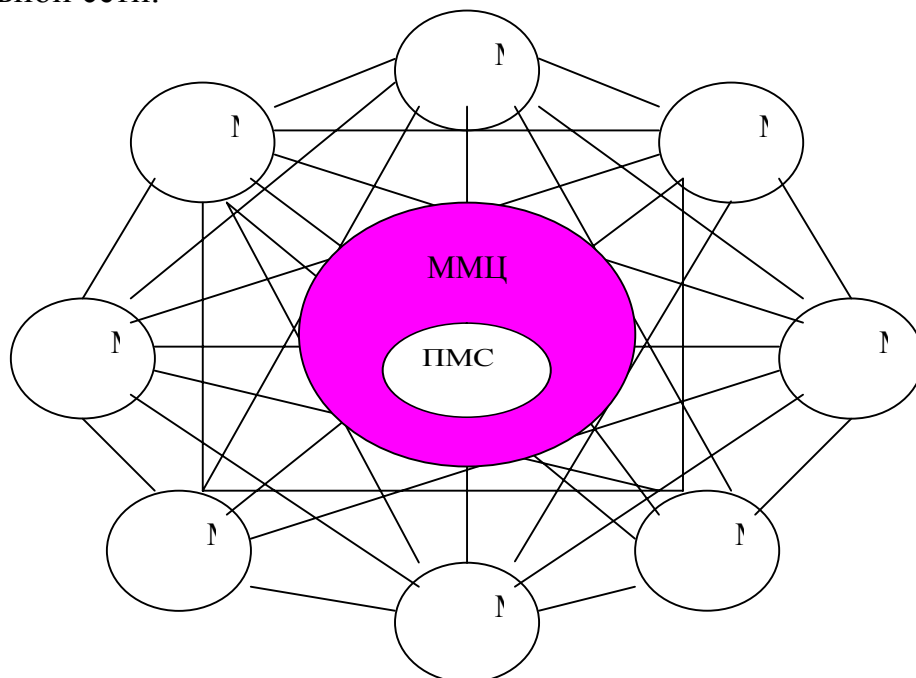


Рис. Структура модернизированной методической службы ОУ

ПМС – председатель Методического совета школы, РМО – руководители восьми школьных методических объединений:

- учителей начальной ступени образования;
- учителей русского языка и литературы;
- учителей истории и обществознания;
- учителей математики;
- учителей иностранных языков;
- учителей технологии, физкультуры и предметов эстетического цикла;
- классных руководителей.

Данная схема свидетельствует о том, что координирующая роль в организации методической работы принадлежит Межшкольному методическому центру, в методической службе которого состоит председатель Методического совета школы. Такая структурированность дает возможность обеспечить целенаправленное и результативное сотрудничество всех составляющих системы методической службы школы, которая обеспечивает взаимодействие всех руководителей школьных методических объединений, с одной стороны, и руководителя МС с руководителями ШМО, с другой стороны. Взаимодействие между учителями-предметниками происходит по такой же схеме и таким образом обеспечивает активное участие всего коллектива в методической работе.

Организация методической работы по данной модели предполагает достижение следующих целей:

- оптимизация процесса взаимодействия между руководителями структурных составляющих методической службы школы, а также всем педагогическим сообществом;
- повышение оперативности решения организационно-методических задач и создание единого информационно-методического пространства школы;
- расширение доступа педагогов к необходимой методической и профессиональной информации;
- эффективная систематизация, передача и распространение педагогического опыта;
- постоянный и оперативный мониторинг уровня профессионального мастерства, участия педагогов в методической работе школы.

Реализация данных целей обеспечит в свое время решение следующих задач:

- обеспечение педагогам широкого доступа к учебным и методическим материалам, разрабатываемым учителями школы с учетом особенностей используемых образовательных технологий
- поддержка школьного и муниципального хранилища учебных и методических материалов, пополняемого педагогами и руководителями Фершампенуазской школы и других школ района
- предоставление возможности заказа необходимых учебных и методических материалов, вопросов для консультаций
- обеспечение педагогов постоянной консультационной поддержкой.

Компьютеры руководителей Методического совета школы и школьных методических объединений, входящих в локальную сеть имеют единые модули, в которых систематизируется информация по следующим направлениям:

- картотека педагогических и руководящих работников;
- доска объявлений, на которой размещается информация о необходимости выполнения текущей работы;
- заказы педагогов о получении методических и технических консультаций;
- перспективные и оперативные планы работ школы межшкольного методического центра;
- перечень консультационных услуг, предлагаемых педагогам методической службой ММЦ и школы;
- аннотированные списки медиатеки ММЦ и школы.

Информационное содержание этих модулей постоянно обновляется руководителями МС и ШМО согласно нормам, предусмотренным новыми регламентами деятельности школы. Это обеспечивает оперативность и качество выполняемой работы.

Локальная сеть образовательного учреждения содержит единую информационно-методическую среду, которая позволяет обеспечить доступ к тем образовательным ресурсам и продуктам, которые разрабатываются творчески работающими учителями с использованием современных образовательных технологий, в том числе и информационных. Это и мультимедийные сценарии уроков; всевозможные презентации, сопровождающие эти уроки; творческие отчеты учителей-предметников; учебно-методические пособия; методические рекомендации для педагогов по использованию цифровых образовательных ресурсов; контрольно-измерительные материалы (электронные и традиционные), электронные варианты школьных и классных газет, разрабатываемые под руководством учителей с использованием всевозможных компьютерных программ. В данную среду также помещают-

ся и методические материалы учебных семинаров, проводимых на базе Межшкольного методического центра и школы, предметных недель, заседаний педагогического и методического советов школы, школьных методических объединений. Поскольку в школе целенаправленно ведется работа по созданию для творчески работающих педагогов условий для участия в различных профессиональных конкурсах, то и соответствующая информация также становится «достоянием» всего коллектива средствами локальной сети.

Поскольку школа имеет в сети Интернет действующий сайт, то часть этих методических материалов находится на его странице, названной «Школа в режиме инноваций». В 2007 году авторской группой под руководством директора школы Линник Людмилы Александровны был разработан проект «Открытое окно в мир: сайт как центр взаимодействия между участниками образовательного процесса» в рамках федерального конкурса педагогических инициатив «Лучший сайт школы». В нем предусмотрено направление, ориентированное на поддержку модернизирующейся системы методической работы. Основной идеей этого направления является обеспечение качественно нового уровня оказания образовательных услуг с учетом особенностей образовательных запросов учащихся, а также создание новых сетевых педагогических сообществ, в результате чего будет обеспечен непрерывный рост мастерства учителей школы.

Поскольку координирующую роль в совершенствовании системы методической работы школы осуществляется при участии Межшкольного методического центра, то педагогический коллектив, являясь его основным кадровым ресурсом, принимает активное участие в региональных и муниципальных образовательных мероприятиях. Так, например, анализ двух последних учебных годов показывает, что повысились как количественные, так и качественные показатели работы школы. Вот главные из них:

- школа в 2006 году получила грант Президента Российской Федерации;
- учитель математики А. И. Алексеева за высокие достижения в области обучения и воспитания учащихся удостоена гранта Губернатора Челябинской области;
- авторская группа под руководством учителя истории и обществознания А. М. Семеновой, одержавшая победу в федеральном конкурсе проектов педагогических инициатив по теме «Интернет-музей. Традиционная культура нагайбаков», получила денежное поощрение на реализацию этого проекта;

– школьная команда образовательного учреждения одержала победу в региональном конкурсе школьных команд с последующим денежным поощрением в размере 100000 рублей;

– педагоги школы в течение последних трех лет становятся победителями профессиональных конкурсов «Учитель года» и «Самый классный Классный» на муниципальном уровне с последующим участием в областном туре конкурса;

– по организации системы методической работы школа по итогам 2006 года является победителем среди 37 образовательных учреждений района;

– сайт школы в муниципальном конкурсе на лучший сайт образовательного учреждения признан победителем, оформлена заявка на участие в региональном конкурсе.

Одним из объективных показателей эффективности функционирования системы методической работы, обеспечивающей повышение квалификации и рост профессионального мастерства учителя, можно считать результаты аттестации педагогических работников. В настоящее время 100 % членов администрации и 65 % педагогов имеют высшую и первую квалификационные категории, 25 % – вторую, причем в последние два года в этом показателе наметилась тенденция роста.

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МУНИЦИПАЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

КОВАЛЕВА Л. Ю.

*г. Северск, Методический кабинет управления образования
Администрации ЗАТО Северск*

Проблема формирования профессиональной педагогической компетентности (ППК) – это, прежде всего, проблема целеполагания и поиска адекватных целям средств и способов развития своих профессиональных компетентностей. Эта деятельность требует практики сопровождения развития ППК, включающей сбор и систематизацию образовательного заказа педагогов на развитие собственной ППК, диагностику уровня сформированности ППК на начальном этапе сопровождения, отбора наиболее эффективных средств и методов развития ППК, определение имеющихся и необходимых условий для реализации методической задачи.

Методическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога как комплекс взаимосвязанных действий и процедур, обеспечивает оказание разносторонней помощи педагогу на протяжении всей его профессиональной карьеры. Организация методического сопровождения носит индивидуализированный и дифференцированный характер, позволяющий гибко реагировать на профессионально-личностные запросы и потребности педагогов, устранить причины их неудовлетворенности своей деятельностью в учреждениях образования, формировать позитивные профессиональные установки.

Существенной задачей в условиях муниципальной методической службы (далее – ММС) является направленность методического сопровождения на развитие личностных элементов компетентности педагогов:

- мотивированности как способности придавать личностный смысл событиям и собственной деятельности;
- критичности как личностной оценки происходящего за пределами личности и внутри ее с позиций собственного смысла происходящего;
- рефлексивности как способности выходить за пределы собственного «Я», поддержания целостности личности;
- самодоотраивания себя до целостности и, тем самым, обретения педагогом новых ценностных ориентации и алгоритмов деятельности [1].

В процессе профессионального развития педагог характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом. Это обеспечивает необходимые условия для конструирования педагогом своего настоящего и будущего, позволяет внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия педагогического процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудности как стимул для своего творческого развития. Перспективы личностного и профессионального роста побуждают его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом в данном процессе профессионального развития учителя является возможность и необходимость делать выбор, а значит ощущать свою свободу, с одной стороны, и свою ответственность за все, что происходит и произойдет, с другой.

Концептуальными основаниями сопровождения программы развития профессиональной компетентности педагога являются обучение действием и рефлексия педагогической деятельности.

Цель «обучения действием» – преодолеть разрыв между тем, что человек знает и тем, что он «делает», преодолеть разрыв между теорией предполагаемых действий (знаниями) и практикой деятельности. «Обучение действием», является «обучением через опыт», это структурированный процесс изучения собственного опыта решения реальной задачи, проблемы [2].

Основным ресурсом обучения действием в условиях методического сопровождения формирования и развития ППК, на наш взгляд, является то, что:

- педагоги работают над реальными задачами развития собственной ППК, а не над упражнениями или искусственными ситуациями;
- педагоги учатся не только у преподавателя, консультанта, методиста, но и друг у друга;
- педагоги работают с данными реальных процессов;
- педагоги работают с различными базами информации для выбора и принятия различных решений в контексте реальных профессиональных ситуаций;
- педагоги учатся мыслить критически.

Задача методиста, с нашей точки зрения, в процессе сопровождения формирования программы развития ППК состоит в том, чтобы, соответствуя логике обучения действием:

- ориентировать педагога (дать ясную, логическую структуру ППК, процесса ее формирования и развития); мотивировать педагога на развитие его ППК (показать значение проблемы, вызвать и поддержать интерес);
- представить материал о способах развития ППК (ввести новые знания в ранее усвоенный контекст); объяснить (привести примеры и дать необходимые пояснения);
- развить (дать дополнительный материал, существующие научно-педагогические подходы к формированию и развитию ППК для более детального ознакомления вопросом);
- закрепить (дать возможность потренироваться и проверить понимание материала);
- подтвердить адекватность достигнутого знания и его соответствие требуемому уровню.

В ходе формирования программы развития ППК методист организует сотрудничество педагогов; поддерживает дискуссии, выступа-

ет в качестве катализатора общения. Он обеспечивает быструю обратную связь, учитывает разнообразие способностей и стилей обучения взрослых. Уделяет внимание необходимости развития не только интеллектуальных, но и моральных качеств (развитие характера, уважение к собственному взгляду на мир). Процесс сопровождения должен обеспечивать разрешение серьёзных, актуальных противоречий профессиональной педагогической деятельности, получение необходимых знаний, формирование навыка у педагога проводить экспертизу и принимать решения, даже при незнании всех факторов. Умение задавать вопросы, терпимость к незнанию, открытость к вопросам, а также восприятие разнообразных мнений – всё это важные качества профессиональной компетенции.

Временное будущее в программе развития ППК предстает, используя термин, который предлагает М. Р. Гинзбург, в параметрах «структурированности» (планируемости и организованности) и протяженности (долговременности или кратковременности) [3, с. 50–51].

Смысловое будущее педагога (ценностно-смысловая плоскость), в программе развития ППК обеспечивает смысловую перспективу личности. Видение себя в будущем с позиций ценностно-смысловой плоскости подразумевает «представление о том, что человек будет ценить в будущем, что будет делать его жизнь осмысленной». Степень насыщенности будущего личностно значимыми позитивными ценностями и степень их эмоциональной привлекательности для человека являются ведущими характеристиками смыслового будущего [3, с. 49].

Важнейшей проблемой грамотного построения программы является выявление и уточнение педагогом собственных профессионально-ценностных ориентаций. Профессионально-ценностные ориентации представляют собой определенную форму взаимосвязи личности учителя с педагогической профессией и отражают как понимание личностью общественной значимости профессионально-педагогической деятельности, так и проекцию собственных ценностей, и потребность в их реализации в данной профессиональной деятельности.

По мнению исследователей (И. Д. Багаева, И. Б. Котова, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов), профессионально-ценностные ориентации выступают регулятором поведения личности в профессионально-педагогической деятельности. Они определяют профессиональную позицию личности, придают смысл и направленность ее профессиональной деятельности и поведению, являясь неотъемлемой частью всех отношений личности. «Природа компетентности такова, что

она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, т.е. при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности...» [4; 6].

Программа формируется на основе анализа сформированности у педагога профессиональной педагогической компетентности по следующим компонентам: профессионально-деятельностная, профессионально-личностная и профессионально-творческая.

Управление развитием ППК может происходить как на уровне организации (городского методического кабинета, образовательного учреждения), так и на уровне личности.

По нашему мнению, процесс самоуправления развитием ППК происходит следующим образом:

1. Личность оценивает свои достижения и проблемные зоны в развитии профессиональной компетентности на основе самодиагностики ППК.

2. Сопоставляет свой «портрет» ППК с моделью ППК, принятой в организации городском методическом пространстве.

3. Активизирует полученные ранее знания, умения, информацию по способам развития ППК.

4. Осуществляет отбор необходимого и достаточного перечня элементов компетентности, требующих развития.

5. Формирует цель своей деятельности по развитию ППК.

6. Принимает решение о степени соответствия своей компетентности требованиям должности и необходимости обучения, переподготовки, получения пакета методических услуг и продуктов.

7. Составляет образовательный заказ на программу развития ППК.

8. Реализует программу развития ППК.

9. Диагностирует продвижение в программе и развитии актуальных элементов профессиональной компетентности.

Процесс управления развитием ППК на уровне организации (городского методического кабинета, образовательного учреждения), происходит следующим образом:

1. Формирование муниципального (внутришкольного) управленческого заказа на развитие ППК педагога.

2. Экспертная управленческая оценка уровня развития ППК педагога.

3. Помощь каждому педагогу в соотнесении самооценки и экспертной оценки развития ППК.

4. Создание благоприятных организационно-педагогических и мотивационных условий развития ППК.

5. Обеспечение обогащенного методического пространства, содержащего широкий выбор методических услуг, продуктов и событий, обеспечивающих целенаправленное и систематическое развитие ППК.

6. Помощь в выборе средств, способов непрерывной активной деятельности развития профессиональной компетентности.

7. Помощь в формировании и реализации программы деятельности по развитию собственной профессиональной педагогической компетентности.

Необходимость в разработке программы деятельности по развитию собственной профессиональной педагогической компетентности возникает в момент вхождения педагога в новую для себя область педагогической деятельности: инновационную и экспериментальную деятельность, проектирование и моделирование, создание образовательной продукции или услуги. Такая программа важна и для молодого педагога, поскольку позволяет на начальном этапе профессиональной деятельности снизить отрицательный эффект недостатка опыта и оптимизировать энергозатраты на успешную адаптацию в профессиональной сфере.

Программа формируется на основе анализа сформированности у педагога профессиональной педагогической компетентности по следующим компонентам: профессионально-деятельностная, профессионально-личностная и профессионально-творческая [5].

Программа включает в себя:

- цели и задачи профессионального педагогического развития;
- конечные желаемые результаты сформированности педагогической компетентности;
- подпрограмма самообразования;
- образовательный заказ к методическому кабинету на развитие ППК;
- этапы достижения поставленных целей и задач;
- ресурсы (информационные, временные, и др.)
- средства (образовательные услуги и продукты методического кабинета, школы, РЦРО и др.).

Программа деятельности педагога по развитию собственной профессиональной педагогической компетентности должна соответствовать следующим требованиям.

По пространственно-временным параметрам:

1. Включать близкие и перспективные цели развития профессиональной компетентности, обеспечивая характеристику длительности профессиональной перспективы.

2. Включать согласованные профессиональные события (взаимосвязанные, с учетом накопленного в прошлом профессионального опыта и деятельности по профессиональному развитию; с учетом актуального уровня развития ППК и сегодняшних профессиональных компетенций; с учетом перспективных событий профессиональной жизни).

3. Быть дифференцированной, т.е. иметь этапы достижения целей профессионального развития с промежуточными показателями результативности развития выбранных элементов профессиональной компетентности.

По ценностно-смысловым параметрам программа развития ППК должна быть:

1. Реалистичной (выполнимой, на необходимом и достаточном уровне сложности, т.е. в «зоне ближайшего развития» педагога, с опорой на развитые профессиональные педагогические компетентности).

2. Оптимистичной (эмоционально привлекательной для самого педагога и его уверенность в своих силах).

3. Иметь ценностную насыщенность, т.е. быть составленной в соответствии с профессиональными ценностями педагога, его педагогическим кредо, содержать лично значимые позитивные смыслы.

4. Иметь определенность (наличие определенного и устойчивого выбора направления профессионального развития и формирования ППК, а также соответствовать профессиональному типу требований к профессии – самореализация, саморазвитие и общественная польза).

Программа развития ППК должна быть сориентирована, в конечном счете, на повышение личной эффективности педагога в профессиональной деятельности, формирования способов деятельности, обеспечивающих успешное решение образовательных задач.

Программа может быть сформирована как в рамках работы методических объединений и кафедр школ, так и в рамках проектного семинара на базе методического кабинета. Проектный семинар предполагает организацию поиска оптимальных способов и средств профессионального развития, формирование диагностично сформулированных целей и задач, уточнение образовательного заказа методической муниципальной службе и выявление наиболее оптимальных временных, информационных и др. ресурсов.

Содержанием программы становится содержание прогрессивных изменений личностного, деятельностного и творческого компонентов профессиональной компетентности. Результат реализации программы – новый уровень профессиональной компетентности.

Приоритетные задачи ММС по сопровождению программы развития ППК:

разработка целевых программ и учебно-методического комплекса по совершенствованию профессионально-личностных, профессионально-деятельностных и профессионально-творческих компетентностей педагога, а также выработка рекомендаций для методических служб разного уровня, по разработке пособий по методическому сопровождению развития профессиональной компетентности педагога.

Литература

1. Чепкова, О. Н. Андрагогический процесс в системе повышения квалификации: каким ему быть? [Текст] / О. Н. Чепкова, М. Ю. Елагина // Методист. – 2005. – № 5. – С. 9–14.
2. Авво, Б. В. Методология компетентного подхода в высшем образовании [Электронный ресурс] / Б. В. Авво // <http://www.emissia.50g.com/offline/news/2005.htm>.
3. Гинзбург, М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения [Текст] / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43–53.
4. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен ; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
5. Вторина, Е. В. Сущность профессиональной педагогической компетентности и подходы к ее развитию в условиях городского методического кабинета [Текст] / Е. В. Вторина // Актуальные направления деятельности муниципальной методической службы ЗАТО Северск : сб. науч. статей. – Томск-Северск, 2006. – С. 8–15.

ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

КЛОЧКОВА Н. Г.

п. Рощино, Муниципальное образовательное учреждение Рошинская средняя общеобразовательная школа

Любая деятельность приносит результат, если она системна. Поэтому, организуя работу над единой методической темой, мы выстраиваем целостную систему методической работы, включенную в

программу развития школы. Работа над единой методической темой связана со всеми аспектами деятельности школы, со всеми участниками образовательного процесса.

После кратковременного для нас процесса поиска мы определили для себя основополагающую идею- идею качества образования.

В словаре-справочнике «Внутришкольное управление» (под ред. А. М. Моисеева) понятие «качество образования в школе» трактуется как важнейший показатель успеха школы, важнейшая системообразующая задача и направление деятельности системы внутришкольного управления. Вопрос о качестве образования, в нашей школе был актуальным во все времена. С 2005 г. коллектив школы работает над методической темой «Повышение качества обучения на основе использования новых педагогических и информационных технологий в условиях модернизации содержания образования». Такую глобальную проблему невозможно решить за год и даже за 5 лет. Мы создаем педагогическую систему, апробируя различные инновации, выстраивая программу деятельности по основным направлениям качества образования.

Работая над методической темой, творческая группа учителей школы взяла за основу личностно-ориентированное обучение, которое характеризуется признанием ученика как равного партнера в условиях сотрудничества, ориентацией на интересы ученика и перспективы его развития. Личностно-ориентированное обучение активно завоевывает образовательное пространство, так как назрела объективная потребность перевода школы из режима монологической дидактики в режим живого образовательного диалога.

Поэтому в 2005–2006 году из методической темы школы была выделена проблема «Интеграция личностно-ориентированного обучения и информационных технологий как условие формирования целостного образовательного процесса в рамках реализации методической темы школы». Для решения проблемы были определены три этапа:

1 этап – теоретический. Педсовет по теме: «Роль личностно-ориентированного обучения в развитии и саморазвитии школьников на основе использования информационных технологий».

Цель: Включение каждого ребенка на каждом учебном занятии в деятельность с учетом его возможностей и способностей – личностно-ориентированное обучение. На педсовете были рассмотрены:

- наиболее значимые принципы личностно-ориентированного урока;
- основные положения анализа личностно-ориентированного урока;

- карта экспертной оценки личностно-ориентированного потенциала урока;

- схема анализа личностно-ориентированного урока.

2 этап – апробация. Методические предметные недели.

Цель: Использование компьютерных технологий в преподавании различных предметов. Обучающие компьютерные программы.

В практику работы методической службы школы входит создание временных проблемных групп учителей, работающих над определенной проблемой.

Методическое объединение создается в таком составе и при таком наборе предметов, которые с точки зрения педагогики необходимы и достаточны для успешной работы.

3 этап – рефлексия. Подведение итогов работы школы над методической проблемой на празднике « Уроки учебного года», было принято решение по совершенствованию организационно-педагогических мер направленных на повышение качества образования:

- установление традиционных четких сроков анализа качества знаний учащихся по классам, предметам, учителям;

- развитие аналитических умений учителей на основе сравнения результатов срезов знаний учащихся за 3–5 лет;

- проведение традиционных совещаний по качеству преподавания;

- оказание помощи в разработке учителями индивидуальных программ по улучшению качества знаний учащихся;

- введение самоотчета учителей по качеству преподавания и знаний учащихся;

- обучение учителей методам решения проблемы качества знаний учащихся.

По итогам первого года работы над методической темой был выпущен методический буклет и представлен на районной методической выставке « Методические россыпи».

В 2006–2007 году творческая группа учителей, анализируя работу над методической темой и большое количество аналитического материала и данных о различных видах деятельности школы, выделила методическую проблему «Развитие творческой и социальной одаренности учащихся в общеобразовательной школе».

Цель: Создание условий для развития учащихся с учетом их индивидуальных особенностей.

Этапы работы над методической проблемой:

- 1) диагностический (выявление проблемы обоснование ее актуальности);

2) теоретическое исследование проблемы (семинары, методические оперативки, индивидуальная работа, самообразование);

3) практическое исследование (педсоветы, открытые уроки, взаимопосещение уроков);

4) подведение итогов работы по проблеме (творческие отчеты методических объединений, обобщение опыта, издание альманаха).

Школа, основанная на идее личностно-ориентированного образования в условиях предоставления ребенку и педагогу выбора, имеет свои ценности и идеалы. Общение учителя и ученика – диалог двух культур на основе взаимопонимания, взаимообогащения.

Педагогический совет-дискуссия «Роль моего предмета в будущей жизни ученика» выработал единые представления участников педагогического процесса о генеральных целях предметного обучения в школе, решил следующие задачи:

- осмысление педагогами собственной обучающей, развивающей и воспитательной деятельности в современных условиях;

- определение уровня осознания целей и задач предметного обучения;

- выявление первоочередных задач предметного обучения в средней школе;

- включение всех участников педагогического процесса в реализацию задачи формирования выпускника как компетентной личности, способной к самореализации.

Каждому учителю-предметнику или группе учителей было предложено приготовить самопрезентацию «Мое педагогическое credo», ответив на следующие вопросы:

1. Кто такой мой ученик?

2. Чему учит мой предмет?

3. Чему я хочу научить своих учеников?

4. Как я могу увлечь своим предметом моего ученика?

5. Почему жизненно необходимо изучать мой предмет?

6. Что в первую очередь надо моим ученикам: знания, умения, навыки, компетентность?

7. Как в свете современного рынка-труда просматривается мой предмет?

Таким образом, подготовка молодого поколения к жизни в обществе, черты которого едва намечаются, в котором получение высшего образования является лишь одной из альтернатив в социализации, выдвигает новые педагогические задачи, приближенно описываемые популярным сегодня компетентностным подходом. Речь идет о модели выпускника, способного решать новые жизненные, социаль-

ные, экономические и политические задачи в условиях быстрого обновления информационных массивов. В этих условиях инвариантом общего образования являются коммуникативные и деятельностные умения и ценности.

Практическая часть педсовета это творческий отчет методических объединений в контексте общешкольной проблемы.

Традиционные, но надежные формы организации методической работы: семинары-практикумы, методические оперативки, деловые игры, психологические семинары. С их помощью осуществляется реализация образовательных программ и базисного учебного плана школы, обновление содержания образования через использование актуальных педагогических технологий.

В результате проведения целенаправленной работы учитель выходит на новый профессиональный уровень, а следовательно, и взаимодействие в системе «Учитель-ученик» дает более эффективные результаты обучения, формирует и развивает личность учащегося, включает его в самообразовательную, научно-исследовательскую деятельность.

РАЗДЕЛ 8

Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИИ НА ПРИМЕРЕ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

АЙМЕТОВА Г. Я.

г. Троицк, Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 10

Сегодня наша отечественная школа переживает серьезные перемены. Ещё недавно выпускник школы вступал в мир с определённым «набором» знаний и умений. Известно, что даже достаточно точные и адекватные предметные знания, полученные в школе, не позволяют выпускникам успешно решать многие проблемы, встречающиеся им в реальной жизни. Это проблемы, касающиеся трудоустройства и освоения профессии, построения собственной семьи и отношений в ней, проблемы защиты своих гражданских прав, проблемы межнациональных отношений, проблемы досуга и многое другое.

Ведущие ученые страны (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) подчеркивают, что модель классической школы, основанной на знаниево-просветительской образовательной парадигме, сегодня не соответствует требованиям времени.

Правительственная Стратегия модернизации образования предполагает, что в основу обновленного содержания образования будут положены «ключевые компетентности». Под ключевыми понимаются компетенции, необходимые для жизнедеятельности человека и свя-

занные с его успехом в профессиональной деятельности в быстро изменяющемся обществе.

Современное образовательное учреждение призвано сформировать социально активную, творчески мыслящую личность, выработать у выпускников умение ориентироваться в информационных потоках, осваивать новые технологии, самообучаться, углубляя и расширяя имеющиеся знания.

Компетентностный подход выдвигает на первый план не информированность ученика, а умение разрешать возникающие в жизни проблемы.

Тема смещения акцентов со знаниевого на компетентностный подход к образованию в последнее время активно обсуждается в научных кругах. Особенно актуальна эта проблема звучит сейчас в связи с модернизацией Российского образования. Так, в правительственной Стратегии модернизации общего образования четко обозначено, что основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах. Образовательная компетенция предполагает, что ученик не усваивает отдельные друг от друга знания и умения, а овладевает комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер.

Сегодня, реализуя компетентностный подход, мы опираемся на международный опыт, адаптируя его к традициям и потребностям России. В Стратегии модернизации Российского образования в структуре ключевых компетентностей выделены:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности;
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности;
- компетентность в бытовой сфере;
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности.

Внедрение компетентностного подхода предполагает внесение изменений в содержание и технологии организации образовательного процесса, в систему оценивания образовательных результатов учащихся.

Формирование ключевых компетентностей ставит перед химическим образованием следующие задачи:

- 1) раскрытие необходимости химического образования для решения повседневных жизненно важных проблем;
- 2) реализация личностно-ориентированного, дифференцированного подхода к обучению химии с учётом интересов, склонностей и способностей учащихся;
- 3) воспитание средствами предмета, развитие культурных и духовных потребностей, нравственного поведения в окружающей среде;
- 4) формирование средствами предмета здорового образа жизни, понимания опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа, ответственности в выборе образа жизни.

В своей педагогической деятельности основной акцент я делаю на усиление прикладного и общекультурного компонента содержания химического образования, который предусматривает формирование целостного представления о мире и месте человека в нём, воспитание культуры поведения в мире веществ и химических превращений. В содержание образования вводится материал, позволяющий раскрывать сущность и пути решения экологических проблем. Владение такой информацией на общекультурном уровне необходимо любому образованному человеку и важно для преодоления появившейся за последнее время в обществе хемофобии.

Экологизированный курс химии даёт возможность раскрыть особую роль химической науки в борьбе с экологическим невежеством, проявляющимся в укоренившемся представлении о «виновности» химии в сложившейся экологической ситуации, привлечь школьников к исследовательской работе по изучению состояния природной среды, воспитать у них чувство личной ответственности за её сохранение. Экологическое образование подрастающего поколения – это процесс обучения и воспитания, направленный на формирование экологического сознания, ориентированного на адекватное отражение состояния внешней среды и соответственно ценностных установок в потребностях и деятельности человека.

Цель привлечения эколого-валеологического компонента в содержание образования на уроках химии:

– раскрытие возможности содержания программы по химии, способствующего эффективному формированию у школьников системы научных знаний, взглядов и убеждений, обеспечивающего становление ответственного отношения учащихся к окружающей среде, своему здоровью.

Задачи обучения:

– вооружение учащихся экологически значимым понятийным аппаратом;

- раскрытие единства неорганического и органического мира, влияния;
- деятельности человека на окружающую среду и формирование на этой основе убеждённости в необходимости бережного отношения к природе;
- раскрытие двойственной роли химической промышленности по отношению к человеку и природе;
- разъяснение двойственной биологической роли химических веществ в природе в зависимости от их концентрации;
- раскрытие особенностей научно-технического прогресса с позиций охраны природы;
- вооружение школьников практическими умениями и навыками, позволяющими не только жить в окружающем мире, не разрушая его, но и активно участвовать в мероприятиях по защите природы.

Реализация эколого-валеологического образования осуществляется по нескольким направлениям:

- 1) освоение содержания эколого-валеологического компонента на уроках химии;
- 2) усвоение содержания эколого-валеологического компонента в процессе преподавания элективных курсов;
- 3) изучение содержания данного компонента в ходе индивидуально-групповых занятий учащихся, посредством организации проектной и исследовательской деятельности школьников;
- 4) реализация экологического-валеологического воспитания при проведении массовых внеклассных мероприятий.

Я пытаюсь компенсировать дефицит эколого-валеологического содержания образования, дополняя программу интересными опытами, моделирующими природные процессы, исследовательскими задачами, задачами с эколого-валеологическим содержанием.

Известно, что способности, умения формируются в деятельности. Поэтому закономерно, что возрастает интерес к механизмам включения детей в деятельность, способствующую развитию их способностей. В качестве таких механизмов выступают технологии обучения.

Структуру уроков я выстраиваю согласно технологии деятельностного подхода. На уроках я пытаюсь создать такие условия, чтобы формировалась учебная деятельность, превращающая ребёнка в субъект. Чтобы он был заинтересован в учении и саморазвитии. Любая грань знаний, добытая на таком уроке, любая чёрточка личности – это результат собственной деятельности учащегося.

Моя роль – роль организатора учебной деятельности учащегося, организатора обстоятельств, в которых ученик, опираясь на все совместные наработки, ведёт самостоятельный поиск, выявляет и конкретизирует способы действия, применяет их для решения новых вариантов учебных задач, обосновывает свои действия.

Деятельность ученика развёртывается в рамках коллективного учебного диалога, учебной дискуссии, то есть коллективно-распределительной деятельности.

Процесс познания на уроке организуется следующим образом. Во-первых, исходя из потребности своей жизнедеятельности, индивид выдвигает для себя ту или иную цель. Во-вторых, в соответствии с намеченным планом он совершает умственные и практические действия по реализации этой цели. В-третьих, он свои действия непременно контролирует и оценивает. Контроль и оценка выведут его на эмоциональный аспект деятельности, когда он рефлексивует, эмоционально переживает содеянное и в зависимости от результата внутренне констатирует степень удовлетворённости от совершённой работы. Однако в деятельности такая удовлетворённость сменяется неудовлетворённостью. Эта неудовлетворённость вызывает потребность, которая способствует постановке новой цели, планированию, реализации, контролю и оценке.

Например, в 9 классе по теме «Оксиды углерода (II) и (IV)» урок начинается с ориентировочно-мотивационного этапа. Учащиеся работают у доски письменно, отвечают устно, заполняют кроссворд по теме домашнего задания. Оценивают свою деятельность по выполнению домашнего задания в баллах. Затем сами учащиеся осуществляют целеполагание, намечают план изучения нового материала, согласно логической цепочке: состав, строение, свойства, применение. Используя занимательные факты, учитель мотивирует изучение данной темы. Например, почему возникает проблема парникового эффекта, какой газ находится в бутылке с газированной водой, почему в одной из пещер в Италии («Собачья пещера») собаки погибают, а люди остаются живы.

Второй этап урока – операционно-исполнительский. Он состоит из трёх частей:

– во-первых, работая самостоятельно с учебником, учащиеся заполняют таблицу (строение, физические и химические свойства, получение, применение). Работают в парах: один учащийся – CO; другой – CO₂, затем обмениваются своими наработками, знаниями;

– во-вторых, выполняют лабораторный опыт «Получение оксида углерода (IV) и изучение его свойств». Работают в группах по 4 человека;

– в-третьих, изучают экологические проблемы, связанные с углекислым газом; изучение происходит в игровой форме «Суд над Углекислым газом».

Третий этап урока – рефлексивно-оценочный.

Учащиеся отвечают на вопросы викторины по теме урока, осуществляют самооценку в баллах. Затем суммируют баллы за урок, оценивают свою деятельность по пятибалльной системе, осуществляют рефлексию на эмоциональном уровне (понравился урок, не понравился; в полную силу работал или нет; что неудачно и т.д.)

Переход современного общества к информационной эпохе своего развития выдвигает в качестве одной из основных задач, стоящих перед системой школьного образования, задачу формирования основ информационной культуры. Важным средством повышения эффективности образовательного процесса является компьютер. Компьютер интенсифицирует, обогащает учебный процесс и способствует развитию личности ребёнка, стимулирует рост профессионального мастерства учителя, создавая новую культуру педагогического общения.

При обучении химии использование компьютерных технологий эффективно на уроках изучения нового материала (презентации для лекций), при отработке умений и навыков (обучающее тестирование), а также во время проведения химического практикума (инструкции).

Например, при изучении темы «Растворение. Растворы» 8 класс, применяю презентацию при объяснении нового материала (я привожу схему классификации растворов, данные по экологическим проблемам водных ресурсов Челябинской области и так далее). После изучения темы «Подгруппа углерода» провожу итоговое тестирование с применением компьютера. При изучении элементов различных групп периодической системы, при изучении органической химии использую цифровые образовательные ресурсы издательства «Просвещение», «КАДИС». Особая роль отведена компьютеру при подготовке к ЕГЭ.

Раскрытие эколого-валеологического аспекта содержания химического образования осуществляется не только на уроках, но и на занятиях элективного курса для девятиклассников «Вещества на кухне» (автор программы Г. Я. Айметова). Целью элективного курса является раскрытие «химической стороны» окружающего мира. В процессе изучения курса у учащихся формируется грамотное поведение и навыки безопасного обращения с веществами в повседневной жизни.

Кроме этого, элективный курс реализует региональный компонент содержания химического образования, одним из аспектов которого является формирование гигиенически и экологически грамотного обращения с веществами в быту и на производстве.

Компетентность проявляется при решении задач жизненной практики, а значит, содержание учебного материала занятий должно быть соотнесено с реальными проблемами. Например, такая задача. Крайне неудачным, но широко применяющимся до настоящего времени способом борьбы с гололёдом на улицах городов является посыпание их солью. Чаще всего для этого используют хлорид натрия (поваренную соль). Ставлю задачу:

1) как в лабораторных условиях доказать, что это именно поваренная соль, а не какая-то другая?

2) на каких простых примерах можно показать, что использование соли для этих целей не только наносит материальный ущерб человеку, но и пагубно для окружающей природной среды?

3) почему категорически запрещается сыпать соль вблизи железнодорожных переходов

4) поскольку хлорид натрия выводится из организма с потом, очевидно, что потребность в поваренной соли у работающих в горячих цехах больше. Она возрастает до 20–25 г в сутки. Какое количество поваренной соли (в молях) необходимо человеку, работающему в горячем цехе: а) в неделю; б) в год?

Для ребят, интересующихся химией, были предложены индивидуальные и групповые занятия.

В процессе индивидуальной деятельности учащиеся учатся искать, отбирать и оценивать информацию, в результате происходит углубление и систематизация знаний, что подтверждается результатами участия в городских олимпиадах: за последние два года первые и вторые места по химии занимают учащиеся МОУ СОШ № 10.

Учащиеся с интересом занимаются научно-исследовательской деятельностью по экологической тематике. Ращектаева Елена, учащаяся 11 класса, стала финалистка в 2007 г. Всероссийского конкурса, посвященного 175-летию со дня рождения Д. И. Менделеева со своей работой «Наука и промышленность – вот мои мечты...» (о роли Д. И. Менделеева в развитии промышленности Урала). Её работа отмечена дипломом II степени на открытой научно-практической конференции Лицея № 13 г. Троицка. Работа Коноплева Ивана, учащегося 10 класса, «Глобальное потепление – миф или реальность?» отмечена дипломом III степени на конференции Лицея № 13 в 2007 г.

Использование метода проектов позволяет сформировать у школьников умение ориентироваться в огромном море информации, акцентируя внимание на главном, брать ответственность на себя и принимать решения, уметь прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, что является необходимым условием успешной жизни в современном обществе. Например, защита творческих проектов «Мониторинг на основе экологического состояния реки Уй и Увелька», «Производство серной кислоты» и др.

Важное место в реализации содержания учебного предмета занимает массовая внеклассная деятельность развивающего характера. Главная цель внеклассной работы по химии – формирование у учащихся устойчивого интереса к химии, развитие познавательной активности и творческих способностей. В содержании данной работы обязательно имеет место эколого-валеологический компонент содержания. Ежегодно в школе проводятся Недели естественных наук, в рамках которых вместе с учащимися организованы встречи КВН, театрализованные представления, игры «Что? Где? Когда?», состязания, марафоны и т.д. Например, стало традицией проводить театрализованное представление для семиклассников «Знакомство с волшебницей Химией», которое готовят девятиклассники, занимающиеся на элективном курсе по химии. Или, например, для восьмиклассников проводится «Посвящение в химики», где учащиеся играют различные роли, демонстрируют занимательные опыты, состязаются в знаниях. Для старшеклассников проводятся более серьёзные мероприятия – «Счастливый случай» по теме «О здоровье всерьёз», заседание клуба знатоков «Что? Где? Когда?», где решаются вопросы гигиены, экологии, валеологии с опорой на знания химии.

По окончании основного общего образования учащиеся поступают в ссузы эколого-валеологической и химико-биологической направленности, выбирают химико-биологический профиль для продолжения образования на старшей ступени средней школы, а после её окончания поступают в профилирующие ссузы и вузы.

2004 год – 13 человек (9 кл.); 3 человека (11 кл.).

2005 год – 18 человек (9 кл.); 8 человек (11 кл.).

2006 год – 25 человек (9 кл.); 32 человека (11 кл.).

Что является результатом школьного образования: оценки на выпускных экзаменах или эффективная и успешная деятельность после школы? Если школа не может влиять на то, что произойдёт с её выпускниками в жизни после школы, то зачем же вообще нужны школьные учебные результаты?

Достижение целей образования, в том числе и химического, призвано обеспечить успех современного выпускника школы, вступающего во взрослую жизнь. Это возможно при условии, что цели образования станут для него лично значимыми, то есть он должен сам видеть проблемы в окружающей действительности и научиться находить способы их решения; понимать, что успех в жизни зависит не только от знаний, которые он получает в школе, но и от умения самостоятельно учиться, умения общаться с людьми; ему необходимо научиться культуре общения. Компетентность – это готовность очень высокого уровня к осуществлению деятельности.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ДВИГАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ В ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ЮНЫХ ЛЫЖНИКОВ- ГОНЩИКОВ БЕССНЕЖНОГО ПЕРИОДА С УЧЕТОМ ФИ- ЗИОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗМА

БЕССОНОВА Г. Н.

*г. Оренбург, Оренбургский государственный
педагогический университет*

Повышение технической подготовленности юных лыжников-гонщиков в лыжном спорте многие специалисты связывают, прежде всего, с дальнейшим значительным увеличением объема и интенсивности тренировочной и соревновательной нагрузки. Применение больших нагрузок является необходимым условием и служит одним из главных путей повышения спортивной результативности [3; 4].

При формировании основных двигательных качеств юных лыжников-гонщиков 11–17 лет для достижения высоких результатов на первом этапе бесснежного периода необходимо:

1. Наиболее полно реализовать период естественного развития двигательных качеств.
2. Осознавать важность двигательных качеств для результата в лыжных гонках.
3. Выносливость на ранних этапах спортивного мастерства рассматривается как средство ОФП.

Известно, что двигательные качества в ходе естественного развития имеют период ускоренного формирования, когда конкретное качество наиболее чувствительно к воздействию физической нагрузки. Следовательно, для полной реализации закономерностей развития

организма юных лыжников-гонщиков необходимо делать акцент на тренировке качеств, вступивших в сенситивный период [1; 2].

Первое качество – быстрота, необходимо воспитывать в возрасте от 7 до 16 лет. Далее скоростно-силовые качества – 9–18 лет, затем силовые качества – 12–19 лет и выносливость – 14–20 летних лыжников-гонщиков.

Тренировочная программа, построенная по иной схеме, не сможет полностью реализовать биологические закономерности развития организма юных лыжников. Не сделав акценты на развитии качеств в обозначенные периоды, мы не сможем впоследствии получить желаемый эффект.

Проводимые ранее исследования процесса формирования основных двигательных качеств в технической подготовки юных лыжников-гонщиков касались бесснежного периода, а рассмотрение физиологического развития организма этой категории лыжников не затрагивалось.

Техническая подготовка юных лыжников-гонщиков в бесснежный период с учетом физиологического развития является важным фактором в формировании основных двигательных качеств.

Целью исследования являлось, обоснование особенностей физического развития систем организма юных лыжников-гонщиков, изменения которых необходимо учитывать при планировании и формировании основных двигательных качеств в технической подготовки бесснежного периода, с учетом возрастных закономерностей, на которых базируется физиология спорта и теория физического воспитания.

Юный лыжник-гонщик характеризуется максимальным темпом роста всего организма и отдельных его частей, усилением окислительных процессов, нарастанием функциональных резервов организма, резко выраженными эндокринными сдвигами, усилением процессов морфологической и функциональной дифференциации головного мозга и внутренних органов. У юных лыжников-гонщиков в подростковом возрасте происходит процесс полового созревания. Отмечается интенсивный рост и увеличение всех размеров тела – второе «вытягивание» [5].

В пубертатный период быстрыми темпами формируется и мышечная система. К 14–15 годам развитие суставно-связочного аппарата, мышц, сухожилий и тканевая дифференциация в скелетных мышцах достигают высокого уровня. В этот период отмечается резкий скачок в увеличении массы мышц. Особенно интенсивно нарастает она у юных лыжников-гонщиков 13–14 лет, у юных лыжниц-гонщиц 11–12 лет. К 14–15 годам мышцы по своим свойствам уже мало отли-

чаются от мышц взрослых. Одновременно с абсолютным увеличением массы и объема мышечной ткани увеличивается сила мышц, причем особенно интенсивно в 13–14 лет [6]. При этом сила мышц зависит от степени полового созревания. Для практики лыжного спорта важно, что в этом возрасте сила мышц увеличивается все же меньше, чем масса тела.

Это должно предопределять выбор упражнений и оптимальных исходных положений для их выполнения при развитии физических качеств [5]. Функциональные возможности мышц юных лыжников-гонщиков еще значительно ниже, чем у взрослых лыжников-гонщиков. Если принять максимально возможную мощность работы для 17–20-летних лыжников-гонщиков за 100 %, то у 12-летних лыжников-гонщиков составляет 65 %, а у 14–15-летних лыжников-гонщиков – 92 %. Производительность же работы на единицу времени у 14–15-летних лыжников-гонщиков составляет 65–70 % от производительности взрослых лыжников-гонщиков [2].

У юных лыжников-гонщиков 10–12 лет в основном завершается развитие иннервационного аппарата мышц. Это обстоятельство, а также усиленный рост мышечных волокон, не только приводят к увеличению мышечной силы и выносливости, но и делают возможным длительное выполнение тонко дифференцированных движений. В этом периоде в основном заканчивается возрастное развитие координации движений [7].

В 12–13 лет у юных лыжников-гонщиков отмечается полная зрелость коркового отдела двигательного анализатора, завершается развитие и его периферического отдела, который приобретает структуру, близкую к таковой у взрослых лыжников-гонщиков [5]. В связи с изменением общих размеров тела, развитием скелета, мышечной массы и силы, совершенствованием центральной нервной системы, двигательного, вестибулярного и других анализаторов, улучшением способности коры головного мозга к анализу и синтезу двигательная функция достигает высокой степени развития [5].

У лыжников-гонщиков 16–17 лет повышается работоспособность, более экономичными становятся кислородные режимы организма при физических нагрузках, увеличивается возможность выполнять длительную работу. Наиболее заметно повышение выносливости к работе большой и умеренной интенсивности. Снижение выносливости в беге, в бесснежный период происходит у лыжниц-гонщиц 16–17 лет. Наряду с этим у них отмечается стабилизация в показателях кислородного обеспечения и физической работоспособности (PWC – 170) [5].

Заметно увеличивается возможность организма работать «в долг», то есть повышается анаэробная производительность. Кислородный долг, при котором лыжники-гонщики 16–17 лет прекращают работу, приближается к уровню взрослых лыжников-гонщиков. Кислородная стоимость работы продолжает понижаться, а коэффициент полезного действия повышается.

Показатели частоты дыхания при напряженной мышечной деятельности приближаются к характерным для взрослых лыжников-гонщиков. Максимальные величины легочной вентиляции могут увеличиваться в 10–12 раз, по сравнению с покоем, превышая нередко 80 л/мин, причем достигается это в большей степени за счет углубления дыхания [2].

Почти завершается дифференциация сердца, и оно по своим структурным показателям (кроме размеров) становится подобным сердцу взрослого лыжника-гонщика. С этого времени организм готов к выполнению больших физических нагрузок [6].

Продолжается рост и развитие организма, отличаясь от предшествующих периодов новыми особенностями. В то время как, у лыжников-гонщиков 14–15 лет рост тела в длину преобладает над ростом в ширину, у 16–17 летних лыжников-гонщиков рост тела в длину замедляется (а у многих вообще заканчивается) и явно преобладает рост в ширину [5].

В этом возрасте развитие мышечной системы происходит за счет роста диаметра мышечного волокна (формируется высокодифференцированное мышечное волокно с небольшим количеством узких, вытянутых ядер). Все отчетливее нарастание массы мышечной ткани и прирост мышечной силы. Мышцы у 16–17 летних эластичны, имеют хорошую нервную регуляцию, их сократительная способность и способность к расслаблению достаточно велики. По своему химическому составу, строению и сократительным свойствам мышцы у них приближаются к взрослым мышцам лыжников-гонщиков. Опорно-двигательный аппарат может уже выдержать значительные статические напряжения и выполнять довольно длительную работу [5].

В 16–17 лет у лыжников-гонщиков завершается процесс полового созревания. Продолжает совершенствоваться эндокринная система, однако только к концу периода соотношение активности желез внутренней секреции такое, как у взрослых лыжников-гонщиков, сердечно-сосудистая система становится совершенной, и поэтому их организм справляется с большими физическими нагрузками [7].

Таким образом, организм этой возрастной категории по ряду параметров приближается к организму взрослых лыжников-гонщиков,

однако своеобразие лыжников-гонщиков 16–17 лет, заключающееся в относительной слабости клеток коры головного мозга, несовершенстве нервной и гуморальной регуляции, лабильности и неустойчивости регуляции вегетативной нервной системы, дисгармонии в темпах роста сердца, сосудов и тела, обуславливает повышенную чувствительность к различным воздействиям, в том числе и к физическим нагрузкам.

Одно из ведущих для лыжников-гонщиков качество – выносливости, как было отмечено, последним вступает в период интенсивного естественного развития и начинается это с 14 лет. В связи с этим в возрасте 11–13 лет есть смысл рассматривать данное качество наравне с остальными как средство общефизической подготовки. Такой подход дает возможность достаточного воздействия на быстроту, скоростно-силовые качества и силу. При этом не следует забывать, что возраст лыжников-гонщиков мировой элиты находится в диапазоне от 21 года до 30 лет. Следовательно, приступив к активному формированию выносливости с 14 лет, мы имеем 7–8 лет для его развития. Именно к 14–15 годам созревают предпосылки для такого подхода, так как в данный возрастной период существенные прибавки имеет такой важный показатель, как МПК/вес тела.

Как же влияют различные двигательные качества на результаты в лыжных гонках? Приоритет выносливости очевиден. Не вдаваясь в подробности этого сложного вопроса, опираясь на мнения специалистов, можно констатировать следующее: влияние остальных двигательных качеств на конечный результат в порядке их значимости таково: скоростно-силовые, быстрота, сила.

В таблице 1 изложен подход к составлению тренировочных программ юных лыжников-гонщиков.

Показателем величины рассматриваемого влияния является количество тренировочных занятий по технической подготовке, отводимых на воздействие того или иного двигательного качества. Как известно, первый этап бесснежного периода может осуществляться либо в условиях тренировочных сборов на выезде, либо в обычных условиях спортивной школы. Количество тренировочных занятий в первом случае будет большим, чем во втором. Кроме того, в одних СДЮШОР И ДЮСШ вывозят детей в спортивные лагеря с 11–12 лет, а в других – в более позднем возрасте, что также определяет разные возможности в количестве тренировочных дней. В этой связи возможен только один выход – дать величины тренировочных воздействий в процентах от общего числа тренировок за первый период (май– август бесснежный). Для получения искомой величины тренеру необходимо при по-

мощи элементарных арифметических действий преобразовать проценты в тренировочные дни. Так, например, в возрасте 11 лет на развитие быстроты планируется 44% от всего количества тренировок [3]. При 3-разовых занятиях в неделю за период май – август бесснежного периода возможно 50 тренировок. Следовательно, 44 % – это 22 занятия. Тренеру с учетом условий, в которых будет проходить бесснежная подготовка, несложно рассчитать количество тренировочных дней для развития основных двигательных качеств.

Поскольку двигательные качества в ходе естественного развития организма юных лыжников-гонщиков вступают в сенситивную стадию в определенной последовательности, имеет смысл с той же последовательностью развивать их в первый этап бесснежного периода. Такой подход предусматривает концентрированное воздействие на качества в определенные сроки. Применять его можно в возрасте 13–14 лет, когда он имеет определенную выраженность. В 16–17 лет концентрированное воздействие возможно в полном объеме. Практически это выглядит так. В 11–12 лет – равномерное распределение тренировок на развитие двигательных качеств по всему периоду бесснежной подготовки [2; 3;4]. Метод концентрированного воздействия предъявляет к организму повышенные требования, к которым 11–12-летние лыжники-гонщики не готовы, поэтому применять его в данном возрасте нецелесообразно.

Таблица 1

Соотношение количества тренировочных занятий для развития основных двигательных качеств (май – август) первый этап бесснежного периода

Возраст, лет	Быстрота, %	Скоростно-силовые качества, %	Сила, %	Выносливость, %
11	44	36	–	20
12	40	32	4	24
13	36	28	8	28
14	28	28	12	34
15	16	26	16	42
16	10	24	18	48
17	8	22	18	52

В 13–14-летнем возрасте следует поступать так. В первые 3 недели мая бесснежного периода основное внимание необходимо уделить развитию быстроты. Однако из этого не следует, что не нужно

проводить занятия для развития других двигательных качеств. Такие занятия имеют место, но их мало. В последние недели мая и в первые три июня следует увеличить концентрацию воздействия на развитие скоростно-силовых качеств. При этом первые две недели – с акцентом на скоростном компоненте, а в последующие две – на силовом. В последнюю неделю июня и в первые две в июле – концентрированное воздействие на силу. Хотя, как уже упоминалось, не забываем и о других качествах. И, наконец, с третьей недели июля и до конца августа возрастает концентрация тренировочного воздействия на выносливость. Аналогичный подход, только с еще более выраженной концентрацией воздействия, необходим в возрасте 16–17 лет [3; 4; 5].

Право выбора средств и методов для тренировки быстроты, скоростно-силовых качеств и силы оставляем за тренерами. Относительно выносливости как приоритетного качества считаем возможным, сделать следующие пояснения. Имея схему формирования выносливости, можно обосновать регламент по основным компонентам нагрузки: по интенсивности, длительности и периодичности.

Известно, что для повышения аэробных возможностей организма наиболее эффективной является тренировка с интенсивностью на уровне анаэробного порога. Напомним, что анаэробным порогом считается нагрузка, при которой происходит накопление молочной кислоты. Примем это за основу определения интенсивности. Правильно выбранная интенсивность не в состоянии вызвать адаптационные сдвиги, если не наступило утомление [1]. Последнее обстоятельство является обязательным условием развития выносливости. Тренировка на развитие данного качества может сопровождаться либо отрицательными, либо патологическими изменениями внутренних органов. Наибольшее значение при этом имеет фактор времени, в течение которого лыжник-гонщик продолжает упражнение после того, как наступило утомление. Как известно, длительное выполнение работы приводит к возникновению «компенсированного», а затем «некомпенсированного» утомления. Первая стадия соответствует исчерпанию углеводных запасов организма и переходу к образованию энергии за счет окисления белков. Последнее обстоятельство весьма вредно для молодого растущего организма. Наличие двух стадий утомления предоставляет возможность объективно дозировать нагрузку по длительности [5].

Суть периодичности состоит в соответствии по времени повторной нагрузки и фазы компенсации, вызванной предыдущей нагрузкой. Следовательно, смысл периодичности сводится к диагностике фазы компенсации. По имеющимся данным, фаза компенсации после тре-

нировки с интенсивностью на уровне анаэробного порога до значительного утомления у лыжников 16–17 лет наблюдается на 4–5-й день. Однако следует иметь в виду следующее обстоятельство. Повторная развивающаяся нагрузка в состоянии повышенной работоспособности пойдет в ущерб адаптационному процессу, поскольку произойдет переключение внутриклеточных процессов на обеспечение функций, физиологически не свойственных данному состоянию организма. В связи с этим в фазе повышенной работоспособности рекомендуется провести 5–6 тренировок с прежней интенсивностью, но с объемом меньшим на 40–50 %. Это обеспечит возможность завершения адаптационных перестроек, после чего следует повторение цикла с учетом возросшей тренированности [3; 4; 7].

В свете изложенного представляется возможным сделать рекомендации по технической подготовке бесснежного периода юных лыжников-гонщиков, с учетом физиологического развития организма на выносливость. В возрасте 11–13 лет выносливость рассматривается как средство общефизической подготовки, задача ее развития за счет адаптационных сдвигов не рекомендуется. Поэтому используется низкая интенсивность. Скорость бега должна находиться в диапазоне 3,7–3,8 метра в секунду, что соответствует 4 м 30 с – 4 м 23 с для преодоления 1 км. Объем за одну тренировку – не более 10–12 км. Отсутствие значительных адаптационных сдвигов снимает вопрос определения периодичности. В возрасте 14–15 лет развитие общей выносливости осуществляется за счет активных процессов естественного роста и адаптационных реакций [5; 7]. Для определения длительности необходимо провести одну тренировку на уровне появления признаков «компенсированного» утомления с регистрацией времени по кругам. Момент, когда на фоне нарастающего утомления лыжник-гонщик для поддержания скорости увеличит количество шагов и ему удастся сохранить скорость, называется «компенсированным» утомлением. Для тренировки берут расстояние на 10–15 % меньше. Повторная развивающаяся нагрузка происходит по приведенной выше схеме. Лыжники-гонщики 16–17 лет возрастает значение адаптационных сдвигов для развития выносливости.

Таким образом, физиологическое развитие систем организма юных лыжников-гонщиков, изменения которых необходимо учитывать при планировании технической подготовки первого этапа бесснежного периода, основанного на совершенствовании двигательных качеств с учетом возрастных закономерностей, на которых базируется физиология спорта и теория физического воспитания, в дальнейшем

будет способствовать повышению работоспособности организма и воспитанию будущего, здорового резерва лыжников-гонщиков.

Литература

1. Бальсевич, В. К. Физическая активность человека [Текст] / В. К. Бальсевич, В. А. Запорожцев. – Киев : Здоров'я, 1987.
2. Волков, Л. В. Обучение и воспитание юного спортсмена [Текст] / Л. В. Волков. – Киев. : Здоров'я, 1984.
3. Огольцов, А. Г. Тренировка лыжника-гонщика [Текст] / А. Г. Огольцов. – М. : ФиС, 1971.
4. Платонов, В. П. Большие нагрузки в циклических видах спорт // Большие тренировочные нагрузки в циклических видах спорта [Текст] : сб. науч. работ / В. П. Платонов, В. Д. Манжосов. – Киев, 1975. – С. 5–20.
5. Филин, В. П. Основы юношеского спорта [Текст] / В. П. Филин, Н. А. Фомин. – М. : ФиС, 1980.
6. Шапошникова, В. А. Индивидуализация и прогноз в спорте / В. А. Шапошникова. – М. : ФиС, 1984.
7. Шварц, В. В. Медико-биологические аспекты спортивной ориентации и отбора [Текст] / В. В. Шварц, С. В. Хрущев. – М. : ФиС, 1984.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ВЫПУСКНИКА САМАРСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ЛИЦЕЯ

МАКАРОВА О. А.

г. Самара, Самарский технический лицей

«Фундаментальной предпосылкой разработки и внедрения модели конкурентоспособности является позиция власти о необходимости «сквозной конкурентоспособности» государства, общества, личности – позиция о конкурентоспособности институтов, как они фиксируются в рыночно-экономической теории. При этом конкурентоспособность личности, человека и гражданина – это базовый элемент всех форм конкурентоспособности», – отмечает В. В. Путин.

Конкурентоспособность – это способность продукта или предприятия удовлетворять конкретную потребность по сравнению с аналогичными объектами, представленными на данном рынке; она опре-

деляет способность объекта выдерживать конкуренцию с аналогичными объектами на данном рынке.

Конкурентная личность – это личность, способная реализовать поставленные перед ней задачи не хуже другой, с ней конкурирующей.

Под конкурентоспособным выпускником учебного заведения мы будем понимать способность выпускника эффективно самоопределяться на рынке труда или в образовательном пространстве, успешно функционируя в дальнейшем. Конкурентоспособность выпускника оценивается по совокупности личностных свойств и затрат на их формирование, отличающих выпускников данного учебного заведения от другого.

Школа, ориентированная исключительно на академические и энциклопедические познания выпускника, с точки зрения новых запросов рынка труда, сегодня устарела. Образование должно быть нацелено на формирование у выпускника ключевых компетентностей, которые являются ответом системы образования на требования работодателей.

Ключевые компетентности как результат общего образования означают готовность эффективно организовывать свои внутренние и внешние ресурсы для принятия решений и достижения поставленной цели, способность выпускников самоопределяться на рынке труда или в образовательном поле более высокой степени.

Структура свойств конкурентоспособного выпускника указывает на двойкий к нему уровень требований: с одной стороны у выпускника должна быть сформирована совокупность свойств личности, позволяющих выпускнику самоопределяться на рынке труда; с другой стороны выпускник должен приобрести совокупность знаний и умений, позволяющих ему самоопределяться в образовательном пространстве более высокого уровня.

Учитывая, что компетентностный подход задает особенные требования к системе образования, получаем следующую структуру свойств конкурентоспособного выпускника (таблица 1):

Таблица 1

Структура свойств конкурентоспособного выпускника

Совокупность свойств личности, позволяющих выпускнику самоопределяться на рынке труда	Совокупность знаний и умений, позволяющих ему самоопределяться в образовательном пространстве более высокого уровня
Компетенция личностного самосовершенствования	

Готовность использованию информационных ресурсов
Коммуникативная компетентность
Готовность к разрешению проблем, готовность к социальному взаимодействию
Культура качества

Составляя модель подготовки конкурентоспособного выпускника школы, мы использовали перечень ключевых компетенций, которые обосновал А. В. Хуторской:

Ценностно-смысловая компетенция. Ценностные установки ученика, способность видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Эта компетенция обеспечивает механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От нее зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

Общекультурная компетенция. Это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере.

Учебно-познавательная компетенция. Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познавательными объектами. Сюда входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности.

Информационная компетенция. При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовать, преобразовать, сохранять и передавать ее.

Коммуникативная компетенция. Включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить

себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др.

Социально-трудовая компетенция. Означает владение знаниями и опытом в гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в профессиональном самоопределении.

Компетенция личностного самосовершенствования. Направлена к тому, чтобы осваивать способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональную саморегуляцию и самоподдержку.

На основании ключевых компетенций нами была разработана модель конкурентоспособного выпускника Самарского технического лицея. Мы определили перечень компетенций на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в обществе. Модель в виде развернутых свойств конкурентоспособного выпускника приведена в таблице 2.

Для того чтобы эта модель была успешно реализована, необходимо каждому ученику 10–11 классов знать совокупность признаков конкурентоспособной личности и методику их диагностики. Это поможет ему самому заниматься самооценкой и самосовершенствованием. Необходимо, чтобы эта модель как памятка присутствовала с ним всегда. В этом случае учащийся постоянно может оценивать свои возможности и возможности других (осуществлять своеобразный бенчмаркинг).

Таблица 2

Модель подготовки конкурентоспособного выпускника школы

№ п/п	Характеристика конкурентного свойства	Признак конкурентоспособности
1.	Компетенция личностного самосовершенствования	– адаптивность; – готовность к самообразованию; – занятия спортом; – здоровый образ жизни; – настойчивость; – организованность; – отношение к делу; – предприимчивость;

		<ul style="list-style-type: none"> – профессиональное; – самоопределение; – творческая активность; – умение рассчитывать свои силы; – уровень развития познавательной деятельности; – четкость целей и ценностных ориентаций.
2.	Готовность использованию информационных ресурсов	<ul style="list-style-type: none"> – умение работать на компьютере; – умение работать с факсом, принтером, модемом, копиром; – умение самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию; – умение работать с электронной почтой, интернетом; – умение работать со СМИ.
3.	Коммуникативная компетентность	<ul style="list-style-type: none"> – вежливость, тактичность; – знание иностранного языка; – знания и умения в области коммуникативной деятельности; – коммуникабельность; – культура письменной речи; – культура устной речи; – отношение к людям; – стрессоустойчивость; – умение работать с источником информации; – умение составить резюме о своих возможностях; – уровень тревожности.
4.	Готовность к разрешению проблем, готовность к социальному взаимодействию	<ul style="list-style-type: none"> – отношение к делу; – способность анализировать; – способность быть лидером; – способность выявлять закономерности; – умение брать ответственность на себя; – умение создать свой имидж.
5.	Культура качества	<ul style="list-style-type: none"> – ядро культуры качества; – умение выделять из всего многообразия ситуацию, относящуюся к качеству; – умение применять всю совокупность

		<p>средств и методов, относящихся к обеспечению и оценке качества продукции и процессов;</p> <ul style="list-style-type: none"> – философия качества; – рефлексия.
--	--	--

В основе конкурентоспособной личности лежит умение самоопределяться в окружающей действительности.

Каждый человек осуществляет в своей жизни в той или иной степени виды самоопределения: профессиональное (определяет себя как профессионала), личностное (определяет себя как личность), семейное (определяет себя как члена семьи) и т.д. Эти виды самоопределения постоянно взаимодействуют.

В одних случаях они предшествуют одно другому, например, личностное самоопределение может предшествовать и способствовать профессиональному. Чаще всего они происходят одновременно, меняясь местами, как причина и следствие. Жизненное самоопределение, возможно, лежит в основе других и начинается с первого дня жизни как выполнение человеком своего предназначения.

Личностное самоопределение как явление возникает на границе старшего подросткового и младшего юношеского возраста. Основные характеристики личностного самоопределения заключаются в следующем: потребность в личностном самоопределении представляет собой потребность в формировании смысловой системы, в которой слиты представления о себе и о мире; самоопределение ориентировано в будущее; личностное самоопределение связано с выбором профессии, но не сводится к нему.

Выделяет «двуплановость» личностного самоопределения, которая заключается в том, что оно осуществляется одновременно, с одной стороны, как конкретное определение будущей профессии и планирование жизни, а с другой – как неконкретные поиски смысла своего существования. Потребность в поисковой активности, в самоопределении, в простраивании жизненных перспектив является важной социальной потребностью юношеского возраста. В основе допрофессиональной подготовки лежит профессиональное самоопределение.

Профессиональное самоопределение – поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения, т.е. это определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма.

Профессиональное самоопределение начинается с выбора профессии, но не заканчивается на этом, ибо человек в течение жизни сталкивается с непрерывной серией профессиональных выборов (в ходе профессионального обучения, при специализации, при определении путей повышения квалификации, при потере работы или работоспособности и т.д.). Исходя из этого, нами было проведено исследование особенностей адаптации учащихся общеобразовательной школы к профильному обучению. По результатам данного исследования: выявлено, что профильное обучение делает процесс профессионального самоопределения более интенсивным; выявлено, что уверенность в правильности выбора профиля обучения, позитивные ожидания от деятельности и намерения в будущем выбрать профессию, соответствующую профилю обучения, связаны с более успешным обучением в профильном классе; выявлено, что успешность адаптации взаимосвязана с характером профессиональных намерений: успешнее адаптируются те учащиеся, у которых профиль обучения совпадает с профессиональными намерениями, менее успешно протекает адаптация у тех учащихся, у которых нет намерений в будущем заниматься деятельностью, связанной с профилем обучения.

Выпускники Самарского технического лицея страдают от неопределенности своей будущей карьеры. На это указывает то, что примерно 50 % наших выпускников, закончивших вуз, реально работают не по той специальности, по которой они получили высшее образование. Многие из них нуждаются в специальном консультировании и психологической помощи. Поэтому особое значение приобретает помощь учащимся в выборе профессии. Для этого в Самарском техническом лицее разработана программа «Профессиональное самоопределение». В рамках программы учащиеся решают для себя многие вопросы, но прежде всего: кем быть; к какой социальной группе принадлежать; какой стиль жизни выбрать; какие цели определить для себя в будущем. Процесс выбора профессии характеризуется многомерностью. Для правильного, адекватного выбора учащимся придется проделать большую внутреннюю работу:

- необходимо проанализировать свои ресурсы (интересы, способности, особенности личности);
- узнать и принять требования избираемой профессии;
- осознать потенциальные несоответствия личностных особенностей и особенностей профессий и оценить возможность или невозможность коррекции этих несоответствий.

При выборе профессии учащиеся обращаются к профессиограммам. Для этого мы используем книгу Е. С. Романовой, в которой

представлены 99 профессиограмм популярных профессий. Реализация программы «Профессиональное самоопределение» позволяет учащемуся не только выбрать профессию, но и подготовиться к дальнейшей учебе в образовательном поле более высокого уровня.

Для каждой профессии требуется определенная совокупность знаний и умений. Необходимый уровень знаний может быть:

- высоким (теоретические знания);
- средним (практическое использование знаний);
- низким (знание получено опытным путем, навыки).

Так как в классификационной карточке профессиограммы отмечены области базовых знаний, то каждый учащийся может сравнить имеющиеся у него знания с теми, которые требуются для данной профессии. Каждому учащемуся нужен свой уровень усвоения материала и своя степень фундаментальности.

Для того чтобы проектировать содержание и технологии обучения учащихся с учетом их потребностей, мы используем квалиметрический подход к проектированию педагогических технологий, предложенный и разработанный Ю. К. Черновой.

Другой важнейшей особенностью конкурентоспособной личности является организация и осуществление самообразования, что крайне важно для специалиста.

Самообразование является одной из основных потребностей личности. Но оно должно быть развито, в противном случае оно остается на уровне реализации простого любопытства и при первой же трудности затухает.

Именно в самообразовании у выпускников более всего могут проявляться мотивация, целенаправленность, а также самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль и другие личностные качества. В основе самообразования всегда лежит новый материал, новые познавательные задачи. Подлинно самообразование как самостоятельная образовательная деятельность может возникнуть на основе «информационного вакуума», когда у учащегося формируется потребность узнать, освоить что-то новое, нужное, важное для себя, а средств удовлетворить такую потребность нет. Кроме того, в самостоятельную образовательную деятельность учащиеся включаются добровольно, проявляя собственную инициативу и активность. Этим объясняется высокая мотивация. Согласно результатам анкетирования, выпускники достаточно высоко оценивают предназначение самообразования в формировании личностных качеств будущего специалиста. Наивысшую оценку получили такие функции, как выработка умений и навыков самостоятельного труда, развитие творческих спо-

способностей, формирование потребности в самообразовании; самостоятельная работа способствует возрастанию увлеченности, интереса к будущей профессии, формированию профессиональных знаний.

Потребность в самообразовании становится интеллектуально насыщенной, более устойчивой, переживается человеком независимо от воздействия извне, а на высших стадиях своего развития принимает активно-побуждающий характер, проявляющийся в выполнении им заданий повышенной степени-трудности: в решении учебных задач другими возможными способами. Отличными от применяемых на учебных занятиях; в самостоятельной подготовке сообщений и докладов по различным вопросам истории развития и нынешнего состояния науки; в объяснении на занятиях решений задач из внепрограммного материала, обогащающих и углубляющих научные представления и понятия.

Оценка собственных способностей, в том числе профессиональных; признание необходимости постоянного развития как естественного роста, а также их выращивание в режиме тренинга, более или менее напряженного; осознания их уровня как залога успеха в своей профессиональной деятельности – все это процедуры рефлексии. Рефлексивные способности формируют человека как профессионала, они являются механизмом готовности человека к саморазвитию. От уровня их развития в значительной степени зависят профессиональное творчество и мастерство. Но многие даже не знают, что это такое.

Анализируя сегодняшнюю ситуацию на рынке труда, можно прийти к выводу, что выпускник учебного заведения должен быть конкурентоспособным и саморазвивающимся, для чего у него необходимо сформировать новые способности – ключевые компетенции – готовность к самообразованию, готовность к инновационной деятельности, системность мышления, готовность к дальнейшему самоопределению.

Литература

1. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития. [Текст] / В. И. Андреев. – Казань : изд-во КГУ, 1998.
2. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторский // Народное образование. – № 2. – 2003. – С. 58–64.
3. Чернова, Ю. К. Квалитативные технологии обучения / Ю. К. Чернова. – Тольятти : изд-во Фонда «Развитие через образование», 1998.

СИСТЕМА РАБОТЫ С КАДРАМИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ В ДДОУ ТЕХНОЛОГИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Н. Я. МИХАЙЛЕНКО

СУХОДОЕВА Н. В.

*г. Челябинск, Муниципальное дошкольное общеобразовательное
учреждение детский сад № 20 компенсирующего вида*

Одна из главных задач старшего воспитателя МДОУ – организация коллектива на непрерывное развитие, на внедрение новых педагогических технологий и овладение искусством их творческого применения. Многолетний опыт работы с кадрами помог выработать различные методы руководства. Представленные ниже материалы позволяют увидеть реализацию технологии игровой деятельности Н. Я. Михайленко конкретным коллективом педагогов.

1. Описание этапов работы.

При выстраивании системы работы с кадрами старшим воспитателем были поставлены следующие задачи:

- побуждать педагогов к повышению их профессиональной компетентности;
- способствовать выработке внутренней потребности к непрерывному самообразованию, совершенствованию знаний в областях, малоизвестных педагогу.

Планирование как первая функция процесса управления не могло быть организовано и реализовано без диагностирования педагогов. Диагностирование воспитателей проходило в три этапа:

- заполнение педагогами анкет;
- заполнение педагогами диагностических карт;
- обработка диагностических карт и выведение таблицы «Схема общих связей методической работы МДОУ».

Анкетирование включало в себя 4 вопроса (приложение 1).

Анализ результатов анкеты выявил противоречие между высоким уровнем оценки организации игровой деятельности (85 % – высокий уровень, 15 % – средний уровень) и отсутствием знаний по применению методов и приемов конкретных технологий. Разрешение данного противоречия было заложено в схему общих связей методической работы МДОУ.

В одну из задач функции управления – организацию – была включена задача по обеспечению педагогов знаниями, необходимыми для реализации конкретных технологий. Данная функция процесса управления реализована через организацию семинара по технологиям

игры (приложение 2). Таким образом, в коллективе были созданы условия для профессионального роста педагогов. Игровые занятия активизировали воспитателей, что привело к усилению мотивации как важного элемента управления. Предложенные старшим воспитателем рекомендации по организации игровой деятельности систематизировали методы и приемы, которые педагоги использовали в работе и раньше.

Следующим этапом в работе старшего воспитателя была организация контроля, целью которого является оценка труда и учет результатов работы конкретного педагога. В процессе реализации данной функции управления возникло противоречие между необходимостью проведения контроля как элемента обратной связи и отсутствием необходимых для анализа схем. В целях разрешения данного противоречия старшим воспитателем дошкольного образовательного учреждения был разработан блок схем для организации контроля за игровой деятельностью по технологии Н. Я. Михайленко, а также блок схем самоанализа по организации сюжетно – ролевой игры. В результате проделанной работы созданы следующие документы:

- схемы самоанализа игровой деятельности во всех возрастных группах по технологии Н. Я. Михайленко (приложение 3);
- схема анализа игровой деятельности в группах младшего и среднего дошкольного возрастов;
- схема анализа игровой деятельности в группах старшего дошкольного возраста (приложение 4).

Таким образом, созданная старшим воспитателем методическая продукция способствовала преодолению изложенного выше противоречия, систематизации знаний педагогов по технологии, своевременному отражению результатов контроля в документах. Результаты контроля, организованного старшим воспитателем, позволили сделать следующие выводы:

- педагоги получили достаточный теоретический уровень знаний, необходимых для качественной организации игровой деятельности по технологии Н. Я. Михайленко;
- большинство педагогов оперируют этими знаниями на уровне усвоения; пройдя процесс освоения технологии, успешно используют знания в работе с детьми.

Однако требуется углубление, расширение знаний педагогов в вопросе «Психология игры» через процесс самообразования.

Данные выводы будут положены в основу координации – центральной функции управления.

Приложения

Приложение 1

Анкетирование педагогов

1. Оцените организацию сюжетно-ролевой игры с детьми по трехбальной системе: высокий уровень, средний уровень, низкий уровень (нужное подчеркнуть).

2. Назовите технологию игровой деятельности, которую вы реализуете в группе: технология Тарловской; технология Новоселовой; технология Михайленко (нужное подчеркнуть).

3. Перечислите методы и приемы, которые вы используете при организации игровой деятельности _____.

4. Укажите технологию игровой деятельности, которую, на Ваш взгляд, необходимо ввести в структуру содержания образования МДОУ _____.

Приложение 2

Проведение семинара «Организация игровой деятельности по технологии Н. Я. Михайленко».

Временные рамки семинара, структура.

Семинар проводится на протяжении полутора месяцев, по средам. Каждое занятие семинара проходит в форме активной игры, располагающей участников к рассуждениям, аргументации своих позиций. Мероприятие обеспечивает обратную связь, откровенный обмен мнениями.

План семинара

№ занятия	Тема занятия	Форма	Ответственный
1.	Психология игры	Деловая игра	Психолог
2.	Развитие отобразительной, сюжетно-отобразительной игры в группах раннего возраста. Сравнение технологии Новоселовой и Михайленко.	Турнир ораторов	Старший воспитатель Н. В. Суходоева, воспитатели
3.	Развитие сюжетно-ролевой игры в младших группах. Сущность, значение игры по технологии Н. Я. Михайленко. Сравнение технологии Новоселовой и Михайленко.	Конверт дружеских вопросов	Старший воспитатель Н. В. Суходоева, воспитатели
4.	Развитие сюжетно-ролевой игры в средней группе. Сравнительная характеристика технологии Новоселовой и Михайленко.	Философский стол	-<<-

5.	Развитие сюжетно-ролевой игры в группах старшего дошкольного возраста. Сравнительная характеристика Новоселовой и Михайленко.	Философский стол	-«-
----	---	------------------	-----

Описание игр.

«Турнир ораторов».

Трудно переоценить влияние турнира ораторов на психологический климат коллектива педагогов. Это деятельность, предоставляющая огромные возможности педагогу для проявления индивидуальных особенностей. Методика проведения турнира ораторов очень проста. В первую очередь выдвигаются параметры состязания: логика выступления, художественность речи, общение с публикой, пластическая выразительность, этичность. Педагогам заранее предлагаются темы для выступлений. Темы – это вопросы семинара. Турнир ораторов проводится в музыкальном зале, а не в методическом кабинете, что подчеркивает торжественность ситуации.

Судейство состязающихся ораторов легко организуется. Участники семинара получают при входе на турнир два картонных жетона, один из которых дает участнику семинара право на состязание в турнире, а другой – право на голосование. По окончании турнира голубой жетон опускается в ящик (коробку) под номером того оратора, который более всего понравился. Количество опущенных жетонов в адрес каждого оратора – это количество баллов. Победителем становится тот, кто набирает наибольшее количество баллов. Выступление оратора ограничено во времени.

На турнир педагоги приглашаются красивым объявлением. Установка на доброжелательность производится правилом «Нет плохих ораторов – есть плохой слушатель, ибо выступление каждой личности интересно, как сама личность» Вводится правило «одного голоса», для того чтобы любой силы голос был услышан в зале.

Победителей турнира ораторов поздравляют, их имена появляются на плакате. По окончании проведенного турнира педагоги учреждения получают методические рекомендации старшего воспитателя «Развитие отобразительной, сюжетно-отобразительной игры в группах раннего возраста» (сравнительная характеристика технологии С. А. Новоселовой и Н. Я. Михайленко), а также перспективное планирование отобразительной, сюжетно-отобразительной игры в группах раннего возраста.

«Конверт дружеских вопросов».

Данная форма работы предполагает свободный обмен мнениями в особо созданной дружеской обстановке. Подготавливается большой

красивый конверт, в него вкладывается множество вопросов (числом, равным количеству присутствующих). Вопросы построены на материале, который заранее дается педагогам для изучения. Пакет с вопросами передается из рук в руки. После ответа на вопрос карточка в пакет уже не вкладывается. Момент передачи конверта обставлен музыкально. Поочередно участники прочитывают вопрос и отвечают. Некоторые карточки содержат не вопросы, а недописанные фразы.

По окончании занятия педагоги учреждения получают методические рекомендации старшего воспитателя «Развитие сюжетно-ролевой игры во второй младшей группе» (сравнительная характеристика С. Л. Новоселовой и Н. Я. Михайленко), а также перспективное планирование сюжетно-ролевой игры во второй младшей группе.

«Философский стол».

Быть философом – значит, отдавать себе отчет в собственной жизни. Так говорят некоторые философы, и с позиции такого понимания «философский стол» как форма групповой деятельности – это коллективная интеллектуальная работа.

Составляется программа в виде 6–8 вопросов, которые основаны на изучении предложенного для изучения материала. Вопросы оглашаются задолго (за неделю) до «философского стола». Старший воспитатель договаривается с некоторыми участниками семинара о том, что они возьмут на себя начало обсуждения какого-то одного вопроса, рекомендуется посмотреть книги, словари, журналы. «Философский стол» оснащается портретами философов, их афористическими изречениями, украшается ритуалом зажжения свечи как символа живой мысли, музыкой, помогающей создать необходимое психологическое состояние. Располагаются участники разговора «по кругу», имитируя «круглый стол», где все – равные участники беседы. Эффективным приемом для стимулирования активности педагогов является разделение всех участников на две группы: одна выдвигает суждения, другая оппонирует предлагаемые решения. Такая работа строится на сравнении двух технологий.

По окончании работы «Философских столов» педагоги учреждения получают рекомендации старшего воспитателя «Развитие сюжетно – ролевой игры в средней группе» (Сравнительная характеристика технологии С. Л. Новоселовой и Н. Я. Михайленко); «Развитие сюжетно-ролевой игры в группах старшего дошкольного возраста» (сравнительная характеристика С. Л. Новоселовой и Н. Я. Михайленко).

Организация дальнейшей работы по технологии.

По окончании семинара организуется открытый просмотр игро-

вой деятельности, проводится текущий контроль и педагогический совет в форме интеллектуальной игры.

Приложение 3

Схема самоанализа организации сюжетной самодеятельной игры в среднем дошкольном возрасте. Технология Н. Я. Михайленко.

1. Тип сюжета.
2. Тематическое содержание.
3. Программные задачи.
4. Используемые методы и приемы.
5. Самоанализ методов и приемов с помощью вопросов, изложенных в таблице.

№ п/п	Вопросы для самоанализа
1.	<p>Формирование ролевого поведения как важного центрального способа построения сюжетной игры.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Формирование умения изменять свое ролевое поведение в соответствии с разными ролями партнеров. 1.2. Формирование умения обозначать роль для партнеров. 1.3. Побуждение к творческому согласованному развертыванию игры со сверстником.
2.	<p>Методы руководства игрой.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Совместная игра воспитателя с детьми, где взрослый не руководитель, а партнер. 2.2. Создание условий для соотнесения роли ребенка (действия) с другими ролями. 2.3. Создание условий для смены роли ребенка в процессе игры. 2.4. Соблюдение воспитателем условий: <ul style="list-style-type: none"> – использование многоперсонажных сюжетов с определенной ролевой структурой, где одна из ролей включена в непосредственные связи с остальными; – отказ от однозначного соответствия числа персонажей (ролей) в сюжете количеству участников игры: персонажей в игре должно быть больше, чем участников игры; – отказ от заданности, спланированности сюжета; – использование для игры с детьми сказочных сюжетов; – особый подбор ролей в смысловом кусте, где акцент делается не просто на разнообразии ролей, но и на выделении типов отношений между людьми; – словесное обозначение роли ребенка, фиксация на этом внимания ребенка; – смена ролей взрослым, смена ролей ребенком;

	<ul style="list-style-type: none"> – соблюдение камерного характера игры; – использование минимального количества игрушек; – использование телефона; – учет желаний детей, свободный выход из игры; – принятие предложений ребенка во время игры.
--	--

Приложение 4

Анализ организации воспитателем сюжетной самостоятельной игры Технология Н. Михайленко и Н. Коротковой. Старший дошкольный возраст.

_____ ; _____ ; _____
 № группы возраст детей дата
 Педагог _____
 Ф.И.О. должность проверяющего _____

Тип сюжета: комбинирование разнообразных событий, согласование индивидуальных замыслов через игру – фантазирование с опорой на предметные действия, ролевой диалог.

Тематическое содержание _____

№ п/п	Вопросы для изучения	Да	Нет	Част.
1.	Составление проекта игры по схеме, предложенной авторами технологии.			
2.	Совместное сюжетосложение. 2.1. Выстраивание новых последовательных событий, охватывающих разное тематическое содержание. 2.2. Ориентация детей на партнеров – сверстников через обозначение своей роли. 2.3. Ориентация играющих на партнеров – сверстников через пояснение им дальнейшего хода событий. 2.4. Умение детей комбинировать события в общем сюжете.			
3.	Совместная игра взрослого с детьми. 3.1. Ориентация детей на слушание друг друга. 3.2. Продолжение рассказа партнера через «вспоминание» известной сказки. 3.3. Преобразование известной сказки через изменение главного героя, его задачи, через изменение «волшебного» средства.			

	3.4. Присутствие других преобразований сказки. 3.5. Внесение большого числа изменений в придумываемую сказку, по сравнению с известной. 3.6. Соединение сказочных и реалистических элементов.			
4.	Соблюдение длительности игры (не более 10–15 минут).			
5.	Сохранение «камерного» характера игры.			
6.	Соединение творческого построения сюжета с ролевым взаимодействием.			
7.	Развертывание нового сюжета с разноконтекстными ролями в процессе «телефонных» разговоров.			
8.	Придумывание новых историй на основе реалистических событий.			
9.	Воспитание нравственных качеств через игру.			

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ В СИСТЕМЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

АУЛОВА Н. В.

г. Белгород, Белгородский государственный университет

Методическая работа в Белгородском государственном университете является одним из важнейших направлений в его деятельности. Она направлена не только на совершенствование учебно-методической документации, форм и методов осуществления учебной работы, способствующих повышению эффективности и качества учебного процесса, но и на повышение квалификации сотрудников. Компетентность, профессиональное мастерство сотрудников является ключевым фактором, от которого зависит качество их профессиональной деятельности.

Так, для преподавателей в рамках Методического совета университета работают постоянно действующие учебно-методические семинары: семинар «Проблемы учебно-методического обеспечения образовательного процесса БелГУ»; семинар-практикум «Технологии подготовки специалистов в вузе». Участники семинаров активно обсуждают проблемы по внедрению в образовательный процесс университета инновационных методик и технологий проведения лекций, се-

минарских и практических занятий, по организации самостоятельной работы студентов, по использованию информационных технологий и электронных учебников в процессе подготовки специалистов.

Однако управление процессом формирования профессионально-го мастерства не ограничивается только такой категорией слушателей, как преподаватели. Важным содержательным аспектом деятельности Методического совета БелГУ является и работа, проводимая с персональным составом Методического совета: заместителями деканов по учебной работе, заведующими общеуниверситетским кафедрами, председателями методических комиссий и кафедральных методических семинаров, а также с другими представителями управленческого аппарата факультетов.

В своей управленческой деятельности данная категория слушателей очень часто сталкивается с необходимостью осуществления анализа при решении тех или профессиональных задач. Так, заместители деканов по учебной работе в соответствии со своими должностными обязанностями должны анализировать результаты учебного процесса и на основе результатов анализа принимать меры по совершенствованию обучения, готовить отчёты, справки по направлению своей деятельности на факультете. Анализ такой документации позволил нам сделать вывод, что зачастую отчётные материалы носят не аналитический характер с конструктивными выводами и предложениями по улучшению проблемных «мест», а констатирующий, повествовательный характер.

Для уточнения выводов, полученных в ходе анализа документов, нами было проведено анкетирование членов Методического совета с целью выявления проблем, возникающих в повседневной управленческой практике при осуществлении их информационно-аналитической деятельности.

Так, полученные данные позволили установить, что 100 % опрошенных испытывают затруднения при необходимости осуществления анализа в процессе своей профессиональной деятельности. На вопрос: «Какой из перечисленных аспектов при анализе управленческих ситуаций вызывает у Вас наибольшие затруднения» 30 % от числа опрошенных указали на определение содержания анализа, 65 % – на выбор технологии анализа, 5 % – затруднились ответить. На вопрос: «Какого рода затруднения, связанные с процессом анализа Вы испытываете, осуществляя управление учебным процессом на факультете?» 87 % указали на трудоёмкость аналитических процедур, связанных с глубоким анализом, остальные 13 % – на нехватку времени для глубокого анализа. 99 % считают, что овладение более высоким уров-

нем научного анализа повышает профессиональную компетентность. Только 6 % от числа опрошенных изучали ранее какие-либо методики осуществления анализа в управлении. 100 % испытывают потребность расширить свои знания путем изучения различных методик анализа, применимых к сфере образовательной деятельности.

Таким образом, нами был сделан однозначный вывод о назревшей необходимости повышения компетентности данной категории слушателей в области информационно-аналитической деятельности. С этой целью нами был разработан спецкурс «Основы формирования информационно-аналитической деятельности руководящих кадров структурных подразделений в вузе».

Задачи, которые мы ставили в ходе проведения спецкурса: изучить теоретические основы информационно-аналитической деятельности (систему теоретических и технологических знаний); сформировать у обучаемых информационно-аналитические умения; развить у них рефлексивные способности, помогающие осмысливать и оценивать свою и чужую информационно-аналитическую деятельность и решения, принимаемые на её основе.

По окончании спецкурса слушатели должны: овладеть системой информационно-аналитических знаний (базовыми понятиями, методами осуществления информационно-аналитической деятельности); уметь применять их на практике (овладеть информационно-аналитическими умениями); уметь оценивать и корректировать информационно-аналитическую деятельность, определять перспективные направления образовательной деятельности факультетов на основе выявленных в ходе информационно-аналитической деятельности проблем и намеченных путей их решения.

Содержательный аспект спецкурса представлен такими модулями, как теоретические основы информационно-аналитической деятельности; управление информационно-аналитической деятельностью; методы и методики осуществления анализа в образовательной деятельности; обработка и классификация информации; практической использование данных, полученных в результате анализа; диагностика уровня информационно-аналитической деятельности.

Блоки каждого модуля сконструированы таким образом, что в каждом наряду с инвариантными компонентами присутствуют и вариативные. Инвариантная часть представляет собой диагностические методики уровня информационно-аналитической деятельности, алгоритмы, методические рекомендации, требования и т.д. Особенностью разработанной модульной программы является то, что вариативная часть включает в себя: информационные материалы для самостоя-

тельного изучения темы, вариативные задания для самостоятельной работы, рассчитанные на различный уровень информационно-аналитической деятельности заместителей деканов с учётом их потребностей, целей и интересов. В целом работа с модулями должна состоять из трёх этапов: самостоятельная работа до занятия, совместная и самостоятельная работа во время занятия, самостоятельная работа после занятия.

Учебные элементы разработанного спецкурса представлены в виде следующих блоков: диагностического, информационного, практического и коррекционного.

Информационный блок содержит определенный объём учебной информации (теоретические и технологические информационно-аналитические знания), представленный в виде традиционного текста, таблиц, схем, списков литературы для самостоятельного изучения и т.д. В содержание информационных блоков каждого модуля включён тот объём информационно-аналитических знаний, который необходим для выполнения практических заданий каждого модуля различного уровня сложности.

Ведущим компонентом каждого модуля является практический блок, который требует от обучающегося интенсивной интеллектуальной работы, в процессе которой он овладевает информационно-аналитическими умениями и накапливает опыт осуществления информационно-аналитической деятельности. В содержательном плане этот блок представлен методическим и задачным подблоками. Методический включает алгоритмы, предписания, требования, рекомендации, которые необходимы для выполнения того или иного вида работ. Задачный содержит комплекс практико-ориентированных заданий для самостоятельной работы. Их особенность заключается в том, что заместитель декана (другие руководители) при их самостоятельном выполнении не только проверяют уровень усвоения изученного материала информационного блока, но и непосредственно используют полученные информационно-аналитические знания при решении конкретной профессиональной задачи.

Основная задача диагностического блока – проверка степени владения учебным материалом по теоретическим и практическим основам информационно-аналитической деятельности. В зависимости от полученных результатов обучаемый направляется либо к информационному блоку, либо к коррекционному. К практическому блоку обучаемый переходит только в том случае, если он хорошо владеет информационным материалом.

Если у обучаемых имеются какие-либо неясности, связанные с

изучением информационного блока, то они направляются к коррекционному блоку, в рамках которого самостоятельно пополняют свои знания с соответствии с выявленными проблемами.

Предполагается, что проводимое нами обучение позволит повысить уровень информационно-аналитической деятельности руководящего звена администрации факультетов, а, следовательно, их профессиональную компетентность в сфере управленческого труда.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ ЗАНЯТИЯХ В ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ГРУППАХ В 10–11 КЛАССАХ

БОЧКАРЕВА Л. Н.

*г. Троицк, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 10*

Современные представления биологии человека, теоретической медицины и психологии, теории и методики физического воспитания сходятся в том, что для оптимизации состояния человека необходим индивидуальный подход. Поиск путей индивидуализации в физическом воспитании ведется давно, но преимущественно на основе персонализации методик подготовки, имеющих целью достижение среднестатистических половозрастных нормативов двигательной подготовленности. Однако среднестатистические показатели снижаются по мере ухудшения состояния здоровья и уровня физической готовности в связи с социальными, экономическими и экологическими проблемами. Более того, среднестатистический подход нивелирует все индивидуальные особенности людей, требуя от них полного единообразия.

Концепция индивидуального подхода базируется на учете природной разнокачественности морфофункциональных свойств людей. Обоснованием её служит экспериментальное доказательство того факта, что представители разных типов конституций существенно отличаются не только по показателям физического развития, но и по целому ряду характеристик нейрофизического статуса, в том числе по двигательным возможностям. Эти различия обусловлены врожденными неизменяемыми особенностями организма и должны учитываться в процессе физического развития.

Учет потенциальных двигательных возможностей индивидуума в физическом воспитании базируется на конституциональной норме и типологических оценочных шкалах, одновременно служащих эффективным педагогическим, психологическим и социальным инст-

рументом мотивации к физическому совершенствованию. Значительное повышение эффективности кондиционной физической тренировки достигается при использовании типоспецифичных методик и средств достижения каждым человеком его индивидуальной нормы на основе выявления конституционно-типологической принадлежности.

Наиболее традиционный стандартно-нормативный метод, взятый за основу для сравнения. Его суть состоит в том, что в качестве модельных характеристик для группы, занимающихся используется стандартные популяционные нормативы. Действия педагога направлены на то, чтобы максимально больше число занимающихся в результате тренировки показывало результаты, укладывающийся в этот стандартный норматив. Перед учителем стоит задача полного подтягивания к заданному уровню уч-ся (тесты челябинские, президентские, мэра). С точки зрения анализа механизмов физиологической адаптации, активизирующихся при использовании этого метода можно считать это воздействие комбинированным. Этот метод широко используется во всем мире. В таблице этот метод использован в качестве контрольного при сравнении с другими. Поэтому эффективность его, рассчитанная как отношение процентного прироста результатов комплекса двигательных тестов за 1 учебный год к такому же приросту в контроле составляют второй метод – индивидуально-нормативный. Его суть состоит в том, что для каждого занимающегося персонально рассчитываются нормативы выполнения каждого двигательного задания, и именно достижение этих индивидуальных нормативов становится целью работы педагога. Такая степень детализации позволяет достичь высоких результатов в спорте.

Этот метод виден на примере юношей 10 классов, где акцент ставится на развитие скоростно-силовых качеств. В процессе у них определяли их максимальные возможности трех основных групп мышц:

- плечевого пояса и рук;
- тазового пояса и ног;
- мышц туловища.

Затем для каждого из них определяли структуру двигательной подготовленности. Затем рассчитывали объем и интенсивность нагрузки для тренировки отстающих групп мышц, проводили соответствующий цикл тренировки, что обеспечивало требуемый эффект. Особенностью этого метода – направленность воздействия на локальные, отстающие группы мышц. Такой способ дозирования нагрузки – ин-

дивидуально-алгоритмический. Эффективность этого метода составляет всего 1,16 из-за трудоемкости.

Третий метод – типологически-нормативный. Его особенностью является целенаправленное воздействие на то физическое качество, которое более всего отстает от средне популяционного норматива в самотипической группе. Ориентиром, как и в первом методе, являются нормативы, но педагогическое воздействие, т.е. режим тренировки подбирается исходя из типологических особенностей. Для представителей астено-торакального типа нагрузки подбираются на развитие анаэробных возможностей. Для представителей дигестивного типа используются аэробные нагрузки. Мышечный тип получает нагрузки смешанного типа. Поскольку нагрузки, предлагаемые занимающимся трудны, уровень тренировочной деятельности в занятиях умеренный. Это обуславливает его эффективность до 2,15.

Четвертый тип – типоспецифический, основанный на том, что каждому типу телосложения предлагаются те нагрузки, которые наиболее соответствуют врожденным задаткам занимающихся. Это особенно важно в занятиях со школьниками. Конституция человека не может быть изменена без ущерба здоровью. Это означает, что пытаться выйти за границы природных возможностей опасно, для каждого человека существует индивидуальная норма. Благодаря использованию этого метода удается задавать высокий уровень тренировочной нагрузки. Механизм физиологической адаптации – глобальный специфический, так как воздействие направлено на специфически наиболее развитые функции. Эффективность этого метода оказалась наиболее высокой – 2,39.

Таким образом, задача индивидуализации обучения и физического совершенствования обретает конкретный путь разрешения:

Необходимо наиболее точно идентифицировать типологическую принадлежность человека и все дальнейшие воздействия производить с учетом его конституционально-типологических возможностей.

Педагогические наблюдения позволили выделить, что учащиеся астено-торакального типа любят медленный, но продолжительный бег и прыжковые упражнения. Школьники мышечного телосложения предпочитают скоростно-силовую работу, силовые упражнения также выполняют охотно и достаточно эффективно. Представители дигестивного типа без особого интереса выполняют легкоатлетические задания, силовые упражнения они выполняют лучше, чем другие.

Для реализации любой типоспецифичной методики в основном применяют групповой (индивидуально-групповой) способ проведения занятий.

Анализируя показатели физической подготовленности учащихся 10–11 классов, мы сосредоточили внимание на приросте уровня развития физических качеств в различных типологических уровнях, с целью коррекции индивидуальных двигательных заданий и их дозировки на уроках физической культуры и самостоятельной работе.

Учащиеся мышечной группы легче справляются с предложенными тестовыми упражнениями и показывают в основном отличные результаты, учащиеся астено-торикальной группы в основном отлично справляются с беговыми упражнениями, особенно на выносливость, учащиеся дигестивной группы хорошо справляются с бегом на короткие дистанции и скоростно-силовыми упражнениями, особенно в метаниях. В основном же учащиеся всех трех групп показали хорошие результаты по приросту показателей физической подготовленности на конец учебного года. Таким образом, на первое место выходит уровень прироста показателей развития физических качеств на конец учебного года, что дает учащимся равные возможности в получении высокой оценки и повышении уровня физической подготовленности.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПЛАНИРОВАНИЮ ПРОЦЕССА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОУ

ВАГАНОВА Ю. Н.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 20 компенсирующего вида

В практике музыкальных руководителей дошкольных образовательных учреждений существует проблема планирования процесса музыкального воспитания. Теоретические разработки различных программ, методик и технологий не включают в себя рекомендаций по планированию учебно-воспитательной работы в данном направлении. Музыкальный руководитель составляет несколько таблиц (по диагностике музыкальных способностей, по календарно-тематическому планированию, по организации индивидуальной работы с детьми), опираясь на наиболее доступные в повседневной жизни источники (учебники по теории и методике музыкального воспитания в ДОУ, сборники «Учите детей петь», «Музыка и движение» и т.п.). Как правило, в подобной документации отсутствует системный взгляд на процесс

развития музыкальности как одной из частных способности человеческой психики. Примеры традиционных таблиц по диагностике и планированию развития музыкальности представлены в Приложении 1.

Из них мы видим, что диагностируются психологические характеристики музыкальности (психические функции), планирование работы осуществляется по направлениям формирования знаний, умений, навыков (обученности), а индивидуальная работа осуществляется время от времени, в зависимости от насущных потребностей музыкального руководителя (перед праздниками, смотрами, после длительного отсутствия воспитанника на занятиях). Всё это не позволяет рассматривать музыкальное воспитание дошкольников как единый, целенаправленный, систематический процесс.

Нами была предпринята попытка систематизировать и психологически обусловить процесс развития музыкальности дошкольников. В его основе – развитие музыкальных способностей, от рождения присущих каждому человеческому индивиду. В научно-методической литературе существует два взгляда на музыкальные способности:

1) сенсорный, берущий начало в работах Б. М. Теплова – характерной его особенностью является структурная обособленность музыкальности человека от остальных психических функций, которые рассматриваются только с позиции участия в музыкальной деятельности; выделяются три основные способности: ладовое чувство, способность к слуховому представлению, музыкально-ритмическое чувство;

2) комплексный, связанный с именем С. Л. Рубинштейна – рассматривает специальные способности (в том числе и музыкальные) как надстройку над базисом общих способностей и выделяет два основных компонента: операциональный (отлаженная система способов действия, с которыми связана деятельность) и ядро (психические процессы, которыми регулируются операции, качество процессов анализа и синтеза).

Наиболее полно разработана позиция К. В. Тарасовой, рассматривающей музыкальные способности в онтогенезе и определяющей структуру музыкальности как комплекс двух подструктур: эмоциональной отзывчивости на музыку – главного показателя музыкальности и познавательных музыкальных способностей – сенсорных, интеллектуальных и частных. К сенсорным способностям она относит чувство ритма и музыкальный слух (мелодический, тембровый, гармонический, динамический). Интеллектуальные способности – это репродуктивное и продуктивное музыкальное мышление, музыкальная память и музыкальное воображение. Частными способностями являются абсолютный слух и сенсомоторные исполнительские данные.

На основе концепции Тарасовой нами была разработана структура музыкальности, включающая семь блоков:

- восприятие музыки (эмоционально-чувственное восприятие, музыкально-слуховые ощущения, метроритмические ощущения);
- исполнение музыки (певческая и двигательная деятельность);
- творческое самовыражение;
- элементарное музыкальное обучение.

Содержание каждого структурного компонента определяется рядом характеристик:

- эмоционально-чувственное восприятие: эмоциональная отзывчивость на музыку, музыкальная память, характер музыки, жанр музыки, форма музыкального произведения;
- музыкально-слуховые ощущения: динамические, звуковысотные, ладовые, гармонические, тембровые;
- метроритмические ощущения: ощущение метрической пульсации, восприятие ритмического рисунка;
- творческое самовыражение: в пении, в музыкально-ритмическом движении, в игре на музыкальных инструментах, в театральной деятельности;
- певческая исполнительская деятельность: выразительность пения, дыхание, диапазон, координация интонации, артикуляция;
- двигательная активность: выразительность движений, координация движений, четкость исполнения;
- элементарное музыкальное обучение: усвоение музыкальных понятий, овладение приемами игры на музыкальных инструментах.

В соответствии с разработанной структурой музыкальных способностей организуется работа по их развитию: диагностические материалы становятся основой для постановки задач календарно-тематического планирования и индивидуальной работы, процесс музыкального воспитания систематизируется. Оформление документов в виде таблиц, представленных в Приложении 2, позволяет наглядно видеть, что все структурные компоненты музыкальности охвачены учебно-воспитательным процессом, работа ведется постоянно, целенаправленно, своевременно вносятся коррективы в образовательный процесс. Следует также отметить, что систематизированный электронный вариант оформления документации призван свидетельствовать о высокой профессиональной культуре музыкального руководителя, одного из главных специалистов дошкольного учреждения в области художественно-эстетического развития.

Приложение 1

Примерные образцы традиционной документации музыкального руководителя Диагностическая таблица развития музыкальности

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Ладовое чувство	Чувство ритма	Слуховые представления	Творческие способности
1.					
2.					

Календарно-тематическое планирование

Месяц	Слушание музыки	Пение	Музыкально-ритмические движения	Игра в оркестре
Сентябрь				
Октябрь				

Приложение 2

Образцы документов

Диагностика развития музыкальных способностей детей второй младшей группы по программе М. А. Васильевой

Задачи музыкального воспитания во второй младшей группе

1. Воспитывать эмоциональную отзывчивость на музыку.
2. Познакомить с тремя родами музыки: песней, танцем, маршем.
3. Способствовать развитию музыкальной памяти, формировать умение узнавать знакомые песни, пьесы.
4. Учить чувствовать характер музыки, эмоционально на нее реагировать.
5. Развивать музыкальный слух детей, приучать замечать изменения в звучании музыки.
6. Учить детей выразительному пению и ритмичным движениям под музыку.

Чувств. восприятие	Творч. самовыражение	Двигательная активность	Певч. активность	Музыкально-слух. ощущения	Метро-ритм. ощущ.	Элементы муз. грамоты
Учить детей слушать музыкальное	Учить допевать мелодии колыбельных	Учить двигаться соответственно двухчастной	Способствовать развитию певческих на-	Развивать способность различать зву-	Совершенствовать ощущение равномер-	Знакомить детей с некоторыми детски-

<p>произведе-ние до конца, понимать характер музыки и определять количество частей в произведе-нии (одноча-стная и двухчаст-ная форма), рассказы-вать о со-держании песни. Раз-вивать му-зыкальную память, узнавать знакомые песни.</p>	<p>песен на слог «баю-баю» и веселых мелодий на слог "ля-ля". Фор-мировать навыки сочини-тельства веселых и грустных мелодий по образцу. Стимули-ровать са-мостоя-тельное выполнение танце-вальных движений под плясо-вые мело-дии. Акти-визировать выполне-ние движе-ний, пере-дающих характер изобра-жаемых животных</p>	<p>форме музы-ки и силе ее звучания (громко, ти-хо); реагиро-вать на нача-ло звучания музыки и ее окончание (самостоя-тельно начи-нать и закан-чивать дви-жение). Со-вершенство-вать навыки основных движений (ходьба и бег). Учить маршировать вместе со всеми и ин-дивидуально, бегать легко в умеренном и быстром темпе под музыку. Улучшать качество ис-полнения танцеваль-ных движе-ний: прито-пывать попеременно двумя нога-ми и одной ногой. Раз-вивать уме-ние кружить-ся в парах, выполнять прямой га-лоп, двигать-ся под музы-ку ритмично и согласно темпу и ха-рактеру про-изведения, с предметами (флажками, платочками), игрушками и без них. Спо-собствовать</p>	<p>выков:петь без напряже-ния в диа-пазоне ре (ми) - ля(си); в одном тем-пе со все-ми, чисто и ясно про-износя слова, пе-редавать характер песни (ве-селю, про-тяжно, ласково, напевно). Учить петь не отставая и не опе-режая друг друга.</p>	<p>ки по высо-те в преде-лах октавы-септимы, замечать изменение в силе зву-чания (громко-тихо). Со-вершенст-вовать умение различать звучание музыкаль-ных игру-шек, дет-ских музы-кальных инструментов (метал-лофон, ба-рабан, ко-локольчик, погремуш-ка, бубен, пианино)</p>	<p>ной метри-ческой пульсации в пении и движении. Развивать умение двигаться под музыку ритмично, в темпе музыкаль-ного про-изведения.</p>	<p>ми музыкаль-ными инструмен-тами: ду-дочкой, металло-фоном, колоколь-чиком, бубном, погремуш-кой, бара-баном, а также с их звучанием. Способст-вовать приобрете-нию эле-ментарных навыков подыгры-вания на детских ударных музыкаль-ных инст-рументах</p>
---	--	--	--	---	--	---

		развитию навыков выразительной и эмоциональной передачи игровых и сказочных образов.				
--	--	--	--	--	--	--

Таблица показателей достижений детей
(Индивидуальная работа с детьми ... группы – аналогично)

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Чувственное восприятие	Творческое самовыражение	Двигательная активность	Певческая активность	Музыкально-слуховые ощущения	Метроритмические ощущения	Элементы муз. обучения
1.								
2.								

Схема календарно-тематического планирования

Месяц:	Тема:						
	Чувств. восприятие	Творческое самовыраж.	Двигательная активность	Певческая активность	Музыкально-слуховые ощущения	Метроритм. ощущения	Элем. муз. обуч.
Программные задачи							
Худож. материал							
Упражнения							

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБОЛИНА Е. О., ассистент Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

АБРАМОВА И. М., ст. преподаватель кафедры математики Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск.

АБРОСИМОВА М. Г., зам. директора по учебно-методической работе Омского государственного колледжа управления и профессиональных технологий, г. Омск.

АЙМЕТОВА Г. Я., Отличник народного просвещения, учитель химии Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 10, г. Троицк Челябинской области.

АКМАНОВА З. С., канд. пед. наук, доцент кафедры математики Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск.

АЛИЕВА Э. Б., преподаватель социально-педагогических дисциплин, зав. кафедрой педагогики и психологии Новосибирского педагогического колледжа № 3, г. Новосибирск.

АЛЯБЬЕВА Ю. М., ст. преподаватель Алтайского государственного медицинского университета, г. Барнаул.

АНТЮФЕЕВА Н. К., зам. директора по научно-методической работе Муниципального учреждения дополнительного образования детей «Дворец творчества детей и молодежи», г. Оренбург.

АУЛОВА Н. В., начальник отдела лицензирования, аттестации и аккредитации управления качеством образования, аспирант кафедры педагогики Белгородского государственного университета, г. Белгород.

БАВЫКИНА О. Н., методист Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 57, г. Воронеж.

БАЗАРОВА Ш. К., Почетный работник общего образования РФ, методист Межшкольного методического центра по дистанционному обучению, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального образовательного учреждения Фершампенуазская средняя общеобразовательная школа, п. Фершампенуаз Челябинской области.

БЕЛОУСОВА М. Ю., бухгалтер ООО «АЗАК» Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

БЕРЕЗЕНЦЕВА Ю. В., ст. преподаватель кафедры живописи института искусств Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

БЕССОНОВА Г. Н., ст. преподаватель кафедры физического воспитания, аспирант Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург.

БИДЮКОВ Б. Ф., преподаватель психолого-педагогических дисциплин Новосибирского педагогического колледжа № 3, г. Новосибирск.

БИЛЕЦКАЯ О. В., ст. преподаватель Уссурийского государственного педагогического института, г. Уссурийск.

БОРИСОВА Р. Д., преподаватель математики Тюменского политехнического колледжа, г. Тюмень.

БОЧКАРЁВА Л. Н., Отличник народного образования, учитель физической культуры Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 10, г. Троицк Челябинской области.

ВАГАНОВА Т. Г., ст. преподаватель кафедры физики Восточно-Сибирского государственного технологического университета, г. Улан-Удэ.

ВАГАНОВА Ю. Н., музыкальный руководитель Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 20 компенсирующего вида, г. Челябинск.

ВИНТЕР Е. И., канд. пед. наук, доцент кафедры государственно-правовых дисциплин Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

ВЛАСОВА О. В., студентка второго курса факультета иностранных языков Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут Тюменской области.

ВЛАСОВА Т. А., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут Тюменской области.

ВОЙТАЛЬЯНОВА Я. И., ст. преподаватель кафедры иностранных языков, аспирант кафедры психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

ВРАЧИНСКАЯ Т. В., канд. пед. наук, преподаватель кафедры математики Калининградского пограничного института Федеральной службы безопасности РФ, г. Калининград.

ГЕЛЕТА И. В., канд. экон. наук, доцент кафедры экономики труда и управления персоналом Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

ДАНИЛОВА В. А., ст. преподаватель кафедры математики Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск.

ЗЕВИНА Л. В., канд. пед. наук, доцент, декан факультета естественно-математического образования, зав. кафедрой математики и естественных дисциплин Ростовского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Ростов-на-Дону.

КИМАЙКИНА Н. И., ст. преподаватель кафедры математики Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск.

КИСЕЛЁВА Т. В., канд. техн. наук, зам. начальника учебно-методического отдела Института дополнительного профессионального образования Уфимского государственного нефтяного технического университета, г. Уфа.

КЛОЧКОВА Н. Г., Почетный работник общего образования РФ, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального образовательного учреждения Рощинская средняя общеобразовательная школа, п. Рощино Челябинской области.

КОБЗЕВА Н. Н., зам. директора по научно-методической работе Новосибирского педагогического колледжа № 3, г. Новосибирск.

КОВАЛЁВА Л. Ю., канд. пед. наук, методист Методического кабинета Управления образования Администрации ЗАТО, г. Северск Томской области.

КОНОНОВА О. В., начальник отдела организации учебно-методической работы Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, г. Владивосток.

КОПОНЕВ Д. Н., преподаватель кафедры информатики и математики Белгородского юридического института МВД России, г. Белгород.

КОРНИЛОВА О. А., ст. преподаватель, соискатель Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

КОРОТЕЦКАЯ В. А., ст. преподаватель кафедры математики Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск.

КОЧЕТКОВА Т. Н., ст. преподаватель Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск Красноярского края.

КОШКИНА Н. И., канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры физики и методики преподавания физики Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк.

КУЗИНА Т. Г., ст. преподаватель кафедры математических методов в экономике Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск.

КУРАКИНА Ю. В., концертмейстер Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

ЛАПШИН С. В., ст. преподаватель Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск Красноярского края.

МАКАРОВА О. А., зам. директора, учитель математики Самарского технического лицея, г. Самара.

МАМАЕВ В. В., зам. декана факультета права и финансов Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

МАРТЫНЕНКО О. О., канд. хим. наук, зам. первого проректора по учебной работе Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, г. Владивосток.

МАРТЫНЕНКО Р. А., аспирант Белгородского государственного университета, г. Белгород.

МАТВИЕНКО Т. И., ст. преподаватель кафедры психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета, г. Орск Оренбургской области.

МЕРКУЛОВА Л. И., директор Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 57, г. Воронеж.

МИЛЯЕВА Л. М., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

МИРГАЛИЕВА А. В., аспирант кафедры педагогики Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

МИХАЙЛОВА А. В., ст. преподаватель кафедры социологии и управления персоналом финансово-экономического института Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова, г. Якутск.

МИШИНА Э. А., преподаватель Омского государственного колледжа управления и профессиональных технологий, г. Омск.

МОРОЗ Т. Г., канд. пед. наук, методист факультета повышения квалификации и переподготовки кадров Крестьянского государственного университета им. Кирилла и Мефодия, г. Луга Ленинградской области.

ПАЛАГУШКИН В. А., канд. техн. наук, доцент, Заслуженный работник народного образования Республики Башкортостан, начальник учебно-методического отдела Института дополнительного профессионального образования Уфимского государственного нефтяного технического университета, г. Уфа.

ПОЛИЧКА А. Е., канд. физ.-мат. наук, доцент, член-кор. Академии информатизации образования, директор Института математики, физики и информационных технологий Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск.

РЯПИСОВ Н. А., канд. пед. наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, проректор по учебной работе Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

САВИЩЁВА М. Н., преподаватель социально-педагогических дисциплин, социальный педагог, зав. социально-педагогическим центром Новосибирского педагогического колледжа № 3, г. Новосибирск.

САВУШКИНА Н. Ф., ст. преподаватель кафедры математики Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск.

СЕВРЮКОВА А. А., зам. директора по научно-методической работе Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 107, г. Челябинск.

СЕЛЕЗНЁВА М. Б., зам. директора Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 6, соискатель кафедры педагогики Уральского государственного университета им. А. М. Горького, г. Екатеринбург.

СЕЛИВАНОВА О. Г., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Киров.

СТРЕЛЬНИКОВА Т. Д., канд. геогр. наук, зав. кафедрой общественных дисциплин Института развития образования, г. Липецк.

СУХОЕДОВА Н. В., ст. воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 20 компенсирующего вида, г. Челябинск.

ТАСМУХАНОВА А. Д., ст. преподаватель кафедры экологического и валеологического образования Астраханского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Астрахань.

ТОМИЛИНА Н. В., канд. филолос. наук, доцент, проректор по научно-методической работе, зав. кафедрой управления и экономики

образования Астраханского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Астрахань.

ФАДЕЕВ Е. В., ведущий специалист организационного отдела Администрации Находкинского городского округа, г. Находка Приморского края.

ФАТЕЕВА С. А., ассистент Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

ХАФИЗУЛЛИНА И. Н., ассистент кафедры педагогики Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

ХРУЩЁВА В. В., Почетный работник среднего профессионального образования, зам. директора по научно-методической работе Новосибирского педагогического колледжа № 3, г. Новосибирск.

ЦВЕТКОВ А. Б., канд. техн. наук, доцент Новокузнецкого филиала (института) Кемеровского государственного университета, г. Новокузнецк.

ЧЕРНЫШОВА Л. М., зам. директора по научно-методической работе Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 57, г. Воронеж.

ШАРАБУРЯК Ю. А., ст. преподаватель кафедры математики Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск.

ШИШКИНА М. С., аспирант кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград.

ШКОЛЬНАЯ А. А., специалист отдела организации учебно-методической работы Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, г. Владивосток.

ШКУРКО Н. С., канд. филос. наук, доцент факультета якутской филологии и национальной культуры Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова, г. Якутск.

ЩЕГОЛЕВА Е. П., ассистент кафедры педагогики, аспирант Барнаульского государственного педагогического университета, г. Барнаул.

ЮДИНА М. В., зам. директора по научно-методической работе Новосибирского педагогического колледжа № 3, г. Новосибирск.

ЯЧМЕНЕВА Е. К., методист Методического кабинета Управления образования Администрации ЗАТО, г. Северск Томской области.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование как тенденция развития современного общества	
Антюфеева Н. К.	
Модель повышения квалификации педагога дополнительного образования как личностная траектория его профессиональной карьеры	3
Мороз Т. Г.	
К вопросу об учебно-методическом обеспечении процесса профессиональной подготовки педагога к работе с одаренными учащимися	11
Акманова З. С.	
Реализация непрерывности профессионального образования (на примере преподавания курса «Математика»)	18
Винтер Е. И.	
Современное состояние проблемы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов	22
Борисова Р. Д.	
Воспитательная система как атрибут современного образовательного учреждения в системе профессионального образования	27
Мамаев В. В.	
Современный этап генезиса проблемы управления качеством профессионального образования на уровне структурного подразделения вуза	30
Михайлова А. В.	
Место кадрового потенциала в современном обществе	33
Шкурко Н. С.	
Перспективный путь обновления содержания и методической работы в сфере довузовского инженерного образования в республике Саха (Якутия)	36
РАЗДЕЛ 2. Дополнительное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики	
Белоусова М. Ю.	
Повышение квалификации кадров – основа роста производительности труда	40

Зевина Л. В.	
Понимание как содержательный ресурс развития современного учителя в системе повышения квалификации (или приоритеты в повышении квалификации учителя)	47
Абросимова М. Г., Мишина Э. А.	
Организация внутрифирменного повышения квалификации педагогических кадров методом каскадного тиражирования	57
Мартыненко Р. А.	
Андрагогика как наука, занимающаяся проблемами образования взрослых	61
Поличка А. Е.	
Методические рекомендации по корректировке образовательных программ переподготовки и повышения квалификации кадров информатизации общего образования	65
РАЗДЕЛ 3. Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста	
Ряписов Н. А.	
Структура компетенций и рынок образовательных услуг	69
Фадеев Е. В.	
Коммуникативные аспекты компетентностного подхода к развитию современного специалиста	76
Войтальянова Я. И.	
Профессиональная культура будущего менеджера как условие его конкурентоспособности	83
Алиева Э. Б., Савищева М. Н.	
Профессиональная практика как составляющая профессионализма будущего специалиста	91
Березенцева Ю. В.	
Самостоятельная работа студентов как средство развития профессиональной компетентности	95
Врачинская Т. В.	
Развитие конфликтологической компетентности как направление реформирования профессионального образования	99
Кобзева Н. Н., Юдина М. В.	
Развитие рефлексивных умений студентов педагогического колледжа в процессе обучения иностранному языку	103
Копонев Д. Н.	
Эколого-правовая компетентность курсантов вузов МВД России как педагогическая проблема	106

Куракина Ю. В.	
Проблема совершенствования деятельности преподавателей игры на музыкальном инструменте	110
Михайлова А. В.	
Методологический анализ проблем подготовки высококвалифицированных кадров	113
Селезнёва М. Б.	
Реализация компетентностного подхода при аттестации педагогических и руководящих работников	115
Стрельникова Т. Д.	
Компетентностный подход в формировании личности современного учителя	119
Хафизуллина И. Н.	
Модель процесса формирования у будущих учителей инклюзивной компетентности для работы в общеобразовательной школе	123
Хрущёва В. В.	
Система организации деятельности в колледже по подготовке студентов к защите выпускной квалификационной работы как средство реализации компетентностного подхода в подготовке специалиста	127
Щеголева Е. П.	
Художественная культура личности будущего учителя	131
РАЗДЕЛ 4. Содержательное и организационно-педагогическое обеспечение профессионального и дополнительного профессионального образования кадров	
Власова О. В., Власова Т. А.	
Успешная адаптация как условие формирования учебной мотивации у студентов младших курсов	134
Аболина Е. О., Фатеева С. А.	
Влияние мотивационного фактора на успешность учебной деятельности	140
Бидюков Б. Ф.	
Междисциплинарный семинар как средство коррекции общеучебных способностей студентов: концептуальные основания	146
Корнилова О. А.	
Об изучении профессиональной рефлексии будущего специалиста социальной работы	154
Матвиенко Т. И.	
Самовоспитание студентов как педагогическая и психологическая проблема	160

Ячменева Е. К.	
Организационно-содержательный аспект сопровождения педагога в ходе реализации инновационных практик в условиях методического кабинета	169
Алябьева Ю. М.	
Изучение индивидуально-психологических особенностей студентов в процессе адаптации к обучению в вузе на кафедре иностранного языка	174
Билецкая О. В.	
Организация рейтинговой системы контроля знаний студентов при изучении дисциплин общепрофессиональной подготовки . . .	178
Ваганова Т. Г.	
Применение модульной технологии при изучении физики в техническом вузе	181
Гелета И. В.	
Методические основы написания курсовой работы по дисциплине «Экономика предприятия (фирмы)»	185
Кочеткова Т. Н., Лапшин С. В.	
Создание условий для системного внедрения технологий в сфере образования студента-первокурсника	189
Кошкина Н. И.	
Фундаментальное естественнонаучное знание и роль науки в учебном процессе по физике в педагогическом вузе	192
Цветков А. Б.	
Организация самостоятельной работы студентов при блочно-модульном подходе к обучению	196
РАЗДЕЛ 5. Функции учреждений общего, профессионального и дополнительного профессионального образования в реализации проекта «Информатизация системы образования»	
Кононова О. В., Мартыненко О. О., Школьная А. А.	
Влияние Интернет-репозитория образовательных ресурсов на формирование профессиональных и ключевых компетенций студентов	199
Шишкина М. С.	
Информационные технологии как одна из составляющих методического обеспечения непрерывного процесса педагогического образования	204

РАЗДЕЛ 6. Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении	
Миляева Л. М.	
Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении (от школы – к лицей)	209
Томилина Н. В., Тасмуханова А. Д.	
Развитие инновационной деятельности в образовательных учреждениях и проблема здоровья субъектов образовательной среды	216
Селиванова О. Г.	
Личностно-ориентированное обучение как инновация современной школы	224
Шарабуряк Ю. А., Абрамова И. М., Данилова В. А., Кимайкина Н. И., Коротецкая В. А., Кузина Т. Г., Савушкина Н. Ф.	
О создании структуры банка тестовых заданий	230
Киселёва Т. В., Палагушкин В. А.	
Разработка автоматизированной системы модульного проектирования программ дополнительного профессионального образования	235
Миргалиева А. В.	
Мотивация и стимулирование педагогических кадров к инновационной деятельности	238
Севрюкова А. А.	
Роль акмеологического подхода для развития готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности	242
РАЗДЕЛ 7. Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях	
Меркулова Л. И., Чернышова Л. М., Бавыкина О. Н.	
Организация методической работы в образовательном учреждении (из опыта работы)	246
Базарова Ш. К.	
Организация методической работы в сельской общеобразовательной школе на основе сетевого взаимодействия педагогических и руководящих работников образовательного учреждения средствами локальной сети	253
Ковалева Л. Ю.	
Программа развития профессиональной компетентности педагога в условиях муниципальной методической службы	259

Клочкова Н. Г. Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении	266
 РАЗДЕЛ 8. Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования	
Айметова Г. Я. Формирование ключевых компетентностей учащихся в процессе изучения химии на примере эколого-валеологического содержания образования	271
Бессонова Г. Н. Формирование основных двигательных качеств в технической подготовки юных лыжников-гонщиков беснежного периода с учетом физиологического развития организма	279
Макарова О. А. Компетентностный подход в формировании профессиональной направленности конкурентоспособного выпускника Самарского технического лица	287
Суходоева Н. В. Система работы с кадрами по реализации в ДООУ технологии игровой деятельности Н. Я. Михайленко	296
Аулова Н. В. Формирование информационно-аналитической деятельности руководящих кадров структурных подразделений в системе методической работы в вузе	303
Бочкарева Л. Н. Реализация индивидуального подхода при занятиях в типологических группах в 10–11 классах	307
Ваганова Ю. Н. Новые подходы к планированию процесса музыкального воспитания в ДООУ	310
Сведения об авторах	316

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

Материалы VIII Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 4

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректор Л. Г. Махмутова
Технический редактор А. Ф. Варфоломеев
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 15.04.07. Подписано в печать 30.05.07.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 20,63. Тираж 250 экз. Заказ № 186.
Цена договорная

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454048, г. Челябинск, ул. Каменный Лог, 11
тел.: (8–351) 237–42–09