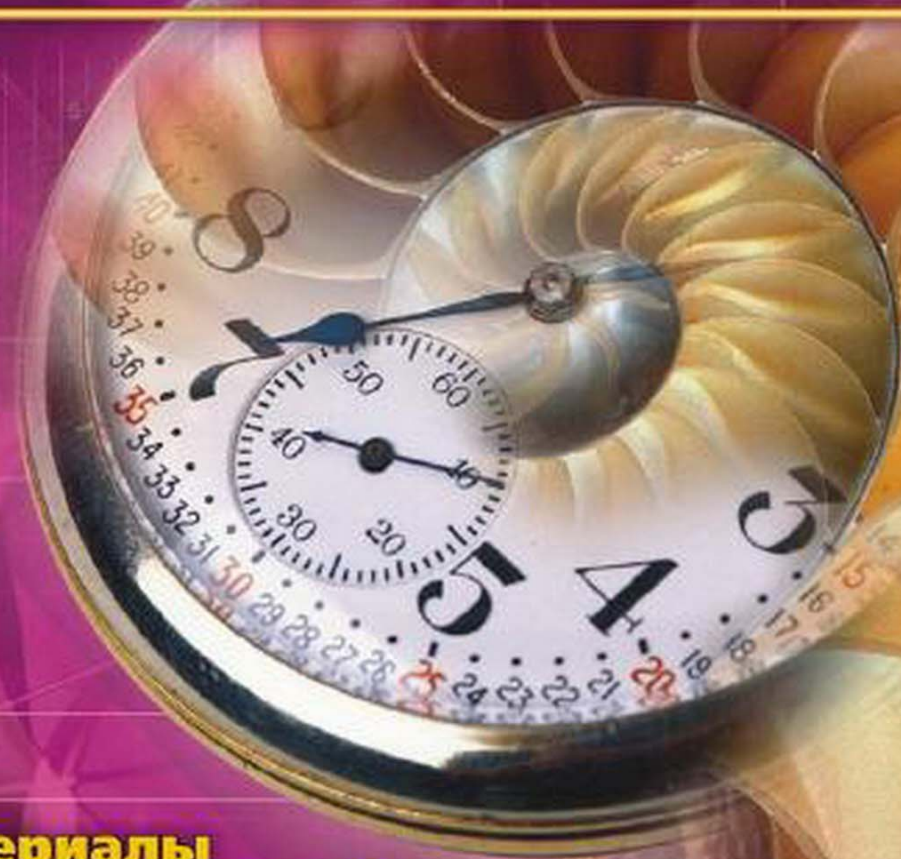


МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ



**Материалы
VII Всероссийской
научно-практической
конференции**

ЧАСТЬ VI

14 ноября 2008 г.

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

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

Материалы VII Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 6

14 ноября 2008 г.

Москва – Челябинск

УДК 371
ББК 74.5
М 86

М 86 Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования [Текст] : материалы VII Всерос. научно-практ. конф. : в 10 ч. Ч. 6 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ. ; Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : изд-во «Образование», 2008. – 319 с.
ISBN 978-5-98314-306-7

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

В. Н. Кеспигов, И. М. Никитина, М. И. Солодкова, А. Г. Обоскалов,
А. В. Щербаков, А. В. Кисляков, И. Б. Едакова, А. П. Камалетдинова,
Л. Г. Махмутова, О. Е. Костюченкова, Г. А. Синтяева,
Л. А. Нижегородова, С. И. Мильковская

УДК 371
ББК 74.5

ISBN 978-5-98314-306-7

© Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования.

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

Р А З Д Е Л 1

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

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БЕРЕСНЕВА Е. П.

г. Йошкар-Ола, Марийский государственный университет

На современном этапе модернизации российского образования приоритетными направлениями являются: формирование современной системы непрерывного профессионального образования; реструктурирование системы начального и среднего профессионального образования; повышение качества профобразования и его инвестиционной привлекательности. Стремительные социально-экономические изменения, которые происходят в современном мире в целом, и проблемы, которые необходимо решать человеку XXI века, предполагают поиск нетрадиционных путей совершенствования основополагающих факторов, оказывающих особое влияние на становление каждой отдельной личности. К таковым факторам относится система образования в целом и профессионального образования в частности.

Устойчивое развитие России и вхождение её в мировое образовательное пространство возможны при удовлетворении образовательных потребностей:

- личности, как главного действующего лица и действующей силы движения общества;
- общества с целью творческого развития и образованности своих граждан;

– экономики страны в целом и конкретного региона (Республики Марий Эл) для обеспечения кадрами различных уровней образования и квалификации;

– самой системы профессионального образования для её эффективного функционирования и развития.

Профессиональное образование является одним из фундаментальных прав личности, закрепленных «Всеобщей декларацией прав человека». Отечественная система профессионального образования переживает сегодня серьезные перемены. Они обусловлены меняющейся социокультурной ситуацией, ориентацией на общечеловеческие идеалы, реформированием всей системы образования, которую характеризует смена парадигм и образовательных технологий. Закономерно вытекающим из этого является пересмотр места и роли профессионального образования в образовательной системе страны, идеи оптимизации его структуры и управления, формирования личностно ориентированного педагогического процесса, его содержания, форм, методов и технологий.

Развитие профессионального образования целесообразно представить в виде двух взаимосвязанных процессов: совершенствование существующей образовательной системы и формирование новых концептуальных подходов и элементов ее развития на основе ретроспективного анализа, аналитических оценок и стратегических направлений в экономике и социальной политике государства.

Процесс развития образования должен основываться на принципе преемственности, анализе предыдущего периода эволюции образования и учете позитивных достижений отечественной системы образования. Можно согласиться с мнением известного педагога, философа образования К. Ясперса, что «настоящее совершенствуется на основе исторического прошлого, воздействие которого мы ощущаем на себе» [4]. В связи с этим особое значение приобретают изучение и переосмысление исторического опыта, поскольку накопленные положительные идеи прогрессивных педагогов прошлого, опыт деятельности профессиональных учебных заведений и органов их управления позволит критически осмыслить и заимствовать все наиболее передовое для дальнейшего совершенствования системы профессионального образования. Концептуально-целостное обобщение и систематизация, выявление ведущих тенденций развития системы профессионального образования должны послужить научной основой для объективной оценки её современного состояния и определения перспектив.

Необходимость научного осмысления вопросов теории и практики профобразования обуславливает исследование теоретико-

методологических проблем – общей концепции развития профессионального образования в его диалектических связях с социально-экономическим и политическим развитием общества в целом, с развитием общего образования, научно-технического прогресса. В этом смысле весьма плодотворной является концепция профобразования, впервые представленная в работах А. П. Беляевой, Е. Г. Осовского [1, 2].

Анализ действующей системы профессионального образования и её ретроспектива позволяют определить специфические особенности профобразования как целостной, динамически сложной системы, в которой осуществляются педагогические, экономические, социальные и производственные процессы, отразить их взаимосвязь и взаимообусловленность. Этим объясняется потребность научного исследования процесса становления и развития профессионального образования, что позволит не только продемонстрировать, что было в прошлом, но и попытаться извлечь уроки для дальнейшего эффективного функционирования системы профессионального образования Республики Марий Эл.

Основными исходными положениями при выборе направлений развития современного профессионального образования являются:

- требования общества, государства, экономики к образованию. Данные требования заключают в себе те моменты, которые вменяются системе образования как государственному институту и диктуются интересами государства, а также ожиданиями общества и граждан в отношении перспектив экономического и социального развития страны;
- ориентации системы на удовлетворение образовательных потребностей личности, которые в свою очередь тесно связаны с требованиями социальных слоев, различных общностей людей, региональных и других особенностей;
- влияния, оказываемые на образование общественно-экономическим развитием (подготовка образованных, интеллектуально и профессионально развитых, а также конкурентоспособных рабочих кадров, востребованных на рынке труда);
- тенденции и процессы внутри самой образовательной сферы: с одной стороны, это традиции российского (регионального) образования; с другой – общемировые тенденции, степень их влияния, ориентация на них, обусловленная вхождением в мировое образовательное пространство.

Развитие системы профессионального образования ставит перед собой социально-экономические и педагогические цели. К социально-экономическим целям можно отнести: развитие новых технологий в ключевых областях экономики; дальнейшее развитие общества; а к педагогическим целям: обновление содержания образования, разра-

ботка новых технологий обучения, новых направлений, профессий и специальностей в обучении.

Таким образом, реализация приоритетных направлений развития профессионального образования будет способствовать оптимизации и интенсификации решения основных задач региональной системы образования:

- гуманизации образования как процесса и результата переориентации его на личность и как средства ее устойчивости и социальной защиты в современном обществе;

- построения системы непрерывного профессионального образования как основного условия развития образования, что позволит обосновать, раскрыть и сформировать такие понятия и явления в педагогике как многоуровневость образовательных учреждений, преемственность и маневренность образовательных программ, гибкость организационных форм обучения, повышение квалификации и профессиональная переподготовка профессиональных кадров;

- диверсификации образования, что предполагает многообразие образовательных учреждений и программ, квалификаций и документов об образовании, их нострификацию, разнообразие уровней образования, базы, сроков подготовки и профессиональной переподготовки;

- модернизации содержания образования, технологий обучения с позиций саморазвития личности, повышения уровня образованности населения, мониторинга регионального рынка труда, подготовки кадров по перспективным направлениям, учета географического положения и перспектив развития конкретного региона и страны в целом;

- управления процессами реструктуризации образовательной системы на современном этапе развития с учетом соответствия системы образования региона государственным стандартам, хозяйственно-экономическому потенциалу и потребностям в квалифицированных рабочих кадрах;

- интеграции науки и образования, что позволит развивать научное обеспечение системы профессионального образования, укреплять потенциал науки, решать задачи подготовки кадров для инновационной деятельности.

Кроме того, в современных условиях особую актуальность представляет решение задачи информатизации региональной системы профессионального образования. Основными направлениями информатизации образования являются: компьютеризация и коммуникационное обеспечение образования; разработка и использование электронных образовательных ресурсов; поддержка региональных программ информатизации; подготовка кадров для информационного

общества; развитие информационных систем управления образованием [3].

Данные направления информатизации достаточно активно развиваются в Республике Марий Эл, что способствует созданию единого информационного образовательного пространства. Образовательные учреждения профессионального образования оснащены компьютерной техникой, подключены к сети Интернет, что обеспечивает цифровую систему организации и поддержки образовательного процесса, а также предоставляет доступ к Единой национальной коллекции цифровых образовательных ресурсов.

Реализация одного из приоритетных направлений – подготовка кадров для информационного общества осуществлялась в рамках проекта «Информатизация системы образования». Курсы повышения квалификации в области информационно-коммуникационных технологий по программам «Информационные технологии в деятельности учителя-предметника» и «Информационные технологии в управлении образованием» в период с 30 октября 2006 г. по 30 мая 2008 г. прошли 420 работников системы начального и среднего профессионального образования республики. Из них: 389 – преподаватели и мастера производственного обучения, 31 – сотрудники Государственного комитета Республики Марий Эл по профессиональному образованию, руководители образовательных учреждений. Обучение проводилось на базе учебных заведений профессионального образования: Торгово-технологического колледжа, Марийского кооперативного техникума, Марийского аграрного колледжа, Марийского политехнического техникума, Техникума отраслевых технологий, Строительно-промышленного колледжа, Аграрно-строительного техникума и др.

На современном этапе важным направлением информатизации, без которого невозможна реализация инновационных процессов, является автоматизация управления образованием. Автоматизация планирования и организации учебного процесса учреждений начального и среднего профессионального образования осуществляется с использованием программного комплекса ХроноГраф 2.0 Колледж Плюс. Данный программный комплекс позволяет:

- управлять организацией учебного процесса на протяжении всего учебного года (периода) с помощью менеджера проектов;
- подготовить общие данные об учреждении;
- подготовить данные об участниках учебного процесса и их учебной нагрузке с возможностью создания необходимого количества учебных групп, занимающихся по различным учебным планам;

- создать индивидуальные образовательные траектории для каждого обучающегося;
- составить расписание занятий образовательного учреждения, пользуясь уникальным автоматическим алгоритмом и большим количеством удобных инструментов для ручного редактирования;
- использовать многонедельную сетку часов с возможностью составления расписания на одну, две, три или четыре недели;
- оперативно учитывать изменения в расписании занятий с возможностью планирования ежедневных замен преподавателей;
- автоматически сформировать отчеты по часовой нагрузке с учетом данных о заменах преподавателей за любой период времени в течение учебного периода;
- подготовить отчетные формы по любым данным с возможностью экспорта в MS Excel и HTML.

Результатом реализации направлений информатизации образования будет являться создание единой информационной образовательной среды, использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе, повышение качества профессионального образования, что способствует подготовке квалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда.

Таким образом, концептуальные подходы к формированию региональной системы профессионального образования отражают её перспективные направления, реализация которых позволит России успешно интегрироваться в мировое образовательное пространство.

Литература

1. Беляева, А. П. Проблемы методологии и методики дидактического исследования в профтехобразовании [Текст] / А. П. Беляева. – М. : Высш. шк., 1978.
2. Осовский, Е. Г. Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917-1940) [Текст] / Е. Г. Осовский. – М. : Высш. шк., 1980.
3. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е. С. Полат. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
4. Ясперс, К. Смысл и назначение истории [Текст] / К. Ясперс. – М. : Высш. шк., 1991.

О НЕКОТОРЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

БАИРОВА Г. Б.

г. Улан-Удэ, Бурятский республиканский педагогический колледж

В последние годы образование становится одной из наиболее динамично развивающихся сфер деятельности человека и рассматривается как важнейшая ценность современной мировой культуры. Это проявляется, прежде всего, в отношении к человеку как к свободной и творческой личности, реализующей себя на протяжении всей жизни. Новую концепцию образования наполнили такие понятия, как непрерывное образование, андрогогика, переподготовка специалистов, профессиональная мобильность и т.д.

Главная идея современного образования состоит в создании такой системы, которая обеспечила бы каждому человеку возможность получения и пополнения знаний, непрерывное развитие, совершенствование, самореализацию.

Непрерывное образование имеет своей целью наиболее полное удовлетворение образовательных потребностей личности, которые являются как выражением ее стремления к самореализации, так и воздействием быстро меняющегося мира и предполагает продолжение образования в течение всей жизни человека, так как невозможно получения образования раз и навсегда, без его постоянного развития и совершенствования.

На наш взгляд, концепция «лайфлонг» («образование через всю жизнь») должна стать одной из главных в профессиональном образовании и исходить из того, что каждому человеку должны быть предоставлены необходимые условия для систематического образования и самообразования, повышения профессиональной квалификации, приобщения к ценностям общечеловеческой культуры.

Поскольку личность является активной, непрерывно развивающейся, ее деятельность должна быть направлена на созидание, на поиски новых нестандартных решений возникающих проблем, в том числе и профессионального характера.

Теоретический анализ основных категорий и понятий системы непрерывного образования (А. А. Вербицкий, С. Г. Вершловский, Б. С. Гершунский, А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова и др.) позволяет выделить содержательную сущность непрерывного образования как пожизненного процесса, обеспечивающего постоянное разви-

тие человека как субъекта деятельности и общения, рост его интеллектуального и культурного уровня. Отметим, что само понятие непрерывного образования можно отнести:

- к личности (смыслообразующим является тот факт, что человек учится постоянно – на протяжении всей своей жизни, независимо от того, протекает ли этот процесс в каком-либо образовательном учреждении, либо человек занимается самообразованием);

- к образовательным процессам (имеется в виду включенность личности в образовательный процесс на всех стадиях ее развития);

- к организационной структуре образования (в данном случае в самой сети образовательных учреждений должен осуществляться принцип преемственности образовательных программ, который в свою очередь нацелен на удовлетворение всего многообразия образовательных потребностей).

Таким образом, развитие человека в системе непрерывного образования предполагает, прежде всего, движение, а значит и мобильность.

Система непрерывного профессионального образования в Бурятском республиканском педагогическом колледже строится по нескольким траекториям: 1) непрерывная профессиональная подготовка специалистов в системе «колледж – вуз»; 2) дополнительное профессиональное образование; 3) повышение квалификации преподавателей педагогического колледжа.

В настоящее время Бурятский республиканский педагогический колледж – многоуровневое, многопрофильное, многофункциональное государственное образовательное учреждение среднего профессионального образования и более 15 лет реализует непрерывное педагогическое образование в сотрудничестве с Бурятским государственным университетом и Восточно-Сибирской государственной академией культуры и искусств.

Что это нам дает это сотрудничество? Во-первых, для наших студентов – возможность поступить на третий курс вуза и получение высшего профессионального образования в сокращенные сроки обучения по месту жительства, что является экономически целесообразным. За эти годы получили высшее образование около 600 студентов педколледжа, обучаются около 400 выпускников по очной и заочной формам обучения.

Во-вторых, преподаватели колледжа имеют возможность повышать свою квалификацию, участвовать в научно-исследовательской, инновационной деятельности. Сейчас в колледже работают 8 кандидатов педагогических наук, 6 человек обучаются в аспирантуре.

В условиях непрерывного обучения студенты – будущие учителя, органически взаимодействуя с социумом, осваивая образовательное пространство и совершенствуясь в нем, они в большей степени нацелены на дальнейший процесс профессионального и творческого саморазвития и самообразования, что делает их конкурентоспособными и востребованными на современном рынке труда.

Таким образом, колледж не только обеспечивает получение специальностей в сокращенные сроки обучения, но и создает условия для продвижения своих выпускников в образовательном пространстве.

Перед коллективом колледжа стоит задача – дать студентам востребованное обществом профессиональное образование, соответствующее современному качеству, обеспечить их интеллектуальное развитие, создать условия для раскрытия их творческих возможностей. Для этого, в колледже создана достаточно эффективная развивающая среда. Работают хоровые коллективы, ансамбли бурятского фольклора, русской песни, общественно-политический клуб «Глобус», литературные гостиные и кружки, оркестры русских и бурятских народных инструментов, клуб КВН, вокальные группы, функционируют свыше тридцати предметных кружков по разным дисциплинам, среди них наиболее востребованные студентами эстрадная студия, арт-студия, дизайн, кружок по изготовлению кукол-сувениров, разработаны программы спецкурсов, введены факультативные занятия по компьютерной графике, основам сценической речи, по обучению игре на гитаре, шахматам, фотодело, современным танцам, где занимаются более 95 % наших студентов.

Расширяется из года в год социальное партнерство как одно из условий повышения качества профессиональной подготовки студентов и их интеллектуального развития. Ежегодно по договору с Международным детским центром «Найрамдал» (Монголия), студенты колледжа работают на смене «Фестиваль монголоязычных народов», их профессиональная подготовка совершенствуется за счет языковых стажировок в Китае, фольклорной практики в Монголии, общения со студентами Монголии и Китая, которые приезжают к нам учиться, проведения международных фестивалей, семинаров и конкурсов.

Центр дополнительного образования колледжа по договору с межшкольным учебным комбинатом г. Улан-Удэ организывает профессиональную подготовку наших студентов по специальностям непедагогического профиля. За последнее время 36 человек получили квалификацию «парикмахер», 15 человек – «стилист-визажист» и 62 человека получили водительские права и квалификацию «слесарь по ремонту автомобилей». Получение дополнительной специальности

нашими студентами поможет адаптироваться им к реалиям настоящего времени.

Изменение целей и содержания образовательной деятельности в контексте компетентно-ориентированной методологии и соответствии с ГОС СПО, необходимость использования эффективных технологий профессиональной подготовки обусловили активизацию работы по повышению общей культуры и профессиональной квалификации педагогов.

Таким образом, программы повышения квалификации, на наш взгляд, должны трансформироваться в программу развития профессиональной компетентности педагогов, содействия становлению их профессиональной индивидуальности и самостоятельности в решении разных педагогических задач, так как при компетентном подходе не профессиональные знания, умения и навыки, а педагогический стиль, творческий опыт, мастерство становятся потенциалом развития педагогов.

Так, ежегодно организуются курсы повышения квалификации для преподавателей с приглашением профессорско-преподавательского состава Бурятского государственного университета, Бурятского института повышения квалификации и подготовки работников образования. В колледже работает постоянно действующий лекторий по современным проблемам экономики, политики и образования, организуются встречи с представителями законодательной и исполнительной власти, проводятся семинары – практикумы по обмену опытом с лучшими учителями республики, победителями конкурсов. Такое общение педагогов с лучшими учителями обеспечивает преимущество в организации общего и профессионального образования обучающихся, взаимное обогащение и оказывает влияние на повышение его качества.

В результате 90-95 % преподавателей каждый год имеют возможность пройти курсы разного уровня по актуальным проблемам модернизации образования.

Анализ и оценка опыта работы колледжа по повышению квалификации преподавателей показали ее эффективность, выразившуюся в активизации инновационной деятельности коллектива. За последнее время студенты и преподаватели колледжа стали лауреатами и дипломантами многих республиканских, городских грантовых конкурсов по разным проектам.

Таким образом, для многих преподавателей нашего колледжа идеал XXI века «образование через всю жизнь» становится установкой их профессионального самообразования, самосовершенствования и саморазвития.

НЕПРЕРЫВНОСТЬ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

АБРАМОВА Н. Л., ТУНИНА Н. А.

г. Дзержинск Нижегородской обл.,
Дзержинский педагогический колледж

В условиях реформирования российской системы образования встает проблема подготовки конкурентоспособного специалиста, который соответствует требованиям рынка образовательных услуг и перспективного рынка труда, способен ориентироваться в изменяющихся социально-экономических условиях жизни, готов работать в контексте современных инновационных образовательных технологий, самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, нести ответственность за результаты собственной педагогической деятельности.

Ведущими принципами профессиональной подготовки такого специалиста являются непрерывность и преемственность. Непрерывность предусматривает целесообразность, неслучайность, осознанность подготовки, в результате которой происходит процесс роста образовательного потенциала личности, переосмысление окружающей педагогической действительности и своего места в ней, самообогащение, самопознание, саморазвитие. Преемственность предполагает согласованность и перспективность всех компонентов системы подготовки специалистов на каждой ступени образования, создание содержательной и организационной преемственности между уровнями профессионального образования в целях формирования и развития компетентной личности, приведение в соответствие структуры подготовки кадров на различных уровнях профессионального образования потребностям рынка труда.

Государственное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Дзержинский педагогический колледж» более 15 лет работает с системе непрерывного педагогического образования «колледж-вуз», которая дает возможность выпускникам колледжа продолжить обучение в педагогическом и лингвистическом университетах.

В процессе профессиональной подготовки специалистов в колледже реализуются следующие требования:

- открытость системы подготовки для ее дальнейшего развития;
- гибкость и многообразие содержания, средств, способов и организационных форм, используемых в колледже;

- взаимосвязь теоретической подготовки специалистов с профессиональной практикой, осуществляемой на базе колледжа и образовательных учреждениях города;
- создание организационных условий, способствующих развитию тесных контактов преподавателей колледжа и вузов;
- осуществление постоянной диагностики, мониторинга профессиональных затруднений выпускников колледжа, продолжающих обучение в учреждениях высшего профессионального образования и осуществляющих педагогическую деятельность, внесение корректив в содержание подготовки специалистов;
- развитие способности обучающихся к рефлексивному анализу собственной деятельности, обеспечение интерактивного характера опережающего обучения, развитие механизмов социального партнерства.

В деятельности образовательных учреждений сложились определенные формы взаимодействия, позволяющие реализовать идеи непрерывности и преемственности:

- формирование сопряженных основных образовательных программ подготовки выпускников по педагогическим специальностям, примерных сопряженных учебных планов и программ учебных дисциплин федерального компонента,
- внесение в учебные планы разнообразных элективных курсов, изучение которых способствует плавному переходу на следующую ступень обучения;
- использование разнообразных методов, форм и технологий обучения, в том числе новых информационных технологий;
- приобщение студентов к учебно-исследовательской работе: подготовка курсовой и выпускной квалификационной работ, выступления на студенческих научно-практических конференциях в колледже и за его пределами, участие в межколледжных олимпиадах, проектах;
- формирование у студентов умений и навыков самостоятельной работы, обеспечивающих возможность самостоятельного поиска необходимой информации, ее обработки и использования.

Не остаются без внимания вопросы преемственности практической подготовки обучающихся на протяжении всего процесса профессионального становления будущих педагогов. Практика рассматривается как условие формирования профессионально-педагогической компетентности и является фундаментальным, системообразующим элементом базовой подготовки будущих специалистов.

Среднее профессиональное педагогическое образование носит ярко выраженный практико-ориентированный характер, который реализуется в процессе теоретического обучения через систему практических, лабораторных и семинарских занятий и профессиональной

практики. В процессе теоретического обучения при изучении психолого-педагогических и предметных дисциплин особое внимание уделяется навыку решения практических задач и анализу педагогических ситуаций, обсуждение которых требует от будущего педагога умения принимать во внимание все многообразие условий, образующих педагогическую ситуацию. Следовательно, полученные в ходе самой педагогической деятельности знания интегрируются и переводятся с теоретического языка на язык практических действий.

Профессиональная практика является не только важным этапом профессионального и личностного развития будущих педагогов, но и основным средством формирования готовности к инновационной педагогической деятельности. Поэтому для её организации предполагается:

- отбор в качестве баз практической подготовки образовательных учреждений, педагогические коллективы которых используют в педагогическом процессе инновационные подходы;

- обеспечение взаимодействия колледжа и образовательных учреждений, методистов и педагогов, ориентированное на применение новейших достижений науки и передового педагогического опыта;

- включение студентов-практикантов в разнообразные виды профессиональной деятельности, что обеспечивает комплексный характер практики;

- осуществление профессиональной практики на всех этапах подготовки специалистов, что способствует реализации принципа непрерывности;

- организация и управление учебно-исследовательской деятельностью студентов в процессе профессиональной практики.

Таким образом, подготовка конкурентоспособного специалиста предусматривает органичное единство двух составляющих (теории и практики), реализуемых непрерывно и последовательно с соблюдением принципа преемственности на каждой ступени образования.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА И РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

МАКСАКОВА Л. В.

г. Астрахань, Астраханский социально-педагогический колледж

Изменения, которые происходят в обществе, не могут не отражаться на содержании системы образования. От системы образования общество вправе ожидать опережающие действия. Но тем более опас-

ны неверные шаги, чаще сопряженные с суетой, поспешностью, стремлением к радикализму. Система образования относится к типу инерционных систем и по своим масштабам, и по характеру влияния не общественное развитие. Любое качественное, структурное изменение должно быть продумано и пройти экспериментальную апробацию. Надо внимательно отнестись и к новой практике, и к отечественному, и зарубежному опыту, не стремясь безоглядно имплантировать в отечественную систему образования что-то чужеродное, не свойственное ей.

Полемика по поводу платного и государственного образования, характерная для XX века, сохраняется и поныне. Одна из наиболее распространенных ошибок – представление школы, университета как агента рыночных отношений.

Это ошибочное представление проявляется в утрировании возможностей прямого экономического стимулирования в отраслях творческой деятельности. Сводить всю социальную деятельность лишь к экономической обусловленности, и тем более к денежной выгоде, заведомо несостоятельно. Далеко не беспредельно влияние экономического интереса и экономической выгоды для участников образовательного процесса.

Другая распространенная ошибка – нивелирование различий между учебным заведением и другими субъектами хозяйственной деятельности и даже порой убеждение, что школа способна не только зарабатывать деньги, то есть быть самокупаемой, но и служить источником пополнения государственного бюджета. Эта позиция проводится «неистовыми рыночниками». Однако предназначение образовательных услуг – формирование интеллектуального, культурного, профессионального потенциала (населения, поколений, нации, народа), имеющего очень длительный цикл отдачи инвестиции. Лишь тот субъект, который обладает чрезвычайно большими залоговыми ценностями (национальным богатством), способен надлежащим образом обеспечивать ресурсами функционирование системы образования. Таким хозяйствующим субъектом в обществе является государство.

Образование рассматривается как неотъемлемое право человека и устанавливается как функция государства. Государство заинтересовано в образовательных гражданах. Система образования является частью государственного устройства, что не убавляет ее прав как субъекта гражданского общества. С другой стороны – может ли государство обеспечивать потребности различных слоев, социально-профессиональных групп в образовании? Частный сектор был и остается дополняющим элементом в удовлетворении образовательных

потребностей. Очевидно, что и частная, и государственная модель школы имеют свои проблемы, преимущества и недостатки.

Превращение образовательных услуг в товар создает предпосылки формирования рынка образовательных услуг. Таким образом, школа оказывается непосредственно вовлеченной в систему рыночных отношений, а рынок всегда был инструментом проверки, испытания социальных институтов на жизнеспособность. Однако школа сможет развиваться лишь при наличии заботы со стороны государства.

Основным направлением должно быть развитие государственного бесплатного образования. Частное образование, платные образовательные услуги – лишь дополнительное средство привлечения ресурсов населения для развития системы образования. При этом могут быть использованы различные схемы финансирования – важно, чтобы не был утрачен потенциал вузов. Если заботиться не только о ситуативных интересах и сегодняшнем дне, то надо располагать государственной политикой в образовании и финансовыми рычагами этой политики.

В мировой экономике образование занимает одно из ведущих мест. Оно уже давно стало дорогим и самым ценным товаром, а устойчивое развитие стран уже давно определяется не столько их ресурсами, сколько общим уровнем образования нации.

Основа нашей государственной политики – бесплатное образование. Но сегодня нельзя закрывать глаза и на другое. Развивается и платное образование. Если уж оно и платное, то тогда это должно быть абсолютно прозрачным и понятным. Все должны знать, за что они платят, сколько они платят и что они должны с этого получить. При этом важно, чтобы обе эти формы – и платная, и бесплатная давали качественное, добротное образование.

Во всем мире роль государства в гарантированном обеспечении качества образовательных услуг неуклонно растет. В связи с этим глубоко ошибочны «доморощенные» теории приватизации вузов и увеличение числа негосударственных образовательных учреждений при сокращении доли государственных, потому что первые любыми путями уходят от решения стратегических задач, выступая чаще всего в роли азартных игроков на поле высшего образования.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА КАК ОДНА ИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

МАСЛОВА Л. В.

г. Ленинск-Кузнецкий Кемеровской обл.,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 2

В современных условиях в системе повышения квалификации и постдипломного образования актуализируется противоречие между индивидуальными образовательными потребностями педагога и отсутствию адекватного механизма их реализации. Как раз это противоречие призвано, и может устранить сетевое взаимодействие. Из всего предлагаемого многообразия моделей сетевого взаимодействия, наиболее приемлемой на наш взгляд является так называемая смешенная модель. В процессе повышения квалификации педагогов, в этом случае имеют право участвовать самые разные учреждения образования, культуры и науки, включая негосударственные, в соответствии с существующей нормативно правовой базой. В данном случае головное учреждение повышения квалификации выступает равноправным конкурентом других организаций и учреждений, в том числе и районных методических служб, предлагающих педагогическому сообществу свои образовательные услуги на формирующемся пространстве постдипломного образования. Такая система может обеспечить высокую гибкость, мобильность и адресность в предоставлении различных образовательных услуг.

Смешенная модель, по нашему мнению, имеет определенные преимущества по сравнению с другими: динамичность, мобильность, возможность выстраивать собственную образовательную траекторию в связи с потребностями педагога и образовательного учреждения, инновационная направленность содержания.

Организация смешенной модели сетевого взаимодействия включает в себя следующие направления:

Во-первых: планирование. Педагог сам выбирает из предложенного многообразия вариантов учебных программ, курсов, рассчитанных на разное количество часов, разработанных и представленных различными учреждениями. А потенциал достаточно высок:

1. Учреждение дополнительного образования: районные, городские научно-методические центры, региональные институты повышения квалификации педагогов, предлагающие различные курсы, теоре-

тические и практические семинары, конференции, фестивали, выставки и т.д. А также их печатная продукция – методические рекомендации, методические пособия, сборники программ, в котором собраны различные профильные, предпрофильные и элективные курсы, и т.д.

2. Дистанционное обучение (что немаловажно с возможностью обучения слушателя непосредственно на рабочем месте – то есть без отрыва от производства, что придает процессу повышения квалификации динамичный, оперативный и гибкий характер. Лидером в этом сегменте можно считать Педагогический университет 1 сентября, предлагающий многочисленные дистанционные курсы как по различным образовательным областям, так и внутри них (так в каталоге 2007-08 учебного года первого потока – 84 наименования предполагаемых учебных курсов). Я второй год являюсь слушателем дистанционных курсов педагогического университета, где лично меня привлекают актуальность предложенных тематик, уровень подачи материала, гибкость графика освоения курса и возможность интерактивного общения с авторами курса.

3. Интернет-ресурсы (это и различные интернет-форумы, фестивали, чтения и т.д.). Любой учитель, имеющий компьютер и выход в Интернет, может воспользоваться размещенными материалами, участвовать в обсуждении интересующей его проблемы, задать вопрос и получить оперативный, квалифицированный ответ, в конце концов, просто пообщаться и получить поддержку коллег.

Данный подход реализуется с опорой на потенциал различных учреждений постдипломного образования, ресурсы дистанционного обучения, возможности обучения непосредственно на рабочем месте. Все это придает процессу повышения квалификации динамичный, оперативный и гибкий характер.

На основе предложенного перечня учебных программ педагог по согласованию с администрацией своего образовательного учреждения может конструировать собственную индивидуальную образовательную траекторию, в соответствии со своими образовательными запросами и временем, которым он располагает.

Во-вторых: формирование содержания индивидуальной образовательной траектории, которая рассматривается, как совокупность отобранных педагогом, в соответствии с выбранным направлением (проблемой) своего профессионального роста, учебных курсов или программ. Все это с возможностью выбора для педагога типа и вида образовательного учреждения, в котором он работает, его педагогического стажа и опыта, категорий учащихся, а также желаемого результата. Инновационная направленность содержания индивидуальной

образовательной программы предполагает отражение в ней изменений, происходящих в обществе, науке и педагогической практике, а также модификацию целей, задач, средств и способов изучения этих изменений.

В-третьих: вариативность форм организации повышения квалификации (сетевое взаимодействие позволяет развивать все виды учебной деятельности: аудиторные, внеаудиторные, самостоятельные знания, без отрыва от работы, коллективные, групповые, индивидуальные, сочетание различных видов, усиливая личностно-ориентированную составляющую обучения).

В-четвертых: регулирование процесса повышения квалификации. Связанное с гармонизацией отношений между слушателем и преподавателем, созданием таких условий, при которых у педагога происходит снятие одних профессионально-личностных потребностей и образовательных запросов и появление других. Это полностью соответствует концептуальным особенностям образования взрослых: взрослый человек сам творит свою образовательную ситуацию, то есть стремится получить знания в тех областях, которые необходимы ему для самореализации.

Таким образом, из вышеперечисленного можно выделить ряд преимуществ, смешенной модели сетевого взаимодействия, по сравнению с другими видами моделей.

Первое: система сетевого взаимодействия ориентирует педагога, в процессе его постдипломного образования на раскрытие своих индивидуальных особенностей и активность в образовательном процессе, в частности на этапе конструирования индивидуальной образовательной программы.

Второе: система направлена на создание условий для непрерывного образования педагога, с учетом приемлемых для него сроков освоения образовательных программ, что весьма актуально при сегодняшнем уровне загруженности учителя.

Третье: формирует реальную возможность развивать профессионализм педагога без отрыва от основной работы, что наиболее экономически выгодно.

Четвертое: система позволяет наиболее эффективно изменять последовательность и содержание процесса повышения квалификации в соответствии с образовательными потребностями.

Пятое: формирует новое понимание педагогического профессионализма, связанного с формированием у педагога собственной профессиональной позиции, которая требует от него постоянного самостоятельного конструирования своих педагогических практик и ос-

воения множества новых, нацеливает быть не «урокодателем», а организатором образовательных ситуаций.

Шестое: открывается возможность для интеграции на практике различных моделей обучения, реализуемых в разных учреждениях дополнительного профессионального педагогического образования, что в свою очередь ведет к формированию партнерских, а не конкурентных отношений между учреждениями.

Седьмое: в результате реализации смешенной модели сетевого взаимодействия происходит смещение акцентов с передачи знаний на обеспечение условий, необходимых для овладения слушателем способами самостоятельного взаимодействия с разными аспектами социально-педагогической реальности, например: поиск различных видов и источников информации, разработка проектов и т.д.

Таким образом, сетевое взаимодействие можно рассматривать как эффективный способ непрерывного образования педагога. Для рядового педагога, как нам видится, на сегодняшний день это самый приемлемый способ идти в ногу со временем, соответствовать требованиям современного образования, быть востребованным и соответствовать социальному заказу, повышать уровень своего профессионализма, профессиональной и личностной самореализации.

РАЗДЕЛ 2

Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

РЫКОВ С. Л.

г. Москва, Негосударственное образовательное учреждение
Современная гуманитарная академия

Педагогическая наука и педагогическое образование России находятся в самом начале пути по освоению гендерной концепции взаимоотношений полов в обществе. Педагогика сильно отстает от других общественных и гуманитарных наук в усвоении и переработке гендерной теории. Среди кандидатских и докторских диссертаций, посвященных гендерной проблематике и защищенных в 1995-2007 гг., педагогические диссертации составляют лишь 2 % от общего количества [1].

Более 100 лет в России педагогика была «бесполой». Вместе с тем, как утверждал Б. Г. Ананьев, несомненно то, что пол человека играет огромную роль в его жизни и деятельности, являясь естественной основой «всей его индивидуальности». В современных условиях «бесполой» наука малоэффективна и рассчитана на «среднего» студента. Сама жизнь свидетельствует о том, что к обучению студента необходимо подходить дифференцированно не только с позиции его интеллекта и социального статуса, но и половой принадлежности.

Эффективность проведения гендерного воспитания во многом зависит от уровня сформированности у педагога гендерной культуры. Важным условием оптимального гендерного взаимодействия мужчин и женщин в обществе является уровень их гендерной культуры. В

формировании гендерной культуры важные роли принадлежат как мужчинам, так и женщинам. Отношение мужчины к женщине во многом зависит от того, что и как она позволяет говорить мужчине в своем присутствии. Как утверждал Бретон, «все приобретает свое значение благодаря женщине». Замечательный советский педагог В. А. Сухомлинский подчеркивал, что «отношение к женщине – тончайший измеритель чести, совести, порядочности и благородства мужчины» [2]. С другой стороны, по мнению немецкого педагога А. Книгге, «женщина никогда не достигнет своей зрелости без общения с мужчинами» [3].

В педагогических коллективах в школе отношение к педагогам-женщинам во многом зависит от отношения к ним директора школы и коллег-мужчин. «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, – писал К. Д. Ушинский, – потому что воспитательная сила изливается из живого источника человеческой личности...» [4].

Гендерная культура педагога – это совокупность социально значимых знаний, навыков и умений полоролевого взаимодействия в социальной и профессиональной среде, отражающая степень сформированности у педагога необходимых нравственно-этических качеств, а также выработанные педагогической практикой ценности, традиции, способы, модели, правила и нормы действий, направленных на совместное решение мужчинами и женщинами задач совместной деятельности. При этом норма гендерного общения определяется как мера целесообразности в выработке совокупности моральных принципов и этических правил, определяющих направленность взаимоотношений между мужчинами и женщинами в профессионально-педагогической среде.

К основным признакам гендерной культуры педагога относятся:

1. Гносеологический – совокупность гендерных знаний, позволяющих осознать место и роль мужчин и женщины в обществе и социальной среде.

2. Онтологический – гуманистический подход к личностным, семейно-бытовым и профессиональным проблемам мужчин и женщин.

3. Аксиологический – восприятие мужчин и женщин как равноправных субъектов профессиональных отношений и личностного общения.

4. Служебно-функциональный – способы, приемы и формы упорядочивания гендерного общения и регулирования конфликтов, возникающих на межполовой основе.

5. Ценностно-нормативный – направленность ценностно-нормативной сферы профессионального сознания, выступающей регулятором социополового взаимодействия.

Изучение практической деятельности педагогов показало, что в формировании и развитии их гендерной культуры важную роль играют профессиональные умения, характеризующие уровень их гендерной культуры. К основным из них относятся:

- гностические – умения эффективно осуществлять самообразование в сфере исследования гендерных стратегий жизненной самореализации;
- диагностические – умения своевременно выявлять личностно-профессиональные проблемы женщин и их психологические состояния;
- прогностические – умения квалифицированно прогнозировать профессионально значимые ситуации гендерного взаимодействия в социальной среде (гендерная чувствительность педагога);
- оценочные – умения объективно определять уровни сформированности профессиональной воспитанности мужчин и женщин;
- конструктивные – умения конструировать решения возникающих проблем между мужчинами и женщинами в социальной и профессиональной среде;
- организаторские – умения эффективно организовывать совместную продуктивную профессиональную деятельность мужчин и женщин на основе рефлексивного управления их гендерного взаимодействия;
- коммуникативные – умения эмпатийного общения с женщинами, умения тактично выражать свои мысли, слушать партнера по общению и др.

В контексте рассматриваемой проблемы определение степени развитости гендерной культуры педагогов и степень их профессиональной воспитанности может быть проведено по уровневому основанию. Анализ практической деятельности педагогического состава и результаты их тестирования позволили выделить несколько уровней гендерной культуры учителя (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика уровней гендерной культуры педагога

Уровни гендерной культуры	Признаки проявления гендерной культуры	
	мышление	поведение
Высший	восприятие мужчин и женщин как равноправных субъектов педагогической деятельности	создание необходимых условий для максимально полной самореализации в условиях учебы и работы
Высокий	восприятие женщин как необходимого компонента профессионализации	поддержка женщин, оказание им необходимой помощи в решении личных и профес-

		сиональных проблем
Средний	восприятие женщин как индивидов, вынужденных работать не по специальности	равнодушное отношение к проблемам мужчин и женщин, имитация заботы о них и условиях их деятельности
Низкий	восприятие мужчин и женщин как неравноценных конкурентов в профессиональной среде	игнорирование обращений, просьб и жалоб мужчин и женщин по вопросам работы
Недопустимо низкий	восприятие женщин как «второсортных» субъектов деятельности, не влияющих на качество работы	грубость и бестактность в обращении с женщинами, унижение их достоинства, насмешки, неадекватная оценка их профессиональных заслуг

Изучение педагогического опыта и результаты проведенной автором в 1998-2005 гг. опытно-экспериментальной работы показали, что к личностным качествам руководителя, значимым для эффективного гендерного взаимодействия, следует отнести: гуманизм, порядочность, честность, терпимость, справедливость, принципиальность, равное отношение ко всем подчиненным, психологическая устойчивость, волю.

Таким образом, практика обучения в вузах и на факультетах переподготовки взрослых обучаемых показывает, что образовательный процесс должен строиться с учетом гендерной специфики каждой учебной группы, что, несомненно, повысит качество усвоения знаний и улучшит межполовое взаимодействие, как по горизонтали, так и по вертикали гендерных отношений.

Литература

1. Рыков, С. Л. Гендерное образование как фактор оптимизации образовательного процесса в вузе [Текст] / С. Л. Рыков // Гендерное образование в России: состояние и проблемы становления : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – М. : СГА, 2008.
2. Книгге, А. Об обращении с людьми [Текст] / А. Книгге. – Дубна : Феникс, 1994.
3. Каменская, Е. Н. Гендерный подход в педагогике [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. Н. Каменская. – Ростов н/Д., 2006.
4. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания [Текст] / К. Д. Ушинский. – М.-Л., 1950.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

БОРИСОВА Е. В.

г. Астрахань, Астраханский государственный университет

Современная ситуация развития общества выводит профессиональное образование в число наиболее актуальных теоретических и практических проблем, от решения которых во многом зависит уровень экономического и социального благополучия государства. В этой связи важнейшими требованиями к личности специалиста являются конкурентоспособность, профессиональная мобильность, стремление к постоянному профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию (А. А. Деркач, И. В. Калиш, Н. Ю. Синягина, Е. Г. Чирковская и др.). Следовательно, профессиональное образование должно быть направлено на создание условий для обеспечения личностно-профессионального роста будущих специалистов, развития их способности самостоятельно решать жизненные и профессиональные проблемы.

Особенно актуально это для подготовки педагогических кадров, поскольку решение полифункциональных, нередко нестандартных профессиональных задач требует постоянного совершенствования культурно-образовательного уровня развития педагога. Речь идет о совокупности компетентностных сфер, отраслей профессионального знания и педагогической деятельности, которые определяют и позволяют оценить качественный показатель профессионализма специалиста. К их числу исследователи относят методическую, информационную, психологическую культуру педагога, которые входят в структуру компетентностной модели профессионала. Формирование названных компонентов происходит на этапе профессиональной подготовки. Системообразующим компонентом в содержании профессионально-педагогического образования является, на наш взгляд, развитие исследовательской культуры будущего педагога.

Опираясь на различные формулировки понятия «исследовательская культура» (И. В. Носаевой, Е. Д. Андреевой, И. Ф. Исаева), Н. В. Петрова определяет его как «интегративное, динамичное качество личности, характеризующееся ценностным отношением к исследовательской деятельности, ненасыщаемой потребностью в поисковой активности, совокупностью методологических, мировоззренческих,

обще предметных, рефлексивных знаний и исследовательских умений, высоким потенциалом исследовательских способностей» [1].

В Российской педагогической энциклопедии рассматривается понятие «педагогическое исследование», предполагающее целенаправленность, систематичность, взаимосвязь всех элементов, процедур и методов. Необходимым условием организации исследования является опора на разработанные теории, научные концепции в рамках логико-конструктивных схем. Результатом исследования становится «получение обществом значимых новых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения и воспитания, теории и истории педагогики, методике организации воспитательной работы, ее содержания, принципах и организационных формах» [3]. Ценность полученного в ходе исследования знания определяется возможностью истолковывать его и использовать в научной и практической деятельности.

Таким образом, исследовательская деятельность педагога требует особого типа организации технологических умений и творческих качеств профессионала, соответствующих стандарту изложения научного знания и способам видения реальности в науке и практике. Исследовательская деятельность определяется как творчество, так как требует непрерывного созидания идей, мыследеятельности, связанных с решением противоречий, проверкой гипотез. В этом, по мнению А. В. Леонтович, заключается одна из ценностей исследовательского труда, наряду с ценностью коммуникации как системообразующего фактора исследования, формирующего событийную общность и единую исследовательскую среду, и продуктивности, которая определяет завершенность, конечность исследования, получение конкретного результата, наполненного культурным смыслом и содержанием. В ценностной иерархии исследования доминирует ценность истины и ее достижения.

Познание, по мнению А. Э. Петросяна, представляет собой способ идеального освоения окружающего мира и средство практической ориентации в нем. Уже на начальных этапах познавательной деятельности обнаруживается конструктивный, творческий характер поиска истины, и этот процесс, беспредельный и неисчерпаемый по своей сути, является «как избирательным, упорядочивающим, так и изобретающим, созидающим» [2]. В связи с этим критерий эффективности исследовательской деятельности может быть охарактеризован с точки зрения сопоставимости полученных результатов с уже обоснованным знанием, применения их в общественной практике. «Именно практика является абсолютным критерием истины; в ней человек как бы доказывает «посюсторонность» своего мышления» [2].

Требования современного рынка труда, выраженные в заказе работодателя, а применительно к педагогической сфере – и в запросах потребителей образовательных услуг, не могут ограничиться владением специалистом профессионально значимой информацией. Важным показателем базовой культуры личности и готовности к профессиональной деятельности становится способность творчески подходить к решению любой проблемы, анализировать, исследовать, принимать решения в нетипичных ситуациях. Таким образом, востребованным становится специалист, обладающий общей и исследовательской культурой, обеспечивающей выход за пределы нормативной деятельности и личностное развитие, способный решать современные проблемы образования и использовать полученные результаты на практике. Научное исследование, проводимое в образовательных учреждениях, уже перестало быть неординарной ситуацией, скорее такое положение дел рассматривается как должностное. Педагог-практик все чаще занимает позицию педагога-исследователя, осознавая потребность в проведении, по меньшей мере, микроисследований, направленных на качественную оценку уровня обученности, воспитанности и развитости ребенка, измерение эффективности той или иной образовательной технологии. В ходе поиска осуществляется педагогическое и социальное прогнозирование и проектирование, опережающее экспериментирование, формируются новые качества личности учителей и их воспитанников.

Становление педагога-исследователя начинается с обнаружения последним противоречий и проблем в своей педагогической деятельности и с наличия внутренней потребности исследовать и решать их. Однако следует отметить, что для проведения полноценной исследовательской работы необходим педагог-исследователь, обладающий целым набором специфических знаний и умений. Нередко недостаточный профессионализм именно в этой сфере педагогической деятельности отражается на принимаемых решениях, которые носят эмпирический характер, что свидетельствует о слабом владении научно-теоретическими знаниями, неумении устанавливать диалектические взаимосвязи между ними. Обозначенные проблемы и противоречия обуславливают необходимость начала развития исследовательской культуры педагога уже на этапе профессиональной подготовки.

Оптимальным для формирования исследовательской культуры личности является период студенчества, так как развитие интеллектуальной и эмоциональной сферы на данном возрастном этапе, характеризующемся сложным структурированием интеллекта, по мнению Б. Г. Ананьева, в большей степени определяет формирование исследова-

тельской деятельности. Учет траектории индивидуального развития студента, мотивация к развитию исследовательских умений, проявление субъективно-активной позиции в освоении учебно-исследовательской деятельности составляют фундаментальные основания для дальнейшего совершенствования и достижения максимально возможного уровня развития исследовательской культуры профессионала.

Результатами обучающих и развивающих воздействий в заданном направлении закономерно становятся не только изменения педагогической позиции студента, но и внутриличностные изменения. Исследовательская деятельность процессуально позволяет личности осуществлять «усилие саморазвития» (М. К. Мамардашвили). Формирование продуктивной концепции «Я – исследователь» является акмеологическим критерием развития педагога как профессионала, выражающимся в следующих показателях: исследовательской направленности; способности к нестандартному, творческому решению педагогических проблем, возникающих в профессиональной деятельности; способности к системной рефлексии исследовательской деятельности.

Понимая развитие как процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное, следует рассматривать развитие исследовательской деятельности педагога (с акмеологических позиций: «будущего педагога» – «начинающего специалиста» – «профессионала») как динамичный процесс продвижения от одного уровня к другому. Характеризуя уровни развития исследовательской деятельности, будем опираться на исследования Е. М. Муравьева, который дал характеристику трем уровням исследовательской деятельности педагогов: ограниченному, достаточному, оптимальному.

Оптимальный уровень характеризуется проявлением активности в саморазвитии; осознанием ценности исследовательской деятельности; пониманием значения решения исследовательских задач в профессиональной деятельности, наличием знаний, достаточных для их решения, и готовностью применить их в ситуации неопределенности.

Достаточный уровень характеризуется осознанием необходимости исследовательских умений в профессиональной деятельности, проявлением интереса к саморазвитию, однако недостаточной степенью собственной активности для постановки и решения исследовательских задач.

Ограниченный (критический) уровень характеризуется отрицанием значимости исследовательской деятельности и отсутствием интереса к ее освоению. Одной из главных причин проявления данного уровня являются успевшие сформироваться стереотипы в структуре

педагогической деятельности, которые часто мешают адекватно воспринимать всё новое, творческое, продуктивное. Такой педагог работает лишь в методологии функционального подхода на репродуктивном или, в лучшем случае, на адаптивном уровне деятельности.

По данным исследования А. В. Шиховой, у 86 % студентов выпускного курса – будущих педагогов уровень исследовательской культуры находится на критическом уровне; 12 % – имеют достаточный уровень развития исследовательской культуры, 4 % выпускников обладают оптимальным уровнем исследовательской культуры.

Очевидно, что акмеологический подход, обеспечивающий высшие достижения в профессиональной деятельности через развитие исследовательской деятельности в процессе обучения будущих педагогов, будет основываться на движении от ограниченного (критического) к оптимальному уровню. Следует отметить, что задача системы профессионального образования не сводится к тому, чтобы студент достиг и зафиксировал свою профессиональную позицию в абсолютной наивысшей точке. В таком случае теряется смысл акмеологического развития как непрерывного совершенствования личностных и профессиональных характеристик. Задача профессиональной школы – выявить предпосылки развития исследовательских умений и на этой основе задать вектор развития исследовательской позиции педагога.

Анализируя структурную модель исследовательской культуры личности (Н. В. Петрова), структуру исследовательской культуры (А. Л. Шихова), структурно-функциональную модель проблемно-ориентированного управления развитием исследовательской деятельности педагогов (М. М. Амренова), представленные в исследованиях, назовем и охарактеризуем необходимые и достаточные компоненты, составляющие сущность исследовательской культуры и задающие процессуальную основу для их формирования в профессиональном образовании будущих педагогов.

Мотивационный компонент, который предполагает осознание смысла исследовательской деятельности, значения для профессиональной деятельности, для себя, самореализации и саморазвития как одного из ведущих мотивов исследовательской культуры.

Когнитивный компонент, представляющий совокупность методологических и мировоззренческих знаний, а также знания об объекте и предмете исследования.

Деятельностный (операциональный) компонент, включающий умения организовать и провести исследование с использованием методов получения информации, ее обработки и интерпретации.

Креативный компонент, который свидетельствует о творческом потенциале личности, исследовательской активности, оригинальностью, способности исследователя к адаптации научного творчества к своему исследовательскому опыту.

Рефлексивно-оценочный компонент, который включает умение анализировать свою деятельность, осуществлять самооценку и самоанализ результатов исследовательской деятельности и личностных качеств, обеспечивающих успех в развитии исследовательской культуры. Кроме того, рефлексивные умения способствуют определению границ личностных возможностей в решении исследовательских задач.

Развитие всех компонентов не может идти автономно друг от друга, но в тоже время предполагает этапность в развитии исследовательской культуры студентов.

Оценка качества профессионального образования по направлению развития исследовательской культуры личности может быть осуществлена, на наш взгляд, с позиций эскизной модели содержания исследовательской культуры личности, сконструированной И. В. Носаевой, которая включает:

- знание о самой исследовательской деятельности;
- мотивы и ценностные ориентации исследовательской деятельности;
- исследовательские умения;
- опыт исследовательской деятельности.

Предложенная структура исследовательской культуры позволяет представить ее как высший уровень формирования исследовательской деятельности педагога. Отсюда следует, что выделенные компоненты могут быть учтены как в определении ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов, так и в акмеограмме педагога.

Принимая названные И. В. Носаевой компоненты в качестве критериев, считаем целесообразным разработать значимые показатели каждого из уровней развития исследовательской культуры в соответствии с занимаемой педагогом позицией («будущий педагог», «профессионал» и др.). В таком случае, имея достаточный диагностический материал, возможно отслеживание динамики в становлении исследовательской культуры, начиная с этапа профессиональной подготовки, осуществима систематизация имеющегося опыта развития исследовательских умений в соответствии с задачами и содержанием компонентов структуры исследовательской культуры личности, а также приведение исследовательской деятельности педагога к акмеологической позиции педагога-исследователя. Таковы, на наш взгляд,

перспективы практической реализации акмеологического подхода к развитию исследовательской культуры студентов педагогических специальностей.

В процессе профессионального обучения происходит актуализация имеющихся у знаний и умений, в том числе и профессиональных, и приобретение новых знаний или умений, недостающих для решения данной творческой задачи, «прирост» теоретического и практического знания. Происходит развитие способности будущего педагога к анализу педагогической деятельности и к самоанализу, развивается способность к адекватной самооценке. Таким образом, развитие исследовательской культуры педагога происходит при условии осознания ценностей исследовательской деятельности в образовательном процессе в целом и индивидуальных исследовательских потребностей, во взаимодействии таких составляющих как исследовательские потребности – образовательная среда – исследовательское поведение.

Литература

1. Петрова, Н. В. Психолого-педагогическая сущность исследовательской культуры личности [Электронный ресурс] // <http://www.vestnik.adygnet.ru>.
2. Петросян, А. Э. Истина как идеал научного исследования [Текст] / А. Э. Петросян // Философские науки. – 1986. – № 6.
3. Давыдов, В. В. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / В. В. Давыдов. – М., 1993.

АСПЕКТЫ ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТАЦИИ И УСЛОВИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

БУТ Г. П.

г. Новосибирск, Новосибирский государственный аграрный университет

К настоящему времени можно считать, что этап осмысления и поиск конструктивных решений по определению главных направлений модернизации и совершенствования отечественного инженерного образования, отвечающего вызову времен, вывел на путь продуктивного диалога, достойно выдержав испытание от страстных споров (А. А. Метешкин, С. Кара-Мурза и др.) до образовательного дискурса [1] и профессиональных дискуссий [2-7].

Важнейшим итогом широкомасштабного обсуждения целей и задач реформирования российской высшей школы в области техники и технологий в контексте вхождения не только в европейское, но и в мировое образовательное пространство в условиях глобализации и локализации явилось достижение консенсуса научной и педагогической общественности вузов в отношении целесообразности многоуровневой системы инженерного образования («мягкий» вариант перехода с учетом отечественных традиций, интересов и возможностей [4-6]) при сохранении модернизируемой одноуровневой системы для специфических сфер образовательных услуг.

Традиционная одноуровневая система подготовки инженеров целесообразна и оправдана для сфер деятельности, определяющих запрос на инженеров «крупного калибра» [1, 8], либо для производственных отраслей с множеством профессиональных практик, реализуемых в целостных видах инженерной деятельности. Одной из таких сфер деятельности, например, является агропромышленный комплекс (АПК), в котором сохраняется актуальность решения кадрового вопроса по преодолению дефицита дипломированных специалистов-инженеров широкого профиля нового поколения, отвечающих современным требованиям к уровню подготовки для поля деятельности по механизации, электрификации и автоматизации процессов сельскохозяйственного производства в основных отраслях растениеводства, животноводства, переработки сельскохозяйственной продукции, а также для работы в особой области деятельности, определяемой как отрасль технического сервиса применяемых машин и оборудования. Достаточно показательным может быть представление множества профессиональных практик инженера-технолога широкого профиля, востребованного в отрасли технического сервиса, в виде следующего перечня его основных ролевых функций, сложным образом переплетающихся и взаимосвязанных в процессе инженерной деятельности: инженер-технолог-сопроводитель, консультант – в службе фирменного сопровождения завода-изготовителя; инженер-технолог – разработчик, пользователь – в технологических бюро и других производственных подразделениях системы технического сервиса.

Вполне востребованными будут дополнительные образовательные услуги, реализуемые в рамках послевузовского образования в виде следующих специализаций:

- надежность машин и технологий технического сервиса;
- маркетинг и менеджмент инновационной деятельности в структурных подразделениях технического сервиса;

– сопровождение информационно-коммуникационных технологий (ИК-технологий) в сфере технического сервиса.

Подготовку инженеров широкого профиля в системе одноуровневого профессионального образования, в частности для отраслей АПК, для реновационных отраслей промышленности и др., вполне обоснованно рассматривать в качестве ключевого звена кадрового обеспечения по аналогии с подготовкой «магистров по специальности» для соответствующих отраслей промышленности в рамках многоуровневой системы. Российский опыт инженерного образования с ориентацией на широкий профиль еще в последней четверти XX века получил высокое признание за рубежом, и тенденция его реализации в наше время в мировом образовательном пространстве отмечается введением в ряде случаев инженерных интегрированных программ широкого профиля с учетом современных требований [3].

Успешное продвижение в многоплановом процессе модернизации высшего инженерного образования в России, реализуемого как по многоуровневой, так и по одноуровневой модели, в определяющей степени зависит от того насколько глубоко и ответственно будет воспринят призыв (как готовность принять эстафету поколений) о необходимости первоочередного решения на качественно новом уровне задач проектирования моделей («портретов») будущих специалистов (выпускников), специфичных для конкретных областей инженерной деятельности [4, 16]. По существу, актуальность этой задачи острейшим образом лежит в русле взаимного тщательного согласования (как непрерывно возникающего самоорганизующегося процесса в условиях рыночной экономики) запросов промышленности, АПК, других сфер производственной деятельности (на уровне государства и бизнеса) и предложений на рынке образовательных услуг [7]. Решение этой задачи – одновременно и естественный путь избавления от наследия системного кризиса высшей школы, когда «внутривузовские ориентиры подготовки специалистов безотносительны к требованиям работодателей и рынка труда» [2].

В качестве проектировщиков таких моделей должны, очевидно, выступать юридические лица – соответствующие вузы, определяющие компетентных исполнителей из состава структурных подразделений по менеджменту качества образовательного процесса. Участниками проектирования моделей специалистов, безусловно, должны быть также ведущие представители профессорско-преподавательского состава специальных кафедр.

Соответствие спроектированных моделей специалистов современным требованиям, валидность «портретов» выпускников предо-

пределяют необходимый уровень требований к информационному обеспечению процесса проектирования таких моделей. Исходным источником информации для проектирования модели специалиста является запрос на специалиста, сформированный работодателем. В нем найдут отражение, прежде всего, наиболее существенные с точки зрения работодателя профессиональные компетентностные требования, а также видение желаемых личностных характеристик выпускника, включая умение работать эффективно индивидуально и в команде.

Уровень информированности проектировщиков должен быть приемлемым для адекватного представления о профессиональных функциях выпускника, отвечающих запросу работодателя. В связи с отмеченным проектирование модели предопределяет необходимость параллельно вести корректирующий маркетинг инженерной деятельности в сфере производства заказчика образовательных услуг и поэтапное согласование по отдельным вопросам вплоть до завершения проекта. При этом область маркетинговых интересов проектировщиков модели в плане прогнозных аспектов обеспечения качества подготовки специалиста не будет ограничена только сферой производства заказчика: будут использованы информационные ресурсы других родственных производств, а также российского и мирового и образовательного пространства.

Таким образом, требование эффективности проектирования модели специалиста (по времени и качеству), включающее в себя, как показано выше, собственно проектирование и параллельное ведение корректирующего маркетинга инженерной деятельности по запросу заказчика, определяют необходимость решения в свою очередь актуальной задачи формирования информационных систем производственных сфер (отдельных производств) и реализацию их взаимного сопряжения с информационными системами отдельных вузов (высшей школы России) на базе ИК-технологий. Этому процессу в масштабах России дан старт в Санкт-Петербурге (2005 г.), где был создан Национальный информационно-аналитический центр по мониторингу информационно-телекоммуникационных систем [12, 13]. Возможность быть потребителем потенциальных услуг этого центра теперь стала реальностью как для производственных структур, так и для вузов, и проблемность обсуждаемых вопросов информационного обеспечения активного сотрудничества высшей школы с производством постепенно будет сниматься.

Творческое взаимодействие вузов с производственной сферой в условиях функционирования сопряженных информационных систем на основе ИК-технологий будет благоприятствовать развитию интерактивного электронного обмена информацией в рамках интеграционных

процессов образовательного пространства, начиная со стадии проектирования модели специалиста с последующим переходом к формированию цифрового образовательного конвента, разработки образовательных программ, реализации в учебном процессе «сценарного плана профессиональной деятельности специалиста» [7]. Одновременно создаются условия для формирования задела и активного развития эффективной связи образование – наука – производство. В ближайшей перспективе эти возможности возрастут, в частности для Сибири, в связи с предстоящим созданием Центра мониторинга социально-экономических процессов и природной среды регионов Сибири [10].

Предлагаемый вариант технологических процедур проектирования модели специалиста следует рассматривать применительно к университетам федерального и регионального уровня [9]. На основе представления таких моделей ведущими университетами УМО по направлениям и специализациям при целесообразном уровне обобщений и коррекции, а также с учетом принятой модели образования смогут вести разработку государственных образовательных стандартов.

В контексте затрагиваемой проблемы тесного сотрудничества вузов и производственных структур уместно обратить внимание не только на возрастание ее актуальности, но и на факторы серьезным образом сдерживающие потенциальные возможности развития. Примером в этом плане является опыт разработки и реализации информационной системы технического сервиса в АПК на региональном уровне с четкой индикацией точек роста и определением информационных каналов связи с инженерными факультетами аграрных вузов [14]. К сожалению, инертность востребования научных разработок характеризуется пока темпами реализации в масштабе десятилетий. В связи с отмеченным в учебном процессе, например, Инженерного института НГАУ сценарный план моделирования технологической деятельности инженера-технолога сферы технического сервиса в АПК реализуется в условиях информационного дефицита.

Очевидно, требуется весьма активное совместное приложение усилий вузовской общественности аграрного профиля и государственных институтов, определяющих техническую политику становления и развития технического сервиса в АПК, по решению вопросов создания современных информационных систем в данной области инженерной деятельности. В аспекте этой проблемы весьма актуальной становится задача подготовки специалистов по ИК-технологиям в системе послевузовского образования для служб фирменного сопровождения и административных структур технического сервиса регионального уровня. При этом жестким исходным требованием к посту-

пающим учиться по данной специализации должно быть наличие базового образования с квалификацией инженер-технолог широкого профиля сферы технического сервиса в АПК. Формулирование в таком виде исходного требования определяется целью минимизировать действие факторов известного противоречия между технологическими возможностями интеллектуальных систем и ментальностью модели человека, лежащей в основе поиска, сбора, формы представления и переработки информации [11], и получить специалиста в области ИК-технологий, обладающего наиболее важными качественными характеристиками особенно в отношении умения сформулировать информационный запрос и структурировать форму его представления, а также умения решать задачи сбора информации.

Должное внимание к определению благоприятных условий для эффективного решения задачи проектирования модели специалиста, как приоритетной в плане ориентации на стартовой позиции реализации образовательных услуг, и творческие усилия проектировщиков модели, являются исходным необходимым элементом обеспечения качества подготовки инженеров, отвечающего современным требованиям. Вместе с тем целесообразно выделить наиболее важные направления многогранной деятельности по модернизации инженерного образования в плане консолидации усилий. К ним относятся:

- видение модели специалиста «изнутри», компетентность в отличительных признаках «портрета» выпускника – задача всех участников образовательного процесса, и ее решение закладывается на стадии разработки образовательных программ;

- достижение поставленной цели – специалист инженерного профиля должен по уровню профессиональной подготовки отвечать современным требованиям – может иметь высокую вероятность гарантии при условии активной реализации новой отечественной образовательной модели, сочетающей знаниевые и компетентностные подходы [7] и впитавшей в себя традиции высшей инженерной школы России и современный научный подход к ее модернизации;

- реализация принципов контекстного обучения, в котором в органическом единстве моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности выпускника;

- обеспечение системности и межпредметности знаний (предложения по введению междисциплинарных проблемно-ориентированных курсов [3], междисциплинарных модулей по «общеобразовательным» и по «специальным» дисциплинам [7]), как основы контекстного обучения, предполагает необходимость использования общей методологии традиционного отечественного инженерного обра-

зования и актуализирует целесообразность разработки структурно-логических схем междисциплинарных связей на новом уровне [16];

– разработка структурно-логических схем междисциплинарных связей на базе реализации принципа «инициативного кластер-запроса специального знания к фундаментальному» может стать основой формирования интегрирующих дисциплин и «сита» уровней научного знания, позволяющего получить новый комплекс фундаментального знания [15, 16];

– гуманизация образования и воспитание акмеологической культуры выпускника в рамках «образования через всю жизнь» – необходимое условие реализации устойчивого развития нашего общества. Вывод ученых-социологов из разных стран о том, что сегодня классическая функция знания «как культивирования идей гуманизма» трансформировалась в «формирование знания-продукта», являясь, по существу, отражением довлеющего действия фактора коммерциализации образования, в России не может восприниматься в форме согласия по умолчанию, так как гуманизирующая функция знания традиционно была и остается непреходящим ценностным элементом отечественной культуры;

– создание интегрированных курсов по ряду приоритетных направлений гуманитарной области знаний, например, «Преемственность поколений как феномен духовности и пассионарности», «Традиции и современность: проблема диалога поколений», «Нравственность и акмеологическая культура», «Мировое информационное пространство и культура коммуникативного общения» и др., будет способствовать безотлагательному и эффективному продвижению в решении проблемы гуманизации образования, воспитания самых ценных личностных свойств выпускника вуза в плане духовности, нравственности, креативности и дивергентности мышления и других характеристик творческого потенциала молодого человека.

Обсуждение вопросов целевой ориентации и условий обеспечения качества инженерного образования в нашей стране на современном этапе лежит в русле высокого уровня актуальных проблем модернизации высшей школы. Представляется, что высказанные предложения и акценты в плане постановки и решения задач модернизации будут способствовать консолидации усилий научно-педагогической общественности технических вузов России в данном сложном процессе.

Литература

1. Китова, М. По пути ли нам с Европой? [Текст] / М. Китова // Очень. – 2005. – № 9.

2. Нечаев, В. Болонский процесс: мифы, иллюзии, реалии [Текст] / В. Нечаев, С. Шаронова // Высшее образование в России. – 2004. – № 7.
3. Похолков, Ю. Бакалавр-инженер: реальность и перспективы для России [Текст] / Ю. Похолков, А. Чучалин, О. Боев // Высшее образование в России. – 2004. – № 9.
4. Пузанков, Д. Взгляд на развитие высшего профессионального образования [Текст] / Д. Пузанков, И. Федоров, В. Шадриков // Высшее образование в России. – 2004. – № 9.
5. Медведев, С. Болонский процесс, Россия и глобализация [Текст] / С. Медведев // Высшее образование в России. – 2006. – № 3.
6. Добренькова, Е. Проблемы вхождения России в Болонский процесс [Текст] / Е.В. Добренькова // Социологические исследования. – 2007. – № 6.
7. Сальников, Н. Реформирование высшей школы: концепция новой образовательной модели [Текст] / Н. Сальников, С. Бурухин // Высшее образование в России. – 2008. – № 2.
8. Динамика развития: беседа А. Грудницкой с ректором Сибирского федерального университета академиком Е. Вагановым // Наука в Сибири. – 2008. – № 41.
9. Булгакова, Н. Синхронный перевод [Текст] / Н. Булгакова // Поиск. – 2008. – № 37.
10. Предложения с мест: беседа А.Л. Колесовой с председателем СО РАН академиком А.Л. Асеевым // Поиск. – 2008. – № 39.
11. Синельников, Б. Реализация образовательного потенциала информационных технологий [Текст] / Б. Синельников // Высшее образование в России. – 2004. – № 3.
12. Шаталова, Н. Сага о форсайте [Текст] / Н. Шаталова // Поиск. – 2006. – № 34-35.
13. Шаталова, Н. В своей среде [Текст] / Н. Шаталова // Поиск. – 2008. – № 41.
14. Бут, Г. Формирование структуры и информационной системы технического сервиса в АПК [Текст] / Г. Бут, В. Коноводов, П. Привалов, Р. Конореев, В. Пекарский, Г. Филиппов // Техника в сельском хозяйстве. – 2002. – № 2.
15. Шаронова, С. Болонский процесс: взгляд из Европы [Текст] / С. Шаронова // Высшее образование в России. – 2005. – № 12.
16. Бут, Г. Условия возрождения и реализации структурно-логических схем междисциплинарных связей: методологические подходы [Текст] / Г. Бут // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. : в 9 ч. Ч. 5. – М. ; Челябинск, 2007.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

БОГДАНОВА Р. А.

г. Лесосибирск Красноярского кр.,
Лесосибирский педагогический институт

В русле современных реформ российского образования остро встает проблема качества подготовки профессиональных педагогических кадров, что отражается в противоречии между сложившейся системой оценки уровня подготовки специалиста и ориентацией студентов на адекватную оценку своих профессиональных качеств. Подготовка будущего учителя начальных классов должна соответствовать современным образовательным требованиям, которые касаются как теоретической, так и практической готовности будущих специалистов к выбранной профессии [1].

Одной из главных задач вуза, на наш взгляд, является формирование у будущих учителей начальных классов мотивационной готовности к профессиональной деятельности, что неразрывно связано с формированием позитивной Я-концепции [3]. Еще Р. Бернс писал о влиянии Я-концепции педагога на эффективное обучение школьников, так как «обучение – это передача другим частиц своего Я», а «роль учителя предполагает углубление знания о себе и других» [3]. Поэтому в настоящее время актуальным становится выстраивание индивидуальной образовательной траектории будущих специалистов.

От педагогических вузов сегодня требуются новые подходы к формированию профессиональной готовности студентов. Одним из таких подходов является компетентностный подход. Его теоретическое обоснование отражено в работах таких исследователей, как В. А. Адольф, И. Ю. Степанова («Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности»), Ю. Г. Татур («Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста») и др. При таком подходе будущий специалист выступает как субъект своего профессионального развития, владеющий навыками самообразования и самовоспитания.

Проблема формирования у будущих педагогов так называемых компетенций до сих пор остается одной из актуальных. Под компетенцией мы понимаем «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых

по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним».

Беседа с родителями младших школьников показала, что взрослые придают большое значение личности первого учителя в процессе развития ребенка. Мы провели анкетирование родителей младших школьников – непосредственных заказчиков образования для подрастающего поколения с целью выявления необходимых профессиональных качеств будущего учителя начальных классов. На первое место родители поставили любовь к детям (99,1 %), на второе – умение учитывать в профессиональной деятельности индивидуальные и возрастные особенности учащихся (83,2 %), на третье – культуру слова, владение невербальными средствами общения (79,3 %).

Высшее профессиональное образование, на наш взгляд, недостаточно использует развивающие возможности педагогической практики. Тем самым возрастает необходимость в научном обосновании системы педагогических условий реализации профессиональных качеств в процессе прохождения будущим учителем начальных классов педагогической практики, которые позволили бы ему реализовать свой внутренний потенциал. Для реализации этой цели необходимо разрешить, на наш взгляд, следующие противоречия:

- между возможностями педагогических дисциплин и педагогической практики в формировании профессиональных качеств будущего педагога и недостаточной разработанностью условий системы теоретической и практической подготовки студента;

- между недостаточностью соответствующей подготовкой специалистов в условиях вуза и личностным развитием студентов.

Задачи личностного развития студентов в рамках вуза актуальны в условиях реформирования российского образования, так как для успешной деятельности будущих специалистов необходимо формирование у них «представлений о себе как о компетентном учителе» [3]. Профессиональная компетентность неразрывно связана с профессиональной готовностью. Последняя формируется в процессе теоретической и практической подготовки студентов.

В процессе теоретической и практической подготовки для успешной адаптации будущего педагога к выбранной профессии необходимо формировать мотивационно-ценностную сферу личности студента и его личностные качества, так как эффективное взаимодействие учителя с детьми зависит от них [3].

Отношения студента с преподавателем в условиях модернизации российского образования становятся субъект-субъектными. Пре-

подаватель стремится развить потенциал, заложенный в студенте через создание наиболее благоприятных условий для данного взаимодействия. Педагог помогает студенту реализовываться в учебно-воспитательном процессе, проявить свою инициативу и активность, учитывая его потребности и способности. Отношения студента и преподавателя становятся диалогичными. Преподаватель в вузе создает условия для самореализации будущего специалиста.

Реализация данного взаимодействия в процессе теоретической и практической подготовки будущего специалиста позволит развивать на протяжении всех лет обучения его готовность к решению проблем межличностного общения с учениками «до того, как он с ними столкнется в классе» [3].

Данное взаимодействие предполагается реализовать через формирование условий, которые бы способствовали более эффективному профессиональному развитию будущего специалиста. Мы предположили, что такими условиями могут выступать:

- формирование мотивационно-ценностной установки осуществления профессиональной деятельности;
- кумулятивный характер формирования профессиональных качеств на основе решения усложняющейся системы учебно-профессиональных задач в течение всех лет обучения;
- субъект-субъектное взаимодействие между преподавателем и студентом, способствующее формированию профессиональной направленности.

Указанные условия могут реализовываться как в теоретической, так и практической подготовке будущего специалиста, который будет развивать свои компетенции как совокупность взаимосвязанных качеств личности. Это позволит будущему педагогу рефлексировать по поводу своей педагогической деятельности, осмысливать и оценивать свои поступки, свое отношение к миру.

Педагогическая практика выступает как необходимый элемент профессиональной подготовки будущего специалиста. В процессе ее прохождения будущие специалисты уже в условиях непосредственной работы с детьми решают учебно-профессиональные задачи. Решение усложняющейся системы данных задач в течение всех лет обучения позволяет будущим специалистам развивать потребность в непрерывном самообразовании и саморазвитии, формировать субъектный опыт.

Для формирования профессиональных умений на каждом этапе педагогической практики будущие педагоги выполняют следующие виды работ:

- диагностируют реальный уровень развития своих профессиональных качеств;
- ставят задачи на период прохождения практики;
- проектируют и организуют с помощью методистов, учителей свою учебно-профессиональную деятельность;
- анализируют свою деятельность в процессе прохождения и в конце педпрактики;
- ставят задачи на следующий этап профессиональной подготовки.

Для реализации вышеуказанных условий была организована следующая система педагогической практики на факультете педагогики и методики начального образования Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета:

На первом этапе (в процессе прохождения летней педагогической практики на II курсе) формируется интерес к профессиональной деятельности, определяются мотивы выбора профессии, развиваются необходимые личностные качества, происходит овладение первоначальными навыками самопознания и саморазвития, умениями осуществлять воспитательную деятельность в условиях загородного летнего лагеря или на пришкольных оздоровительных площадках.

Непрерывная педагогическая практика обеспечивает позитивное отношение к профессии учителя, дальнейшее развитие педагогических умений (аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных), а также формирование готовности к осуществлению практической деятельности.

В ходе данной практики студенты выполняют дифференцированные задания исследовательского характера, изучают опыт и стиль общения с детьми классного руководителя. На основе полученных данных практиканты определяют, насколько они готовы к осуществлению педагогической деятельности на активной практике.

Целью третьего этапа (психолого-педагогической практики «Первые дни ребенка в школе» на IV курсе в седьмом семестре) является дальнейшее совершенствование профессионально значимых личностных качеств (эмпатии, рефлексии, тактичности и др.) в осуществлении учебно-воспитательной и внеклассной работы.

Будущие педагоги изучают специфику работы и педагогического взаимодействия классного руководителя с первоклассниками в первую неделю учебы. Студенты определяют, насколько у них развиты соответствующие качества, затем на основе этого составляют план саморазвития на следующую педагогическую практику.

В процессе прохождения учебно-воспитательной практики (на IV курсе в восьмом семестре) происходит формирование у будущего специалиста личностно-мотивационной готовности, положительного отношения к профессии учителя на основе дальнейшего развития профессиональных качеств и педагогических умений.

Преддипломная практика будущих специалистов – последний этап формирования практической готовности студентов к самостоятельной учебно-воспитательной работе в школе. В процессе прохождения данного вида практики будущие специалисты совершенствуют профессиональные навыки и качества, сформированные на предыдущих курсах обучения и в процессе мини-исследования определяют реальный уровень сформированности профессиональной готовности к самостоятельной педагогической деятельности в соответствии с современными требованиями к профессии учителя начальных классов.

На каждом этапе практической подготовки студенты занимаются рефлексией своей деятельности, прослеживают свое профессиональное саморазвитие. В результате формируется мотивация и личностная заинтересованность в учебно-профессиональной деятельности. С этой целью практиканты в процессе прохождения каждого вида педагогической практики используют специальные тетради по профессиональному развитию. В данные тетради включены карты анализа воспитательных мероприятий, педагогической деятельности в период прохождения педагогической практики, личностный самоанализ студента, анкеты («Цели моей практики», «Мои знания, умения и качества»).

В процессе взаимодействия в системе «преподаватель – студент» во время прохождения последним педагогической практики взаимоотношения методиста по педагогике и будущего специалиста становятся более тесными. Преподаватель получает возможность в краткие сроки диагностировать возникшие проблемы у студента, наметить с практикантом способы их решения и преодоления. Студент же имеет возможность по мере необходимости получать консультации на всех этапах прохождения педпрактики.

В результате такая система продуктивного взаимодействия помогает развивать профессиональные качества будущего специалиста. Это формирует профессиональную успешность и заинтересованное отношение к вузу и к будущей профессии.

Таким образом, предлагаемая система профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов позволяет реализовать в вузе профессиональное развитие и воспитание студента. Это обеспечивает формирование в условиях модернизации российского образо-

вания позитивной Я-концепции будущего педагога и мотивационную готовность к профессиональной деятельности.

Литература

1. Адольф, В. А. Профессиональная компетентность современного учителя [Текст] : монография / В. А. Адольф. – Красноярск : Красноярский гос. ун-т, 1998.
2. Адольф, В. А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности [Текст] : монография / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова. – Красноярск : Красноярский гос. пед. ун-т, 2005.
3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986.
4. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11.
5. Решетникова, П. Е. Организация педагогической практики в начальных классах [Текст] / П. Е. Решетникова. – М. : ВЛАДОС, 2002.
6. Коджаспирова, Г. М. Педагогическая практика в начальной школе [Текст] / Г. М. Коджаспирова, Л. В. Борикова., Н. И. Бостанджиева. – М. : Академия, 2000.
7. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.
8. Чепиков, В. Т. Педагогическая практика в начальных классах [Текст] / В. Т. Чепиков. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002.

НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УСЛОВИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

ЛЕОНТЬЕВА Л. А.

г. Нижнекамск Респ. Татарстан,
Нижнекамский муниципальный институт

Современное общество характеризуется переходом к обществу информационному, в котором на передний план выдвигаются умения и навыки личности применять средства информационно-коммуникационных технологий в любых сферах жизнедеятельности. Эти

изменения определяют необходимость внедрения информационно-коммуникационных технологий и в образовательный процесс.

Информационно-коммуникационные технологии рассматриваются как совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей [2].

Для изучения иностранных языков информационно-коммуникационные технологии предоставляют большие возможности, так как позволяют формировать навыки практически во всех видах речевой деятельности; использовать аутентичные материалы и интегрировать в учебный процесс реальную коммуникацию на изучаемом языке [3].

Успешному внедрению информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс способствует владение информационно-коммуникационной компетенцией, которую можно определить как способность учителя использовать информационно-коммуникационные технологии для решения профессионально-педагогических и профессионально-корпоративных задач. Поэтому в структуре информационно-коммуникационной компетенции выделяют профессионально-педагогическую, профессионально-корпоративную и лингвистическую составляющие [3].

Профессионально-педагогическая информационно-коммуникационная компетенция преподавателя включает владение:

- основными программно-ресурсными средствами, используемыми в обучении;
- средствами электронной учебной коммуникации;
- навыками оценки качества образовательных электронных ресурсов;
- принципами и методами интеграции информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс;
- навыками проектирования учебных курсов с использованием информационно-коммуникационных технологий для различных форм обучения (очной, дистанционной, комбинированной);
- навыками создания компьютерных учебных материалов на основе шаблонов и инструментальных программ;
- навыками планирования и проведения учебных занятий, организации самостоятельной и внеаудиторной работы [3].

Профессионально-корпоративная составляющая инфокоммуникационной компетенции преподавателя складывается из владения:

- комплексом программных средств общего назначения (в том числе, типовыми офисными приложениями и программами электронной почты, веб-браузерами);

- программными средствами, ориентированными на специфику корпоративной деятельности образовательных учреждений (средствами управления учебным процессом, справочно-информационными ресурсами);

- средствами оптимизации деятельности преподавателя (инструментальными программами для подготовки документации и планов уроков, вспомогательных материалов, программами для представления результатов обученности учащихся и т.п.);

- навыками профессиональной коммуникации в корпоративных и глобальных сетях [3].

Кроме этих компонентов в структуре профессиональной информационно-коммуникационной компетенции преподавателя выделяют лингвистическую составляющую.

Лингвистический аспект профессиональной инфокоммуникационной компетенции преподавателя предполагает владение:

- специальной терминологией, описывающей профессионально-педагогические и профессионально-корпоративные аспекты использования информационно-коммуникационных технологий;

- навыками создания электронных текстов учебного и корпоративного назначения;

- нормативными языковыми средствами обеспечения электронной коммуникации в различных формах организации учебного процесса (традиционной, дистанционной, комбинированной) и профессиональном общении [3].

Формирование информационно-коммуникационной компетенции проходит поэтапно и осуществляется в процессе постепенного восхождения к одному из уровней сформированности: базовому, продвинутому и профессиональному.

Первый, базовый уровень инфокоммуникационной компетенции позволяет преподавателю приступить к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности и предполагает наличие навыков работы с ограниченным числом ресурсов, которые могут включать текстовые редакторы, поисковые системы интернета и электронную почту. Второй уровень предполагает квалифицированное использование всего спектра доступных инфокоммуникационных ресурсов во всех аспектах профессиональной деятельности. Третий уровень, позволяющий обучать преподавателей, требует профессионального образования или профессиональной пере-

подготовки по специальностям, связанным с информатизацией образования, на уровне специального (второго) образования и (или) в системе подготовки кадров высшей квалификации.

Исследование, проводимое нами с учителями школ г. Нижнекамска, ставило своей целью определить наличия знаний и умений, указывающих на сформированность базового уровня информационно-коммуникационной компетенции. Результаты исследования показали, что 25 % из 100 опрошенных учителей владеют практическими навыками работы на компьютере, 60 % респондентов имеют обобщенные знания и умения по работе с компьютером.

25 % из опрошенных учителей используют в своей работе информационно-коммуникационные технологии постоянно и 25 % респондентов – иногда. Из имеющихся средств информационно-коммуникационных технологий 65 % учителей используют компьютерные обучающие программы, 20 % – мультимедийные технологии, 25 % – ресурсы Интернет и 25 % респондентов – электронные учебные материалы.

25 % учителей признались, что постоянно испытывают трудности в применении информационно-коммуникационных технологий и 50 % человек – испытывают трудности иногда.

Исследование показало, что у учителей не сформированы следующие умения: настройка графического интерфейса программ; приемы установки и удаления программ; использование буфера обмена и способы копирования информации различного формата; одновременная работа с несколькими текстовыми документами; приемы работы в MS Excel; приемы работы с БД; работа с Интернет-сервисами и технологиями.

Таким образом, определилась необходимость формирования следующих составляющих информационно-коммуникационной компетенции: технология работы с текстовым и графическим редактором; технология работы с Интернет-сервисами и технологиями, а также основы применения информационно-коммуникационных технологий в преподавании иностранного языка.

Общепользовательские умения и навыки работы с отдельными программно-прикладными средствами были изучены учителями в ходе обучения по курсу «Пользователь ПК». Освоение практических навыков применения информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку осуществлялось на учебно-практическом семинаре «Использование средств информационно-коммуникационных технологий в преподавании иностранного языка в школе».

Обучение проводилось по следующим разделам: электронные ресурсы обучения иностранному языку; интерактивные учебные задания; программное обеспечение преподавания иностранного языка; учебно-методические и вспомогательные материалы; Интернет-ресурсы, используемые в педагогической и корпоративной деятельности учителя иностранного языка.

В начале обучения учителям был предложен для изучения понятийный аппарат информатизации образования, в котором сконструированы необходимые для свободного общения слова и словосочетания, применяемые в сфере инфокоммуникационных технологий. В процессе работы семинара можно обратиться к данному тезаурусу при возникновении необходимости изучить значение некоторых специальных терминов.

Мы рассмотрели электронные ресурсы для обучения языку, провели обзор с практическим изучением и возможностью самостоятельного применения информационно-коммуникационных технологий для обучения иностранному языку, которые представлены следующими группами учебных материалов и программных средств: электронные словари; аутентичные материалы на изучаемом языке; специализированные учебные ресурсы для обучения языку; средства электронной коммуникации.

Обучаемым был предложен набор имеющихся электронных словарей, представленных в электронном виде, а также они смогли изучить возможности и способы работы с программами-переводчиками на примере программы «Сократ». Кроме этого учителя поработали со словарями в интерактивном режиме.

Аутентичные материалы на изучаемом языке, то есть материалы, изначально не предназначенные для обучения языку и созданные носителями языка для носителей языка, представлены самыми разнообразными электронными ресурсами – газетами, журналами, рекламными материалами, энциклопедиями, справочными изданиями, учебными пособиями по различным дисциплинам, тематическими подборками документов, графических и аудиоматериалов. В данном разделе учителя ознакомились с материалами специальных масс-медийных сайтов, таких как: <http://www.bbc.com> – BBC; <http://www.dw-world.de> – Deutsche Welle; и сайтов периодических изданий: <http://www.express.co.uk/home> – Daily Express; <http://www.washingtonpost.com/> – Washington post; <http://www.timesonline.co.uk/tol/global/> – Times; <http://www.mnweekly.ru/> – Moscow news; <http://www.nrguardiannews.com/> – The Guardian; <http://www.washingtontimes.com/> – Washington Times; <http://www.ft.com/world/uk> – Financial Times.

Кроме этого существуют специальные сайты с аутентичными материалами: <http://www.whitehouse.gov/history/presidents/> – сайт Белого дома; <http://www.voanews.com> – позволяет получить самые свежие новости и комментарии к ним со всех континентов и стран.

Специализированные электронные ресурсы для обучения языку могут быть представлены двумя основными вариантами: электронные копии печатных изданий или созданные с помощью компьютера задания для последующего использования в печатном виде. Учителям были предложены для изучения следующие сайты: http://www.classes.ru/grammar/24.leksikologiya_angliyskogo_yazyka/7.3.3.htm – учебные пособия на английском языке; <http://www.abc-english-grammar.com/download.htm> – он-лайн книги для скачивания на английском языке; www.auto.narashvat.ru/supply.html – бесплатные электронные книги для скачивания; http://www.ebook-free.com.ru/_LB_1095.html – электронные книги; <http://www.altrc.ru/consult/load.shtml> – методические материалы в открытом доступе; <http://www.homeenglish.ru/Booksaudio.htm> – аудиокниги на английском языке.

Примером интерактивных учебных ресурсов являются следующие:

- заполнение пропусков (в качестве пропущенных элементов могут использоваться приставки, окончания, лексические единицы, словосочетания; предложения);
- кроссворды (восстановление слова по количеству букв в слове, его дефиниции, синониму, антониму, контексту и др.);
- установление соответствий между графической формой слова (словосочетания, предложения) и иллюстрацией (графика, анимация, видео), переводом, звуковой формой – в одном или нескольких из указанных вариантов;
- восстановление последовательности (слов в предложении, предложений в тексте, фрагментов текста);
- реконструкция текста (восстановление слов в тексте на основе графического представления количества букв в словах и знаков препинания);
- викторины (тесты), включающие вопросы различных типов – с выбором ответа из множества вариантов, с альтернативным выбором ответа, с множеством правильных ответов, вопросы открытого типа;
- выполнение инструкций, предъявляемых в аудио или текстовом формате;
- запись собственного произношения и сравнение его с эталоном;
- диктанты;
- исключение лишнего (слова, понятия) и др.

Инициаторы проведения семинара подготовили свои образцы интерактивных заданий, затем обучаемым предоставили возможность создания авторских (собственных) заданий.

Учебно-методические и вспомогательные материалы рассматривались по следующим направлениям:

- дополнительная информация для уроков (англоязычные страны + праздники);
- конспекты уроков (+ он-лайн программы), обзор ресурсов, упражнения, ЕГЭ;
- ресурсы для контроля усвоения учебного материала (определение уровней усвоения иностранного языка, тестирование, олимпиады);
- ресурсы для самообразования и формирования профессионально-корпоративных качеств (сайты методических журналов + сайт фестиваля педагогических идей), сайты газет и журналов, изучение практического опыта (сайты учителей + сайт ИДО НГТУ).

В своей статье А. Асмолов указывает, что 1/3 учителей не умеют даже использовать простейшие программные приложения и задается вопросом, как, имея такой низкий уровень владения информационно-коммуникационной компетенцией, учителя могут обучать учащихся [1].

Мы полагаем, что обучение в виде учебно-практических семинаров, обучающих курсов, обмен практическим опытом позволяют сформировать у учителей иностранного языка более высокий уровень информационно-коммуникационной компетенции и будут способствовать успешному и более быстрому внедрению информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс.

Литература

1. Асмолов, А. Сегодня образование – это массовая коммуникация [Текст] / А. Асмолов // Информационно-публицистический бюллетень «Просвещение». – 2008. – № 2.
2. Бовтенко, М. А. Компьютерная лингводидактика [Текст] : учеб. пособие / М. А. Бовтенко. – М. : Флинта : Наука, 2005.
3. Бовтенко, М. А. Профессиональная информационно-коммуникационная компетенция преподавателя иностранного языка [Текст] : монография / М. А. Бовтенко. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2005.
4. Паршукова, Г. Б. Информационно-коммуникационная компетенция преподавателя [Текст] : учеб. пособие / Г. Б. Паршукова, М. А. Бовтенко. – Новосибирск, 2005.

МОИ СЕКРЕТЫ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

ЯХИНА З. З.

г. Сибай Респ. Башкортостан,
Сибайский педагогический колледж

А. С. Пушкин писал: «Гордиться славою своих предков не только можно, но и должно». Следование его словам особенно важно в современных условиях, когда вопросы образования и воспитания подрастающего поколения становятся приоритетами развития российского общества и государства. В соответствии с Законом РФ «Об образовании» и государственной программой «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2006-2010 гг.» важнейшей целью воспитания является формирование гражданственности, то есть чувства собственного достоинства человека, его внутренней свободы, дисциплинированности, уважения и доверия к другим гражданам и власти, способности выполнять свои обязанности гражданина. Гражданское воспитание неотделимо от патриотического воспитания. Патриотизм является одной из форм соподчинения личных и общественных интересов, единения человека и Родины. Патриотизм – это гордость за достижения родной страны, горечь за её неудачи и поражения, интерес и уважение к её историческому прошлому, бережное отношение к традициям своего народа.

Основой патриотического самосознания студентов является знание истории отечества.

Патриотизм выступает в единстве духовности, гражданственности и социальной активности личности; в этом проявляется целостность и неразрывность процесса воспитания как социального явления, его неразграниченность на самостоятельные направления.

Президент Республики Башкортостан М. Г. Рахимов отметил: «Воспитание высоко духовной, физически крепкой и психически здоровой, граждански активной личности с чётко выраженной общественной позицией следует рассматривать как главный заказ нашей системы образования».

Первый секрет. Уроки истории – уроки жизни.

История – прекрасное средство развития личности на основе знаний прошлого. Она позволяет развивать способность критически анализировать прошлое, делать собственные выводы на основе самостоятельной работы с историческим источником. На историю возлагались и возлагаются задачи нравственного воспитания личности,

формирования чувства патриотизма и гражданской ответственности. На уроке студенты – это мои соратники, поэтому обучение строю так, чтобы студенты учились формулировать вопросы и ставить их на такой интеллектуальной высоте, когда студент и преподаватель находятся в одинаковом положении: чего-то не знают. Отсюда – неизбежность совместного поиска. Рождаются взаимопонимание и взаимоуважение. Без полемики нет движения жизни. Подлинный спор – показатель расцвета педагогического процесса. Моя задача на уроке – помочь студентам дать правильную оценку событиям и явлениям в обществе. Так на уроке истории Отечества на 3 курсе при изучении темы «Великая Отечественная война 1941-1945 гг.» провожу урок «Страх или свобода» (по причинам победы наших войск под Сталинградом). Цель данного урока: исследовать вероятные версии причин победы советского народа во время Сталинградской битвы и выбрать наиболее значимые для понимания и оценки событий тех дней; способствовать патриотическому и нравственному воспитанию. Студенты продолжают развивать исследовательские умения при работе с дополнительными источниками, доказывать свою точку зрения и выслушивать альтернативную, решать проблему. Студенческая группа делится на шесть творческих групп. Работая в группах, исследуя и анализируя предложенный материал, попытаются выяснить весомые причины, которые привели к победе под Сталинградом. Мне нужно, чтобы мои студенты осознали себя как продолжение тех, кто был до них, и задумались о своем продолжении, чтобы они ощутили «самую жгучую, самую смертную связь» с людьми и миром и почувствовали: «Как в прошедшем грядущее зреет, так в грядущем прошлое тлеет». Только так можно воспитать человека нравственного. Об этом и радею больше всего и в этом вижу свое учительское счастье!

Второй секрет. Привлечение студентов к исследованию проблем патриотического воспитания.

Уроки истории и обществознания – это исследовательская и творческая лаборатория. Преподаватель и студент на уроках часто – равные партнёры исследовательской творческой деятельности. В совместном диалоге ставятся познавательные проблемы, организуется поиск, рождается взаимопонимание и взаимоуважение. Занятия краеведения вне урока открывают широкие возможности для привития навыков научного исследования, развития самостоятельности.

Первокурсники, отправляясь на летние каникулы, получают практические задания: собрать материалы об участниках Великой Отечественной войны из своего села, района, о вкладе своего села, района в победу в Великой Отечественной войне. Встречаясь с род-

ными, проводя опрос, проверяя полученные данные в архивах, музеях, студенты должны написать письменную работу – размышление «Как я понимаю вклад моей семьи в Победу в Великой Отечественной войне» и написать реферат об участнике Великой Отечественной войны из своего села, района. Это исследовательская работа становится эмоциональной основой при изучении истории Великой Отечественной войны. Студенты вспоминают имена родных людей, чью жизнь унесла или опалила война. Некоторые на карте вычерчивают боевой путь фронтовика, некоторые приносят реликвии: сохранившиеся письма и похоронки, пришедшие с фронта, дневники и фотографии военной поры. Они убеждаются в том, что война никого не обошла стороной.

В ходе исследовательской работы студенты Баймакского района выявили:

1. В годы войны в боевых действиях из Баймакского района участвовало 13 555 человек, из поселка Сибай – 350 человек.

2. Живыми вернулись из Баймакского района 8 401 человек, из поселка Сибай – 147 человек.

3. Занесены в Книгу памяти Баймакского района 5 155 человек, из г. Сибая – 203 человека.

4. Герои Советского Союза из Баймакского района – 5 человек, из г. Сибая – 1 человек.

5. А. А. Алибаев – полный кавалер Ордена Славы.

6. Участники парада Победы 24 июня 1945 года в Москве – 6 человек.

7. Проживают в Баймакском районе 403 ветерана, в г. Сибаяе – 464 ветерана.

Студенты законно гордятся подвигами своих земляков, отважными сынами, отстоявшими Родину. Своё исследовательское творчество студенты проявили в создании видеофильмов о наших земляках в годы войны: «Защитник Сталинграда» (о Х. С. Кусябаеве), «Участник парада Победы 1945 года» (о Г. М. Мажитове). Особо хочется отметить исследовательские работы четырех студентов: Р. Бабичевой, Г. Бикметовой, М. Сарбулатовой, Ш. Хисаметдинова, посвященные 55-летию победы в ВОВ. Среди педагогических училищ и колледжей исследовательские работы данных студентов были признаны лучшими и награждены грамотами МО РБ. Исследовательская работа Н. Сорокиной «Сила наша – в патриотизме» была признана лучшей среди творческих работ студентов ссузов республики. Курсовая работа Л. Сабитовой «Внедрение национально-регионального компонента на уроках истории в начальных классах» представлена на Всероссийский конкурс творческих работ по социально-гуманитарным дисциплинам.

линам в октябре 2006 г.

Третий секрет. Встречи с ветеранами Великой Отечественной войны.

Я уделяю особое внимание воспитанию чувств патриотизма, гордости за своих дедов и прадедов, выстоявших в этом тяжелом испытании и отстаивших свободу и независимость нашей Родины. Какой великий урок нравственности, патриотизма дают встречи с ветеранами войны! Незабываемой была встреча «У войны не женское лицо». Будущим педагогам никогда не забыть того живого рассказа, что студенты услышали от женщин, участниц Великой Отечественной войны, членов клуба «Фронтовые подруги»: «Солдаты мы, а не солдатки» – про них эти стихотворные строчки. На встречу пришли герои Победы: П. Д. Сулимова, Е. В. Попкова, А. А. Сидоренкова, которая высказала студентам свои пожелания: «Без любви, терпения и призвания нельзя заниматься воспитанием детей». Не менее интересной была встреча с участниками Сталинградской битвы с Х. С. Кусябаевым, Б. В. Валеевым.

Именно ветераны помогают студентам осознать сложную реальность, стоящую за сухими цифрами и фактами учебников. Встречи с ветеранами проходят интересно, душевно и надолго запоминаются студентами. Приведу мнения студентов колледжа после одной из таких встреч, приуроченной ко Дню Победы. «Благодаря встречам с ветеранами мы узнаем подлинные подробности нашей истории», «У меня появилось чувство уважения и восхищения этими людьми», «Я понял, как ужасен фашизм, мы не должны допустить повторения этих событий», «Нет ничего ценнее для нас, чем память о настоящих героях, отстаивших нашу Родину».

Встречи с ветеранами Великой Отечественной войны способствуют формированию нравственных установок, патриотических убеждений и гражданской позиции личности студентов. Они прививают чувство гордости за свою Родину и уважительное отношение к её истории.

Четвёртый секрет. Внедрение национально-регионального компонента на уроках истории и обществознания.

Региональный компонент общего курса истории наилучшим образом реализуется на основе активного собирания и изучения студентами краеведческого материала. Студентами собрано много материала о наших земляках – участниках Великой Отечественной войны, творческих людях, о достопримечательных местах нашего города и районов Башкирского Зауралья.

Национально-региональная система образования – это часть обра-

зовательного пространства страны, которая дает возможность упорядочить систему гражданских ценностей и в итоге формировать не только гражданина нового Башкортостана, но и патриота своей страны в широком смысле слова. Внедрение НРК на уроках истории усиливает гражданское и патриотическое воспитание, рождает в их душах гордость за наших сынов из Башкирии в годы Великой Отечественной войны.

Пятый секрет. Путешествие по родной стране. «Патриотизм: убеждение, что твоя страна лучше других потому, что именно ты в ней родился» (Б. Шоу).

Как классный руководитель со своими группами студентов во время зимних каникул путешествовала по стране: посетили Санкт-Петербург, Ригу, Вильнюс, Очаков, Москву, Уфу, Магнитогорск. Путешествуя, мы знакомимся с достопримечательностями, посещали театры, музеи, картинные галереи, педагогические училища и колледжи. Всё это способствует воспитанию чувства любви к своему народу, своей отчизне.

Шестой секрет. «Чтобы быть сознательно и добросовестно действующим гражданином, каждый из нас должен быть хоть немного историком» (В. О. Ключевский).

История является одним из любимых предметов у студентов педколледжа, многие из которых в дальнейшем, поступая в вузы, выбирают исторический факультет. Более 60 моих выпускников работают учителями истории в образовательных учреждениях Башкирского Зауралья, это: Аллабердина Гульфия – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории СиБашГУ; Ярмуллина Альбина – кандидат исторических наук, ассистент кафедры истории СиБашГУ; Даутов Рафиль – учитель истории в республиканской гимназии им. Гарипова в Уфе; Акьюлова Гульзада – аспирант ВЭГУ; Аккужина Рамиля – преподаватель общественных дисциплин Сибайского политехнического колледжа, отличник образования РБ; Давлетбердина Лилия – преподаватель общественных дисциплин Сибайского педколледжа, Отличник образования РБ; Сиргалина Зиля – учитель истории и обществознания гимназии-интерната Сибая, Отличник образования РБ, и др.

Все мои выпускники, теперь уже учителя истории, мои коллеги – люди высокого профессионального мастерства, глубокой эрудиции, целеустремленные, настойчивые. Стремятся научить подрастающее поколение умению противостоять негативным факторам, воспитывают уважение к старшему поколению и чувства любви к своему Отечеству. «Можно не знать тысячи наук и всё-таки быть образованным человеком; но не любить историю может только человек, не развитый умственно» (Н. Г. Чернышевский).

Седьмой секрет. «Моя душа – это пламя: она мучится, если не имеет возможности пылать» (Стендаль).

История – это моё призвание. Люблю историю... Люблю историю такой, какая она есть! Люблю историю и прививаю серьезно, повзрослому любить её своих студентов. В работе с молодежью немалую роль играет оптимизм педагога. Я считаю, чтоб студенты с интересом изучали историю, необходимо «влюбить» в себя. Для этого я должна проводить уроки на высоком научно-теоретическом уровне, доступно, используя разнообразные активные формы и методы работы. Я должна быть всегда подтянутой, бодрой, активной. Я обязательно должна быть в хорошем настроении. С помощью юмора управляю групповыми настроениями, создаю условия для коллективных действий, формирую общественное мнение студентов. Вместе с тем я строга и требовательна, прежде всего, к себе, затем к студентам.

Изучение темы Великой Отечественной войны – это неиссякаемый источник патриотического воспитания. Этому, прежде всего, способствует то, что вместе со мной на уроке присутствуют ветераны Великой Отечественной войны (участники 112 Башкирской кавдивизии, партизаны, участники Сталинградской и Московской битв, участники парада Победы 1945 года), видеозаписи, слайды, кинофильмы.

На каждом уроке истории провожу политические обзоры событий. Учю студентов работать со средствами массовой информации, обобщать события и делать свои выводы. Для этого на первых курсах в течение целого месяца я им показываю образец проведения политических минуток.

А какую радость доставляет совместный просмотр со студентами в кабинете телевизионных передач «Наш мир», «Исторические хроники» и затем обмен мнениями. Студентов всегда интересует: каково моё отношение к тому или иному явлению, событию. Своё мнение я всегда стараюсь объективно аргументировать, тем самым косвенным образом учу давать оценку событиям, фактам.

Своим примером я пытаюсь убедить студентов: что любовь к Родине не может быть абстрактной, без корневой системы. И начинается она душевной, нравственной привязанностью к отчему краю, родительскому дому. Высокая нравственность, духовная цельность и убежденность, эрудиция и интеллектуальная развитость, человеческая притягательность являются важнейшими условиями формирования педагогического авторитета преподавателя. «В нас должно пленять всё: и улыбка, и строгость, и сдержанность, и скромность, и одежда, и знания, и интеллигентность, и общительность, и любовь к жизни. Нам должно быть присуще всё наилучшее...» (Ш. А. Амонашвили).

Восьмой секрет. Кабинет истории – центр патриотического воспитания.

Наш кабинет – уютная, светлая, зелёная, современная аудитория для студентов. Красочно оформлены стенды, посвященные 450-летию вхождения Башкирии в состав Русского государства, учителям-ветеранам войны и символам России и Башкортостана. В аудитории установлен телевизор с видеомagneтофоном, компьютер. Студенты после занятий с удовольствием приходят посмотреть и послушать последние новости, исторические хроники и другие передачи. Собран богатый материал и оформлены папки о земляках в годы Великой Отечественной войны из Башкирского Зауралья, ветеранах педагогического труда нашего колледжа и города, почётных гражданах нашего Сибая. В кабинете проходят встречи с ветеранами войны и труда, знаменитыми людьми нашего города и республики. Здесь проходят дискуссии и дебаты по политическим проблемам современности. Обстановка кабинета позволяет комфортному общению студента и преподавателя.

Я считаю, что моя работа по формированию чувств патриотизма у студентов педколледжа нацелена на формирование личности, обладающей широким кругозором, способной к осмыслению жизненных явлений, к самостоятельному поиску истины, критическому восприятию противоречивых идей.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

БУКИНА Е. А.

г. Ленинск-Кузнецкий Кемеровской обл., Кузбасский областной педагогический институт им. Н. М. Голянской

Функциональная грамотность является ведущим уровнем по отношению к учебной дисциплине «иностранный язык». В рамках социокультурной образованности – это функциональная социокультурная грамотность, формирование которой вполне соотносится со средним этапом обучения в школе и характеризуется овладением познавательными средствами основных видов жизнедеятельности. Она выражается в знании правил, принципов, усвоении общих понятий и умений в овладении информацией, составляющих познавательную основу решения стандартных задач в различных сферах межкультурного общения (общественная, культурно-досуговая, семейно-бытовая и др.) в процессе образовательной и коммуникативной деятельности.

Понятие функциональной грамотности, будучи интегрированным показателем образованности по отношению к учебной дисциплине «иностранный язык», является многокомпонентным понятием по своему составу и структуре. Оно может быть рассмотрено прежде не только с позиции развития у учащихся социокультурных умений и сформированности у них таких социокультурных способностей, как социокультурная наблюдательность, социокультурная ориентировка, социокультурная восприимчивость, социокультурная непредвзятость (В. В. Сафонова), обеспечивающих адекватность и корректность решения учащимися коммуникативных задач, но и с позиции психологических новообразований в языковой личности обучаемых (И. И. Халеева, Н. Д. Гальскова).

Формирование функциональной социокультурной грамотности в рамках учебного предмета «иностранный язык» требует создания определенного социокультурного образовательного пространства в основном в контексте учебно-познавательной коммуникативной деятельности, которое должно систематически расширяться, в том числе и за счет внешкольного образовательного и развивающего пространства. Существенная роль в этом принадлежит культуроведческому обогащению учащихся в контексте двух культур: иноязычной и родной, благодаря чему возможно в значительной степени создавать основу для диалога культур.

Междисциплинарный характер содержания предмета «иностранный язык» обладает благоприятными возможностями для создания достаточно широкого социокультурного образовательного пространства, использование же социокультурного подхода в языковом образовании позволяет по-новому, более глубоко и значимо в дидактико-методическом плане раскрыть все составляющие понятия уровня функциональной социокультурной грамотности.

БАЗОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБНОВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ГАЗИЗОВА Т. В.

г. Лесосибирск Красноярского кр.,
Лесосибирский педагогический институт

Реформирование российского образования сегодня обосновано различными факторами, такими, как стремительное развитие новых технологий, быстрый темп изменений в производственной сфере, кон-

курентоспособностью на рынке и др. Кроме того, процессы глобализации экономики, формирования информационного общества и интеграция системы высшего профессионального образования в мировое образовательное пространство поставили перед педагогической наукой задачу приведения научного аппарата в соответствие с общепринятой в Европе системой педагогических категорий.

Обновление образования в России необходимо, об этом также подчеркивается в различных нормативных документах рекомендательного характера, в частности в Концепции модернизации российского образования до 2010 г. говорится, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия. Новое образование должно быть ориентировано на формирование потребностей в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании умений и навыков, их закреплении и превращении в компетенции.

Наметившаяся смена образовательной парадигмы и ориентация образования на компетенции, на самом деле сформировалась в Америке в 70-х гг. прошлого века.

Введение компетентностной категории было связано с личностными составляющими. И. А. Зимняя условно выделяет три этапа в становлении компетентностного подхода в образовании: первый этап связан с введением в научный аппарат категории «компетентность», «компетенция», второй этап характеризуется практическим использованием этой категории в практике обучения языку, а также связан с профессионализмом и на этом этапе появляются научные труды (например, Лондон 1984 г. Дж. Равен «Компетентность в современном обществе» – выделяется 37 видов компетенций, которые формулируются следующим образом: тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели; тенденция контролировать свою деятельность; готовность и способность обучаться самостоятельно; уверенность в себе, самоконтроль; исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов; отсутствие фатализма; знание того, как использовать инновации и т.д.)

Одновременно и в рамках исследований и публикаций появляется книга Л. А. Петровской «Компетентность в общении», где не только рассматривается сама коммуникативная компетентность, но и предлагаются конкретные специальные формы тренингов для формирования этого «свойства личности» [5].

На третьем этапе профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения. В структуре профессиональной компетентности учителя выделяют четыре пункта: профессиональные, педагогические и психологические знания; профессиональные педагогические умения; профессиональные психологические позиции; личностные особенности [3].

Кроме того, на этом периоде в документах ЮНЕСКО рассматривается круг компетенций, которые должны рассматриваться как желаемый результат образования. Советом Европы были выделены ключевые компетенции, которыми должен владеть молодой европеец: это политические и социальные компетенции; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; компетенции, связанные с информатизацией общества и способность учиться на протяжении всей жизни [9].

В компетентном подходе базовыми являются понятия «компетенция» и «компетентность», при этом «компетенция» – это совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, а «компетентность» – владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и к предмету деятельности [7].

По мнению В. Д. Шадрикова, под «компетентностью» следует понимать новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющие успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности, а под «компетенциями» – определенными в деятельности компетентности работника [8].

В настоящее время существует неоднозначность мнений к разграничению ключевых компетенций и объема входящих в них компонентов. Например, А. В. Хуторской дифференцирует компетенции по тем же уровням, что и содержание образования: ключевые, общепредметные и предметные [7].

А. М. Новиков к базовым компетенциям относит: владение компьютером, умение пользоваться базами данных, знание и понимание экономики и бизнеса, финансовые знания, знание нормативных условий функционирования предприятий различных видов собственности, знание иностранных языков и др. [4].

У В. Н. Введенского мы находим четыре блока базовых компетенций: объективно необходимые психолого-педагогические знания,

объективно необходимые психолого-педагогические умения, профессионально-педагогические позиции и личностные особенности [1].

В ходе работы программы TUNING, в которой приняли участие более 100 университетов из 16 стран, подписавших Болонскую декларацию, было выделено несколько групп компетенций: инструментальные, межличностные, системные, специальные.

В. А. Сластенин выделяет в структуре профессиональной компетентности педагога информационные умения, считая, что это как умения изложения учебной информации, так и умения и навыки добывать информацию из других источников и дидактически ее преобразовывать и адаптировать информацию к задачам обучения и воспитания [6].

По мнению В. Д. Шадрикова, требования к компетентности педагога будут определяться функциональными задачами, которые он должен реализовывать в своей деятельности [8].

На любом этапе формирования любой из компетентностей выделяют общие элементы:

- потребности и мотивации, обуславливающие отношение субъекта к миру и его систему ценностей;
- имеющиеся знания о мире и способах деятельности;
- практический опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающийся в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт;
- опыт исследовательской деятельности, выражающийся в готовности решения новых задач, стоящих перед личностью.

Таким образом, проанализировав имеющиеся подходы к дифференциации базовых компетенций, опираясь на систематизацию базовых компетенций, предложенную В. Д. Шадриковым, можно сказать, что выделенным компетенциям деятельности будут соответствовать соответствующие компетентности педагога. Базовыми компетенциями в данном случае названы: личностные качества, постановка целей и задач педагогической деятельности, мотивация учебной деятельности, информационная компетентность, разработка программ педагогической деятельности и принятие педагогических решений, компетенции в организации учебной деятельности,

Литература

1. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10.

2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.

3. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя [Текст] / А. К. Маркова // Сов. педагогика. – 1990. – № 8.

4. Новиков, А. М. Профессиональное образование в России [Текст] / А. М. Новиков. – М., 2007.

5. Петровская, Л. А. Компетентность в общении [Текст] / Л. А. Петровская. – М., 1989.

6. Слостенин, В. А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2002.

7. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование – 2003. – № 2.

8. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня – 2004. – № 8.

9. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg 1997.

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ И УМЕНИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

ГРУЗДЕВА Л. К.

г. Новороссийск, Морская государственная академия
им. адмирала Ф. Ф. Ушакова

В последнее время значение предмета «иностраный язык» значительно возросло. Без знания иностранного языка (особенно, английского) практически невозможно в наше время, служа в Вооруженных Силах, претендовать на более высокий служебный статус (например, военный наблюдатель ООН, военно-дипломатическая работа), и тем более устроиться на престижную, высокооплачиваемую работу на гражданском поприще.

Чтобы оценить значение иностранного языка как учебного предмета в формировании и подготовке специалиста, нужно хорошо осознать, что получает общество, страна, если ее граждане владеют

иностранным языком, и что дает владение иностранным языком человеку, начинающему жить в условиях рыночных отношений, а через него – обществу.

Наиболее важным представляется определить, что дает процесс овладения иностранным языком человеку, каким образом иностранный язык может способствовать формированию важных для будущего специалиста деловых качеств личности и профессиональных умений делового общения.

Иностранный язык объективно является общественной ценностью, поэтому его включение в программу высшего образования – социальный заказ общества. Иностранный язык, как и родной, не существует изолированно в обществе и не может жить своей собственной жизнью. Он тесно связан со всеми сферами жизнедеятельности общества: экономикой, политикой, искусством, образованием, военной сферой и т.д., отражая менталитет, культуру страны, которую представляет.

Иностранный язык, как и родной язык, выполняет две важные функции в жизни человека и общества: общения и познания. Однако различие состоит в том, что иностранный язык служит средством не только межличностного, но и межнационального, межгосударственного, международного общения.

В последние годы в различных сферах общества начали действовать новые факторы, коренным образом меняющие статус иностранного языка как учебного предмета. В экономических и социологических исследованиях последних лет отмечается, что, для того чтобы отечественные предприятия могли успешно конкурировать с лучшими зарубежными фирмами, каждый квалифицированный специалист должен знать по зарубежным первоисточникам, что делается, что планируется развитыми странами в соответствующих областях науки и техники. Практика показала, что нужны не просто переводчики, а именно высококвалифицированные специалисты, владеющие иностранным языком. Этот тезис подтверждается и расширением военного сотрудничества по линии Министерства обороны с различными странами. Таким образом, владение иностранным языком становится в настоящее время одним из условий профессиональной компетентности будущего специалиста.

Отмечая важную роль иностранного языка как учебной дисциплины в процессе подготовки специалиста, следует остановиться на его основных функциях. Безусловно, одна из общих функций иностранного языка как любого другого учебного предмета заключается в обеспечении общего развития обучаемого, расширении его кругозора, его

знаний об окружающем мире, о людях, говорящих на этом языке, о произведениях искусства, о других национальных культурах. Кроме того, всякое обучение связано с формированием определенных черт личности обучаемого. Целенаправленное воспитание курсантов в целом и формирование определенных качеств личности, необходимых для профессионального становления – это еще одна из важнейших функций иностранного языка.

Иностранный язык как учебный предмет вносит заметный вклад и в культуру умственного труда обучаемых за счет развития таких специфических учебных умений, как умение пользоваться двуязычными лингвистическими словарями, грамматическими справочниками, памятками по рациональному выполнению учебных заданий. Все это учит курсантов работать самостоятельно, создает предпосылки для развития потребности в лингвистическом самообразовании.

Иностранный язык как учебный предмет оказывает огромное влияние на развитие творческих способностей обучаемых. Коммуникативное обучение иностранному языку оказывает положительное влияние на развитие всех психических функций человека. Особенно ярко оно сказывается на развитии обобщенного абстрактного мышления. В сознании человека, владеющего только родным языком, существо мысли, и способы ее оформления неразрывно связаны между собой. Иностранный язык дает возможность понять, что существуют иные, чем в родном языке, способы выражения мысли, другие мысли, другие связи между формой и значением. По мнению ученых, занимающихся проблемами языкознания, при изучении иностранного языка развитие мышления происходит не столько путем сравнения с родным языком, сколько за счет решения постоянно усложняющихся речемыслительных задач, содержащих элементы проблемности, связанных со смысловым содержанием процесса обучения. Тем самым активно развивается познавательная и коммуникативная функция мышления. Изучение иностранного языка вносит вклад в развитие таких важных мыслительных операций, как сопоставление, анализ, синтез. Овладение вторым языком оказывает благоприятное влияние на развитие способностей речедвигательного аппарата. Развиваются фонематический и интонационный слух, имитативные способности, способность к догадке, способность к выделению главного, все виды памяти. Моделирование на занятиях ситуаций реальной действительности, участие в речевых играх, действиях в предполагаемых обстоятельствах развивают воображение и творческие способности обучаемых.

Следует также отметить благотворное воздействие изучения иностранного языка на культуру общения, на речевую деятельность

на родном языке. Так, формирование речевых умений на иностранном языке способствует развитию всех уровней речевой способности учащихся: слуховых, зрительных и моторных ощущений. Учащиеся учатся планировать свое речевое поведение, соотнося цели каждого поступка с выражаемым содержанием и имеющимися у учащегося языковыми средствами. Работа над текстом учит вдумчиво относиться к чтению книги вообще. Такие упражнения, как составление плана, тезисов к тексту, теме, рассказы по плану или рисунку, грамматическая и лексическая разминка, внеаудиторное чтение, развивают навыки логично излагать свои мысли. Все это, несомненно, содействует повышению не только речевой, но и общей культуры.

Вместе с тем, рассматривая иностранный язык как учебную дисциплину в вузе, в современных условиях его общеобразовательная и воспитательная функции не являются основными. Первостепенное значение приобретает функция иностранного языка как средства формирования профессиональной направленности, то есть интереса к будущей профессии и стремления получить знания по возможно большему числу коммуникационных каналов, одним из которых в таком случае становится владение иностранным языком, обеспечивающее возможность знакомства с достижениями в профессиональной области за рубежом. Эта функция реализуется через организацию всего учебного процесса, содержание самого учебного материала, его направленность, а также через методы введения этого материала и формы взаимодействия преподавателя и обучаемых в учебном процессе. Здесь достижение дальней стратегической цели, профессионального становления, будет опосредовано достижением ближних тактических целей, связанных с овладением иностранным языком. При этом устанавливается двусторонняя связь между стремлением курсанта приобрести специальные знания и успешностью овладения иностранным языком.

Учет перечисленных функций, несомненно, важен при организации иноязычного общения, так как иностранный язык, обладая интегративными свойствами, актуализирует информацию по общетеоретическим дисциплинам, формирует позицию по отношению к будущей профессии, осуществляет связь с практикой, воспитывает профессиональные мотивы и качества.

ПРОБЛЕМА СВОЕОБРАЗИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

ЗОТОВА О. Н.

г. Дзержинск Нижегородской обл.,
Дзержинский педагогический колледж

Одним из важнейших направлений развития высшего и среднего профессионального образования является привлечение студентов к исследовательской деятельности.

Многие отечественные исследователи (В. И. Андреев, С. А. Днепров, В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, Е. В. Коротаева, М. М. Поташник, В. А. Сластенин) рассматривают исследовательскую деятельность учителя в качестве органической составной части его профессионально-педагогической деятельности.

В трудах ученых О. А. Абдулиной, Н. М. Зверевой, А. А. Касьяна, Н. В. Кузьминой, Т. М. Сорокиной, В. А. Сластенина особо подчеркнуто, что главной задачей современной образовательной системы является развитие у будущих педагогов умения творчески использовать инновационные технологии в соответствии с конкретными социально-экономическими условиями.

Продолжая данную мысль, выскажем собственное мнение по поводу подготовки будущего учителя не только к использованию существующих, но и к разработке собственных оригинальных инновационных технологий и методик.

Нам импонирует мнение А. И. Савенкова об обусловленности исследовательских способностей степенью проявления поисковой активности, а также глубиной, прочностью овладения личностью основными практическими умениями исследовательской деятельности: видение, постановка проблемы, формулирование гипотезы, наблюдение, организация и проведение эксперимента, обработка полученных данных. Данный ученый особо подчеркивает доминирование образного мышления в исследовательской деятельности.

Современное понимание исследовательского обучения адекватно выражено в давнем высказывании известного педагога начала XX века Б. В. Всесвятского об исследовательском методе, за основу которого берется не знание, преподносимое в готовом виде, а организованные искания обучаемых в окружающей жизни.

Согласно точке зрения ряда зарубежных ученых (Дж. Познер, К. Рош), механизм решения исследовательской задачи предполагает учет следующих требований к организации обучения:

- у учащихся должно возникнуть чувство неудовлетворенности имеющимися представлениями и понятиями;
- учащиеся должны ясно осознавать содержание новых понятий и представлений;
- новые представления учащиеся должны воспринимать как потенциально допустимые, органично сочетающиеся с имеющимися представлениями о мире;
- новые представления и понятия должны быть плодотворными и вести к идеям, обладающим более широкими возможностями для объяснения или предсказания разных явлений.

На современном этапе проблеме исследовательского обучения посвящены работы известных отечественных ученых А. И. Доровского, А. М. Матюшкина, Х. Пассова, Н. Б. Шумаковой, А. И. Савенкова.

В современной зарубежной теории (П. Брандвейн, А. Леви, Дж. Шваб и др.) можно выделить три уровня реализации исследовательского обучения:

1. Педагог ставит проблему, намечает стратегию и тактику ее решения, а учащимся предстоит самостоятельно найти решение.
2. Педагог ставит проблему, а метод ее решения учащиеся должны найти самостоятельно.
3. Постановка проблемы, поиск методов ее исследования и разработка решения осуществляется учащимися.

Современные американские педагоги (Б. Белл, Р. Драйвер, П. Крейсберг и др.) определяют следующие важные функции учителя при проведении исследовательской деятельности с учащимися:

- побуждать учащихся формулировать имеющиеся у них идеи и представления, высказывая их в оригинальном виде;
- сталкивать учащихся с явлениями, которые вступают в противоречие с имеющимися представлениями;
- давать учащимся возможность исследовать свои предположения в свободной и ненапряженной обстановке, особенно путем обсуждений в малых группах;
- побуждать учащихся к выдвижению предположений, догадок, альтернативных объяснений;
- предоставлять учащимся возможность применять новые представления к широкому кругу явления, ситуаций с последующей оценкой их прикладного значения.

Обобщая все вышеизложенное, выделим основные качественные характеристики современного учителя, подготовленного и продуктивной исследовательской деятельности с учащимися:

- сверхчувствительность к проблемам, видение «удивительно-го в обыденном», умение находить и ставить перед учащимися реальные учебно-исследовательские задачи в доступной форме;
- способность увлечь учащихся дидактически ценной проблемой, сделав ее актуальной для них;
- способность к выполнению функций координатора и партнера в исследовательском поиске, избегая директивных указаний и административного давления;
- терпимость к ошибкам учащихся, допускаемым ими в попытках найти собственное решение;
- способность к организации мероприятий для проведения наблюдений, экспериментов и разнообразных «полевых» исследований;
- наличие умения к поощрению и развитию у учащихся критического отношения к исследовательским процедурам;
- наличие умения по стимулированию у учащихся предложений по поводу улучшения работы и выдвижению новых, оригинальных направлений исследования;
- внимательность к динамике детских интересов в процессе изучения определенной проблемы;
- наличие умения закончить проведение исследования, а также обсуждения результатов и внедрения решений в практику до появления у учащихся признаков потери интереса к данной проблеме;
- гибкость при разрешении отдельным учащимся продолжать работу над определенной проблемой на добровольных началах, пока другие изыскивают пути подхода к новой проблеме.

К ВОПРОСУ О МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И ВИРТУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

ПОПОВА Т. Н.

г. Балашов Саратовской обл., Балашовский филиал Саратовского
государственного университета им. Н. Г. Чернышевского

В последние годы в условиях активизации современных интеграционных процессов в мире, а также небывалой прежде миграции народов особую актуальность приобрела проблема межкультурного общения.

В отечественной и зарубежной науке существует множество определений понятия «межкультурная коммуникация» в зависимости от избираемого аспекта ее изучения.

Представляется, что межкультурную коммуникацию можно рассматривать как процесс общения между двумя или более представителями различных культур; процесс обмена информацией между ними, основанный на адекватном восприятии и понимании друг друга.

Сложный процесс переселения наций ведет к столкновению, смешению народов и, как следствие этого, к конфликту культур.

Как известно, конфликт культур может носить как прямой (непосредственный), так и косвенный (опосредованный) характер. Прямой конфликт культур возникает при непосредственном контакте с представителями другой культуры; косвенный же – при знакомстве иностранной литературой, искусством, TV, радио, кино, фольклором. В первом случае культурный барьер отчетливо виден, а значит, и легко преодолим, и допущенные ошибки речевого, культурного плана не воспринимаются так болезненно, как во втором случае, когда партнер по акту коммуникации не виден и непосредственное общение с ним невозможно. Представляется, что процесс общения в Интернете невозможно рассматривать вне межкультурного аспекта, так как именно Интернет предоставляет возможность реального общения для пользователей из разных стран.

Таким образом, использование Интернета позволяет успешно решать проблему формирования у обучающихся межкультурной компетентности, обеспечивая реальное общение на изучаемом иностранном языке (ИЯ).

Следует отметить, что при обучении ИЯ приоритетным является изучение не столько самого ИЯ как такового (языка самого по себе), сколько изучение целостной картины мира, сложившейся в сознании носителей культуры страны изучаемого языка.

В условиях Интернета наличие у участников коммуникативного акта обширных фоновых знаний знание социокультурного контекста выступает в качестве основного условия межкультурной коммуникации. Именно адекватное взаимопонимание, проявление терпимости и уважения к представителям другой культуры, стремление не к конфликту, а именно к диалогу культур являются необходимыми условиями полноценного межкультурного общения.

При реальном общении с представителями иной культуры возникает ситуация «прямого, непосредственного конфликта культур» (терминология С. Г. Тер-Минасовой).

В условиях Интернета такой конфликт культур имеет свою специфику, равно и как само межкультурное общение, о которой речь пойдет далее.

Исходя из особенностей телекоммуникационного общения вообще, подробно рассмотренных Е. И. Дмитриевой, можно сформулировать и конкретизировать особенности, характерные именно для межкультурного общения, поскольку телекоммуникационное общение не всегда носит лишь межкультурный характер, так как оно предусматривает наряду с межкультурным также и общение с представителями своей культуры.

К числу особенностей межкультурного телекоммуникационного общения можно отнести следующие:

- непосредственный контакт с живым носителем изучаемого языка, а также с людьми, использующими этот язык в качестве средства межнационального общения;
- необязательное присутствие непосредственного визуального контакта;
- преобладание текстовой формы сообщения;
- наличие определенных ограничений при передаче звуковой и графической информации;
- наличие специфических языковых и стиливых особенностей.

В связи с изложенными выше особенностями межкультурного общения в Интернете можно сделать вывод о том, что специфика межкультурного общения будет в значительной мере определять методику обучения правилам речевого поведения в условиях межкультурной коммуникации в Интернете.

Как известно, в процессе межкультурного общения участники общения сталкиваются с проблемой преодоления разного рода барьеров, главными из которых является языковой и культурный.

Практика общения с представителями других культур показывает, что одного знания языка недостаточно для эффективного межкультурного общения. Гораздо более важным представляются знание и учет традиций и обычаев изучаемой (целевой) культуры, правил поведения, принятых в данном обществе, мимики и жестов, используемых в данной культуре; особенностей менталитета, образа жизни, национального характера.

Без учета перечисленных факторов невозможно эффективное общение даже в обычных условиях живого общения и тем более в условиях Интернета при обычном отсутствии визуального контакта и ограниченности во времени по экономическим причинам (так как выход в Интернет практически всегда платный).

В отечественной лингвистике в последние годы также уделяется внимание рассмотрению языковых особенностей виртуальной коммуникации в Интернете. В частности, М. Бергельсон определяет вирту-

альную коммуникацию как отдельную, специфичную среду по признаку информационного начала, которой присуще многообразие, сравнимое с другими видами коммуникации.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существует тесная взаимосвязь между межкультурной коммуникацией, протекающей в условиях обычного общения, и виртуальной коммуникацией (коммуникацией в условиях Интернета), специфика последней обусловлена спецификой самого используемого канала связи и требует дальнейшего изучения.

РАЗДЕЛ 3

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВОСПИТАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА

АБРАМОВА Л. З.

г. Оренбург, Оренбургский государственный аграрный университет

Понятие «педагогический потенциал» пересекается с философскими, социологическими, психолого-педагогическими категориями, обозначающими возможности человека, занимающегося педагогической деятельностью. Оно частично совпадает с ними по смыслу, но не тождественно им. По нашему мнению, это комплексное понятие. Решая задачу выявления педагогического потенциала учебного предмета «Иностранный язык» мы исходили из личностно-профессионального потенциала преподавателя. Структура личностного потенциала преподавателя включает в качестве элементов: профессиональные знания, умения, навыки; работоспособность; интеллектуальные способности; креативные способности; способность к сотрудничеству и взаимодействию; ценностно-мотивационную сферу.

Иностранный язык обладает значительным педагогическим потенциалом в воспитании эстетической культуры студента и закономерно выступает одним из основных средств формирования данного качества личности, поскольку это предмет интегративный и иностранный язык предполагает концентрацию педагогического и специального знания. Знание иностранного языка сегодня – это не только атрибут культурного развития человека, но и условия его успешной деятельности в различных сферах производственной и общественной жизни.

Педагогический потенциал иностранного языка в воспитании эстетической культуры студента включает ряд образовательно- и воспитательно-значимых компонентов: содержательный, деятельностный, коммуникативный, интеркультурный, эмоциональный, мотивационно-ценностный. Опишем каждый из них.

Содержательный компонент включает

- языковой материал и навыки овладения им;
- комплекс специальных умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком;
- систему знаний национально-культурных особенностей и реалий изучаемого языка и умение ими пользоваться в различных сферах речевого общения;
- общекультурные умения, рациональные приемы умственного труда.

Получая в процессе обучения знания о культуре родной страны и страны изучаемого языка (о литературе, музыке, архитектуре, живописи, истории, традициях и т.д.), о социальных явлениях, о культуросообразной деятельности, студент сопоставляет полученные знания и формирует свое отношение к ним, свои убеждения.

Деятельностный компонент. Учение является одним из видов деятельности. Действия студента направлены на запоминание материала, на формирование и развитие умений и навыков использовать его в различных видах речевой деятельности. При этом реализуются личностно-мотивационные установки студентов. Направленность их действий на решение учебных задач, преодоление трудностей, способствует приобщению студентов к деятельности.

Коммуникативный компонент предполагает межличностное общение студента с другими участниками образовательного процесса; способность воспринимать и порождать иноязычную информацию в соответствии с поставленной или возникшей коммуникативной задачей, которая включает ситуацию общения и коммуникативные намерения, то есть цель общения.

Эстетический потенциал учебного предмета способствует мотивации студента быть широкообразованным и культурным человеком; развивает коммуникативные и эстетические способности, культурный кругозор.

Язык и культура представляют собой единство, в котором ведущим компонентом является культура. Присвоение фактов культуры происходит в процессе использования языка (видов речевой деятельности как средств общения), и овладение языком (видами речевой

деятельности как средствами общения) происходит на основе присвоения фактов культуры.

Изучению иностранного языка отводится одно из важнейших мест, наряду с широким знакомством с культурой различных народов. Именно через изучение иностранного языка происходит проникновение в другую культуру, соприкосновение с традициями и ценностями которой расширяют горизонты образования личности. Освоение любого языка – родного, иностранного, языка науки или искусства – всегда сопряжено с овладением реалиями культуры. Таким образом, значение, которое имеет освоение языка для воспитания эстетической культуры трудно переоценить. Следовательно, чем шире контакты личности с мировой культурой, тем богаче перспективы воспитания эстетической культуры.

Мы согласны с Е. И. Пассовым в том, что в качестве целей при изучении иностранного языка в настоящее время должно выступать не обучение как таковое, при котором содержанием будут лишь прагматичные знания, навыки и умения, а образование личности. В этом случае в качестве содержания выступает культура, под которой понимаются личностно освоенные в деятельности духовные ценности, пространство, в котором происходит процесс социализации личности.

Эта переориентация образования при усвоении иностранного языка со «знания центрического на культуросообразное» делает человека не только образованным, но и культурным, научит не мыслям, а мыслить, не готовым знаниям и их применению, а креативности.

Знание иностранного языка является ключом к культуре другого народа, говорящего на этом языке. Язык есть не только средство общения и выражения мысли, но и аккумуляция ценностей культуры. В языке отражается опыт народа, его история, материальная и духовная культура.

Обучение языку, соединённое с ознакомлением с культурными и социальными ценностями, может и должно служить мощным средством взаимопонимания между народами. Формирование языковой и лингвострановедческой компетенции представляет ценность в обогащении своей собственной культуры в целом: эстетической культуры общения, речи, умственного труда.

Знание языка, безусловно, не определяет личность как высокоинтеллектуальную и способную интериоризировать основные явления материальной и духовной культуры иноязычного государства. В то же время иностранный язык служит инструментом изучения иноязычной культуры, предоставляя широкий выбор возможностей для практического ознакомления с элементами этой культуры.

Знакомство с культурой другой страны происходит в процессе диалога с родной культурой. Путём сравнения людей и стран в разных исторических условиях мы выявляем общее и специфическое в них, воспитываем два очень важных для человека духовных качества – патриотизм и интернационализм.

Компонентами содержания воспитания должны быть эстетические ценности народов – субъектов иноязычной культуры, общечеловеческие ценности, жизнь (природа, жизнь человека и человеческой цивилизации) как ценность, мировая культура как ценность, свободы и права личности как ценность, общение и сотрудничество (межнациональное, кросскультурное) как ценность. Воспитательный потенциал зависит от культуроведческого содержания используемых в обучении материалов.

Наметившаяся в обществе (особенно в среде молодежи) тревожная тенденция к недооценке важности соблюдения культурно-этических норм общения, дефицита культуры в целом и культуры общения в частности заставляет искать резервы воспитательного воздействия на молодежь. Представляется, что одним из таких резервов может быть большая ориентация на культуру страны изучаемого языка, учет культурных и вообще страноведческих особенностей в общении на иностранном языке. А изучение иностранного языка является ключом к культуре народа, носителя этого языка, к его нравственным истокам и духовным ценностям. Без осмысления духовного наследия культуры народов невозможно понять необходимость сохранения ценностей человечества. Средствами иностранного языка студенты получают возможную связь с богатством человечества, его эстетическими ценностями.

Изучение культуры в процессе обучения отдельным учебным дисциплинам вносит существенный вклад в воспитание подрастающего поколения. Предмет «иностраный язык» занимает в этом ряду особое место. Он не только знакомит с культурой стран изучаемого языка, но путем сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями. Иными словами, способствует воспитанию личности в контексте «диалога культур».

В научной среде и на страницах научных изданий сейчас часто говорят о диалоге культур, этой теме посвящаются научные конференции последних лет. Тема эта многогранна, и нас интересуют педагогические аспекты в рамках межъязыкового перевода, сравнительно-сопоставительных исследований фактов взаимообогащения духовными ценностями, знакомясь с нравственной сокровищницей страны изучаемого языка.

В современной отечественной педагогике выделяют следующие основные цели изучения иностранных языков:

– Полноценное овладение своей профессией, поскольку в современных условиях усвоение профессиональных знаний, равно технических или гуманитарных, предусматривает ознакомление и переработку значительного количества информации, как из отечественных, так и из зарубежных источников. Без знания подобной информации невозможно формирование квалифицированного специалиста. Помимо того в ряде отраслей науки и экономики значительно повысилась необходимость прямого контакта с зарубежными специалистами, как прямого, так и через средства связи. При этом следует учитывать, что русский язык не является широко распространённым на Западе, поэтому подобные контакты проводятся, как правило, на английском или ином иностранном языке.

– Осуществление международных контактов не только на профессиональном, но и на общекультурном уровне, тесно связанное с процессом глобализации. Последнее является в наши дни объективным социальным явлением и не учитывать её нельзя. Незнание каких-либо общеизвестных фактов из общемировой культуры, особенно в современной, способно в наши дни затруднить контакты не только с иностранцами, но и с представителями собственного этноса.

Подобные цели изучения иностранных языков, а также быстрое развитие разнообразных новых и новейших технических средств обучения, позволили выработать специальные педагогические технологии, которые, наряду или в совокупности с традиционными широко используются в современном образовательном процессе.

Акцент на воспитательные моменты в процессе обучения способствует наряду с хорошим владением языком и развитию межкультурной коммуникации средствами изучения других культур и культурного наследия всего человечества. При формировании у студентов эстетических ценностных ориентации, актуальной для изучения проблемой выделяется проблема сохранения национального и общечеловеческого культурного наследия.

В наше время глобализация всех сфер жизни, чрезмерного подчеркивания культурных различий, или наоборот, недооценки их, есть опасность утраты разрушение сосуществование многих культур. Для поддержания постоянного равновесия между науками и культурами необходимо постоянное воспитание в аудитории и вне её, по мере возможности, интереса и любви к эстетическим ценностям как своего, так и других народов, умение ценить и восхищаться тем лучше, чего достигли представители других наций и народов, взаимопонимание

как залог будущего мира и процветания и непрерывного регулирования процесса взаимообогащения культур.

Привлечение материалов культуры резко повышает мотивацию учения. Для нас это заключение чрезвычайно важно, так как научение языку студентов без мотивации невозможно. То есть мы приходим к выводу о том, что приобщение студентов к материалам культуры, содействуя пробуждению познавательной мотивации, развивает их эстетическую культуру. В этих процессах идет становление эстетических идеалов, эстетических эмоций, эстетических вкусов, эстетического сознания.

Анализ шедевров, произведений культуры страны изучаемого языка, рассмотрение образов в культурно-исторических взаимоотношениях является лучшим способом понимания культуры носителя языка, давая возможность студентам представить себя членом единой общности мировой культуры.

Таким образом, педагогический потенциал иностранного языка в воспитании эстетической культуры студентов заключается в том, что иностранный язык, являясь по своей природе одной из наиболее интегрированных учебных дисциплин, мотивирует диалог культур (эстетический, исторический, художественный, гражданский, национальный и интернациональный) и не только расширяет кругозор, но и способствует воспитанию эстетической культуры студента.

УСЛОВИЯ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА К КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ В РАЗВИТИИ

ВЕРКЕЕВА Л. В.

г. Клинцы Брянской обл., Педагогический колледж

Современная образовательная система определяет приоритетные образовательные программы, направленные на реализацию образовательных компонентов как традиционного, так и инновационного содержания.

Актуальным в современном образовании является, на наш взгляд, подготовка специалистов к системе специального (коррекционного) образования, готовящая к работе с детьми, требующая специальной коррекционной образовательной помощи в воспитании и обучении [3].

Профессиональная готовность воспитателя с детьми, имеющими проблемы в развитии, проявляется в его способности управлять процессом их личностного развития, социализации и адаптации к современному социуму.

Работа со студентами в колледже на отделении специальной (коррекционной) педагогики дает широкий спектр овладения ими профессиональными знаниями, навыками, умениями.

Студентов учат планировать различные виды деятельности, формы их проведения, оптимально соотнося фронтальные, индивидуальные и самостоятельные аудиторные работы с детьми на однодневной практике в специальных (коррекционных) школах и в ДОУ, которые стимулируют на выбор различных способов выполнения заданий.

Работа направлена на формирование содержания, индивидуального опыта студентов в работе с детьми, имеющими отклонения в развитии разного вида.

В процессе профессиональной подготовки студентов к коррекционной работе с детьми определились проблемы, которые влияют на будущую профессиональную деятельность. Были выделены группы студентов, которые готовы или испытывают проблемы в профессиональной подготовке. Это должен учитывать преподаватель в своей работе.

Первую группу составляют студенты, владеющие профессиональными знаниями, помогающие формировать им профессиональные навыки и умения. У них в достаточной степени развиты креативные способности. Проявляется живой интерес к работе с детьми. Они активны в работе со всеми детьми. Детям с ними интересно. Приносят детям в день практики много интересных материалов. Могут управлять процессом индивидуальной коррекционной работы.

Вторую группу составляют студенты, которые владеют профессиональными знаниями, но не могут в полной мере применять их на практике в работе с детьми. У таких студентов в поведении проявляется робость, нерешительность, боязнь, что создает иногда «барьеры» общения с детьми. У них создаются трудности в организации видов деятельности, не могут работать со всей группой детей. Слабо формируется умение распределять внимание на всех детей группы. Не всегда могут проявлять инициативу в организации деятельности с детьми. Требуется подсказка со стороны педагога-руководителя практики.

В третью группу входят студенты, которые слабо владеют профессиональными знаниями или не могут их применять. Не проявляют желания своевременно быть готовыми к работе с детьми на практике. Не всегда готовы к работе, пытаются не приходить на практику под любым предлогом (болезнь, говорят, что «не понимают, что и как на-

до выполнять» в задании). Проявляют в деятельности пассивность, внешнюю пассивность в поведении и организации деятельности с детьми. Организуют деятельность с детьми под наблюдением педагога – руководителя практики. Мало инициативны и самостоятельны в организации деятельности с детьми на практике. Не владеют креативными способностями.

Особое место обращается на подготовку студентов к проведению коррекционной работы с детьми.

Коррекционно-педагогическая деятельность с детьми – одно из важных направлений в работе воспитателя специальных (коррекционных) школах и ДОУ.

Коррекционно-педагогическая деятельность – сложная психофизиологическое и социально-педагогическое явление, охватывающее весь образовательный процесс (обучение, воспитание и развитие), выступающая как единая педагогическая система, куда входят объект и субъект педагогической деятельности, ее целевой, содержательный, операционно-деятельностный и оценочно-результативный компонент [4].

Важными направлениями в работе будущего воспитателя на современном этапе считаем изучение субкультуры детей, их индивидуальные проявления в процессе общения воспитателя с детьми.

Под субкультурой понимаем совокупность специфических признаков (нормы, ценности, отношения к взрослым: педагогу, родителям; стереотипы, вкусы, интересы, потребности, мотивы), влияющих на стиль жизни, поведение определенных групп детей [2].

Важными задачами в профессиональной подготовке воспитателей для специальных (коррекционных) школ и ДОУ мы считаем:

- формировать у студентов умения, устанавливать, реализовывать и корректировать отношения с одноклассниками в общении;
- устанавливать и формировать коммуникативные способности через общение и организацию разнообразной деятельности с детьми разного возраста;
- управлять своим поведением и влиять на поведение детей;
- вырабатывать ролевую позицию и осуществлять сотрудничество и взаимодействие с детьми с учетом их индивидуальных особенностей, создающих личностное благополучие детей, конкретного ребенка;
- создание условий для формирования позитивной Я-концепции студента на профессиональную деятельность, которая включает полную осведомленность о физическом и психическом состоянии ребенка, подростка с отклонениями в развитии [2], готовность к работе с такими детьми.

Структура и содержание Я-концепции во многом определяет социальное поведение студента, его стремление к адекватному взаимодействию с социумом, желание так или иначе влиять на определенную ситуацию, которая возникает с детьми. Идет поиск рациональных и доступных приемов, индивидуальных путей взаимодействия будущего воспитателя с детьми. На это оказывает влияние ряд факторов таких как: выбор социальных ролей в общении, пол воспитанника, его возраст, наличие хорошего или проявление слабого физического и психического здоровья, уровень благосостояния семьи, развитие эмоций и чувств, понимание педагогической ситуации, уровень развития эмпатии и владение педагогическим тактом и другое [5].

Этому, на наш взгляд, будут способствовать ряд условий:

1. Создать на практике ситуации максимальной вовлеченности студентов в разнообразные виды деятельности, что позволит им проявить свои личностные качества и профессиональные знания, умения изменять самого себя и формировать свои интересы в жизни.

2. Создать и оказать помощь в формировании предметно-развивающей среды, как положительного фона воспитания детей с отклонениями в развитии, формирующей благоприятные представления воспитанника о себе, о своих возможностях в разнообразных видах деятельности, формирование доверительного отношения его к воспитателю.

3. Обеспечить успех детей в учебной деятельности. Важной частью этого решения является проведение педагогической диагностики складывающихся разнообразных ситуаций на практике с детьми в совместной деятельности с преподавателем-руководителем практики.

4. Учить составлять характеристики на ребенка, (детей), в процессе общения с воспитателем, учителем-дефектологом, психологом, организовывать наблюдения за сбором фактов, формирующих личностное благополучие детей [3]. Определять причины, влияющих на проявление субкультуры детства (ее компонентов).

5. Создавать методические комплексы, помогающие воспитателю максимально реализовать программу коррекционной педагогической работы.

Программа коррекционно-педагогической работы может включать:

1. Диагностические методики по направлениям исследований: изучение личности ребенка (детей) и составление психолого-педагогической характеристики на него, карты индивидуального развития, отмечая достижения, выявлять уровни развития видов деятельности, определять направления коррекционной работы с каждым ребенком.

2. Составление дидактических материалов изучающих развитие различных видов деятельности: коррекционно-развивающие игры, арттерапевтические тренинги, познавательно-развивающие беседы (их тематика), виды внеклассной работы (кружки, студии, их планы работы, сценарии вечеров-досугов).

3. Планы работы воспитателя, включающие: режим дня, тематику прогулок, самоподготовку учащихся и правила работы по учебно-предметному циклу, правила и формы работы с семьями детей, имеющих разные виды отклонений в развитии, методические приемы.

Создание методических комплексов – это важное направление в профессиональной подготовке будущего специалиста и они должны определяться, как близкая перспектива работы преподавателей педагогического колледжа со студентами.

Мы полагаем, что программа коррекционной педагогической работы будет определять и создавать образовательную среду, готовящую будущего воспитателя к исследовательской, креативной деятельности с детьми, имеющие отклонения в развитии.

Методические комплексы студенты могут создавать в процессе прохождения ими однодневной практики под руководством преподавателя-методиста и непосредственно воспитателя, специальной (коррекционной) школы, ДОУ, т.е. педагога-практика, а также профессиональная подготовка на уроках индивидуальной коррекционной работы, которые по своей сути и предполагают подготовку не только психологического аспекта деятельности, но и носят профессиональную педагогическую направленность. В этом направлении есть еще над чем работать преподавателям колледжа.

Согласно выделенным группам студентов на практике в специальных школах, ДОУ, социальных приютах определились три уровня готовности студента-воспитателя к профессиональной деятельности.

Высокий уровень – самостоятельная, активная деятельность студента с проявлением чувства ответственности и креативных способностей. Они умеют организовывать все виды деятельности. Работают со всей группой (классом) детей и могут организовывать и проводить индивидуальную коррекционно-педагогическую работу. Выбирают методики диагностики и определяют содержание, направление педагогической работы с детьми. Могут создавать методические комплексы для работы при условии предварительной консультации у педагога-руководителя практики и преподавателей других учебных дисциплин. Могут анализировать педагогические ситуации на практике и искать пути их решения.

Средний уровень – владеют знаниями о своей будущей профессии, но не могут раскрыть себя в работе. Это происходит из-за непрочности усвоения профессиональных знаний, что вызывает трудности в организации разнообразной деятельности с детьми. Проявляется чувства страха при установлении общения с детьми. С помощью педагога-руководителя практики определяют содержание, направление педагогической работы с детьми. Больше предпочитают работать индивидуально или с небольшой группой детей (3-5 детей). Могут проводить коррекционно-педагогическую работу с поддержкой педагога-руководителя на практике. Могут подбирать методику работы с детьми по видам деятельности. Видят свои проблемы на практике в работе с детьми.

Низкий уровень – безынициативные, которые слабо владеют профессиональными знаниями и не проявляет интереса к работе с детьми. Мало проявляют интереса в общении и организации видов деятельности. Могут работать только под руководством педагога-руководителя. Слабо проявляют чувство ответственности в подготовке к работе с детьми. Такие студенты требуют дополнительной работы с педагогом-руководителем перед прохождением практики в специальных (коррекционных) школах, в ДОУ и социальных приютах. На практике необходим контроль за выполнением задания с детьми в разных видах деятельности. Иногда требуется «прямая» помощь со стороны педагога-руководителя или воспитателя образовательного учреждения в организации и проведении вида деятельности.

Литература

1. Аксенов, Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании [Текст] / Л. И. Аксенов. – М., 2001.
2. Антропова, Л. В. Подготовка учителя к работе в адаптивной школе [Текст] / Л. В. Антропова // Педагогика. – 2004. – № 1.
3. Гумирова, Н. М. Формирование профессионально-личностных качеств воспитателя специального (корректирующего) образовательного учреждения [Текст] / Н. М. Гумирова // Среднее профессиональное образование. – 2004. – № 1.
4. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики [Текст] / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева. – М., 1999.
5. Кузьмина, Т. И. Проблемы исследования Я-концепции умственно отсталых младших школьников [Текст] / Т. И. Кузьмина // Коррекционная педагогика. – 2005. – № 2.
6. Методика воспитательной работы [Текст] / под ред. В. А. Слостенина. – М., 2005.

АНАЛИЗ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АЛГОРИТМИЗИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

ГОЛЬЦЕВА Ю. В.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

Целью нашей экспериментальной работы явилась проверка эффективности формирования профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов посредством внедрения разработанной педагогической алгоритмизированной технологии. Сформулированная цель определила характер конкретных задач, решаемых в ходе педагогического эксперимента:

- разработка программы диагностики уровня сформированности профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов (уровни сформированности, методы диагностики и математической обработки результатов);

- обоснование выбора участников экспериментальной работы;
- определение реального уровня сформированности профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов;

- внедрение педагогической алгоритмизированной технологии формирования профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов;

- экспериментальная проверка влияния специально организованной деятельности педагога на эффективность процесса формирования профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов.

Обоснуем выбор участников экспериментальной работы. Поскольку формирующий этап экспериментальной работы протекал в естественных условиях образовательного процесса, при внедрении разработанной педагогической алгоритмизированной технологии нами были выделены следующие группы:

- экспериментальная группа ЭГ-1 – студенты РИПОДО ЧГПУ 2006-2007 учебного года обучения 4 курса, обучающиеся по специальности «Педагогика и психология»;

– экспериментальная группа ЭГ-2 – студенты ЧГПУ 2006-2007 учебного года обучения 481 группы факультета подготовки учителей начальных классов с дополнительной специальностью «педагог-психолог»;

– экспериментальная группа ЭГ-3 – студенты ЧГПУ 2007-2008 учебного года обучения 481 группы факультета подготовки учителей начальных классов с дополнительной специальностью «педагог-психолог»;

– контрольная группа КГ – студенты ЧГПУ 2007-2008 учебного года обучения 482 группы факультета подготовки учителей начальных классов с дополнительной специальностью «педагог-психолог».

В экспериментальной группе ЭГ-1 внедрялся первый – ориентировочный – этап алгоритмизированной технологии формирования профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов.

В экспериментальной группе ЭГ-2 внедрялся первый и второй – ориентировочный и операционно-деятельностный – этапы алгоритмизированной технологии формирования профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов.

В экспериментальной группе ЭГ-3 внедрялись все три – ориентировочный, операционно-деятельностный и результативно-корректировочный – этапы алгоритмизированной технологии формирования профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов.

В контрольной группе КГ обучение велось по традиционной вузовской методике с применением отдельных элементов нашей педагогической алгоритмизированной технологии без ее целенаправленного внедрения.

На констатирующем этапе эксперимента нами было проведено изучение уровня сформированности профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов, который оценивался по трем критериям:

– коммуникативные умения психологического консультирования (умение устанавливать доверительное общение с клиентом);

– аналитические умения психологического консультирования (умение интерпретировать конкретную жизненную ситуацию клиента);

– умения психологического воздействия (умение убеждать, внушать, воздействовать опосредованно).

Совокупные результаты использованных методик по каждому критерию были обработаны с помощью статистического критерия хи-квадрат для двух степеней свободы.

Поскольку основным показателем эффективности разработанной нами технологии формирования профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов является продвижение их на более высокий уровень, мы считаем целесообразным распределить студентов по уровням сформированности профессиональных умений психологического консультирования в целом.

Результаты распределения студентов по уровням сформированности профессиональных умений психологического консультирования по обобщенному критерию представлены нами в таблицах (табл. 1, 2).

Таблица 1

Результаты распределения студентов по уровням сформированности профессиональных умений психологического консультирования (нулевой срез)

Группа	Кол-во человек в группе	Уровни сформированности						\bar{X}
		высокий		средний		низкий		
		Z	%	Z	%	Z	%	
ЭГ-1	24	2	8,3	10	41,6	12	50	1,54
ЭГ-2	25	2	8	10	40	13	52	1,6
ЭГ-3	26	1	3,8	13	50	12	46,1	1,54
КГ	27	2	7,4	12	44,4	13	48,1	1,59

Показатели выборочного среднего значения свидетельствуют о примерной сходности экспериментальных и контрольной групп, а также о том, что сформированность профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов невысока.

Таблица 2

Результаты хи-квадрат по уровням сформированности профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов (нулевой срез)

Сравниваемые группы	Значение хи-квадрат	
	полученное	табличное
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,159	5,991
ЭГ-1 и ЭГ-3	1,327	
ЭГ-2 и ЭГ-3	1,247	
ЭГ-3 и КГ	1,333	

В ходе исследования мы выявили наличие низкого уровня сформированности профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов (от 46,1 % до 52 %), и лишь незначительная часть студентов (от 3,8 % до 8 %) проявили

высокий уровень сформированности профессиональных умений психологического консультирования.

Полученное значение хи-квадрат при сравнении каждой пары групп меньше табличного, что свидетельствует о том, что группы подобраны корректно.

На рисунке (рис. 1) представлены сравнительные данные уровней сформированности профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов до проведения формирующего этапа экспериментальной работы.

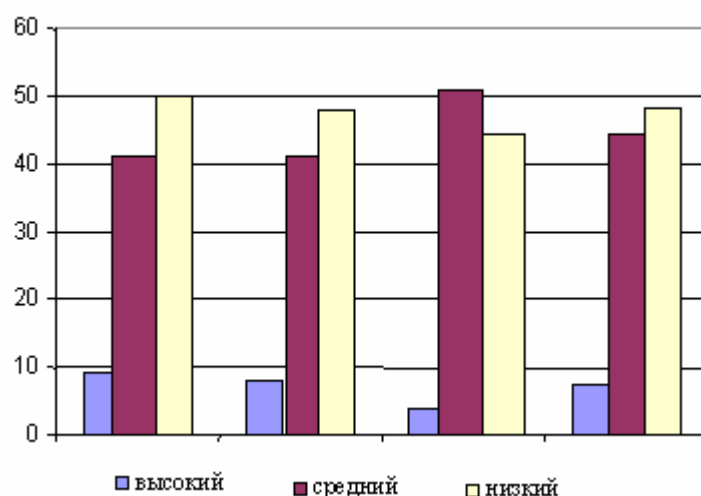


Рис. 1. Распределение будущих педагогов-психологов по уровням сформированности профессиональных умений психологического консультирования (нулевой срез)

Осмысление данных, полученных в результате нулевого среза эксперимента, позволяет нам сделать следующие выводы:

Подтвердилась нулевая гипотеза: уровень сформированности профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов на констатирующем этапе эксперимента не имеет существенных различий у студентов экспериментальных и контрольной групп.

Результаты нулевого среза экспериментальной работы свидетельствовали о низком уровне сформированности профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов. Следовательно, такие умения необходимо было специально формировать. Этот факт обусловил разработку и внедрение педагогической алгоритмизированной технологии формирования профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов.

Содержание формирующего этапа эксперимента по внедрению технологии формирования профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов представлено нами в других статьях и диссертационном исследовании.

Далее представим результаты контрольного этапа экспериментальной работы.

Результаты распределения студентов по уровням сформированности профессиональных умений психологического консультирования на контрольном этапе экспериментальной работы по обобщенному критерию представлены нами в таблице (табл. 3).

Таблица 3

Результаты распределения студентов по уровням сформированности профессиональных умений психологического консультирования (итоговый срез)

Группа	Кол-во чел. в группе	Уровни											
		Констатирующий этап						Контрольный этап					
		высокий		средний		низкий		высокий		средний		низкий	
		Z	%	Z	%	Z	%	Z	%	Z	%	Z	%
ЭГ-1	24	2	8,3	10	41,6	12	50	6	25	14	58,3	4	16,6
ЭГ-2	25	2	8	10	40	13	52	13	52	10	40	2	8
ЭГ-3	26	1	3,8	13	50	12	46,1	21	80,7	5	19,2	0	0
КГ	27	2	7,4	12	44,4	13	48,1	4	14,8	14	51,9	9	33,3

Таким образом, можно утверждать, что уровень сформированности профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов в экспериментальных группах значительно превышает уровень сформированности профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов контрольной группы.

Так, количество студентов с высоким уровнем сформированности профессиональных умений психологического консультирования возросло в экспериментальных группах на 16,7 % (в ЭГ-1), на 44 % (в ЭГ-2) и на 76,9 % (в ЭГ-3), а в контрольной – на 3,4 % (в КГ).

В экспериментальных группах произошло значительное снижение количества студентов с низким уровнем сформированности профессиональных умений психологического консультирования: в ЭГ-1 – на 33,4 %, в ЭГ-2 – на 44 %, в ЭГ-3 – на 46,1 % против 14,8 % в КГ.

На рисунке (рис. 2) представлены сравнительные данные распределения будущих педагогов-психологов по уровням сформированности профессиональных умений психологического консультирования.

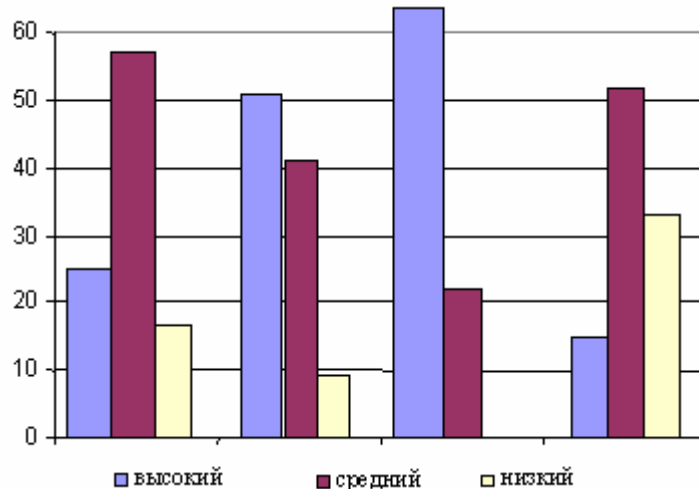


Рис. 2. Распределение студентов по уровням сформированности профессиональных умений психологического консультирования (итоговый срез)

Проверку гипотезы в нашем экспериментальном исследовании мы осуществляли с помощью статистического критерия «хи-квадрат» К. Пирсона. Его использование позволило нам ответить, имеются ли существенные изменения в уровнях сформированности профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов контрольной и экспериментальных групп, и каковы причины этих изменений, если они имеются. Нулевая гипотеза имела вид: уровень сформированности профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов не различается у студентов контрольной и экспериментальных групп. Альтернативная гипотеза – уровень сформированности профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов различается у студентов контрольной и экспериментальных групп.

В таблице (табл. 4) представлены результаты вычисления критерия «хи-квадрат».

Таблица 4

Результаты расчета критерия «хи-квадрат»

Группа	$\chi_{наб.}^2$	$\chi_{наб.}^2$ $\chi_{крит.}^2$	Статистическая значимость
ЭГ-1 и КГ	10,689	10,689 > 5,99	Статистически значимо
ЭГ-2 и КГ	12,546	12,546 > 5,99	Статистически значимо
ЭГ-3 и КГ	13,786	13,786 > 5,99	Статистически значимо
Для $df = 2$ и $\alpha = 0,05$ $\chi_{крит.}^2 = 5,99$			

Приведенные в таблице данные показывают, что в группах ЭГ-1 и КГ; ЭГ-2 и КГ; ЭГ-3 и КГ $\chi_{наб.}^2 > \chi_{крит.}^2$ при 5 % уровне значимости. Согласно критерию К. Пирсона справедлива альтернативная гипотеза. Принятие альтернативной гипотезы по окончании формирующего этапа экспериментальной работы доказывает статистическую значимость различий, наблюдаемых в экспериментальных группах.

Следовательно, можно заключить, что происшедшие изменения в уровнях сформированности профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов экспериментальных групп вызваны не случайными причинами, а являются следствием внедрения разработанной нами технологии формирования профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов. Это подтверждает гипотезу исследования и доказывает достоверность результатов.

Таким образом, мы приходим к выводу, что уровень сформированности профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов повысится, если процесс подготовки в вузе строится в соответствии с педагогической алгоритмизированной технологией формирования профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов.

СОЦИАЛЬНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

АНДРОЩУК В. А.

г. Череповец Вологодской обл.,
Череповецкий государственный университет

Педагогическая деятельность выполняет важные социальные функции, характеризуется значительной профессионально-педагогической нагрузкой. Она представляет собой один из наиболее социально важных и ответственных видов деятельности, решающих разнообразные общественно значимые задачи. Деятельность педагога всегда осуществляется в конкретных социальных условиях с учетом достижений науки, опыта образовательного процесса. В процессе современного реформирования системы высшего образования в России необходимо уточнить и обновить ранее существующие научные основы этой деятельности, выявить ее закономерности, определить цели и основное содержание, опираясь на которые педагог сможет целесооб-

разно и эффективно организовывать обучение и воспитание студентов. Это можно сделать на основе выявленных и скрытых процессов, протекающих в педагогической деятельности, её четкой социальной ориентации и профессионально-педагогической направленности на формирование личности гражданина и специалиста.

Путь к личности начинается с рождения человека. Он живет в природной и социальной среде, где развивается по заложенной программе. Его нельзя вырвать из общей системы естественных связей. В этой системе совершенствуется его биологическое начало, природные задатки, обусловленные наследственно-биологическими факторами. Вся жизнь, включающая совокупность внешних воздействий, как организованных, так и неорганизованных, исходящих от природы и общества, оказывает влияние на формирование человека. А им можно стать только при условии общения с людьми.

Стать человеком – еще не означает стать личностью. Личность – это человек, обладающий самосознанием и мировоззрением, достигший понимания своих социальных функций, своего места в мире, осмысления себя как субъекта исторического творчества. Личность – индивидуальное выражение общественных отношений и функций людей, субъект познания и преобразования мира, субъект прав и обязанностей, эстетических и этических норм.

Это высший уровень организации субъекта, предполагающий наличие у человека выработанного мировоззрения, способности управлять собой, сформированной мотивационной сферы, определенного социального статуса, социальных функций и ценностных ориентаций. Достигается он в процессе социализации.

Приспособление к социальной среде, вхождение в нее и освоение социального опыта неизбежно повторяются каждым индивидом. Общество определенным образом организует и обеспечивает социализацию. Оно представляет своим членам различную по содержанию информацию, передает ее разными путями в зависимости от уровня развития науки и культуры, социальных условий и т.п.

Приобретение социального опыта предполагает освоение человеком всего богатства предметной культуры, включение его в многообразные общественные отношения. Достигается это через деятельность и общение личности. Процесс усвоения социальной информации имеет внутреннюю и внешнюю стороны. Внутренняя сторона – это социально-психологические механизмы овладения социальным опытом (подражание, убеждение, идентификация, руководство и т.д.). Внешняя сторона – это внешнее по отношению к психологическому

миру человека факторы социальной среды (институты, учреждения, организации и т.д.).

Сознательно и целенаправленно обеспечивается социализация человека через систему образования, просвещения и воспитания. Определяющая роль здесь принадлежит педагогам и их деятельности. Педагог, с одной стороны, выступает посредником, связующим звеном между обществом и обучающимся индивидом, является организатором и руководителем усвоения обучаемым социального опыта. А с другой – он передает обучаемым систему конкретных знаний, формирует у них умения и навыки профессиональной деятельности, личностные качества.

Все многообразие педагогической деятельности в Череповецком государственном университете сегодня призвано сформировать личность специалиста, соответствующую требованиям квалификационных характеристик выпускников. Для этого учебно-воспитательный процесс ориентирован на формирование целостной личности в единстве ее внутренней (знания, убеждения, мировоззрение, установки) и внешней (поведение, деятельность) сторон. Достигается это выработкой у студентов внутренней модели поведения как механизма естественного воплощения личных качеств обучаемого в его поступки, поведение и деятельность. Внутренняя модель поведения – это связующее звено нравственного сознания и поведения личности, предельный уровень, высшая степень нравственного сознания личности, определяющая общую направленность деятельности человека.

Внутренняя модель поведения представляет собой сформированное внутреннее состояние личности, основывающееся на ее индивидуальной моральной позиции, ответственности перед обществом и готовности осуществлять деятельность в соответствии с этими позициями. Внутренняя модель поведения – динамическое, развивающееся явление. Формирование ее составляющих в целом осуществляется постепенно с учетом внешних условий и индивидуальных особенностей личности. Студент без сформированной внутренней модели поведения не достигает уровня личности, поэтому значительное место здесь отводится гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам.

Преподавание гуманитарных наук позволяет студентам освоить исторический и современный педагогический опыт, изучить, осмыслить и уяснить конкретное гуманитарное знание, являющееся важным ориентиром в современной общественно-политической жизни.

Развитие личности студента осуществляется не только в ее интересах, но и в интересах всего общества. И именно здесь внутренняя модель поведения студента служит тем механизмом, который позволя-

ет им соотносить личные интересы с интересами общества. Она также формирует у студентов убеждение в том, что в определенные моменты интересы коллектива должны быть поставлены выше личных.

Выполнить свою общественную роль и функции педагог может лишь при условии, что в учебно-воспитательной деятельности он использует накопленный опыт и достижения педагогической науки. Без этого каждое педагогическое поколение вынуждено было бы начать с нуля, проводить самостоятельные исследования, что вело бы к отставанию педагогической деятельности от общего развития человеческой цивилизации. Педагогический опыт является составной частью социального опыта, одной из его сторон. И как неотъемлемая его часть, педагогический опыт имеет свою специфику, свои особенности, выделяющие его среди других составляющих социального опыта. Специфика педагогического опыта заключается в том, что он является опытом организации деятельности обучаемых по усвоению социального опыта.

В связи с этим особое значение имеет социальное поле деятельности педагога, его социальные позиции и зоны социальной ответственности. В соответствии с ними складывается многообразие педагогических функций, форм их проявления в зависимости от социальной среды. Предписанные обществом права и обязанности педагога, вытекающие из его социального положения, могут и должны активно проявляться не только в учебно-воспитательной работе, но и за ее пределами. На первый взгляд может показаться, что это уводит педагога в сторону от решения основной задачи высшей школы. Однако на самом деле использование всего социального поля деятельности педагога способствует более эффективному решению его основной задачи – обучение и воспитание студентов.

Таким образом, определить более точно границы социального поля деятельности педагога и его функции в различных зонах этого поля можно лишь с учетом того, что собой представляет и каким необходимо сделать объект педагогического воздействия. Если исходить из того, что студент – всего лишь объект педагогического воздействия, то он никогда не превратится в личность. При формировании и развитии личности студента в процессе его обучения и воспитания всегда следует ориентироваться на то, что здесь объект и субъект объединяются в единое целое.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА IT-СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ

АРТЮШКИН О. В.

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

Современный этап развития общества, характеризуется определенными признаками, которые принято называть признаками перехода от индустриального общества к информационному. Одним из главных при этом является увеличение объемов доступной человеку информации, изменение взаимоотношения людей с информацией, переход к новым информационным и коммуникационным технологиям (ИКТ). Предметная область использования ИКТ в управлении предприятиями, профессиональной деятельности, образовании развиваются настолько стремительно в плане появления новых терминов, что контролировать данный процесс и адекватно реагировать на все изменения в терминологическом слое является очень трудной задачей.

Сложившаяся ситуация требует коренного пересмотра концептуальной системы взглядов на профессиональную подготовку IT-специалистов в новых информационных условиях.

Под терминологическим потенциалом нами понимается интегральная профессионально-личностная характеристика, определяемая способностью и готовностью специалиста применять (знать, объяснять) термины по той или иной области знаний при решении профессиональных задач в различных областях науки и техники при небольших затратах ресурсов (личностных, материальных и временных).

Разработка технологии развития терминологического потенциала студентов IT-специальностей и внедрение ее в реальную педагогическую практику связана с процессом проектирования. Под ним мы понимаем предварительное составление проекта предстоящей целенаправленной эмоционально-интеллектуальной деятельности участников педагогического процесса на основе учета современных достижений в области педагогики, дидактики, методики, психологии, информатики и других наук, а также особенностей среды и условий его реализации.

В проектировании технологии развития терминологического потенциала обучающихся мы выделяем пять взаимосвязанных этапов.

Первый этап связан с анализом существующих подходов к развитию терминологического потенциала IT-специалиста, а также выделением системообразующих элементов технологии – целей и принци-

пов. Целью проектирования нашей технологии является создание технологического педагогического объекта, который представляет собой процесс изучения и освоения студентами терминологической лексики информатики.

Традиционная дидактическая модель, лежащая в основе практической деятельности образовательных учреждений, «предъявление → натаскивание → результат» трансформируется в модель максимальной управляемости педагогическим процессом «обучающийся → учебное пособие + компьютерная поддержка» → педагог». Это требует развития навыков самоорганизации учебно-познавательной деятельности и способности самостоятельно достраивать целостную систему знаний в области информатики. Инструментом для решения задачи активной совместной деятельности педагога и обучающегося при развитии терминологического потенциала IT-специалиста в вузе является курс «Терминологические основы информатики», который является личностно-ориентированным и дифференцированным средством, что полностью попадает в контекст новой образовательной парадигмы и соответствует принципу гуманизации.

В основу разработки технологии развития терминологического потенциала IT-специалиста были положены следующие принципы: системности, модульного построения содержания обучения, адаптивности, гуманизации, эффективного сочетания групповых и индивидуальных форм организации обучения, потенциальной избыточности учебной информации, коммуникативности, самостоятельности, принцип самоконтроля и эволюционности.

Второй этап проектирования технологии заключается в анализе образовательных стандартов для отбора и систематизации содержания обучения, а также объединения следующих элементов педагогического процесса: структура, средства обучения, формы организации учебных занятий, уровни и критерии сформированности терминологического потенциала, формы контроля и мониторинг.

Базовой основой содержания обучения являются учебные курсы «Информатика» и «Терминологические основы информатики», а также учебный терминологический словарь «Информатика в терминах и понятиях». При создании учебного курса «Терминологические основы информатики» была использована учебно-методическая и научная литература из различных источников, связанных с информатикой, лингвистикой, терминоведением, управлением и другие. Затем на этой основе были сконструирована модульная программа курса и разработаны методические указания к ней в соответствии с конечной целью развития терминологического потенциала IT-специалиста.

В учебном терминологическом словаре «Информатика в терминах и понятиях» насчитывается около 3500 терминов, заимствованных из учебно-педагогической, словарно-справочной и энциклопедической литературы, а также теоретических исследований научных школ отечественной и международной информатики и итологии (науки об информационных технологиях).

В результате было выделено 12 терминологических полей: 1) термины теоретических основ информатики; 2) термины аппаратного обеспечения ЭВМ; 3) термины программного обеспечения ЭВМ; 4) термины теории алгоритмов и основ программирования; 5) термины технологий представления графической информации; 6) термины технологий обработки текстовой информации; 7) термины технологий обработки числовой информации; 8) термины технологий хранения, поиска и сортировки информации; 9) термины автоматизированных информационных систем и технологий; 10) термины информационного моделирования систем; 11) термины сетевых технологий; 12) термины теории информационной безопасности. Каждому терминологическому полю соответствует определенное количество тематических групп и рядов. Эта классификация, разумеется, не исчерпывает всей специфической лексики предметной области «Информатика».

В соответствии с целями и содержанием технологии и для активного вовлечения обучающегося в процесс обучения, применены метод создания индивидуального образовательного поля обучающегося в границах общей информационно-образовательной среды и метод проектной работы.

При выборе средств обучения ориентировались на возможность использования всех каналов восприятия информации.

Разработанная технология предусматривает различные варианты управления образовательным процессом через коллективную, групповую, парную и индивидуальную формы организации аудиторных занятий: «педагог – обучающиеся», «педагог – обучающийся», «обучающийся – обучающиеся» и «обучающиеся – обучающиеся».

Для осуществления контроля используется постоянный мониторинг образовательного процесса, контрольные работы, тесты в рамках каждого модуля и зачет.

Третий этап разработки технологии связан с выявлением методики реализации технологии и критериев развития терминологического потенциала обучающегося. Методика реализации технологии обусловлена двусторонним характером образовательного процесса. Эмоционально-интеллектуальное взаимодействие субъектов этого процесса направлено на достижение всего комплекса целей и задач технологии – от общих воспитательно-образовательных до детализированного

освоения конкретных модульно-блочных единиц. Общие цели конкретизируются на каждом этапе обучения и формируются в терминах, позволяющих измерить уровень их достижения в трех уровнях: низком, среднем и высоком.

Степень достижения этих целей измеряется критериями уровня сформированности терминологического потенциала IT-специалиста:

- знание теоретических основ информатики, терминоведения и лексикографии;
- знание понятийно-терминологического аппарата предметной области «Информатика»;
- владение понятийно-терминологическим аппаратом информатики в профессиональной речи и составлении профессиональных текстов;
- сформированность умений и навыков работы с профессиональными терминологическими словарями, справочниками и энциклопедиями.

Четвертый этап проектирования связан с применением разработанной дидактической модели на практике. Первичная апробация технологии развития терминологического потенциала обучающихся IT-специальностей прошла с 2007 по 2008 гг. в Хакасском государственном университете им. Н. Ф. Катанова и Хакасском техническом институте.

Пятый этап создания педагогической технологии развития терминологического потенциала IT-специалиста связан с ее внедрением в реальный образовательный процесс ряда вузов Республики Хакасия.

Таким образом, предлагаемый нами подход позволяет реализовать поставленную цель и создать эффективную педагогическую технологию развития терминологического потенциала будущего IT-специалиста в системе профессиональной подготовки в вузе.

О ПРИНЦИПАХ ОТБОРА ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНЫЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ- МИНИМУМ ЭКОНОМИСТА-БУХГАЛТЕРА

АРТЮШКИНА Т. А.

г. Абакан, Хакасский филиал

Красноярского государственного аграрного университета

Овладение будущими экономистами-бухгалтерами терминологией своей профессиональной сферы деятельности предполагает знание терминов. Терминологические знания основываются на усвоении

определенного объема и содержания научных понятий, а также на предоставлении о терминологической системе изучаемой предметной области, отражающей внутрисистемные понятия и отношения. Другими словами, часть научных знаний будущего экономиста-бухгалтера можно представить, как знания о значениях терминов, их тенденции к однозначности и системности.

Объективные возможности прочного овладения терминологией профессиональной сферы деятельности экономиста-бухгалтера в условиях высшего профильного образования предъявляют строгие правила к количеству и качеству лексического материала. Как правило, освоение всего терминологического объема экономиста-бухгалтера начинается с изучения базовых терминов в учебных дисциплинах «Теория бухгалтерского учета» и «Бухгалтерский учет». Такая совокупность базовой лексики будет составлять его терминологический минимум.

Терминологический минимум можно определить, как основной запас терминологической лексики, который должен обеспечить обучающимся вузов возможность выражать свои мысли и понимать мысли других в устной и письменной речи, в частности, в период освоения содержания предметной области «Бухгалтерский учет, анализ и аудит».

На основе анализа методической, психолого-педагогической и психолингвистической литературы нами были определен комплекс принципов отбора лексического материала для учебного терминологического словаря-минимума базовых учебных дисциплин в профессиональной подготовке экономистов-бухгалтеров. Перечислим ниже эти принципы: принцип соответствия целям и задачам обучения; принцип частотности; принцип сочетательной ценности; принцип тематичности и семантической.

Кратко опишем характеристику названных принципов.

Принцип соответствия целям и задачам обучения. Этот принцип находит своё выражение в том, что в процессе изучения дисциплин «Теория бухгалтерского учета» и «Бухгалтерский учет» в словарь-минимум отбираются и включаются определенные терминологические единицы. Они значимы и необходимы для чтения и понимания учебных материалов, записи лекционного материала, общения с преподавателями и коллегами, а также формирования понятийно-терминологического аппарата каждого студента в области профессиональной деятельности бухгалтера-экономиста. Уже с первого курса ведётся работа по накоплению терминологической лексики по их специальности. Начинается терминологическая подготовка с овладения тер-

минами теории бухгалтерского учета: двойная запись, дебет, кредит, актив, пассив, баланс, валюта баланса, счет, субсчет, активный счет, пассивный счет, инвентаризация, калькуляция, оценка, себестоимость, учетная политика и др. Усвоение этих терминов отвечает и требованиям программы по дисциплине «Бухгалтерский учет» для студентов экономических специальностей и направлений подготовки в вузе.

Принцип частотности помогает выявить частотность слова. Под ней нами понимается фактическая употребляемость наблюдаемого термина. Она выражается в количестве его употреблений на страницу журнального или книжного текста. За количественный показатель употребительности терминов условно были приняты пределы с числом употреблений от 3 (нижняя граница) до 10 (верхняя граница). Термин, частотность которого определялась названными пределами, будем относить к базовым терминам. Такие термины отражают, как правило, основные понятия бухгалтерского учета: хозяйственная операция, счет, корреспонденция счетов, баланс, отчет, ведомость. И поэтому они включаются в словарь-минимум. Следует отметить, что самые необходимые в данной сфере общения термины не всегда являются наиболее частотными.

Принцип распространенности дает представление о количестве источников, в которых данный термин встречается хотя бы раз. Этот принцип имеет ограниченные измерительные возможности, поскольку указывает регулярность появления слова, а не его удельный вес в совокупности используемых источников. Поэтому для отбора лексического материала применяется комплексное его использование совместно с принципом частотности.

Принцип сочетабельной ценности предполагает включение таких терминов, которые позволяют образовать наибольшее количество словосочетаний, типичных для предметной области «Бухгалтерский учет», например, существительное + существительное (акт инвентаризации, рассрочка платежа, ревизия кассы, сегмент рынка), прилагательное + существительное (активный счет, заработная плата, бухгалтерский баланс, шахматная ведомость и др.), существительное + прилагательное + существительное (бланк строгой отчетности, схема пассивного счета, списание основных средств, учет готовой продукции). Особенность лексической сочетаемости слова определяется в большинстве случаев особенностями его семантики. Усвоение семантической специфики термина избавляет студентов от механического заучивания списка слов-терминов, с которыми данное слово-термин изучаемого языка сочетается. При образовании собственных словосочетаний и предложе-

ний приходится обдуманно применять тот или иной термин и правильно сочетать его с другими лексическими единицами.

Согласно принципу тематичности слова-термины распределяются по отдельным разделам или темам. Этот принцип отбора терминологической лексики во многом ориентирован на цели изучения дисциплины «Бухгалтерский учет». В соответствии с данным принципом важно зафиксировать принадлежность слов к темам, определённым учебной программой дисциплины. Так, в терминологическом минимуме дисциплины «Бухгалтерский учет» определены следующие тематические разделы:

- термины теории бухгалтерского учета;
- термины бухгалтерского финансового учета;
- термины бухгалтерского управленческого учета;
- термины налогового учета;
- термины экономического анализа и аудита.

Принцип семантической ценности. Он заключается в том, что отбираемые термины должны выражать наиболее важные понятия по той тематике (устной и письменной речи), с которой встречается студент, изучая соответствующую предметную область. На основании использования этого принципом не все термины и более частные понятия подлежат включению в словарь-минимум, а только самые необходимые, которые нельзя передать описательно другими словами.

С учётом предлагаемых принципов отбора был составлен краткий учебный терминологический словарь-минимум экономиста-бухгалтера. В словарь вошла терминологическая лексика, а также некоторые однозначные лексические единицы, относящиеся к общенаучной лексике. Они употребляются в основном в естественнонаучных и экономических текстах. Терминологическая лексика учебного словаря предусмотрена для усвоения студентами, изучающими дисциплины «Теория бухгалтерского учета» и «Бухгалтерский учет» на экономических специальностях и направлениях подготовки в вузе. Такой словарь составляет 1220 лексических единиц. Выборка лексических единиц была сделана из 24 источников (2034 страниц). В учебных целях словарь организован по структурно-тематическому принципу, с учётом того факта, что в рамках одной раздела (терминологического поля) могут быть выделены ещё и темы (терминологические ряды).

В заключение следует отметить, что вышеназванные принципы отбора терминологической лексики дисциплины «Бухгалтерский учет» и предложенный вариант её организации в учебных целях в виде учебного терминологического словаря-минимума позволяют сде-

лать процесс обучения экономистов бухгалтеров на первых этапах его профессиональной подготовки более успешным и эффективным.

Литература

1. Белухина, С. Н. Обучение русской профессиональной лексике на основе учебного терминологического словаря рецептивно-продуктивного типа [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. Н. Белухина. – М., 1991.
2. Бибин, О. А. Введение лексики как первоначальный этап формирования навыков словоупотребления [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. А. Бибин. – Л., 1974.
3. Булычева, С. Ф. Отбор терминологического словаря-минимума и расчет его параметров [Текст] / С. Ф. Булычева // Актуальные вопросы обучения основным видам речевой деятельности. – М. : МГПИИЯ им. М. Тореза, 1975.
4. Головин, Б. Н. О некоторых проблемах изучения терминов [Текст] / Б. Н. Головин // Весн. Моск. Ун-та. Филология. – 1972. – № 5.
5. Мэки, В. Проблемы отбора учебного материала [Текст] / В. Мэки – М. : МГУ, 1971.
6. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц [Текст] / А. Н. Щукин. – М. : Астрель : АСТ: Хранитель, 2007.

ОПЫТ РАЗВИТИЯ МАРКЕТИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ В РАМКАХ ПРАКТИКИ ПО ПРОФИЛЮ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕНЕДЖМЕНТ»

БОЛЬШЕШАПОВА В. Н.

г. Тулун Иркутской обл., Тулунский педагогический колледж

Радикальные преобразования в экономике России, сопровождаются тенденцией включения образовательных учреждений во вновь формирующиеся хозяйственные отношения. Образование превращается в товар, и для эффективной деятельности образовательного учреждения в рыночных условиях, когда колледж вынужден участвовать в конкурентной борьбе за потребителя образовательных услуг (студента), а затем заниматься сбытом – трудоустройством своих выпускников, у руководителей возникает необходимость осваивать новую область управления – маркетинг.

Маркетинг – это социальный и управленческий процесс, направленный на удовлетворение нужд и потребностей, как индивидов, так и групп посредством создания, предложения и обмена обладающих ценностью товаров.

Маркетинг образования выполняет те же функции – удовлетворяет потребности как отдельно взятой личности, так и общества в целом и представляет собой сферу деятельности, которая изучает и формирует стратегию и тактику взаимоотношений субъектов рынка образовательных услуг, образовательных учреждений, организаций потребителей, личностей обучающихся, посреднических структур, которые производят, продают, покупают и употребляют эти услуги.

Концепция маркетинга подразумевает, что основной целью организации должно быть удовлетворение потребителей, а не максимизация прибыли. Это означает, что любая организация должна стремиться получить как информацию о нуждах потребителей, так и сведения, которые помогут определить, каким образом эти потребности можно удовлетворить наиболее эффективно. Этим целям можно достичь, используя систему маркетинговых исследований.

Планируя маркетинговые исследования, следует исходить из смысла термина «образовательная услуга». Образовательные услуги удовлетворяют личные (конечный потребитель), групповые (предприятия – работодатели) и общественные (государство) потребности. Таким образом, учебное заведение одновременно работает на двух рынках: труда и образовательных услуг. Через первый молодой специалист попадает к своим потребителям – работодателям. На рынок образовательных услуг выходят покупатели – студенты (их родители) и государство. Поэтому маркетинг не следует рассматривать только, как инструмент стимулирования сбыта. Маркетинг учитывает все три аспекта образовательных услуг:

- с позиции отдельной личности (гражданина) образовательная услуга – это процесс передачи потребителю знаний, умений, навыков общеобразовательного и профессионального характера, необходимых для удовлетворения его личных потребностей в приобретении профессии, саморазвитии и самоутверждении, осуществляемый в тесном контакте с потребителем по установленной форме и программе;

- с позиции предприятия образовательная услуга – это процесс профессиональной подготовки (повышения квалификации, переподготовки) кадров, необходимый для обеспечения его работоспособности, поддержания конкурентоспособности и развития в постоянно изменяющихся рыночных условиях;

– с позиции государства образовательная услуга – это процесс, обеспечивающий расширенное воспроизводство совокупно личностного и интеллектуального потенциала общества.

В обозначенной проблеме – развитие маркетинговой области управления в педагогическом колледже, основным направлением работы для нас стал маркетинг образовательных услуг. Один из путей решения этой проблемы мы увидели в организации маркетинговых исследований в рамках практики по профилю специальности 080501 «Менеджмент». Маркетинг является одной из обязательных профессиональных компетенций специалиста менеджера, который должен быть готов к профессиональной деятельности по организации, управлению и решению технико-экономических, кадровых, организационных вопросов в качестве менеджера в различных организациях независимо от их организационно-правовых форм.

В программе профессиональной практики, отражающей основные виды деятельности менеджера, есть 3-хнедельная практика по профилю специальности, цель ее – овладение первоначальным профессиональным опытом. Если базой практики сделать педагогический колледж, а студентов объединить единым направлением деятельности – маркетингом, но с разными вариантами проблемных заданий, мы создадим временную творческую лабораторию, где студенты выступают в качестве специалистов-маркетологов. Этот вариант организации практики не противоречит программным требованиям, где сказано, что задание на практику выбирается студентом совместно с руководителем практики с учетом специфики и возможностей предприятия в предоставлении материалов по отдельным аспектам организационной работы.

Долговременной проблемой (рассчитанной на реализацию несколькими группами студентов) маркетинговых исследований в рамках практики по профилю специальности стало изучение спроса и качества образовательных услуг ТПК с целью формирования образовательной политики колледжа. В связи с делением учебной группы на подгруппы, на период практики, для каждой определена своя цель маркетингового исследования.

Вариант 1. Цель маркетингового исследования: определить степень востребованности образовательных услуг ТПК у потенциальных потребителей.

Задачи:

– Выявить потенциальное число поступающих в ТПК (конечных потребителей услуг).

– Собрать данные о предпочитаемых педагогических профессиях у учащихся 9-11 классов школ города и района (соседних районов).

– Обработать полученную информацию для лучшего понимания ситуации на рынке образовательных услуг.

– Определить рыночный спрос на специальности ТПК.

Вариант 2. Цель маркетингового исследования: изучить характеристики потребителей товаров (конечный потребитель – наши студенты).

Задачи:

– Выявить степень удовлетворенности студентов качеством учебного процесса.

– Собрать данные об уровне реализации личных потребностей в приобретении профессии и самореализации через основные и дополнительные образовательные программы.

– Обработать полученную информацию в свете реализации компетентностного подхода в образовании.

Вариант 3. Цель маркетингового исследования: изучить потребности рынка образовательных услуг в городе и районе.

Задачи:

1. Определить базовые рынки образовательных услуг в городе и районе.

2. Составить перечень вакансий педагогических специальностей в городе и районе.

3. Собрать сведения о дополнительных образовательных услугах в городе районе (география рынка конкурентов).

4. Построить прогноз спроса на основные и дополнительные образовательные услуги в рамках ТПК.

Как некоторый процесс маркетинговое исследование представляет собой систему шагов, начинающихся с постановки проблемы и логически заканчивающихся составлением аналитического отчета и предоставлением выводов и рекомендаций, содействующих принятию управленческого решения. Поэтому работа студентов-практикантов планируется соответствующим образом.

Этапы работы в рамках практики – 3 недели:

1-й этап (1-я неделя) – 1) определить тип информации и источники ее получения; 2) определить методы сбора информации и программу действий по сбору данных; 3) разработать материалы; 4) провести подготовительную работу.

2-й этап (2-3-я недели) – 1) сбор данных; 2) анализ и оформление результатов; 3) заключительный доклад на итоговой конференции.

Маркетинговое исследование в нашем случае направлена на выполнение социального заказа колледжа, поэтому мы используем широкий подход к определению маркетингового исследования и рассматриваем его сущность с трех позиций:

- как информационного процесса;
- как деятельности, реализующей конкретные функции с целью предоставления любого рода информации для удовлетворения информационных потребностей маркетинга;
- как объекта управления; соответственно с выполнением функций управления администрацией колледжа по результатам маркетинговых исследований – планированием, организацией, мотивацией, контролем, регулированием.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ ПОДХОДОВ И ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

ВЕЗИРОВ Т. Г.

г. Махачкала, Дагестанский государственный педагогический
университет

АПАРИН В. В.

г. Черкесск, Карачаево-Черкесская государственная
технологическая академия

Отличительной особенностью системы современного профессионального обучения является наличие в ней доминирующего элемента – информационной среды, обеспечивающей активное использование информационных технологий в учебном процессе.

Сегодня главным критерием модернизации образования признают качество образовательных систем. Качество высшего образования в целом и инженерного в частности в настоящее время является достаточно размытым, до конца неопределенным понятием.

Сейчас на смену традиционному подходу приходит инновационные подходы к обучению, которые связаны с использованием инфокоммуникационных технологий (ИКТ) в профессиональном образовании.

В условиях информационного общества с развитием наукоемких технологий для специалиста-инженера важно владеть информацией о развитии области своей профессиональной деятельности в мировой практике, что подчеркивает необходимость использования ИКТ, формирования информационно-коммуникационной компетентности.

Процессы информатизации диктуют развитие современной системы образования на новой методологической основе, в качестве которой может выступить информационный подход.

Информационный подход нацеливает на исследование моделирования педагогического процесса и использование интеллектуальных знаний о нем в целях оптимизации образования.

В исследованиях практически не рассматриваются вопросы методики преподавания профильных и спецдисциплин в технологическом вузе на основе использования современных ИКТ, особенно это касается обучения общетехническим дисциплинам будущих инженеров.

Мы считаем, что необходимо выработать оптимальные пути интеграции инновационных педагогических и инфокоммуникационных технологий в образовательный процесс с учетом положительного опыта, накопленного традиционной педагогикой.

Сочетание традиционных подходов и инфокоммуникационных технологий в процессе обучения общетехническим дисциплинам в профессиональной подготовке будущих инженеров способствует повышению производительности труда, так как позволяет преподавателю переложить часть своей работы на компьютер, делая при этом процесс обучения более интересным и эффективным. Успешная их интеграция позволяет придать учебному процессу целенаправленный личностно-ориентированный характер; формировать индивидуальные траектории обучения каждого студента, исходя из конкретно усвоенных им знаний, умений и навыков; регулировать предъявление учебных задач по степени трудности в зависимости от уровня подготовки обучаемых и их способностей; автоматизировать контроль усвоения материала студентами, развивать у них навыки самостоятельной работы и, таким образом, повысить сознательность и интерес к изучению общетехнических дисциплин.

Инфокоммуникационные технологии в результате их интеграции с традиционными подходами в обучении позволяют реализовать такую модель учебного процесса, которая дает возможность раскрыть и развить творческий потенциал студентов, активизировать познавательные процессы, создать открытое информационно-образовательное пространство. Новые государственные программы и образовательные стандарты для высших учебных заведений предусматривают использование Интернет-технологий в учебном процессе.

В сети Интернет содержится наиболее актуальная информация. Будущие инженеры в процессе подготовки используют данную информацию, приобретают опыт поиска и применения в своей деятельности новейших достижений.

Практическая реализация возможностей ИКТ в обучении студентов способствует формированию положительной мотивации к выполнению научно-технических работ, повышению качества обучения, выполнению требований профессиональной направленности, внедре-

нию ИКТ в образование, а также подготовке будущих специалистов к работе в условиях динамичного информационного потока.

В настоящее время аппаратно-программный базис образования позволяет внедрять и использовать любые информационные образовательные технологии, наиболее активно внедряются мультимедиа-технологии. Особенностью мультимедиа-технологий по сравнению с традиционными в учебном процессе является представление информации не только в виде текста, но и в виде образов, которые позволяют максимально сконцентрировать внимание обучающихся, способствуют лучшему пониманию, осмыслению и запоминанию информации.

Количественные преимущества мультимедиа-технологий выражаются в том, что мультимедиа-среда намного выше по информационной плотности, чем традиционные способы передачи информации.

Применение мультимедийного оборудования в преподавании общетехнических дисциплин позволяет на лекциях и практических занятиях наглядно демонстрировать и передавать любые виды и масштабы информации, что является очень перспективным для образовательного процесса технологического вуза.

Традиционная форма лекционных и практических занятий ограничивает личное общение преподавателя и студента, принимает форму зависимости аудитории от преподавателя. При насыщении учебных аудиторий современными инфокоммуникационными технологиями требуется трансформация обучения в изучение – часть времени оставить на базовые теоретические выкладки, пояснения, решение типовых задач на доске; другую часть времени уделить решению задач в индивидуальном режиме, самостоятельному пополнению материала лекционного курса, выполнению контрольных заданий, тестовым испытаниям.

Инфокоммуникационные технологии не просто поддерживают все общетехнические дисциплины – они меняют и их самих и методику их преподавания. Прикладные программы автоматизируют вычислительно трудоемкие расчеты и необходимы студентам для дальнейшего усвоения специальных дисциплин, это требует коренного пересмотра содержания и методики преподавания общетехнических дисциплин в технологическом вузе в условиях информатизации инженерного образования.

С использованием инфокоммуникационных и педагогических технологий нами на новом уровне организуются лекционные, лабораторные, практические занятия и, что особенно важно, самостоятельная работа студентов по дисциплине «Детали машин» в Карачаево-Черкесской государственной технологической академии.

При организации данных работ мы используем следующие возможности инфокоммуникационных и педагогических технологий:

- автоматизация, разработка и выполнение проектно-графических работ;
- применение информационных систем;
- автоматизация разработки и выполнения конструкторской документации в САПР на основе использования информационных графических систем;
- мультимедиа и Интернет.

Нами разработана модель реализации инфокоммуникационных и педагогических технологий при модульном обучении курса «Детали машин» студентов технологического вуза, где особое место занимают мультимедийные проекты «Рулевое управление» и «Углы установки».

Нами разработано учебно-методическое пособие, которое имеет целью научить студента основам конструкторского дела на примере проектирования цилиндрической передачи общего назначения, являющейся составной частью курсового проекта, где применяются современные мультимедийные оборудования [1].

Наглядные примеры применения инфокоммуникационных технологий в интеграции традиционных подходов, в частности, современного мультимедийного оборудования позволяют быстро и эффективно передавать новую общетехническую информацию в образовательном процессе технологического вуза.

Литература

1. Варуха, П. В. Методические указания к курсовому проектированию по дисциплине «Детали машин» [Текст] / П. В. Варуха, В. В. Апарин. – Черкесск : КЧГТА, 2008.

К ВОПРОСУ ВЫДЕЛЕНИЯ ПРИНЦИПОВ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

ГЛОТОВА Ж. В.

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

Сегодня для жизненного успеха требуется социальная мобильность, способность находить выход из кризисных ситуаций, сохранять социальную устойчивость, свое «Я» в постоянно меняющихся условиях. Будущим специалистам не хватает самостоятельности в принятии решений в различных жизненных и профессиональных ситуациях. В современной концепции профессионального образования все более значимой становится задача воспитания свободного человека, способ-

ного к самоопределению и конструированию своего жизненного и образовательного маршрута в потоке социально-экономических и культурных перемен. Выделение принципов имитационного моделирования поможет субъектам обучения спрогнозировать результаты обучения.

Обучение, в котором заинтересован обучающийся, в котором есть не просто накопление фактов, приращение знаний, а есть изменение (личностная самореализация), является значимым обучением. Имитационное моделирование жизненных ситуаций предполагает предоставление обучающемуся максимум свободы для индивидуального развития, создание ситуации для утверждения в повседневной реальности ценностей достойной жизни.

Принципы, определяющие педагогическую поддержку в условиях имитационного моделирования, включают в себя: принцип свободного выбора, принцип проблемности, принцип объединяющей деятельности, принцип ценностных ориентаций, принцип интеграции, принцип новизны.

Организация помощи обучающимся в преодолении информационно-поисковых и личностных затруднений в условиях имитационного моделирования предусматривает необходимость использования принципа свободного выбора, который предполагает сопряжение свободы субъектов обучения в пространстве учебной и внеучебной деятельности.

Преподаватель, чувствуя удовлетворенность собой и своей профессиональной деятельностью, не испытывает тревожности и внутреннего напряжения при общении с обучающимися. Обладая адекватной самооценкой и позитивным отношением, преподаватель с большой готовностью идет на контакт. Тем самым он испытывает уверенность в своей личной и профессиональной компетентности и оказывает позитивное воздействие на самооценку и самоотношение обучающихся, стимулируя у них стремление к успехам в учебной деятельности и в конечном итоге оказывая развивающее воздействие на их личность.

Организация помощи обучающимся в преодолении информационно-поисковых, креативных и личностных затруднений демонстрирует необходимость использования принципа организации деятельности преподавателя – принципа проблемности. Знания, полученные путем решения проблемных ситуаций, – это собственные знания, потому что они приобретены при своеобразном соучастии в творчестве, при коллективном решении вставших проблем., при проживании соответствующих ролей в практике обучения установлена конкретная зависимость: если обучающихся ставить перед необходимостью решать учебные проблемы, то в процессе их решения у них развиваются мно-

гие качества, характеризующие сформировавшуюся индивидуальность и творческую личность (инициативность, самостоятельность, критичность и т.д.). Данная зависимость носит закономерный характер – она проявляется всегда, когда в учебном процессе организуется включение обучающихся в решение проблемы, в поиск нового знания [1]. Преподавателю необходимо знать, какие действия следует предпринять до занятий и во время их проведения, чтобы обеспечить развитие студента.

Учитывая данный принцип при формировании иноязычной компетентности, преподавателю высшей школы необходимо на содержательном уровне включать в процесс обучения проблемные ситуации и задачи, нацеленные на развитие самостоятельного творческого мышления будущего специалиста, дающие возможность решать сложные профессиональные задачи. Реализовывать эту цель в условиях репродуктивного обучения, основанного на усвоении готового знания, практически невозможно. Поэтому преподавателю вуза, выстраивая свою концепцию обучения специалиста, необходимо опираться на компетентностный подход в образовании, ориентированный на исследовательскую деятельность, в ходе которой субъекты обучения получают новые знания в процессе практических и теоретических проблем.

Организация помощи обучающимся в преодолении межличностных и креативных затруднений в условиях имитационного моделирования демонстрирует необходимость еще одного принципа – принципа объединяющей деятельности. Деятельность как целостный процесс тесно связан с общением. Имитационное моделирование ситуаций, в отличие от обучения готовым решениям, основано на групповом решении проблем. Именно в процессе их обсуждения субъекты функционально включаются в учебную деятельность, преодолевают некие барьеры, и обучение становится лично значимым и развивающим. Ведь, по мнению Р. Х. Шакурова, барьер обладает коррекционной, энергетической, мобилизующей, развивающей функциями [2].

Следующий принцип педагогической поддержки – принцип ценностной ориентации – является ведущим, так как деятельность педагога должна быть направлена на организацию осмысления наивысших ценностей жизни обучающимися как устоев достойной жизни, а значит конструктором собственной жизни и профессиональной деятельности. Основным условием реализации принципа ценностной ориентации является наличие доверия и положительного отношения между субъектами обучения. Именно через эмоции происходит переработка ценностей в смыслы деятельности и жизни человека. Эмоциональным механизмом выполнения педагогического принципа ценностной ориента-

ции является взаимовлияние эмоциональных реакций и состояний обучающихся и аффективных проявлений педагога, его эмоциональной гибкости как способности «оживлять» подлинные эмоции в многократно повторяющемся учебно-воспитательном процессе, вызывать положительные эмоции, контролировать отрицательные.

Педагогический принцип ценностной ориентации в своей практической реализации представляет обучающемуся как субъекту деятельности и поведения возможность осуществлять свободный выбор ценностном пространстве, и опыт жизни, обретаемый обучающимся, становится ценностным опытом. Внутренняя система ценностей является нравственным регулятором поведения обучающихся. В становлении внутренней системы ценностей обучающимся требуется духовная и нравственная поддержка и помощь. Педагогическая поддержка состоит в совместном с обучающимся определением его интересов, целей, возможностей, путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в самоорганизации.

Перейдем к рассмотрению сущности принципа интеграции. Интеграция обучения выступает и как путь, и как условие его осуществления, помогающее формировать компетентность у будущих специалистов. Принцип интеграции предполагает, что чем выше уровень интеграции учебной и профессиональной деятельности, тем эффективнее педагогический процесс формирует отдельные качества индивида.

Использование принципа интеграции обучения, а также принципа внутри- и междисциплинарной интеграции знаний позволяет активизировать имеющиеся у обучающихся знания специальных дисциплин своего профиля. Выделяют три возможные типа связи: связи по содержанию учебных дисциплин, связи по объектам обучения, связи по используемым материалам, приемам и средствам обучения. Необходимо использовать интеграционные связи для усиления взаимосвязи и взаимодействия мотивационно-целевой и содержательно-процессуальной сторон профессионально направленной деятельности. Учитывая данный принцип, преподавателю вуза необходимо на содержательном уровне включать в процесс обучения проблемные ситуации и задачи, нацеленные на развитие самостоятельного творческого мышления будущего специалиста, дающие возможность решать сложные профессиональные задачи.

Использование следующего принципа – принципа новизны – подразумевает недопустимость дублирования одних и тех же ситуаций в учебно-профессиональной деятельности. Поэтому главной предпосылкой методической обеспеченности качественного форми-

рования профессиональной компетентности является вариативность ситуаций и задач, предлагаемых обучающимся для их решения.

Указанные принципы, выступающие в роли психолого-педагогических предпосылок эффективного обучения в условиях имитационного моделирования, позволяют на наш взгляд, сделать процесс обучения более организованным и результативным. Соответствие содержания каждого принципа требованиям обучения в условиях имитационного моделирования подтверждает правильность их выбора.

Литература

1. Гребенюк, О. С. Теория обучения [Текст] : учебник для студентов высш. учеб. заведений / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.

2. Шакуров, Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности / Р. Х. Шакуров // Вопросы психологии. – 2001.

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕОРИЯ ВЕРОЯТНОСТЕЙ И МАТЕМАТИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА»

ГРЕБЕННИКОВА Е. А.

г. Волгоград, Волгоградская государственная
сельскохозяйственная академия

Необходимость профессионального становления специалиста в послевузовский период очевидна. Это становление предусматривает адаптацию к профессии, включающую механизмы саморегуляции. Чем больше круг знаний и способов их получения у личности, тем легче осуществляется процесс адаптации. Уровень подготовленности к работе, желание владеть секретами профессии, активность включения в деятельность – всё это способствует адаптации.

Профессиональное становление невозможно без творческой индивидуализации личности. Личность – индивидуальность с неповторимым сочетанием физических и психических способностей, присущих конкретному человеку и отличающего его от других людей. Индивидуализация – процесс «становления себя», возможный на основе развития либо комплекса особенностей данной личности, либо совершенствования какой-то одной с «приращением» других.

Творческая индивидуализация проявляется в специфике характера, интересов, формируется в зависимости от наличия исследовательского потенциала, определенности в чем-то конкретном, личностном стиле творчества и т.д. По Б. М. Теплову, успех в профессиональной деятельности зависит от умений человека использовать достоинства своей индивидуальности и нейтрализовать недостатки. Поэтому молодому специалисту необходимо знать индивидуальные достоинства и недостатки. Целесообразно в первую очередь оценить свое развитие: знания о специальности, свой кругозор; владения учебными, мыслительными действиями; умения работать с людьми (конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические); индивидуальное владение средствами деятельности.

Творческая индивидуализация представляет собой процесс созидания нового и совокупность свойств личности, обеспечивающих ее включенность в этот процесс. Известно, что качества, необходимые для творческой индивидуализации студента, как правило, не даются от природы, а приобретаются им в результате воспитания и образования. Подлинно творческая деятельность студента начинается там, где ведется самостоятельный поиск новых решений, намечаются новые, более совершенные, оригинальные направления поиска, более рациональные способы решения теоретических и практических задач.

Рассмотрим формирование творческой индивидуализации студентов в процессе решения математических задач.

Изучение математики требует напряжения регуляторных механизмов психики, внимания, эмоционально-волевой концентрации, обеспечивает перенос интеллектуальных навыков в другие сферы жизнедеятельности. В целом математика выполняет важную роль как в развитии интеллекта, так и в формировании характера – логических свойств личности.

Известный педагог-математик Д. Пойа в своей книге «Как решать задачу» подчеркивал, что владение математикой – это умение решать задачи, так как «решение задач – практическое искусство, подобное плаванию, катанию на лыжах или игре на фортепиано; научиться ему, можно только подражая образцам и постоянно практикуясь».

Решение задачи представляет собой процесс преобразования условия задачи. Это преобразование осуществляется определенными методами, способами, приемами и средствами. Решение задачи предполагает познание самого процесса преобразования и осуществляется с помощью определенных мыслительных действий и операций, которые могут быть представлены в виде эвристических или алгоритмических предписаний.

Решение любой задачи полифункционально, так как оно приводит ко многим изменениям в знаниях, структуре деятельности и психике решающего задачу. Решение задач способствует:

- овладению знаниями изучаемых математических понятий;
- развитию у студентов специальных математических умений и навыков;
- формированию у студентов межпредметных и исследовательских умений и навыков.

Большие возможности для творчества, для созидания нового имеются в авторском подходе с систематическим использованием теории графов к изложению курса «Теория вероятностей и математическая статистика». Эффективность применения графов демонстрируется, в частности, получением некоторых результатов из математического анализа (сходимость последовательностей, суммирование числовых рядов) вероятностными средствами. При решении задач у студентов формируется потребность поиска, наряду с классическим способом, новых решений, основанных на моделировании условий задачи при помощи соответствующих графов. Возникает и возможность сравнения различных решений, выбора оптимального из них для данной задачи.

Ход творческого процесса, творческой индивидуализации определяется, как мы видим, и самой задачей, которая как бы создает исходную детерминацию для мышления, определяет общее направление поиска неизвестного.

Развитие творческой индивидуализации не предопределяет целиком и полностью мыслительный процесс как алгоритм деятельности каждого студента. Действия, операции совершаются в зависимости от конкретных условий решения задачи, индивидуальных особенностей студента. В ходе самого мыслительного процесса создаются внутренние условия для формирования способов действий, операций. Сначала они выступают как предпосылка творческой деятельности, средство решения задачи, затем становятся результатом, следствием этого процесса. Когда студенты проявляют творческую индивидуализацию не только в ситуации новой творческой задачи, но и при выполнении самого широкого круга учебно-практических задач, у них проявляется уже стиль творческой деятельности.

Возникает потребность анализировать условия задачи и варианты ее решений, менять местами условие и следствие, ослаблять или усиливать требования задачи, обобщать и продолжать ее, искать аналогии и применения в других разделах математики и в других науках. Так, продолжая идею вероятностных интерпретаций процесса сумми-

рования некоторых числовых рядов, распространяем ее на некоторые урновые модели эффекта последствий. Использование вероятностных графов делает решение задачи более наглядным и доступным.

Рассмотрим пример вычисления суммы убывающей геометрической прогрессии. Использование графов в теории вероятностей позволяет предложить следующую модель. Студентам предлагается рассмотреть ситуацию: дана урна, в которой содержатся белые и черные шары. Пусть количества белых и черных шаров в урне подобраны таким образом, что вероятность извлечь при испытании белый шар равна p , а вероятность извлечь черный шар равна q . Проводим повторное вынимание шара с возвратом до появления белого шара. Тогда вероятностное дерево эксперимента имеет вид (рис. 1):

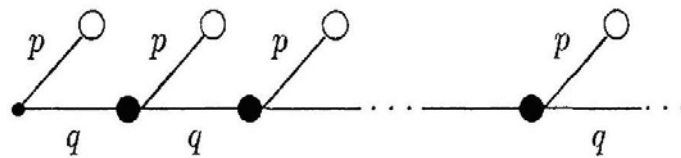


Рис. 1. Вероятностное дерево

Пользуясь определением суммы ряда и вероятностным деревом, получим $P(A) = p + q p + q^2 p + \dots + q^n p + \dots$, где $P(A)$ – вероятность достать белый шар в указанном эксперименте. Используя определение бесконечного произведения, находим вероятность противоположного события $P(A) \stackrel{опр}{=} \lim_{n \rightarrow \infty} q^n = 0$.

Отсюда получаем, что $p + q p + q^2 p + \dots + q^n p + \dots = 1$ или $1 + q + q^2 + \dots + q^n + \dots = \frac{1}{p} = \frac{1}{1 - q}$.

Приведенные рассуждения интересны уже тем, что вскрывают связь геометрических прогрессий с вероятностями и алгоритмами.

С другой стороны, обратим внимание на то, что этот результат стал возможным и благодаря счетной аддитивности вероятностной меры.

Таким образом, творческая индивидуализация – процесс становления себя как профессионала, требующая активного адаптирования личностных индивидуальных особенностей к профессиональной деятельности. Необходимо постоянное совершенствование своей компетентности. В значительной степени творческая индивидуализация зависит от личностной инициативы самой личности.

РЕЗОНИРОВАНИЕ КАК МЕТОД АКТИВИЗАЦИИ СОЗНАНИЯ ОБУЧАЕМЫХ В УСЛОВИЯХ ВРЕМЕННЫХ КОНСТАНТ

ГРОШЕВ И. Л.

г. Тюмень, Тюменский государственный
нефтегазовый университет

ГРОШЕВА И. А.

г. Тюмень, Тюменская государственная академия
мировой экономики, управления и права

В современном мире, в условиях модернизации всех сфер жизнедеятельности на повестку дня, для системы образования, поставлены две основные концептуальные задачи:

- повышение адаптивности полученных за годы обучения знаний к реальным потребностям производства;
- сокращение времени адаптации молодого специалиста, получившего специальное образование к должностным и функциональным обязанностям, к коллективу, к организационной культуре.

Очевидно, что наличный в настоящее время качественный уровень подготовки в системе образования не соответствует ожидаемым (планируемым) параметрам (о реформе образования говорят часто и много). В данном случае уместно рассмотреть проблематику по каждой задаче в отдельности.

Набор дисциплин и их содержательная составляющая определяются государственными стандартами, которые, в свою очередь, ориентируются не только на потребности реального производства, но и на аналоговые структурные единицы передовых стран Западной Европы и Америки. Однако, и это вполне очевидно, отсутствие обоснованных прогнозов развития отдельных регионов, стран и даже континентов не позволяет сформировать базисные установки на ближайшие 5-6 лет, а именно этот период обуславливает реализацию инновационных образовательных программ в течение всего срока подготовки специалиста.

Вполне вероятно, что финансовый кризис, с которым столкнулось мировое сообщество, всего лишь предтеча наиболее глобальных перемен и уже не только в области финансов, но и сфер непосредственно взаимодействующих с ней. В целом же образовательные системы, опирающиеся на теоретические выкладки, могут столкнуться с частичным фиаско тех связующих элементов, что интерпретируют происходящие события в рамках классических теорий и концепций. Грядущая ревизия научных парадигм также окажет негативное влия-

ние на состоятельность и востребованность тех знаний, что транслируются в стенах учебных заведений.

Повышение интенсивности взаимообмена в области образовательных технологий, опыта и ошибок привнесет национальные колориты в разрабатываемую универсалию стандартов и образцов, норм и методик, оценок и перспектив развития. Учитывая же конъюнктуру на рынке образовательных услуг, легко догадаться какие отрицательные явления будут сопровождать внедрение единых стандартов в тех странах, которые само образование воспринимают лишь с формальной стороны.

Ожидаемые (прогнозируемые) времена энергетического кризиса не способствуют совершенствованию стратегии и тактики обучения: с одной стороны – неопределенность в объемах и качестве специалистов потребных в ближайшей и долговременной перспективе; с другой – активный поиск альтернативных источников энергии и их широкое использование потребует таких специалистов, которые в настоящее время не могут быть подготовлены априори, без разработки фундаментальных образовательных основ.

В целом, калейдоскоп происходящих событий, кризисов, катаклизмов, катастроф, стагнации и обвала в различных секторах экономики не позволяет оформить на микроуровне – конкретные требования к качеству подготовки специалистов, а на макроуровне – требования к образовательным учреждениям, специфике их инновационного развития.

Вторая задача – успешная профессиональная и личностная адаптация молодого специалиста (под «молодым» мы понимаем работника осваивающего набор функциональных обязанностей в новом коллективе), является некоторым «продуктом» рассогласований самой образовательной системы. В частности: приоритетом является индивидуальная (единичная, «штучная») подготовка, нацеленная на полное раскрытие потенциала обучаемого или же подготовка команд (людей способных работать в команде)? В данном контексте спектр расположен в крайних позициях: индивидуализм-коллективизм (американская – японская школы).

Следует согласиться с тем фактом, что наилучшее использование потенциала сотрудника выступает в числе главных приоритетов в управлении персоналом, однако, учитывая разновеликие скорости движения и развития смежных сотрудников, возникают стрессовые ситуации: систематические как производственные, так и межличностные конфликты, что в свою очередь снижает эффективность деятельности каждого и организации в целом. Именно поэтому при всех дос-

тоинства индивидуализма необходима более тесная связь лидера с окружением и происходить это должно таким образом, что в коллективах (малых социальных группах) появляется «самоиндукция» способная консолидировать целевые установки, методы, приемы работы, темп и амплитуду рабочих движений. Иными словами, работник, обладающий богатым багажом знаний, имеющий опыт работы, креативное мышление и стремление самореализации выступает и как своеобразный «магнит» и как «источник возмущения» – побуждающий к деятельности, поиску и активизации.

Подготовить такую черту индивидуальности невозможно, опираясь только на учебную и научную литературу. Да и какой набор дисциплин, к тому же адекватных личностным особенностям обучаемого, может быть номинирован на статус оптимального и эффективного? Единственным выходом, на наш взгляд, является моделирование основ таких приемов работы на учебных занятиях в процессе обучения в высшей школе. Принципиальным положением в описываемой методике является многополярность и интегративность в процесс всего многообразия личностей участвующих в работе. Рассмотрим предлагаемый вариант дискретно:

Первый шаг. Исходной (отправной) точкой является выявление в учебной группе лиц, ориентированных на лидерство. И не так уж и важно с помощью какого инструментария происходит дифференциация обучаемых, это могут быть как психологические тесты, деловые и имитационные игры и др. важно с помощью включенного наблюдения оценить поведение каждого тестируемого. В группе 20-30 человек целесообразно выделить пять-шесть лидеров (в дальнейшем именуемых «капитанами»).

Второй шаг. Группе ставится общая задача, ориентированная на состязательность между командами с базовой целью – завоевание призовых мест. Далее каждый капитан, в порядке очередности, приглашают коллег по группе в свои команды. Очевидно, что первоначальная установка привлекать в свою команду только лиц своего круга общения, в данном случае, наталкивается на противоречия в мотивации к победе, поэтому даже хорошо знакомые коллеги по учебе рассматриваются как своеобразный капитал, предоставляющий превосходство над командами-соперницами. Задействуется своеобразный механизм самовыравнивания команд по «способностям и талантам». Практика показала, что сугубо мужские или женские команды являются менее эффективными в поиске нестандартных подходов в ходе «командных боёв».

Третий шаг. Всей группе ставятся оперативные и стратегиче-

ские задачи. Обозначаются тематические блоки, которые необходимо «отработать» как теоретически, так и практически для того, чтобы в оригинальной форме (иногда в театрализованной) представить доходчиво и четко тот аспект, который актуализирован на данном занятии. Озвучиваются примерные критерии оценки, причем эти критерии в дальнейшем могут уточняться и дополняться, а к их разработке привлекаются члены команд. Описывается порядок выступлений и общие правила поведения, например, выставляется следующее требование – оценивать качество предоставленного материала и выступления команд-соперниц наряду с преподавателем будут все прочие капитаны.

Четвертый шаг. Каждое занятие – это выступления всех команд по одной теме (что требует творчества, как способа выделиться в лучшую сторону), а в конце занятий происходит совместная оценка и подведение итогов. Преподаватель подводит общий итог, даёт общую оценку выступлений, отмечает типичные недостатки, выражает похвалу за нестандартные решения и оригинальность поведения. В этот момент происходит критическая оценка собственных выступлений, знакомство с удачными выступлениями других команд, фиксирование слабых мест в командной работе. Для победы на каждом следующем занятии требуется постоянное использование новых элементов либо «шлифовка» удачных. Микрогруппы спланиваются, так как именно этот компонент позволяет распределить обязанности, повысить ответственность каждого за качество работы всей команды.

Пятый шаг. В ходе всего цикла «боёв» преподаватель регулярно привносит новые элементы, не позволяющие достигнуть «состояния стабильности и покоя» в отношениях между командами. Ставит оперативные задачи, не учтенные в ранее обозначенных разделах работы.

Таким образом, методика побуждает (резонирует) восприятие ситуаций, позиций межгруппового взаимодействия. Нарастает психологический компонент соперничества, студенты всё чаще апеллируют к оценке преподавателя. Азарт порой доходит до взаимных обвинений в плагиате и ангажированности. Научить же обучаемых умению «перешагнуть через собственные амбиции», настроиться на деловое сотрудничество, правильно оценивать свои достоинства и недостатки, выработать стратегию и строить адекватную тактику реального поведения – главные задачи ведущего преподавателя и его самооценка как профессионала.

ВЛАДЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

ДУДКИНА И. Г.

с. Еткуль Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Еткульская начальная общеобразовательная школа № 2

Любить музыку как живое искусство, ему самому приносящее радость, он должен относиться к музыке с волнением и никогда не забывать, что нельзя вызывать в детях любовь к тому, чего не любишь сам, увлечь их тем, чем сам не увлечен.

Д. Б. Кабалевский

Деятельность учителя – это всякий раз вторжение во внутренний мир вечно меняющегося, противоречивого, растущего человека. Никакими учебниками нельзя заменить содружество педагога с детьми.

Специфика учителя музыки в том, что специальные знания, умения и навыки должны находиться в единстве с педагогическими. Все виды деятельности и формы работы в школе (уроки музыки и различные внеклассные мероприятия) требуют от учителя профессиональных знаний и умений не только музыканта, но, прежде всего, педагога.

Урок музыки – урок искусства. Это значит, что музыка определяет все происходящее на занятиях: характер общения учителя с учащимися, методы, приемы донесения музыкального материала, логику организации занятия. Ведь и строится урок в опоре на закономерности самой музыки. В нем обязательно есть своя кульминация, подход к ней, заключение. И драматургия урока может быть аналогичной музыкальным формам – иметь черты трехчастности, рондо, вариации и т.д., то есть в целом урок по содержанию и по форме должен представлять собой как бы произведение искусства.

Обновление содержания музыкального образования может идти разными путями, но реальные сдвиги будут зависеть от того, сумеет ли учитель по-новому организовать художественно-педагогический процесс на занятиях музыкой.

Творческий замысел учителя реализуется, прежде всего, в выборе методических приемов изучения произведения, освоение песни, становления музыкальных потребностей учащихся, их способностей, Это главный узел урока.

Метод моделирования художественно-творческого процесса на-

правлен на повышение активного, деятельностного освоения произведения искусства в противовес словесно-информативным методам, которые, к сожалению, главенствуют на музыкальных занятиях. Совсем отрицать эти методы бессмысленно но, так как их мобильность заключается в возможности сокращения времени на передачу информации. Иногда очень важно за короткий отрезок времени (его так мало на уроке) именно самому учителю рассказать, показать, спеть, объяснить и т.д. В своей работе многие учителя отдают немало времени поиску таких вопросов, которые бы побуждали, направляли, заставляли задуматься учащихся. Для учителя необходимо знать, о чем и как спросить, поскольку в вопросе скрыта суть поставленной задачи.

Какой характер музыки? Какой темп? Это песня или танец? Народная музыка или композиторская? Какая форма? Поднимите руки те, кто со мной согласен. Покажите красные карточки, если услышите повторение темы. Закройте глаза и поднимите руку, когда услышите знакомую мелодию. Вспомните композитора. Эти традиционные вопросы и задания всегда требуют точного однозначного ответа или действия. И даже те вопросы, которые начинаются со слова «почему», обычно подразумевают нахождение ответа в привычном для детей музыкальном и житейском опыте и для детей сами собой разумеются, не требуют особой умственной работы. Естественно, что учащиеся охотно отвечают, и учитель доволен их активностью. Но парадокс заключается в том, что эти вопросы не имеют никакого смысла, ибо современные дети, в том числе и дошкольники, и даже дети с отклонениями и развитии, совершенно свободно различают и характер, и темп, жанровую основу музыки, потому что эта способность у них уже есть с рождения и развита их повседневным (эмпирическим) опытом.

Более сложные задания (например, назовите признаки, по которым можно определить разновидности марша; назовите характерные особенности того или иного музыкального явления и пр.) будучи сформулированными таким же образом, также сводят все размышления учащихся к нахождению общих признаков и различий, их классификации по уже известным образцам и т.д. В результате у школьников развивается мышление, которое В. В. Давыдов назвал «эмпирико-классифицирующим». Оно заключается именно в нахождении у явления частных признаков, которые являются общими с другими явлениями, и в отнесении на этом основать данного явления к тому или иному классу, виду, роду и т.д. Все «мыслительное творчество» при этом протекает на уровне манипулирования уже известными музыкальными средствами, терминами, понятиями и никак не является творческим преобразованием музыкального материала. Потому что

нет задачи в ее обучающе-развивающем смысле.

Важно, чтобы решение новых вопросов приобретало форму кратких собеседований учителя с учащимися. В каждом таком собеседовании должны наглядно ощущаться три неразрывно связанных момента: первый – четко сформулированная учителем задача; второй – постепенное, совместно с учащимися, решение этой задачи; третий – окончательный вывод, сделать который и произнести (всегда, когда это возможно) должны сами учащиеся».

Метод моделирования художественно-творческого процесса углубляет проблемный метод, направляя мышление учащихся в русло выявления истоков происхождения изучаемого явления. Именно постановка задачи, решение которой требует мысленного экспериментирования с материалом, самостоятельного поиска еще неизвестных связей внутри явлений, проникновения в его природу – это то, что отвечает подлинному смыслу учебной или творческой задачи.

Этот универсальный и общий для искусства метод требует: самостоятельности в добывании и присвоении знаний (которые при прохождении пути композитора не отчуждаются от ребенка), творчества (когда школьник, в опоре на музыкальный опыт и на воображение, фантазию, интуицию, сопоставляет, сравнивает, преобразует, выбирает, создает и т.д.), развития способности к индивидуальному слушанию и творческой интерпретации.

Например, при знакомстве с жанром марша и его разновидностями можно просто рассмотреть марш как определенный устоявшийся в музыке жанр. Различать военные, игрушечные, спортивные, траурные марши, найти его общие (для всех маршей) черты, констатировать использование его в музыкальных произведениях в той и иной роли (для тех или иных целей) и т.д. Но можно и нужно, как того требует развивающее образование, построить «наоборот» (от всеобщего к единичному): рассмотреть всеобщее отношение – жизнь-музыка, в их диалектическом взаимодействии выделить всеобщее основание, ставшее природой марша вообще, – ритмическая организация человеческой деятельности. Марш объединение, преодоление – это слитая воедино энергия действия многих, – и все это в «спрессованном» виде заключено в одной-двух интонациях.

Поставим ребенка в воображаемую жизненную ситуацию: пришла беда, надо защищаться, ты должен объединить, людей, что ты сделаешь?

– Крикну, созову всех...

– Ну, кричи, созывай... Все услышат твои призывы?

– Тогда возьму трубу, сыграю зов...

Ребята «выращивают» интонацию зова как необходимость собрать всех вместе.

– Итак, все прибежали. Очень много людей. Идем в поход. Ты возглавляешь, а все идут за тобой. Ты ушел вперед, другие позади и тебя не видят, некоторые отстали или вообще пошли в другую сторону. Все идут бесформенной толпой, мешая друг другу...

– Надо сочинить марш...

Метод художественно-творческого процесса заключается в том, чтобы самим из «россыпи» звуков вырастить обобщенную ритмоинтонацию, а затем и марш как музыкальное произведение определенного жизненного назначения.

Детям разных возрастных групп предлагалось послушать три фрагмента из фортепианных сочинений и определить, какие два из них более созвучны, родственны друг другу. Это были в первом варианте: «Баркарола» П. И. Чайковского, «Ноктюрн *b*-moll» Ф. Шопена и его же «Ноктюрн *f*-moll». Сложность задания заключалась в том, что все три фрагмента имели много общего, формально являлись музыкальными высказываниями на одну тему: спокойный темп, лиричность содержания – задумчивость, погруженность в себя. Только человек, способный к внимательному вслушиванию в музыку и тонкому различению нюансов человеческих состояний, сможет почувствовать, что третий фрагмент, в отличие от первых двух, содержит интонации, траурной маршевости. Во втором варианте школьникам игрались фрагменты из Финала Сонаты № 14 Л. Бетховена, его же «Аппассионаты» (тоже Финал) и «Экспромта-фантазии» Ф. Шопена. За общей для всех фрагментов яркостью звучания, возбужденностью, выраженным внешним драматическим началом в первых двух слышится энергия подлинно бетховенской воли, напора, а у Шопена это энергия иного рода – энергия лирической страстности.

В процессе использования музыкальных технологий на уроке музыки дети узнают, постигают, осваивают закономерности языка, учатся осознавать и воспроизводить музыку. Все это расширяет кругозор учащихся, раздвигает горизонты исполнительской деятельности, дает возможность значительно повысить уровень исполнительских навыков, развивать музыкальные способности детей.

Все музыкальные технологии помогают формировать навыки активного восприятия музыки, обогащают музыкальный опыт детей, прививают им знания, что в целом является важной предпосылкой обогащения музыкальной культуры школьников.

Каждый урок музыки должен носить на себя печать неповторимой личности учителя. Творчески подойти к уроку – значит выявить и до

конца раскрыть свое собственное отношение к музыке столь же ярко и убежденно, как это делает композитор, исполнитель. Учитель организует соответствующую деятельность детей, способствует тому, чтобы музыка дошла до сознания каждого ребенка. Знания каждого данного класса, умения преподнести музыкального произведения так, чтобы ребята были предельно увлечены музыкой, пробуждения в них эмоциональной отзывчивости, активности в процессе исполнения, слушания музыки, размышлений о ней – в этом заключается мастерство учителя.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

КУРБЕТ Н. В.

г. Москва, Социально-экономический институт

Профессиональный рынок труда ставит перед образовательной системой вопрос о необходимости подготовки конкурентоспособного специалиста, который представляет собой сформировавшуюся личность, готовую к самореализации, самосовершенствованию и саморазвитию. Решению данной задачи способствует акмеологическое сопровождение образовательного процесса на разных уровнях (начальном, среднем и высшем профессиональном образовании). Наше исследование посвящено вопросу развития личности будущего специалиста, а именно студента политехнического колледжа.

Без специального психолого-педагогического руководства со стороны родителей и педагогов, окружающих молодого человека, даже хорошо успевающий студент не может обрести нужную ориентировку в мире профессий, необходимую для самостоятельного обдумывания вариантов своего профессионального «старта», жизненного пути и профессионального развития. В этом случае следует помочь молодому человеку осознать свои потенциальные возможности, перспективы личностного и профессионального роста, побуждать его к постоянному экспериментированию и самосовершенствованию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора в данной ситуации.

Особое внимание следует уделить тем студентам, которые находятся в ситуации понимания неправильного выбора специальности. Такое часто встречается у студентов, которые совершали выбор профессии неосознанно, несамостоятельно, не зная особенностей профессии и не намечая дальнейшего профессионального развития. Данные проблемы встают перед человеком, у которого еще нет жизненного опыта.

Многие выпускники средней школы выбирают профессию без достаточного основания, затрудняясь мотивировать свой выбор. Этот выбор может быть осуществлен под влиянием случайно возникшего интереса или внешних обстоятельств, под влиянием родителей и, что весьма часто встречается, может являться актом подражания сверстникам, так сказать «за компанию с друзьями». Обнаружено благотворное влияние присутствия отца на развитие профессионально важных качеств в профессиональной практической деятельности подростка. Присутствие родителей у молодых людей задает выбор профессиональной модели и развитие профессионально значимых черт личности.

В связи с этим и возникает необходимость в акмеологическом сопровождении развития образа профессии у студентов политехнического колледжа, в котором можно использовать психолого-педагогическое наблюдение; анализ документов студентов: классных журналов, творческих сочинений, отчетов по практике, анализ практических действий студентов в колледже, общественных местах, семье, анкетирование, беседу-интервью, метод обобщения независимых характеристик, статистический метод, тестовый метод, эксперимент.

Внедрение акмеологической программы должно решать проблемы не только «кем быть», но и «каким быть». При этом необходимо, чтобы молодой человек глубоко любил избранную профессию, так как только любимая работа может принести удовлетворение, радость и счастье, и в то же время высокую производительность, сознательную дисциплину, а главное понимал необходимость саморазвиваться и самосовершенствоваться.

Интерес вызывает тот факт, что многие студенты представляют профессию как определенную сферу деятельности, однако есть и такие, которым характерно видение профессии как рабочего поста (определенной должности). Например, некоторые студенты специальности «Разработка и эксплуатация нефтяных и газовых месторождений» видят профессию техника только как должность бурильщика, хотя, с одной стороны, специалисту свойственна склонность к профессиональному росту, с другой стороны образ профессии включает в себя представления не только о профессионале, но и о профессиональных условиях, целях, сфере деятельности.

Способами и средствами акмеологического сопровождения процесса развития образа профессии у студентов политехнического колледжа выступают набор диагностических методик, встречи с реальными специалистами, экскурсии на предприятия, изучение профессиональной литературы (художественные произведения о профессиях и профессионалах, справочников), беседы, тренинги, деловые

игры, презентации профессий и др. Каждое из них должно способствовать решению следующих задач:

1) Уточнению знаний о профессиональной деятельности, о профессионале, представления о себе как о профессионале, определению своего места в профессии, способности предвидеть будущее, планировать и структурировать.

2) Формированию оптимального уровня самооценки, уровня притязаний – позитивного отношения к себе, профессии и профессионалу, ценностных ориентаций, направленных на профессиональное становление личности.

3) Формированию рабочего мотивационного профиля, высокой степени мотивация к успеху, высокого уровня творческого потенциала, высокой степени выраженности потребности в достижении успеха в деятельности, психологической готовности к профессиональной деятельности, способности к саморегуляции, саморазвитию, самореализации, самосовершенствованию.

При выявлении проблем по первому направлению психолог предоставляет студентам информацию о профессии и профессионале, учит планировать профессиональное будущее, помогает представить свое место в профессии. Второе направление подразумевает психолого-акмеологическую деятельность по формированию личностных профессиональных качеств, оптимального уровня самооценки, уровня притязаний, позитивного отношения к себе, профессии и профессионалу, ценностных ориентаций, направленных на профессиональное становление личности. Формированию рабочего мотивационного профиля, высокой степени мотивация к успеху, высокого уровня творческого потенциала, высокой степени выраженности потребности в достижении успеха в деятельности, психологической готовности к профессиональной деятельности, способности к саморегуляции, саморазвитию, самореализации, самосовершенствованию способствует специально-организованный ряд мероприятий.

В процессе индивидуальной работы важно на основе изучения личности учащегося помочь ему наметить свою стратегию подготовки, то есть рациональный путь, программу подготовки. В каждом конкретном случае такая программа индивидуальна, но на основе имеющегося опыта можно выделить некоторые общие направления: повышение информированности об избираемой сфере профессиональной деятельности (чтение специальной литературы, подготовка рефератов и докладов на тему выбора профессии, участие в днях открытых дверей); усиленное участие в практической деятельности (факультативные занятия по предметам, трудовое обучение в учебно-производственном комплексе, кружковая работа, занятия в специаль-

ных школах); развитие самопознания в связи с выбором профессии (самооценка интересов, склонностей, успехов в учебной деятельности, своих способностей, состояния здоровья, развитие умения обосновывать свои решения).

Таким образом, консультация учащихся по активизации профессионального самоопределения и формированию образа профессии должна выполнять стимулирующе-формирующую функцию. Профконсультант помогает каждому учащемуся с учетом его возрастных особенностей наметить стратегию подготовки, включающую повышение уровня образования в вопросах выбора профессии, самопознания, общественного и интеллектуального роста. Своевременное расширение кругозора учащихся, активизация их самопознания и самооценки, подбор педагогических средств развития профессионально важных качеств позволяет им обоснованно принять решение о выборе профессии и успешно добиться намеченной цели.

Изучение образа профессии и учет условий и факторов его развития существенно влияет на процесс лично-профессионального развития молодежи. Психолого-акмеологическая работа с молодым человеком по определению образа профессии является стимулом к осознанию проблемы профессионального развития. Возрастные особенности студентов колледжа, связанные с их вхождением в мир взрослых, благоприятны для указанных воздействий и восприятия соответствующей информации. Развитие личности будущего профессионала наиболее эффективно происходит в условиях непосредственного изучения профессиональной деятельности. От развития образа профессии у студентов зависит удовлетворенность избранной профессией и эффективность деятельности специалиста, которые, в свою очередь, влияют на психическое здоровье человека.

ОРГАНИЗАЦИЯ МУЗЕЙНЫХ ЭКСКУРСИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ В ОБРАЗОВАНИИ

СИБИРКИНА Е. Н.

г. Сыктывкар, Коми государственный педагогический институт

Важным фактором повышения качества образования является профессиональное развитие педагогов дошкольных учреждений. Всестороннее развитие и профессиональное становление специалиста в соответствии с социальным заказом общества предусматривает освое-

ние им определенной системы знаний, выработку необходимых умений и навыков, формирование субъективной готовности к предстоящей профессионально-педагогической деятельности.

Студентам, готовящимся к художественно-эстетическому развитию и воспитанию детей, нужны знания, стимулирующие их культурную эрудицию и раскрытие художественно-творческого потенциала, оказывающие смыслообразующее влияние на переход познавательной мотивации в профессиональную.

Неоспорима значимость изобразительного искусства и культуры в целом в образовании и профессиональном развитии будущего педагога. Очень важно освоение культурных ценностей на основе живой практики общения с произведениями мастеров, что становится возможным в музеях.

Углубление взаимодействия музея и образования – отражение общей тенденции к интеграции различных сфер знания и деятельности. Включенность музея в общеобразовательный процесс способствует формированию психологической и нравственной готовности человека не только жить в стремительно изменяющемся современном мире, но и быть субъектом происходящих в нем социокультурных преобразований. В диалогическом пространстве музея имеется возможность заново прожить отраженные в памятниках культуры и искусства явления и события внешней и внутренней жизни человека [1].

Музей является наиболее приемлемой формой сохранения культурного опыта человечества. Еще в начале XX в. были сформулированы ведущие направления работы с посетителями: культурное, образовательное, рекреационное (отдых и развлечение в музейной среде), которые актуальны и на сегодняшний день.

В условиях обучения в вузе особое значение приобретает система получения знаний, важна ее роль и в музее. Образовательная деятельность художественного музея позволяет студентам расширить кругозор, способствует обогащению общей эрудиции, дает определенные знания в области истории искусства и навыки художественного анализа произведений.

В процессе изучения материала основного курса «Теория и методика развития детского изобразительного творчества», а так же специальных курсов со студентами дошкольного отделения Коми пединститута предусматриваются музейные практикумы, углубляющие и закрепляющие пройденный материал лекционных и практических занятий. В основном экскурсии организуются в Национальную галерею и этнографический отдел Национального музея Республики Коми.

Работа в музее способствует формированию у студентов:

- активного познавательного интереса к ценностному потенциалу музея;
- бережного отношения к музейному предмету как части материальной и духовной культуры;
- внутренней духовной потребности в постоянном посещении музеев.

Закрепляет и углубляет знания:

- о видах и жанрах изобразительного искусства, их средствах выразительности;
- о творческой деятельности художников;
- об особенностях ознакомления и восприятия детьми произведений изобразительного искусства.

Позволяет привить навыки:

- анализа художественного произведения;
- музейного поведения;
- непосредственного восприятия подлинника на экспозиции музея.

Музейные экскурсии со студентами условно подразделены нами на теоретические или искусствоведческие и методические. Первые включают искусствоведческий и этнографический материал и дают студенту возможность соприкоснуться с подлинником, освоить приемы художественного анализа на примере конкретных произведений, понять художественно-образную систему произведения изобразительного искусства.

Одной из таких экскурсий в рамках основного курса является ознакомительная экскурсия по Национальной галерее. В настоящее время фонды галереи включают в себя более шести тысяч экспонатов живописи, графики, скульптуры, декоративно-прикладного искусства. Познакомиться за одну экскурсию студенты могут лишь с небольшой частью коллекции и поэтому экскурсовод дает общее представление о таких разделах экспозиции как рисунок и печатная графика, национальная живопись, авангардная живопись, западное искусство, русская живопись XVIII-XX вв., скульптура.

Ежегодно планируется посещение со студентами выставки «Мастер года». Представленные авторские экспонаты по мотивам народного искусства Севера достаточно интересны, своеобразны и дают представление об обработке и декорировании различных традиционных материалов. Экскурсовод знакомит студентов с работами учащихся и мастеров Республики Коми, рассказывает о технике батика, лоскутного шитья, об обработке бересты, капа, сувеля, корня сосны.

В процессе изучения специального курса «Развитие художественно-конструктивного творчества дошкольников (на материале народного искусства коми)» с целью закрепления и углубления знаний о традиционном жилище проводится экскурсия в Национальный музей «Дом – полная чаша». Студенты соприкасаются с подлинными произведениями народного творчества, узнают об обрядах, связанных с жилищем, со способами декорирования посуды, орудий труда, предметов быта.

Второй тип экскурсий, условно выделенный нами – методические. В музеях накоплен достаточно большой опыт работы с дошкольниками и младшими школьниками, с которым полезно познакомить будущих специалистов дошкольных учреждений. Поэтому с экскурсоводом, предварительно обговариваются основные вопросы и методические приемы, проведения данной экскурсии с детьми, которые он демонстрирует в дальнейшем студентам.

В процессе изучения материала специального курса «Виды изобразительного искусства в детском саду» со студентами дошкольного отделения запланирована экскурсия «В царстве-государстве», которую проводят экскурсоводы Национальной галереи с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Работа с детьми организуется в форме игры-путешествия, в результате которого дети знакомятся с живописными произведениями разных жанров. Это занятие со студентами включает три взаимосвязанные части: во-первых, экскурсовод рассказывает некоторые особенности восприятия художественных произведений детьми 6-8 лет и своеобразие работы с данной возрастной группой в музее. Вторая часть – это демонстрация студентам содержания экскурсии с дошкольниками и заключительная часть – обобщение материала, пояснение некоторых приемов работы с детьми, ответы на вопросы студентов.

Закрепить результаты экскурсии помогает последующая самостоятельная работа студентов. Им предлагается подобрать зрительный ряд, доступный восприятию детей 6-7 лет и составить по этим произведениям рассказ или сказку, включающую в себя элементы анализа произведений изобразительного искусства. Подобные практические занятия в музее, отражающие методику ознакомления детей с произведениями изобразительного искусства, можно запланировать и по отдельным жанрам живописи: портрету, натюрморту, пейзажу.

Преимущества музейной экскурсии перед другими образовательными формами в том, что объекты восприятия являются подлинниками. Таким образом, соприкосновение с подлинником учит студентов понимать и чувствовать окружающий мир, оценивать творче-

ские возможности человека, то есть приобщает к знаниям и основам культуры.

Литература

1. Столяров, Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика [Текст] : учеб. пособие / Б. А. Столяров. – М. : Высш. шк., 2004.

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ ВАРЬИРОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В РАМКАХ СРЕДНЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СМИРНОВА А. А. БЕЛОТЕЛОВА Л. Н.

г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский
педагогический колледж № 5

Общество на данный момент обеспокоено качеством отечественного образования, качеством знаний школьников. Качество знаний выпускников девятых классов массовых школ находится на уровне 16 % (М. М. Поташник), а экзамены, проведенные в новом тестовом формате по русскому языку и математике, показали еще более низкий результат. Но ведь ЕГЭ – это лишь новая форма проверки результатов обучения, которая наиболее ярко и выпукло высветила существующую проблему (низкое качество школьного обучения). Изменение целей обучения, важность конечного результата должны повлечь преобразование, совершенствование подходов, методов и приемов обучения. В триаде цель обучения – процесс обучения – результат обучения, наиболее значимым для повышения качества обучения является процесс обучения. Процесс обучения должен способствовать формированию осознанных и прочных знаний учащихся, которые, в свою очередь, являются движущей силой развития потенциала личности и необходимым условием предметной и интеллектуальной компетентности как нового результата школьного образования.

Задачи среднего профессионального педагогического образования всегда были очень обширны и многогранны. Мы должны дать студентам не только фундаментальные базовые предметные знания, вооружить их знаниями по педагогике, психологии и частным методикам, но и обучить наиболее оптимальным и перспективным подходам в обучении и целенаправленном развитии познавательных способностей младших школьников. В данный период, для формирования ранней позитивной социализации и адаптации в профессии, педа-

гогический коллектив колледжа должен способствовать привитию навыков педагогического проектирования у студентов, на основе осознанного понимания того, на какие психологические закономерности развития младшего школьника они будут опираться при проектировании своей поурочной работы. Мы считаем поэтому, что целесообразно вооружить студентов (будущих учителей начальных классов) перспективной методикой формирования осознанных и прочных знаний на уроках математики: методикой варьирования текстовых задач. В педагогике И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. В. Краевский рассматривают показатели качества знаний: полноту и глубину, свернутость и развернутость, конкретность и обобщенность, оперативность и гибкость, которые являются предпосылками и необходимыми условиями формирования качеств, стоящих как бы на вершине пирамиды знаний, осознанности и прочности. В традиционной методике обучения математике осознанность знаний рассматривается, преимущественно, как умение школьниками обосновывать решение задач, а проверяется осознанность и прочность по умению решать задачи, то есть проверяется предметность знания. В связи с новыми требованиями к результатам обучения в средней школе (компетентность личности) следует углубить решение проблемы формирования осознанных и прочных знаний по математике.

Главными недостатками существующего обучения математике являются изолированность, разрозненность учебного материала, отсутствие системы в построении задач, а также формализм в работе самого учителя (Ю. М. Колягин), что не способствует в должной мере формированию осознанных и прочных знаний учащихся. Учитывая важность преобразующей деятельности учащихся для формирования осознанных и прочных знаний учащихся, а также то, что с помощью операции «преобразования» можно формировать осознанность знаний (Е. Б. Шиянова), то данную операцию можно применять для конструирования текстовых математических задач. По данным психологов, у младших подростков (именно в этом возрасте решается основное количество текстовых задач) наиболее формируемым является гибкость мышления (Т. И. Левицкая), которая лежит в основе осознанности и прочности знаний школьников. Мы выделили основные свойства осознанности, которые целесообразно формировать при обучении математике: осмысление связей и отношений между знаниями, осознание одних знаний как базовых для других знаний, что позволило нам конструировать эти связи и отношения между текстовыми задачами, а также выделять или составлять базовую (основную) задачу по теме. В результате нами было сформулировано определение метода варьирования текстовых задач и определение базовой задачи.

Метод варьирования текстовых задач – это способ конструирования из одной задачи (назовем ее базовой) цепочки взаимосвязанных задач.

Базовая задача по теме – это задача с несложными математическими зависимостями, заданными явно, знание решения которой необходимо для решения других задач по теме.

Базовая задача по теме служит подготовительной, «трамплинной» задачей для решения всех последующих сконструированных задач. Каждая новая сконструированная задача соотносится с базовой задачей, с ранее составленными задачами. Мы считаем, что при изучении путей возникновения активной мыслительной деятельности учащихся, как важного средства формирования осознанных и прочных знаний учащихся, при восприятии нового материала и при практическом использовании изученного, надо исходить из учения И. П. Павлова об условных и безусловных рефлексах [1]. Так как усвоенные ранее знания являются одним из сильнейших раздражителей, то важнейшим условием активизации мыслительной деятельности учащихся является умелое использование имеющихся знаний. Одним из приемов активизации мыслительной деятельности учащихся является метод варьирования текстовых задач, так как при решении каждой новой сконструированной задачи предполагается возврат к базовой задаче, решение которой уже усвоено учащимися (является сильным раздражителем).

Преобразование (усложнение) задачного материала осуществляется с помощью следующих приемов варьирования текстовых задач:

1. Меняется сюжет задачи и (или) числовые значения величин задачи.
2. Меняются математические зависимости между величинами, заданными в условии.
3. Добавляются данные в условие задачи при том же требовании задачи.
4. Меняется (добавляется) требование задачи при том же условии задачи.
5. Составляются обратные задачи.
6. Составляются обращенные задачи.
7. Составляются задачи с недостающими (избыточными) данными.
8. Конструируются исследовательские задачи.

Задачный материал к каждому приему варьирования удовлетворяет разработанным уровням осознанности знаний, способствует созданию в сознании учащихся правильного взаимоотношения между содержанием задач и их внешним выражением (предметным, знако-

вым, модельно-образным). Основным объектом изучения на уроках является структура задач. Формирование осознанных и прочных знаний при решении текстовых задач происходит в процессе преобразующей учебной познавательной деятельности в ходе конструирования и решения прямо на уроке цепочек взаимосвязанных задач с помощью метода варьирования текстовых задач. Повышение осознанности и прочности знаний учащихся достигается: через установление связей между задачами в сконструированной цепочке задач; за счет проведения «анализа через синтез» всей сконструированной цепочки взаимосвязанных задач; через осмысление учащимися важности умения решать базовую задачу по теме; за счет активизации познавательной деятельности учащихся, развития творческого и гибкого мышления; через формирование у школьников мыслительной операции «преобразования» в ходе преобразования структуры задачи и формы предъявления содержания задачи [2].

Обучение студентов старших курсов педагогического колледжа (в рамках факультативного курса) методике варьирования текстовых задач с целью формирования осознанных и прочных знаний учащихся младших классов, позволит не только познакомить студентов с новым методическим направлением в обучении решению текстовым задачам, но и вовлечь их в творческую деятельность по самостоятельному конструированию цепочек взаимосвязанных задач. Студенты освоят технологию конструирования задач с избыточными данными, с недостаточными данными, исследовательских задач через этап интерпретации полученного решения текстовой задачи. Овладение студентами данной методикой поможет им в дальнейшей работе организовывать дифференцированную работу с учащимися на уроке и дома, в организации домашних творческих заданий, при организации исследовательской и проектной деятельности на уроках математики на этапе пропедевтики предпрофильного обучения через конструирование задач с практическим содержанием.

Литература

1. Павлов И. П. Избранные труды [Текст] / И. П. Павлов. – М. : изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1951.
2. Смирнова А. А. Метод варьирования текстовых задач по математике как средство повышения качества знаний учащихся [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. А. Смирнова. – СПб., 2007.

РАЗДЕЛ 4

Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МЯСНИКОВА Т. В.

г. Чебоксары, Чебоксарский электромеханический колледж

Обращение педагогики к методам проблемного обучения имеет большую историю. В своей «Риторике» (335 г. до н. э.) Аристотель рассматривал, наряду с другими приемами, используемыми в речи, постановку в наиболее важных местах ораторского монолога риторических вопросов, которые он называет «эффектными» и «вызывающими интерес и внимание». Сегодня их можно определить как одно из средств проблемного изложения знаний.

В педагогической литературе имеется ряд попыток дать определение проблемного обучения. Приведем некоторые из них.

В. Оконь под проблемным обучением понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание учащимся необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний».

И. Я. Лернер сущность проблемного обучения видит в том, что «учащийся под руководством учителя принимает активное участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определенной системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям».

Т. В. Кудрявцев суть процесса проблемного обучения видит в выдвигании перед учащимися дидактических проблем, в их решении и овладении учащимися знаниями и принципами решения проблемных задач.

Наиболее общее определение проблемного обучения сформулировал М. И. Махмутов: проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавателя и ученика ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций.

Тогда проблемное обучение – это тип обучения, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность студентов по решению проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки.

Проблема – четко очерченный круг вопросов, которые охватывают основную идею и общее направление исследованию постановка проблемы – это начало исследования, запрос, на который лежит в его основе. Определение проблемы как знания о том, что мы не знаем (знание о незнании) задает направление поиска и определяет области знания, которые необходимо разрабатывать. Проблема так же рассматривается как препятствие в деятельности и мышлении, непреодолимое наличными средствами. Такое определение позволяет конкретизировать проблему до достижимых целей, организовать поиск необходимых средств. Представление проблемы как столкновение двух внутренне непротиворечивых знаний об одном и том же проявляет высший уровень проблемности, выводящий на развитие знания, мышления и деятельности.

Признаки проблемы:

1. Наличие неизвестного, нахождение которого приводит к формированию новых знаний.

2. Наличие определенного запаса знаний для осуществления поиска в направлении нахождения неизвестного. Это требует предварительного повторения тех ранее полученных знаний, которые непосредственно связаны с материалом, подлежащим усвоению путем решения проблемы.

Наличие проблемы порождает проблемную ситуацию. Проблемная ситуация – это элемент, с помощью которого пробуждается мысль, познавательная потребность студентов, активизируется мышление.

Наиболее четко и последовательно компоненты проблемной ситуации разработаны А. М. Матюшкиным. Он выделяет следующие три компонента:

1. Неизвестное достигаемое знание или способ действия.
2. Познавательная потребность, побуждающая человека к интеллектуальной деятельности.
3. Интеллектуальные возможности человека, включающие его творческие способности и прошлый опыт.

Проблемная ситуация рассматривается как состояние умственного затруднения, вызванного объективной недостаточностью ранее усвоенных студентами знаний и способов умственной или практической деятельности для решения возникшей познавательной задачи (И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и др.).

М. И. Махмутов указывает следующие способы создания проблемных ситуаций и, соответственно, определяет их типы:

1. При столкновении обучаемых с жизненными явлениями, фактами, требующими теоретического объяснения.
2. При организации практической работы обучаемых.
3. При побуждении обучаемых к анализу жизненных явлений, приводящих их в столкновение с прежними житейскими представлениями об общих явлениях.
4. При формулировании гипотез.
5. При побуждении обучаемых к сравнению, сопоставлению и противопоставлению.
6. При побуждении обучаемых к предварительному обобщению новых фактов.
7. При исследовательских заданиях.

Исследовательская деятельность студента в учебном процессе позволяет перенести акцент с обучения, как процесса пассивного, репродуктивного усвоения знаний, на обучение как процесс активного, продуктивного познания, развития познавательной активности и творческого мышления, приобретение студентами навыков и методов ведения научной работы, экспериментальных исследований, развитие научной эрудиции.

Под исследовательской деятельностью понимается деятельность, связанную с решением студентами творческой, исследователь-

ской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающую наличие основных этапов, характерных для научного исследования.

Отличительным признаком исследовательской деятельности является наличие таких элементов, как практическая методика исследования выбранного явления, собственный фактический и теоретический материал, собранный в ходе исследования, анализ данных, полученных в ходе исследования, и вытекающие из него выводы.

Итак, если исследовательская деятельность – это деятельность, направленная на получение и применение новых знаний, то проблемное обучение – это обучение, с помощью которого можно получить новое знание.

Нет сомнения в том, что проблемное обучение не может быть эффективным в разных условиях. Процесс проблемного обучения порождает различные уровни как интеллектуальных затруднений обучаемых, так и их познавательной активности: познавательная самостоятельность обучаемого может быть либо очень высокой, либо почти полностью отсутствовать.

В связи с этим вполне понятны попытки выделить виды и уровни проблемного обучения. М. И. Махмутов считает, что виды проблемного обучения правильнее всего различать по существующим видам творчества. В соответствии с выделенным основанием он классифицирует три вида проблемного обучения:

1. Научное творчество – теоретическое исследование, то есть поиск и открытие обучаемым нового правила, закона, доказательства; в основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение теоретических проблем.

2. Практическое творчество – поиск практического решения, то есть способа применения известного знания и новой ситуации, конструирование, изобретение; в основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение практических проблем.

3. Художественное творчество – художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее рисование, игру, музицирование и т.п.

Все виды проблемного обучения характеризуются наличием репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности студента, наличием поиска и решения проблемы.

Указанные виды имеют разные уровни (согласно М. И. Махмутову):

1. Уровень обычной активности, отражает не только разный уровень усвоения студентами новых знаний и способов умственной деятельности, но и разные уровни мышления.

2. Уровень полусамостоятельной активности. Характеризуется применением усвоенных знаний в новой ситуации и участием студентов в совместном с педагогом поиске способа решения поставленной проблемы.

3. Уровень самостоятельной (продуктивной) активности. Предусматривает выполнение самостоятельных работ репродуктивно-поискового типа, когда студент самостоятельно работает по тексту учебника, применяет усвоенные знания в новой ситуации, конструирует решение задачи среднего уровня сложности, путем логического анализа доказывает гипотезы с незначительной помощью педагога.

4. Уровень творческой активности. Характеризует выполнение самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логического анализа, открытия нового способа решения, самостоятельного доказательства. На этом уровне делаются самостоятельные выводы и обобщения, изобретения; здесь же имеет место и художественное творчество.

Перевод студентов с первого на более высокий уровень является результатом проблемного обучения и одновременно процессом управления их учебно-познавательной деятельности.

Применить новые знания в стенах учебного заведения, полученные в ходе исследовательской деятельности можно в следующих формах:

- выполнение творческих работ в период курсового и дипломного проектирования с практической реализацией результатов исследовательской деятельности;
- рационализаторская и изобретательская деятельность;
- моделирование;
- разработка новых и совершенствование действующих технологий.

Исследовательская деятельность на занятии начинается с накопления информации. После этого следует постановка проблемы и выбор темы исследования – определение аспекта рассматриваемой проблемы. Затем необходимо определить цели исследования, то есть сформулировать ответ на вопрос: что нужно сделать для решения поставленной проблемы? Следующая ступень – выдвижение гипотезы – мысленное представление основной идеи, к которой может привести исследование. При этом в своих рассуждениях студенты идут от следствия к причине: «если..., то...». Проверка гипотезы заключается в определенных действиях по разработанному алгоритму. Полученные в результате этих действий данные студенты должны интерпретиро-

вать: «анализ данных показывает, что...». В заключение необходима оценка, оформление результатов работы и вывод из нее.

Определим учебные приемы, составляющие исследовательскую деятельность студентов на занятиях:

1. Выделение основной проблемы в предложенной ситуации.
2. Определение темы и цели исследования.
3. Определение пригодности выбранной для проверки гипотезы.
4. Разграничение допущений и доказанных положений.
5. Планирование эксперимента для проверки гипотез.
6. Анализ планируемых опытов, выбор наиболее подходящих из них.
7. Планирование результата.
8. Проведение эксперимента.
9. Конструирование нового варианта прибора для осуществления конкретного опыта, изготовление моделей по собственному замыслу.
10. Составление таблиц, графиков, диаграмм для выявления закономерностей, обобщений, систематизации полученных результатов исследования, графическое изображение законов, правил.
11. Установление связи полученных данных с поставленной проблемой.
12. Систематизация фактов, явлений.
13. Интерпретация данных.
14. Использование обобщений и абстрагирования, методов анализа и синтеза, индукции и дедукции, принципа формализации.
15. Установление аналогий.
16. Формулирование определений и выводов на основе теоретических и фактических исследований.
17. Решение задач в новой ситуации.
18. Написание творческого сочинения, реферата.

Так как проблемное обучение применяется чаще всего в условиях традиционной образовательной системы, то преподаватель доминирует в учебном процессе: он создает проблемную ситуацию, организует поиск и проверку гипотезы, а также обобщение результатов и применение полученных знаний. При этом преподаватель заранее планирует каждый этап и поэтому ему заранее известен результат.

Решать на сколько это «правильно/неправильно» можно только сопоставляя такой подход с целями, которые каждый преподаватель определяет лично для себя. Работая в традиционном режиме, он получает массу преимуществ по сравнению с любым другим видом обуче-

ния: стимулирует внимание студентов, пробуждает познавательный интерес, достаточно легко закрепляет новые знания.

Не стоит оспаривать очевидное: традиционное проблемное занятие – несомненный прорыв в организации познавательной деятельности студентов. Правда, организует и реализует все это преподаватель только сам, поэтому говорить о достижении новых целей образования (развитие субъективности, творчества, возникновении личностных смыслов и т.д.) не приходится.

Но вот появились новые цели, возникли новые формулировки. В представлении нового поколения педагогов они закрепляются благодаря таким определениям, как: проблемное обучение – это система методов и средств обучения, основой которого выступает моделирование реального творческого процесса за счет создания проблемной ситуации и управления поиском решения проблемы. Усвоение знаний при этом происходит как самостоятельное открытие их студентами с помощью преподавателя.

Тогда приходим к выводу, что проблемное обучение – организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, учится мыслить, творчески усваивать знания. Путем создания проблемной ситуации моделируются условия исследовательской деятельности и развития творческого мышления студентов. Компонентами проблемной ситуации являются объект и субъект познания, и мыслительное их взаимодействие, особенности которого зависят от учебного материала и дидактических приемов организации познавательной деятельности.

Современные исследования показывают, что на занятиях, где проводятся проблемные занятия, качество знаний на 15-18 % выше, чем при традиционном обучении. Тем не менее примем во внимание предупреждение известного дидакта И. Я. Лернера: «Основная масса знаний и умений передается учащимися не проблемным путем. Но применять усвоенные знания и умения ученик должен научиться творчески, и их применение поэтому неизбежно строится проблемно».

Дополним это высказывание: научить творчески применять усвоенные знания можно только в том случае, если преподаватель точно знает, что обозначает то или другое понятие проблемного обучения.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

БЛИНОВА Т. К.

г. Тулун Иркутской обл., Тулунский педагогический колледж

Общество на всех этапах своего исторического развития предъявляло высокие требования к любым специалистам, особенно специалистам в области образования, поскольку именно от них зависит образовательный уровень общества в целом, возможность создания условий для дальнейшего его развития. Естественно, что эти требования каждый раз выражали специфические особенности той или иной эпохи, периода, тех или иных инновационных преобразований, социального заказа, и конкретно-профессиональных требований.

Сегодня педагог должен быть способен адекватно реагировать на происходящие изменения и гибко ориентироваться в сложных профессиональных и социальных ситуациях, самостоятельно и ответственно принимать решения, делая выбор в пользу позитивного развития человека, быть готовым к участию в происходящих инновационных процессах. Причем он призван не только отразить императивы времени для себя. Но и как социальный посредник создать то образовательное пространство, в котором каждый учащийся найдет свой образ, стиль мышления и поведения в современном мире, чему непременно будет способствовать учительская мобильность.

Постоянное расширение сферы образовательных услуг, все ускоряющийся процесс морального старения всех компонентов социального опыта требует от современного специалиста в области образования высокой мобильности, субъективной готовности к непрерывному самообразованию, освоения инновационных видов деятельности. Поэтому очевидна значимость социально-профессиональной мобильности, как у работающего учителя, так и у того, кто готовится им стать.

Проблема формирования социально-профессиональной мобильности педагога требует не просто изучения роли этого качества в профессиональном становлении – она требует поиска условий, в которых возможно формирование данного качества личности.

Одним из направлений инновационной деятельности колледжа стало начало реализации в 2007 г. целевой научно-практической программы развития «Педагогический колледж как среда для формирования социально-профессиональной мобильности субъектов образования».

Проблему формирования социально-профессиональной мобильности мы рассматриваем с двух позиций. Первая – это социально-профессиональная мобильность будущего специалиста; вторая – социально-профессиональная мобильность преподавателей, реализующих задачи программы развития. Поэтому в своем исследовании мы рассматриваем уровень сформированности социально-профессиональной мобильности действующих педагогов, как один из факторов, влияющих на повышение результата подготовки специалистов.

Мы считаем, что процесс формирования социально-профессиональной мобильности педагогического коллектива будет тем эффективнее, чем более направлен на создание инновационной среды взаимодействия, то есть условий для постоянного поиска, обновления приемов и способов профессиональной деятельности.

Таким условием являются профессиональные объединения педагогов, которые ориентируются на решение двух взаимосвязанных групп задач: задач развития профессиональной компетентности педагогов и задач повышения эффективности функционирования и развития образовательных процессов в колледже.

При методическом кабинете созданы творческие группы и лаборатории, деятельность которых в текущем году направлена на поиск эффективных педагогических технологий, способствующих формированию социально-профессиональной мобильности выпускника: «Информационные технологии в образовательном процессе колледжа», «Современный педагог – педагог-исследователь», «Здоровое поколение», «Метод проектов в учебной и внеучебной деятельности», «Интернет-ресурсы в учебном процессе», «Модульно-компетентностный подход как основа перехода на стандарты нового поколения». Члены лабораторий определяют методологические и научные основания развития образовательного процесса в рамках реализации программы развития колледжа, изучают и обобщают опыт творческой деятельности отдельных преподавателей и коллектива в целом, Для повышения информационной компетентности педагогов в рамках деятельности лабораторий проводятся семинары и мастер – классы. Полученные педагогами знания служат базой для решения профессиональных практических задач, накопленный практический материал используется в профессиональной деятельности. Широкое распространение в колледже получили метод проектов, обучение в сотрудничестве, технология коммуникативного обучения, технология критического мышления. 12 % педагогов используют игровые технологии. Активно внедряются в учебный процесс деловые игры, так как считаем, что это наиболее эффективный способ формирования профессиональной мо-

бильности. Актуальность использования деловой игры заключается в том, что она позволяет ее участникам научиться занимать активную жизненную позицию, она позволяет ее участникам раскрыть себя, испытать себя на профессиональную пригодность.

Преподаватели точных наук отдали предпочтение модульной технологии. Элементы Европейских и британских технологий используют в своей педагогической деятельности преподаватели иностранных языков. В процессе технологизации делаются попытки также конструирования собственных технологий как результат системного подхода, собственного стиля преподавания, которые дают положительный эффект.

При внедрении новых технологий учитель начинает терять традиционный вид деятельности информатора и все больше выступает как консультант, советчик, аниматор, воспитатель. Это требует специальной подготовки, так как в профессиональной деятельности реализуются не только узкие специальные, предметные знания, но и знания в области педагогики, психологии, технологии обучения и воспитания, социологии и других. Педагог при этом может выступать автором, разработчиком, исследователем, пользователем, пропагандистом новых педагогических технологий.

Успех же в реализации педагогической технологии во многом зависит от умения организовать ее использование, избрать целесообразный ее вариант для достижения поставленной цели. При целенаправленной работе освоение современных образовательных технологий может выступать эффективным средством формирования социально-профессиональной мобильности.

Внедрение современных образовательных технологий обучения предполагает переход от авторитарной формы преподавания к адаптивной, перевод обучения на субъектную основу с установкой на саморазвитие личности. В ходе применения новых технологий изменяется деятельность учителя. Происходит освоение новых функций, новых методических приемов и методов, корректируется или изменяется методическое обеспечение, совершенствуется УМК. Осваивая это, учитель развивается. Развивается его уровень социально-профессиональной мобильности, профессиональной компетентности, он постепенно переходит в режим развития, саморазвития, оказывая влияние и на других членов коллектива.

Использование инновационных технологий позволяет организовать самообразовательную деятельность педагогов, предполагающую использование исследовательских и поисковых методов, творческую работу, работу с разнообразными источниками информации, несущи-

ми вариативные точки зрения. В основе использования современных образовательных технологий лежит развитие познавательных навыков преподавателей, умений самостоятельно конструировать свои знания и умений ориентироваться в информационном пространстве, а также развитие критического мышления, так необходимого учителю.

Такая работа, организованная в колледже, на наш взгляд, способствует развитию профессиональной компетентности, мобильности действий и творческих способностей педагогов, так как освоение инновационного опыта учителем и его трансформация в педагогическом коллективе происходит в условиях открытости, в условиях непрерывного совершенствования, гибкости, мобильности, динамичности, толерантности. Считаем, что такой педагогический процесс может формировать социально-профессиональную мобильность, как отдельного педагога, так и всего педагогического коллектива, что непосредственно будет способствовать повышению качества подготовки специалиста.

Литература

1. Виленский, В. Я. Образцов П. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе [Текст] : учеб. пособие / В. Я. Виленский, П. И. Образцов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Пед. общество России, 2005.
2. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование [Текст] / И. А. Колесникова. – М. : Изд. центр «Академия», 2005.

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ШАБАЛИНА С. М.

г. Новокузнецк, Кузбасская государственная
педагогическая академия

Поиск путей подготовки конкурентоспособных специалистов позволяет утверждать, что в условиях образовательного учреждения не так важно дать сумму знаний, систему знаний, как уметь раскрыть способности и возможности студентов в овладении специальностью, развить творческое мышление, научить гибкому подходу к решению проблем.

Для решения поставленных задач на факультете дошкольной педагогики и психологии используется технология модульного обучения по предмету «Педагогика среднего профессионального образования». Автор-разработчик данной технологии – декан факультета

Н. Е. Разенкова. Результаты обучения студентов по данной технологии позволили сделать вывод о необходимости организации учебного процесса на блочно-модульной основе. В связи с этим деканом факультета были организованы семинары по обучению профессорско-преподавательского состава по подготовке и преподаванию учебных дисциплин по блочно-модульной технологии.

Таким образом, факультет вышел на инновационный режим по реализации выше указанной технологии. Весь учебный процесс разбит на учебные модули. Преподаватели подготовили технологические карты в соответствии с модулями, где отражены виды деятельности студентов и оценка за каждый вид деятельности в баллах, которую студент может заработать.

Так, например, учебная программа по предмету «Технология профессионального педагогического образования» разбита на четыре модуля, к каждому модулю составляется технологическая карта и рабочая ведомость. Технологические карты отражают основные обобщающие учебные элементы, количество лекционных часов, семинаров, лабораторных работ, виды контроля и деятельности студентов, а также предполагаемые рейтинговые оценки за каждый вид деятельности.

Технологическая карта по технологии профессионального
педагогического образования
4 КУРС
факультет ДПиП
2008/2009 учебный год

Семестр – 1

Группа: 1

Итоговый отчет – экзамен

Ф.И.О. преподавателя Шабалина С. М.

Изучаемые разделы 1 семестра

I. Цель и задачи курса «Технологии профессионального образования».

II. Проблемы технологизации образования в современной теории и практике профессионального образования.

Педагогическое мастерство и техника.

III. Технология проектирования содержания образования.

І МОДУЛЬ
Лекции – 12 час. Семинары – 6 час.

№ раздела	Вид деятельности студентов	Максим. к-во баллов	К-во набр. баллов
Раздел І	Самостоятельная работа – входной контроль	1	
	Обязательные задания – составляющие педагогического мастерства	1	
	Текущий контроль – фронтальный опрос	1	
	Проблемный блок раздела – специфические особенности курса	1	
Раздел ІІ	Внеурочная деятельность – разработка модели педагога	2	
	Самостоятельная работа: Изучение передового педагогического опыта по теме «Современные подходы к организации учебных занятий в СПУЗ» по материалам журналов «Дошкольная педагогика», «Среднее профессиональное образование», «Специалист»	2	
	Библиография по предлагаемой литературе	1	
	Текущий контроль – подготовка и активное участие в семинарах (1)	2	
	Разработка сценария и проведение деловой игры по одному из предметов психолого-педагогического цикла	2	
Раздел ІІІ	Работа в малых группах и текущий контроль	4	
	Текущий контроль – подготовка и активное участие в семинарах (2, 3)	4	
	Проблемный блок раздела – проблема проектирования педагогического процесса. Тестирование	4	
Итого по модулю		25	
Всего в данном семестре		25	

В рабочей ведомости по учету деятельности студентов отражены:

- стартовый рейтинг;
- текущий рейтинг;
- коэффициент активности, включающий фронтальный опрос, активность студентов на учебном занятии, подготовка и участие на семинарских и практических занятиях, выполнение заданий, рефератов, участие в олимпиадах, в конкурсах, выступления с докладами, решение педагогических задач повышенной трудности, работа со справочниками, специальной и дополнительной литературой, выполнение кроссвордов с профессиональной направленностью и др.;

- рубежный рейтинг;
- итоговый рейтинг;
- суммарный рейтинг.

Рейтинговая оценка качества знаний студентов позволяет более объективно оценить знания и умения студентов в процессе обучения и соблюдения требования объективности, индивидуальности, гласности и обоснованности оценок.

Итоговый рейтинг складывается из стартового рейтинга, текущего рейтинга, рубежного рейтинга и коэффициента активности, где коэффициент активности K_a начисляется индивидуально, а также всех видов деятельности студентов. Суммарный рейтинг определяется после сдачи зачётов и экзаменов.

Для решения поставленных задач необходимо выполнять следующие требования:

- применение приемов, направленных на формирование у студентов положительного эмоционального настроения к учебной и профессиональной деятельности, уверенности в своих силах;
- увеличение познавательных заданий;
- усиление применения средств компьютерной техники;
- развитие творческих способностей студентов;
- преодоление разрыва между учебными и воспитательными целями;
- формирование нравственной основы качественного труда;
- уважение к своей профессиональной квалификации;
- удовлетворение познавательного интереса к выбранной профессии;
- представление о целостности природы;
- воспитание бережного отношения к природе, к своему региону;
- широкое внедрение в учебный процесс элементов исследования;
- самостоятельные поиски и разрешения проблемных вопросов.

Литература

1. Акатова, Р. В. Педагогическое творчество преподавателей колледжа в условиях рынка [Текст] / Р. В. Акатова, А. Н. Власенко, Н. А. Колесникова. – М., 2001.
2. Белова, С. В. Диалог – основа профессии педагога. [Текст] / С. В. Белова. – М., 2002.
3. Зеер, Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э. Ф. Зеер // Приложение к журналу «Профессиональное образование». – 2002. – № 8.
4. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст] / И. Ф. Исаев. – М., 2002.

5. Кузнецов, М. Е. Личностно-ориентированная подготовка учителя: теоретико-методологический аспект [Текст] / М. Е. Кузнецов. – Брянск, 2000.
6. Капустин, Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы [Текст] / Н. П. Капустин. – М., 1999.
7. Кульневич, С. В. Педагогика личности от концепций до технологий [Текст] / С. В. Кульневич. – Ростов н/Д., 2001.
8. Морева, Н. А. Технология профессионального образования [Текст] : учеб. пособие / Н. А. Морева. – М. : Академия, 2005.
9. Разенкова, Н. Е. Педагогика среднего профессионального образования [Текст] / Н. Е. Разенкова. – Новокузнецк, 2002.
10. Михайлова, Н. Н. Управление процессом внедрения эффективных педтехнологий в системе профессионального образования [Текст] / Н. Н. Михайлова. – М., 2001.
11. Новиков, А. М. Профессиональное образование России [Текст] / А. М. Новиков. – М. : ИЦП НПО РАО, 1997.
12. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования [Текст] / М. М. Левина. – М., 2001.
13. Разенкова, Н. Е. Критерии качества и требования к уровню подготовки выпускников, завершивших образование по специальности «Дошкольная педагогика и психология» [Текст] / Н. Е. Разенкова, Л. Д. Костелова, Н. И. Федорова, Е. А. Кушнарера, В. А. Дубских. – Новокузнецк, 2002.
14. Чернова, Ю. К. Качитативные технологии обучения [Текст] / Ю. К. Чернова. – Тольятти : Изд. фонд «Развитие через образование», 1998.
15. Щуркова, Н. Е. Практикум по педагогической технологии [Текст] / Н. Е. Щуркова. – М., 2000.

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОЕКТНО-СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

ШМЕЛЬКОВА Л. В.

г. Салехард, Ямало-Ненецкий окружной институт повышения
квалификации работников образования

БУРУНКИН Д. А.

г. Курган, Курганская государственная
сельскохозяйственная академия им. Т. С. Мальцева

Инновационные процессы, происходящие в образовании, влекут за собой изменения в подходах к управлению ими.

Остановимся на нашем видении основополагающих понятий педагогической инноватики:

– образовательная новация – средство, вводимое в образовательную систему с целью ее обновления, качественного изменения или модернизации;

– образовательная инновация – все виды деятельности по созданию и внедрению новаций.

Опираясь на определение образовательной системы (как целой саморазвивающейся упорядоченной совокупности субъектов образовательной политики, материальных средств, взаимодействующих между собой в рамках определенных процессов, образующей интегративные качества, не свойственные составляющим ее компонентам, поведение которой детерминируется прежде всего внутренними причинами), можно описать и инновационную площадку как соответствующую систему.

Так, структурными элементами инновационной площадки могут быть:

– все субъекты образовательной политики (родительская общественность, институты государственной власти, органы местного самоуправления, субъекты образовательного процесса, научные, культурные, образовательные, коммерческие и общественные институты);

– формы организации взаимодействия участвующих субъектов образовательной политики (основанные, например, на вертикальном соподчинении, социальном партнерстве, самоорганизации и т.д.);

– основные процессы, протекающие в рамках различных типов площадок, и соответствующие им ведущие виды деятельности (проектная, исследовательская, образовательная);

– содержание инновационной деятельности как средство разрешения существующих противоречий (включая постановку целей и задач).

Таким образом, инновационная площадка – совокупность субъектов образовательной политики, форм организации их взаимодействия, основных процессов и содержания инновационной деятельности, обеспечивающая осуществление образовательных инноваций.

Устанавливаемые для осуществления образовательной новации связи внутри инновационной площадки должны предполагать объединение потенциальных возможностей и ресурсов структурных элементов, обеспечивая создание нового системообразующего качества, причем, это качество не может быть достигнуто меньшим количеством структурных элементов.

Для описания системообразующего качества предлагается опираться на генезис понятия «новация». Для этого необходимо определить стадии развития новации.

Стадия развития новации – это степень отношения субъекта с новацией. Стадии развития новации: осознание, проектирование, освоение, апробация, внедрение, тиражирование.

На этапе осознания происходит осмысление или создание новации и продумывание того, как это новшество может быть привнесено в практическую деятельность, то есть содержание инновации. Стадия проектирования характеризуется созданием инновационного проекта. Освоение новации предполагает расширение профессиональных знаний и умений в данном аспекте, то есть осуществление собственной образовательной деятельности по повышению квалификации педагога в любой ее форме, обеспечивающей профессиональную готовность. И лишь затем – этап реализации на практике данного инновационного проекта, причем как в режиме освоения, так и апробации, и внедрения. Заключительная стадия развития новации (тиражирование) предполагает разработку (а в дальнейшем и лицензирование) программы дополнительного профессионального образования в аспекте внедренной новации и организацию повышения квалификации субъектов образовательной политики, заинтересованных в собственной реализации этого инновационного проекта.

Следовательно, системообразующее качество может быть связано со стадиями развития новации и, как следствие, характеризовать тип инновационной площадки.

Возможна следующая типология инновационных площадок на основе структурирования стадий развития новации:

- экспериментальная площадка – это инновационная площадка, обеспечивающая осознание, проектирование и освоение новаций;
- внедренческая площадка – это инновационная площадка, обеспечивающая апробацию и внедрение новаций;
- стажерская площадка – это инновационная площадка, обеспечивающая тиражирование новаций.

Характеризуя инновационную деятельность в целом, можно отметить, что она предполагает систему взаимосвязанных видов работ, причем с явным доминированием того или иного вида деятельности в соответствии с типом инновационной площадки.

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

- проектная деятельность, направлена на получение нового знания: концептуально-методологического, структурно-содержательного, то есть новации (какой продукт мы желаем получить в итоге) и способов введения новшеств, то есть нововведений (каким путем мы этого достигнем) – экспериментальная площадка;

– исследовательская деятельность, направлена на разработку инструментально-технологического знания о научно обоснованных действиях в заданных условиях, то есть инновационного проекта как интеграционного единства новшества, нововведения и привнесения опыта их экспериментальной проверки в целостную педагогическую систему – внедренческая площадка;

– образовательная деятельность (повышение квалификации), направлена на профессиональное развитие субъектов образовательной политики, обеспечивающая их готовность к собственной реализации новации на практике – стажерская площадка.

Таким образом, инновационная деятельность, которую необходимо продумывать заранее и научно обосновывать, то есть проектировать, состоит из следующих этапов и соответствующих доминирующих видов деятельности:

осознание, проектирование, освоение новшества (проектная деятельность) – апробация, внедрение новшества (исследовательская деятельность) – тиражирование новшества (образовательная деятельность).

Каждый из ведущих видов деятельности с одной стороны базируется, а с другой приводит к созданию документа, определяющего данный вид деятельности. В первом случае – это программа экспериментальной работы, во втором случае – это инновационный проект внедрения новации и в третьем случае – инновационный проект распространения (тиражирования) новшества на основе дополнительной профессиональной образовательной программы (программы повышения квалификации).

Управление инновационной деятельностью на современном этапе может строиться на следующих концептуальных положениях:

1. Проектирование образовательных систем как неперемный атрибут режима их развития.

2. Преемственность сети опорных площадок различного уровня (федеральный, региональный, муниципальный), которая обеспечивает с одной стороны системную реализацию всех ключевых направлений модернизации в рамках данного уровня, а с другой – свободу выбора направлений инновационной деятельности и возможность детальной их проработки для авторов образовательных новаций.

3. Модерация как эффективная форма интеграции повышения квалификации и методической работы, обеспечивающей успешность деятельности сети опорных площадок. Модерация – особая форма повышения квалификации в рамках конкретного инновационного образовательного пространства, базирующаяся на деятельности по обуче-

нию конкретной новации специально подготовленного педагогического или руководящего работника (модератора) из числа членов данного педагогического сообщества.

4. Системность в реализации направлений поддержки (организационное, информационное, кадровое, научно-методическое, правовое, материально-техническое, финансовое). Действительно, управление образованием рассматривается сегодня как социально-педагогический процесс, основная функция которого состоит в обеспечении условий для реализации образовательных потребностей личности, общества и государства.

5. Государственно-общественный характер управления, в частности, на основе социального партнерства (ступени становления социального партнерства – информационная, организационно-методическая, взаимодействия и сотрудничества, оценки деятельности).

РАЗДЕЛ 5

Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ПИДЖАКОВА Т. В.

г. Пермь, Пермский государственный педагогический университет

Профессиональное становление – это процесс профессиональной социализации, направленный на усвоение профессиональных ролей, профессиональной мотивации, профессиональных знаний и навыков.

Профессиональная социализация педагога – это развитие и самореализация в процессе усвоения и воспроизводства педагогической культуры, которая наряду с профессиональными знаниями, умениями, опытом творческой деятельности в педагогической сфере включает совокупность норм поведения и взаимоотношений, определенную систему ценностей, соответствующих назначению и смыслу профессии.

Профессиональное становление охватывает длительный период жизни человека. В течение этого времени меняются жизненные и профессиональные планы происходит смена: социальной ситуации, ведущей деятельности, перестройка структуры личности.

Если в процессе трудовой жизни человек меняет профиль своей профессии, тогда вновь возникает проблема профессионального самоопределения, профессиональной переподготовки, адаптации к новой профессии и новому профессиональному сообществу.

В связи с этим возникает необходимость создания новых технологий профессионального образования взрослых людей, ориентированных на постоянно изменяющийся рынок труда, развивающих профессиональную мобильность и повышающих конкурентоспособность работников. Ярким примером являются педагоги и мастера начального профессионального образования, так как к преподавательской ра-

боте часто привлекаются специалисты с производства, имеющие соответствующие профессиональные знания и производственный опыт, но не имеющие педагогического образования.

Взрослый человек – это лицо, выполняющее социально значимые продуктивные роли, обладающий физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточным для ответственного самоуправляемого поведения. Взрослый человек сознательно подходит к своему обучению, он, прежде всего, оценивает свои реальные возможности, способности. В процессе обучения взрослого человека необходимо опираться на эти характеристики.

В учебной деятельности взрослый обучающийся опирается на свой жизненный опыт. Жизненный опыт – это витальная информация, которая стала достоянием личности, будучи отложенной в резервах долговременной памяти, и находится в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях. Жизненный опыт может выполнять образовательную функцию, являясь совокупностью эмоционально окрашенных социальных, учебно-профессиональных и личностных ситуаций. К ситуациям относятся отдельные объекты или действия, события, внешние условия жизнедеятельности, социальное окружение, физическая среда.

Это взаимодействие человека с внешним миром, совокупность основных детерминирующих факторов его поведения, внутренняя система, на которой основывается его поведение и деятельность, факт объективного бытия, единство как организма и как личности. Сержантов постулирует понятие в качестве такой категории, как витальная функция человека.

Для всех витальных функций, существенно то, что в своем объективном статусе, и в своем внутреннем плане в качестве определенных психических проявлений они суть фундаментальные потребности индивида и в этом смысле оказываются генеральными его характеристиками, то есть чертами его как личности и как организма. Н. Вербицкая выделяет пять основополагающих классов витальных функций:

- индивидуально-органические;
- родовые (сексуальная потребность, родительский инстинкт);
- когнитивно-праксеологические (познание и деятельность);
- социабельные (потребность в общении, сочувствие);
- трансцендентальные.

Пять витальных функций выражаются в жизнедеятельности человека через формирование соответствующих классов потребностей, то есть потребностей различных типов и уровней. Нас интересуют об-

разовательные потребности, возникающие у человека в каждом классе. Они представляют собой интерес человека к информации, способствующей приобретению витагенного опыта. Витагенный опыт – это непрерывный процесс жизнотворчества. Это обновление, изменение, творение формы и содержания жизни.

Образование, основанное на актуализации витагенного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях, А. С. Белкин определяет как витагенное образование.

Говоря о ветагенном опыте, мы имеем в виду опыт деятельности обучающегося в бытовой, профессиональной и социальной сферах, который определяет релевантный объем профессионального и социального опыта.

В профессиональном опыте следует учитывать наличие практических навыков и умений в той или иной сфере деятельности. Если обучение происходит в данной сфере, то наличие практических навыков и умений может служить:

- базой для дальнейшего обучения;
- источником обучения для его коллег;
- объектом систематизации и теоретического обоснования для придания четкой системы подготовки в данной области деятельности.

АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЯКИМОВА Н. И.

г. Дзержинск Нижегородской обл.,
Дзержинский педагогический колледж

Современный динамично изменяющийся мир характеризуется преобразованиями во всех сферах социально-экономической, научно-технической и культурной жизни. В условиях перемен в обществе все большее значение приобретает образование взрослых, призванное содействовать позитивной самореализации взрослого человека на разных этапах жизни. Базовое образование, полученное в рамках традиционных систем образования в начале жизни, принципиально не может обеспечить на всю жизнь человека знаниями, умениями и навыками, необходимыми ему для эффективного выполнения профессиональных обязанностей. В обществе растет осознание значения образования взрослых.

Для современного мира характерно быстрое увеличение информации. В связи с этим знания, полученные пять-десять лет назад, оказываются неактуальными сегодня. Взрослый человек оказывается в ситуации, требующей осознанного постоянного образовательного движения.

Наиболее обостренно выступила сейчас необходимость компетентности и профессионализма в выполнении деятельности, когда страна вступила в рыночные отношения. В таких условиях только тот работник преуспеет и будет цениться работодателем, который не только знает, но и умеет творчески применять знания в практической деятельности.

В конце XX в. образование взрослых во всем мире стало играть ведущую роль в образовательной сфере как по охвату обучающихся, так и по глубине и активности инновационных процессов. В сфере образования взрослых во второй половине XX в. сформировались новые принципы обучения, возникла и динамично развивается новая наука об обучении взрослых – андрагогика.

Понятие «андрагогика» было введено в научный обиход в 1833 г. немецким историком педагогики А. Каппом [3]. Появление особого понятия – андрагогика – было связано с растущим осознанием того, что образование взрослых должно качественно отличаться от образования детей. Термин «педагогика» (в буквальном переводе «детоводство») указывал на то, что предметом изучения научной и прикладной дисциплины под таким названием является образование ребенка как несовершеннолетнего, несамостоятельного в социальном плане существа [5].

Андрагогика (от греч. Andros – мужчина) – раздел дидактики, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенностей руководства последней со стороны профессионального педагога. [2]. Тесная взаимосвязь андрагогики с педагогикой и теорией образования взрослых легко обнаруживается при сопоставлении их предметов. Предмет педагогики в общем виде можно определить как становление человека в педагогической реальности. Предмет теории образования взрослых – система образования взрослых как социокультурный институт. Специфическим предметом андрагогики является теория и методика обучения взрослых в контексте непрерывного образования [4].

При андрагогическом подходе содержание обучения основывается на образовательных запросах взрослого с учетом его возрастных и личностных особенностей, мотивации, социального, познавательного и профессионального опыта. Отношения между преподавателем и

обучающимися строятся на сотрудничестве и взаимном обмене информацией, представляя собой совместную деятельность.

Образование взрослых можно рассматривать как систему, которая характеризуется определённой структурой, наличием собственных андрагогических принципов, использованием технологий обучения взрослых.

К основным андрагогическим принципам обучения относятся следующие:

1. Приоритет самостоятельного обучения. Самостоятельная деятельность является основным видом учебной работы взрослых обучающихся. Под самостоятельной деятельностью понимается не проведение самостоятельной работы как вида учебной деятельности, а самостоятельное осуществление обучающимися организации процесса своего обучения.

2. Принцип совместной деятельности. Данный принцип предусматривает совместную деятельность взрослого обучающегося с организаторами образовательного процесса по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения.

3. Принцип опоры на обучающегося. Согласно этому принципу, жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт человека используется в качестве одного из источников обучения самого обучающегося.

4. Индивидуализация обучения. В соответствии с этим принципом каждый обучающийся совместно с обучающим создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности обучающегося человека.

5. Системность обучения. Этот принцип предусматривает соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения.

6. Контекстность обучения. В соответствии с этим принципом обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны - строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий).

7. Принцип актуализации результатов обучения. Данный принцип предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных обучающимися знаний, умений, навыков и качеств.

8. Принцип элективности обучения. Он означает предоставление обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения.

9. Принцип развития образовательных потребностей. Согласно этому принципу, во-первых, оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели обучения; во-вторых, процесс обучения строится в целях формирования у обучающихся взрослых новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения.

10. Принцип осознанности обучения. Он означает осознание, осмысление обучающимся всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения [1].

Андрагогические принципы обучения определяют деятельность обучающихся взрослых по самоорганизации процесса обучения.

Качество обучения взрослых – одна из ключевых проблем функционирования высшего профессионального образования. Выявлены следующие андрагогические условия обеспечения качества обучения взрослых слушателей.

Организационно-педагогические условия включают в себя индивидуальность обучения, гибкость обучения, внутреннюю открытость, компактность и ускоренность обучения, адаптивность.

Учебно-методические условия предполагают обеспеченность взрослых обучающихся учебно-методическими материалами, включающими различные виды лекций, практических заданий с использованием элементов дистанционного обучения, индивидуальных электронных тест – заданий, которые учитывают особенности взрослых обучающихся; а также авторизованный подход взрослого обучающегося к процессу собственного обучения.

Психолого-андрагогические условия предполагают создание ситуации, в которой у взрослого слушателя при сопоставлении поставленных целей и предполагаемых результатов образовательной деятельности возникают внутренние противоречия как источник развития, которые будут способствовать личностному и профессиональному росту.

Таким образом, андрагогический подход основывается на обучении взрослого человека на протяжении всей его жизни и обеспечивает создание условий, необходимых для самореализации человека, а также повышения эффективности и результативности его жизнедеятельности.

Литература

1. Змеев, С. И. Андрагогика: Становление и пути развития [Текст] / С. И. Змеев // Педагогика. – 1995. – № 2.
2. Калиновский, Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона [Текст] / Ю. И. Калиновский. – СПб., 2001.
3. Марон, А. Е. Теоретико-методологические основы проектирования технологий обучения взрослых [Текст] / А. Е. Марон // Образование взрослых на рубеже веков: Вопросы методологии, теории и практики. – СПб., 2000.
4. Тонконова Е. П. Образование взрослых как социальный институт [Текст] / Е. П. Тонконова. – СПб., 1999.

ПОВЫШЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ К РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

КОЛОСОВА И. В.

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

В современной образовательной ситуации, которая существует на фоне значительных преобразований в социальной, экономической, политической и культурной сферах жизни нашего общества, основная цель профессионального образования заключается в подготовке квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией [2].

Сегодня возросли требования общества и к профессиональной подготовке и переподготовке специалистов дошкольного образования, решающих разнообразные воспитательно-образовательные задачи в условиях вариативности содержания дошкольного образования.

Одной из наиболее актуальных задач дошкольного образовательного учреждения является обеспечение равных стартовых возможностей для детей при поступлении в школу. Её решение связано с формированием физической, личностной и интеллектуальной готовности дошкольника.

Личностная и интеллектуальная готовность в первую очередь предусматривают сформированность навыков общения, высокий уровень овладения родным языком и основными формами речи.

Данное обстоятельство подтверждается ведущими положениями педагогики и психологии дошкольного детства, в которых отмечается, что дошкольный возраст уникален по своему значению для развития речи, поскольку своевременное речевого развитие ребёнка в дошкольном детстве является залогом успешного развития его личности.

Психологи определяют дошкольное детство как сензитивный период усвоения родного языка и наиболее интенсивного «социального наследования» норм и правил поведения (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн).

В исследованиях лингвистов отмечается, что дети дошкольного возраста обладают повышенной чувствительностью к языку, максимальной восприимчивостью к его фонетической, грамматической и семантической стороне.

Данные исследования актуализируют проблему формирования готовности будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений к работе по речевому развитию детей на этапе профессиональной подготовки.

Анализ требований к минимуму содержания образовательных программ подготовки специалистов дошкольного образования позволяет констатировать, что преподавание в педагогическом колледже и вузе нацелено на вооружение выпускников теоретическими знаниями.

В вузовских стандартах преобладают знания, умения и навыки. В работах Р. Б. Стеркиной отмечается, что в стандартах вузов субъект образования обезличен, организация учебной деятельности направлена на информационное обеспечение студентов и на усвоение знаний, умений и навыков вне личностного участия [3].

Изучение учебных планов и программ профессиональной подготовки специалистов дошкольных образовательных учреждений позволяет говорить о недостаточном внимании к проблеме формирования готовности к организации речевого развития детей в дошкольном образовательном учреждении.

Неоднозначно в науке трактуется и само понятие готовности к речевому развитию детей дошкольного возраста. Разделяя точку зрения В. А. Слостенина и Л. И. Мищенко, в профессиональной готовности воспитателя к речевому развитию детей дошкольного возраста в качестве главного критерия мы выделяем его речеформирующие умения.

Речеформирующие умения воспитателя дошкольного образовательного учреждения – это сложные и осознанные действия, основанные на теоретических знаниях и практической подготовленности педагога к работе по речевому развитию детей дошкольного возраста.

Анкетирование слушателей курсов повышения квалификации позволило выделить умения, которые вызывают наибольшие затруднения у воспитателей дошкольных учреждений:

- обследовать и выявлять особенности речевого развития детей дошкольного возраста, составлять характеристики их речи;
- создавать развивающую речевую среду, условия для практического овладения детьми словарем, фонетикой, грамматическим строем родного языка, связной речью;
- отбирать содержание, методы и приемы работы в соответствии с возрастом детей и уровнем их развития;
- выявлять, анализировать и оценивать результаты педагогического воздействия и другие.

Также следует сказать, что педагоги отмечают недостаточно высокий уровень собственных умений владеть речью и невербальными средствами общения, что также негативно сказывается на результатах речевой работы с детьми.

С целью решения вышеобозначенных проблем разработан модуль образовательной программы курсов повышения квалификации воспитателей дошкольных образовательных учреждений «Речереформирующие умения воспитателя ДОО».

В ходе лекционных, практических и семинарских занятий слушателям курсов повышения квалификации предлагается:

- рассмотрение теоретических основ речевого развития детей дошкольного возраста;
- знакомство с новыми подходами к организации речевого развития детей в ДОО;
- изучение уровня сформированности речереформирующих умений воспитателей ДОО и др.

Основное содержание модуля раскрывается в дидактических единицах «Стратегия и тактика современного обучения родному языку детей в ДОО», «Характеристика современных форм, средств и методов развития речи детей в разных возрастных группах», «Педагогические функции и умения воспитателя в области речевого развития детей в ДОО», «Культура речи воспитателя ДОО как одно из важнейших средств речевого развития детей дошкольного возраста», «Современные подходы к речевому развитию детей» и другие.

Таким образом, совершенствование готовности воспитателей к речевому развитию детей дошкольного возраста предполагает совершенствование речереформирующих умений и повышение уровня речевой культуры в ходе повышения их профессионально-педагогической квалификации на курсах повышения квалификации.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности «Педагогика и методика дошкольного образования» [Текст] – М. : Полиграфия, 2000.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [Текст] // Директор школы. – 2002. – № 1.
3. Стеркина, Р. Б. Рекомендации по экспертизе образовательных программ для дошкольных образовательных учреждений Российской Федерации [Текст] / Р. Б. Стеркина // Вестник образования. – 1995. – № 7.
4. Яшина, В. И. Речевая среда и дети [Текст] / В. И. Яшина // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 8.

ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ ПО СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Л. В. ЗАНКОВА

КЕРЖЕНЦЕВА А. В.

г. Нальчик, Институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования
Кабардино-Балкарского государственного университета

Достижение нового качества образования непосредственно определяется модернизацией содержания образования и образовательного процесса, что в значительной степени зависит от обеспечения системы образования высококвалифицированными кадрами. Как отмечают ученые и педагоги-практики, настоящее и будущее российского образования заключены в творчестве учителя, поиске им развивающей образовательной системы, новых открытий и технологий требующих не созерцания, а высочайшего духа, оригинальности мышления, ответственного действия. Построить такую образовательную систему можно в ходе междисциплинарного, интегративного исследования. Именно таким было исследование, которое развернул Л. В. Занков в 1957 г., и сейчас его на современном этапе продолжают вести сотрудники ФНМЦ им. Л. В. Занкова.

В труде учителя немало типового, повторяющегося, но немало также изменчивого, вариативного. Сознание педагога не только отражает педагогическую действительность, но и творит ее. Каждый день,

сталкиваясь с множеством вопросов, педагог решает ряд проблем, требующих творческого решения: Какова педагогическая и методическая идея урока? Какой замысел сможет ее воплотить в сложившихся ситуациях? Как реагировать на внезапные изменения или несовпадения задуманного и реального? Постоянная нацеленность учителя на поиск оптимальных для данных условий решений и определяет творческий характер педагогической деятельности, делает творчество ее сущностной характеристикой.

Как любой творческий труд, педагогическая деятельность сохраняет общую логику творческого процесса, включающую возникновение замысла; осознание цели замысла; накопление наблюдений; выбор лучшего из возможных решений путем перебора вариантов; результат творческого процесса и его оценка.

Современная государственная политика в области образования предполагает «ориентацию образования не только на усвоение обучающегося определенной суммы знаний, но и на развитие личности ребенка, его познавательных и созидательных способностей».

Нас всех учили, как наделить учащихся суммой знаний, гораздо сложнее научить думать, самому задавать себе вопросы, находить ответы и получать удовлетворение от такого творчества. Сохранить способность к научению, умение его осуществлять и получать еще и радость от этого, даже когда тебе много лет, – этим качествам необходимо учить сегодня, что является одним из основных положений в развивающей системе Л. В. Занкова.

Способствовать формированию у учащихся качеств, соответствующих ситуации динамичных изменений, происходящих в обществе на современном этапе, может только педагог сам обладающий ими, имеющий открытую «субъект-субъектную» позицию, владеющий современными приемами и технологиями организации учебной и воспитательной деятельности.

Вместе с тем важно отметить, что погоня за модными «направлениями», постоянные «инновации» могут стать серьезным фактором, препятствующим творчеству. Есть школы и педагоги, которые все время что-либо внедряют и осваивают, но реальное положение дел изменяется мало, а у учителей вырабатывается либо своеобразная «защитная» реакция на новое и даже нигилистическое отношение к нему как якобы лишь иному выражению уже давно известного, либо конформизм и приспособленчество. На современном этапе, как нам представляется, существует несколько путей стимулирования и поддержки педагогического творчества.

Закон РФ «Об образовании» создал правовые предпосылки для расширения прав учителей и педагогических работников, в том числе и в плане методического творчества учителей. В профессионально-методической области речь идет о свободе выбора в использовании методик обучения и воспитания, учебных пособий и материалов, методов оценки знаний учащихся. Вместе с тем, в существующих локальных нормативных актах не конкретизированы права и обязанности учителя, что может породить опасные злоупотребления данными правами с одной стороны, например, при выборе учебников, приобретение которых оплачивается родителями; с другой стороны – нарушения прав учителей. Анализ педагогической практики свидетельствует об отсутствии реального права выбора учебников (учимся по тем учебникам, которые «утвердило» районное методическое объединение), права отступать от программы (особенно в период аттестации и аккредитации образовательного учреждения) и т.п. Иными словами, сейчас зачастую творчество для учителя может быть даже чревато серьезными негативными последствиями.

Особая роль системы повышения квалификации в этой связи связана с информированием педагогов о наиболее эффективных и инновационных методах обучения в целях сокращения условно-творческой деятельности.

Особенностью педагогического творчества является и то, что это всегда сотворчество: учителей, авторов учебников и пособий, учащихся. Творческий процесс педагога должен быть сопряжен с творческим процессом всего педагогического коллектива и с творческим процессом ученика. Важно отметить также, что учитель всегда творит на «живом человеческом материале». Это предъявляет к его деятельности особые требования, жестко лимитируя в способах проверки гипотез, использовании тех или иных способов деятельности – «без права на ошибку». Кроме того, результаты творческой педагогической деятельности проявляются не сразу и в этой связи педагог не всегда может сопоставить свой замысел и его реализацию с его конечным результатом.

Подготовка учителя к работе по развивающему обучению Л. В. Занкова нацелена, прежде всего, на изменение личности учителя и его профессиональной подготовки с тем, чтобы он, осознав интегративный характер, мог реализовать его в процессе обучения, проявляя гибкость, а значит вариативность, индивидуальный подход к детям. По этой причине профессиональная подготовка должна носить интегрированный характер.

В процессе повышения квалификации необходимо использовать разнообразные нетрадиционные формы организации учебного пространства, активизирующие позицию слушателя и позволяющие реализовать субъект-субъектный тип отношений.

На практических занятиях, построенных на этом содержании, слушателям предлагаются задания: репродуктивного характера, позволяющие организовать проверку усвоения учителями информации, полученной на лекциях; ориентированные на аналитико-синтетическую деятельность, рассчитанные на развитие у учителей творческого мышления; требующие от слушателей курсов применения знаний и умений, реконструкции учебного материала. Сочетание различных уровней заданий позволяет индивидуализировать процесс обучения слушателей.

Характерной чертой практикумов является преобладание заданий, требующих от учителей личностной интерпретации и оценки педагогической реальности в их совокупности. Это особенно важно в контексте современного методического мышления, ориентированного на самостоятельный творческий поиск истины, опирающегося на объективные данные, анализ, и сопоставление различных точек зрения.

Преподаватели, психологи, учителя-методисты способствуют приобретению слушателем опыта активной деятельности, анализу имеющихся в его методическом арсенале наработок, их обновлению и коррекции в соответствии с требованиями осваиваемой системы обучения.

Продуктивность обучения слушателей зависит от нескольких факторов. Значимым является готовность слушателей к освоению системы общего развития школьника. На курсах повышения квалификации обучаются слушатели разной мотивационной и содержательной подготовки.

Выделяются четыре типа слушателей: одни не проявляют интереса к системе развивающего обучения Л. В. Занкова, и относятся настороженно; другие проявляют интерес к системе, серьезно рассматривают возможность изменения своей педагогической деятельности; третьи принимают систему Л. В. Занкова, уже имея опыт работы. Наибольший результат приносят совместно-раздельные занятия разных типов слушателей при сочетаниях в начале курсов: первых-вторых-третьих, первых-третьих, вторых-третьих, в конце занятий первых-вторых.

Организуя подготовку учителей к работе по дидактической системе Л. В. Занкова, мы применяем тестирование учителей и их самооценку. Оказалось, что наибольшие трудности заключаются в соотношении эмпирических и теоретических знаний при определении содержания обучения, при изучении и планировании общего психиче-

ского развития детей, в реализации типических свойств методической системы.

Таким образом, все затруднения учителей в освоении системы Л. В. Занкова носят не столько методический, сколько методологический характер. Чтобы их снять, надо помочь учителю освоить методологию педагогики и наук, лежащих в основе преподаваемых предметов. Следовательно, первостепенная задача подготовки учителя заключается в том, чтобы показать пути изменения оснований педагогической деятельности. Только ее анализ, самооценка и проектирование собственной педагогической системы, выбор вариантов решения проблем, которые неизбежны при переходе на новый вид деятельности, позволяет учителю овладеть методологической культурой. Тогда он приобретет личностную позицию по отношению к целям, содержанию, методам обучения, определится в проблеме соотношения обучения и развития. На этой основе возможен и выбор конкретных технологий в учебном процессе. Другими словами, от стереотипов в профессиональной деятельности учитель перейдет к ее проектированию. В этом и заключается, на наш взгляд, смысл преобразования педагогического сознания.

Сущностью такого преобразования стал переход от передачи информации к организации учебной деятельности самих слушателей, в ходе которой они осознают свою педагогическую практику, свои возможности в профессиональном росте.

В ходе курсовой подготовки учитель проходит следующие этапы:

- анализ традиционной педагогической практики, проблематизация слушателей;
- выход в рефлексивную позицию через самооценку профессиональной деятельности, самоопределение;
- выработка модели альтернативного учебного процесса, проектирование вариантов преобразования собственной деятельности;
- на основе теоретического осмысления целей, содержания, методов учебного процесса овладение технологией такого процесса.

Вместе со слушателями мы пришли к выводу, что курсовая подготовка должна проходить в два этапа, разделенных временным промежутком. Целью первого этапа является преобразование педагогического сознания, продвижение учителя в методологии учебного процесса; осознание педагогами необходимости и возможности собственного роста, то есть самооценка, самоопределение, самоорганизация, совершенствование собственной профессиональной деятельности. Этот этап является ядром подготовки учителей к преобразованию

учебного процесса. В нем происходит самоопределение в выборе дидактической системы, теоретическое ее осмысление.

Целью второго этапа является овладение методической системой развивающего обучения Л. В. Занкова, если это соответствует выбору учителя. В результате слушатели получают возможность увидеть в новом аспекте первые занятия и свое место в них. Здесь снимается чувство дискомфорта и ощущение тупика, корректируется модель обновленного учебного процесса.

Учебный процесс осуществляется через включение слушателей в коллективную мыследеятельность, преобразование учебного материала, практические занятия по диагностике общего психического развития детей, анализ программ, учебников. Учителя наблюдают и обсуждают уроки, структурируют содержание тем и учебных заданий, определяют учебные задачи к ним, проектируют уроки. Таким образом, происходит овладение общими способами профессиональной деятельности на основе системного и деятельностного подхода.

В конце занятий каждого потока проводится итоговая рефлексия, в ходе которой обосновываются собственные действия, действия преподавателей, оцениваются ход и результаты совместной деятельности преподавателей и слушателей. Слушатели получают задания к следующему потоку, анкетирование позволяет корректировать преподавателям свою деятельность.

Вот некоторые высказывания, взятые из анкет слушателей:

...Я увидела на деле совершенно новый подход в организации учебного процесса... Курсы заставили посмотреть другими глазами на ученика и на свою деятельность. Поняла, что мои познания в области дидактики, психологии ничтожно малы. Зато теперь знаю, чем нужно овладеть. Понравилась форма занятий, возможность высказаться, поспорить...

...Эти курсы отличаются от тех, на которых мне пришлось бывать ранее и где я старательно все воспринимала и записывала, но не успевала все это осознать, да и потребности в этом как-то не было. То, что материал не дается в готовом виде, заставляет его осмысливать. Кроме того, на таких курсах ощущаешь потребность в более глубоких знаниях, интерес к учебному процессу. Курсы позволили мне осознать пласт теоретического материала, казалось бы известного, проанализировать свою деятельность, помогли посмотреть на педагогику с разных позиций...

...Для меня стали понятны способы профессиональной деятельности: планирование, постановка учебной задачи, структурирование

содержания учебной задачи. Но вижу, что еще нужно много заниматься самообразованием.

Такая организация учебного процесса в системе повышения квалификации педагогических кадров апробируется в течение двух лет. Конечно, организация курсов находится еще в стадии разработки и нуждается в дополнительном осмыслении и отслеживании его эффективности. Но уже сегодня со всей очевидностью ясно, что курс вызывает интерес у учителей, позволяет им переносить в свою практику способы деятельности, усвоенные в ходе занятий, а самое главное – дает возможность двигаться к овладению новым стилем педагогического мышления.

РАЗДЕЛ 6

Информационно-коммуникационные технологии в системе общего и профессионального образования

СПЕЦИФИКА ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РЯПИСОВ Н. А., РЯПИСОВА А. Г.

г. Новосибирск, Новосибирский государственный
педагогический университет

В современной практике для освоения содержания высшего профессионального образования требуется системная совокупность средств целостного педагогического процесса – материальных объектов и предметов духовной культуры, которые «помещены» между педагогом и студентами и используются для усвоения знаний, формирования опыта познавательной и практической деятельности. В условиях модернизации российского образования рационально разрабатывать и использовать универсальные дидактические средства, которые могут быть успешно реализованы в разнообразных формах организации обучения: очной, заочной, очно-заочной; экстернатной и др. Особое внимание в современном образовательном пространстве справедливо уделяется развитию дистанционного образования.

Методический опыт осуществления дистанционного обучения в современном мире показал, что для обеспечения достойного качества образования в условиях высшей школы оптимально сочетание следующих современных образовательных технологий:

- кейсовая технология (комплекс специально подготовленной учебной информации на бумажных носителях: учебники, учебные пособия, практикумы, рабочие тетради и др.);
- интернет-технология (сетевые web-курсы с мультимедийным сопровождением: электронные учебники, тренинговые компьютерные

программы (тренажеры), компьютерные лабораторные практикумы, банки контрольно-измерительных материалов и др.);

– телекоммуникационная технология (применение средств учебного телевидения: учебные видеофильмы, аудиозаписи и др.).

Внедрение в Новосибирском государственном педагогическом университете системы открытого дистанционного образования потребовало создания специфической информационно-образовательной среды и применения в образовательном процессе современных информационных технологий. Поэтому наряду с традиционными информационными ресурсами (учебниками и учебными пособиями с грифом УМО) для обеспечения процесса дистанционного обучения студентов сотрудниками кафедры психологии и педагогики специально разработан учебно-методический комплекс (УМК), включающий:

– учебное пособие, которое содержит: обращение к студенту (методические указания по работе с учебно-методическим комплексом); содержание Государственного образовательного стандарта; рабочую образовательную программу; информационные материалы к лекционному курсу; словарь педагогических терминов;

– рабочую тетрадь, которая включает: обращение к студенту (методические указания); задания для самостоятельной работы по освоению содержания рабочей образовательной программы, обязательные для исполнения всеми студентами; задания для самостоятельной работы, дифференцированные по степени трудности и видам деятельности и методические рекомендации по их выполнению; блок самоконтроля (требования к уровню подготовки бакалавра (специалиста), контрольные задания в тестовой форме и ключ к ним (правильные ответы), задания для выполнения рефлексии (выявления личностного и профессионального «приращения», динамики в становлении педагогической компетентности); задания к зачету и экзамену;

– электронный учебник (№ гос. регистрации – 0320701184; 0320801704), включающий: аннотацию; сведения об авторе и разработчике, минимальных системных требованиях; обращение к студенту; содержание ГОС ВПО; рабочую образовательную программу; информационные материалы к лекционному курсу; компьютерные презентации, сопровождающие лекционный курс; практикум; банк тестовых заданий; дополнительные материалы по темам курса (хрестоматию); словарь педагогических терминов;

– тренажёр (№ гос. регистрации – 0320701181) – тренинговая компьютерная программа, содержащая контрольные задания в виде схем и опорных конспектов;

– коллекцию учебных фильмов:

«ПЕДАГОГИКА, часть 2»:

– выпуск 1 (№ гос. регистрации – 0320801769): «Общие основы педагогики», «Содержание воспитания», «Диагностика воспитанности личности и детского коллектива»;

– выпуск 2 (№ гос. регистрации – 0320801768): «Приоритетные стратегии воспитания: воспитание патриотизма, культуры межнационального общения, религиозной толерантности, этическое воспитание детей и молодежи, воспитание экономической и эстетической культуры»;

– выпуск 3 (№ гос. регистрации – 0320801767): «Формы организации воспитания», «Методы воспитания»;

– выпуск 4 (№ гос. регистрации – 0320801766): «Современные технологии воспитания».

«ПЕДАГОГИКА, часть 3»:

– выпуск 1 (№ гос. регистрации – 0320800241): «Целеполагание в педагогике», «Содержание образования», «Формы организации обучения»;

– выпуск 2 (№ гос. регистрации – 0320800242): «Интерактивные методы обучения», «Средства обучения»;

– выпуск 3 (№ гос. регистрации – 0320800243): «Диагностика результатов обучения», «Современные образовательные технологии».

Таким образом, разнообразные средства обучения – комплект специально подготовленной учебной информации на бумажных носителях, электронный учебник и тренажер, комплект учебных фильмов – обеспечивают каждого студента необходимыми материалами для самообразования в процессе дистанционного обучения. У обучающихся есть возможность выбора канала информации в соответствии с ведущим анализатором, навыками восприятия учебной информации, бытовыми техническими условиями.

Как известно, технология дистанционного образования предусматривает использование традиционных форм обучения (консультации, лабораторные работы, контрольные работы, зачеты, экзамены и др.), но в большей степени ориентирована на самообразование. Преподавателей кафедры психологии и педагогики очень беспокоило, что процесс изучения самых гуманитарных дисциплин – педагогики и психологии – при применении дистанционных технологий организуется «бесчеловечно», то есть исключает живое общение преподавателей и студентов. Именно желание «очеловечить» процесс обучения по курсу «Педагогика» побудило авторов УМК к созданию учебных фильмов.

В научных работах П. Р. Атутова, В. Г. Болтянского, М. И. Махмутова, а позднее – Г. В. Карпова, И. И. Тихонова, Р. А. Низамом-

ва, Г. М. Коджаспировой и других ученых отмечаются значительные преимущества технических средств обучения в сравнении с натуральными, графическими и объемными. К ним относят:

- информационную насыщенность;
- возможность преодолевать существующие временные и пространственные границы;
- возможность глубокого проникновения в сущность изучаемых явлений и процессов;
- показ изучаемых явлений в развитии, динамике;
- реальность отображения действительности;
- выразительность, богатство изобразительных приемов, эмоциональная насыщенность.

Учебные фильмы являются техническим средством обучения, а значит, им также присущи указанные свойства. Кроме этого, видеофильмы содержат ряд специфических особенностей, способствующих эффективному восприятию и усвоению учебного материала.

Динамичность изображения – наиболее сильная в дидактическом отношении особенность фильма, позволяющая рассматривать явления в процессе движения, изменения, развития, то есть наиболее правдиво, жизненно. Поэтому при создании учебных фильмов по курсу «Педагогика» использовались фрагменты «живых» лекций, семинарских и практических занятий со студентами дневной формы обучения, эпизоды из художественных фильмов. Динамика раскрывает логику движения мысли от незнания к знанию. Все это достигается с помощью выразительных средств фильма, таких, как переход от общих к крупным планам и деталям, панорамированием по объекту, что позволяет зрителю как бы самому участвовать в происходящих на экране событиях, еще внимательнее следить за их развитием. Профессионально выполненный монтаж обеспечивает целостную стройную картину развивающегося действия.

Другая важная дидактическая сторона фильма – способность рассматривать все явления и отдельные его части, достигается с помощью возможности выразительных средств опускать второстепенные моменты и концентрировать внимание на самом главном. Это позволяет целенаправленно руководить вниманием обучающихся, приковывая его к различным частям рассматриваемого объекта, выделяя основное и типичное, что следует обязательно понять и усвоить.

Важное свойство кино – возможность переносить обучающихся во времени и пространстве, что позволяет демонстрировать явления и процессы, недоступные непосредственному проживанию.

Учебные фильмы обладают богатством выразительных средств (цвет, музыкальное сопровождение, анимация, мультипликация и т.п.) и изобразительных приемов (выделение главного изображения средствами динамики и композиции кадра, монтажной сменой планов, соотношением главного объекта и окружающих фоновых объектов и т.д.). Так, при монтаже фильмов использовали внутрикадровые надписи для закрепления в слове зрительного образа; переходы от общего плана к крупному и, наоборот, с целью выделения существенного; выделение объекта или его части (обводкой, штриховкой, высветлением, мерцанием) для лучшего восприятия содержания и т.д. Применение новейших информационных технологий делает учебные фильмы содержательными, выразительными и наглядными. Благодаря высокой степени наглядности и хорошему качеству дизайна учебного материала организуется непроизвольное внимание. Возможности DVD-проигрывателя позволяют при необходимости останавливать на экране изображение (стоп-кадр), просматривать весь видеоматериал и отдельные фрагменты многократно.

Особую роль учебные фильмы призваны выполнять в процессе обучения с применением дистанционных технологий. В составе учебно-методического комплекса они выполняют следующие важные функции:

- адаптивную, поскольку их применение направлено на поддержание благоприятных условий протекания процесса обучения, а именно: содержание учебного курса определяется спецификой учебного предмета и его дидактическими целями; непременно учитываются форма и место организации занятий (самообучение на расстоянии), продолжительность использования компьютера или телевизора (продолжительность фильмов около 45 минут); обеспечивается адекватность содержания образования уровню подготовленности студентов; предоставляется возможность выбрать индивидуально оптимальный темп работы;

- компенсаторную, так как при дистанционной форме обучения студент лишен возможности полноценно и регулярно общаться со студенческой группой (дискутировать на семинарах, проявлять свою активность на практических и лабораторных занятиях), а также посещать лекции ведущих преподавателей. Просмотр учебных фильмов в некоторой степени замещает, восполняет отсутствие реальных субъектов образовательного процесса. Однако необходимо помнить, что компьютер является средством обучающей деятельности, а не ее субъектом, он не может заменить Человека;

– мотивационно-эмоциональную – для пробуждения познавательного интереса обучающихся к изучаемому материалу, расширения чувственного опыта, а также для создания условий достижения учебного результата;

– информационную, поскольку они являются непосредственными источниками учебной информации в соответствии с нормативными требованиями, раскрывают сущность изучаемых явлений;

– интерактивности, которая позволяет вовлекать студента в действие, происходящее на экране телевизора (монитора) и мысленное взаимодействие обучающегося с участниками видеосъемки, что активизирует мышление, память, воображение и создает возможности составить собственное мнение, например, при анализе реальных ситуаций или рассмотрении теоретических вопросов;

– интегративную, так как учебные фильмы применяются при комплексном использовании различных средств обучения, они позволяют рассматривать изучаемое явление как отдельную часть (тему, вопрос), как систему, проявляющуюся во взаимосвязях и как единое целое (содержание учебного курса);

– инструментальную, которая направлена на технически безопасное и удобное осуществление обучающимися учебно-профессиональной деятельности.

С психологической точки зрения центральным является вопрос о том, что должно осознаваться обучающимся в представляемом ему наглядном материале. Применение аудиовизуальных средств обучения направлено на раскрытие сущности изучаемого содержания. Согласно А. Н. Леонтьеву, они выступают в качестве внешней опоры внутренних действий, совершаемых обучающимся под руководством педагога в процессе обучения. В данном случае сам учебный фильм не является предметом усвоения, а выступает средством усвоения теоретических и практических знаний.

Исследования Г. М. Коджаспировой и К. В. Петрова показали, что, только слушая, учащиеся запоминают 15 % речевой информации, только глядя – 25 % видимой информации, а, слушая и глядя одновременно, – 65 % преподносимой информации, то есть наиболее высокое качество усвоения учебного материала достигается при непосредственном сочетании слова педагога и предъявляемого учащимся изображения в процессе обучения. Демонстрация учебных фильмов обеспечивает полисенсорность восприятия учебной информации.

Это оказывает влияние, прежде всего, на начальный этап процесса усвоения знаний. Сигналы, воспринимаемые через органы чувств, подвергаются логической обработке, попадают в сферу мышления, где

выполняются первоначальные мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, группировка предметов по сходству). Активность зрительного и слухового анализаторов создает в этом случае основу для успешного протекания следующего этапа процесса познания – осмысления. Чувственные образы оказывают влияние на формирование и усвоение понятий, доказательность и обоснованность суждений и умозаключений, установление причинно-следственных связей и т.д.

Полученные с помощью экранно-звуковых образов знания обеспечивают в дальнейшем переход к более высокой ступени познания – понятиям и теоретическим выводам. Кроме предметной и иллюстрированной наглядности учебные фильмы включают так называемую логическую наглядность, к которой относят речевые формулировки, вынесенные на экран в виде письменной речи, классификационные схемы, рисунки и т.д. Назначение такой наглядности – придать образность понятию, идее, логическому элементу. В результате осуществляется переход от конкретной, предметной наглядности к абстрактной, что способствует формированию у обучающихся абстрактно-логического мышления.

Большую роль аудиовизуальные средства играют в процессе запоминания как логическом завершении процесса усвоения. Они способствуют закреплению полученных знаний, создавая яркие опорные моменты, помогают запечатлеть логическую цепочку рассматриваемых вопросов, систематизировать учебный материал.

Поэтому в методическом отношении наиболее распространено использование фильмов при изучении нового содержания. В этом случае фильм может служить динамической иллюстрацией к тексту учебного пособия на бумажном носителе и электронного учебника. После изучения материалов лекционного курса для лучшего их осознания и закрепления рекомендуется посмотреть учебный фильм, дополняющий вопросы изучаемой темы.

Выполнение заданий для самостоятельной работы также может сочетаться с просмотром фильма, в котором содержится информация, необходимая для работы.

Полезно использовать учебные фильмы по окончании изучения раздела или всего курса. В этом случае просмотр помогает связать содержание фильмов с изученным материалом, выделить ключевые идеи, которые особенно важно усвоить и подготовиться к контролю полученных знаний. Подчеркнем, что фильмы необходимо использовать в сочетании с другими средствами обучения, включенными в состав учебно-методического комплекса.

Реализация основных идей модернизации системы российского

образования – доступности, качества, экономичности – несомненно, предполагает использование возможностей средств новых информационных технологий в образовательном процессе. Полагаем, что мультимедийное сопровождение учебно-методического комплекса за счет сочетания педагогических и телекоммуникационных возможностей в значительной мере повышает эффективность обучения. Поэтому столь значима высокая оценка специалистов: учебно-методический комплекс по курсу «Педагогика» удостоен Большой Золотой медали в номинации «Электронный учебник и инновационные средства обучения на электронных носителях» на международном конкурсе «УЧСИБ – 2008» Сибирской Ярмарки. Есть надежда, что созданный учебно-методический комплекс способствует решению как педагогических, так и личностных проблем обучающихся и обеспечивает становление профессиональной компетенции студентов.

Литература

1. Коджаспирова, Г. М. Технические средства обучения и методика их использования [Текст] : учеб. пособие / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. – М., 2005.
2. Ряписова, А. Г. Педагогика [Текст] : учеб. пособие / А. Г. Ряписова. – Новосибирск : НГПУ, 2007.
3. Ряписов, Н. А. Реализация принципов дистанционного и открытого образования в условиях модернизации профессиональной подготовки педагогов [Текст] / Н. А. Ряписов // Вестник педагогических инноваций. – 2005. – № 1.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

ЯСИНСКИХ Л. В.

г. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет

Реформирование Российского образования включает множество направлений, одним из которых является использование компьютерных технологий в образовательном процессе. Внедрение информационных компьютерных технологий (ИКТ) в педагогический процесс и деятельность образовательных учреждений создаст предпосылки для нетрадиционного приобщения учащихся к изучению предмета, сделает обучение более эффективным. Однако применение информацион-

ных технологий в общеобразовательных учреждениях ограничено по объективным причинам, что подтверждают данные Всероссийского центра изучения общественного мнения, более 90% опрошенных считают, что внедрение компьютерных технологий в образовательный процесс на сегодняшний день не соответствует темпам и росту технического прогресса в обществе.

В государственном образовательном стандарте для предметов образовательной области «Искусство» приводятся рекомендации по использованию информационных технологий в образовательном процессе, однако техническое оснащение образовательных учреждений пока позволяет использовать возможности компьютерных классов главным образом для изучения предмета информатики. Компьютерные технологии важны и при изучении других предметов, в частности предметов образовательной области «Искусство». В настоящее время компьютерные технологии рассматриваются как принципиально важное средство модернизации образования, призванные изменить роли и функции участников образовательного процесса, а также развивать качество обучения.

Выявленные противоречия между выдвигаемыми требованиями общества, отраженных в Законе РФ «Об образовании», в «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года», «ГОС НРК» и реальным положением дел на практике позволяет сформулировать следующую проблему: обозначить пути внедрения компьютерных технологий, способствующих оптимизации и модернизации процесса обучения в образовательной области «Искусство». Для решения данной проблемы был разработано электронное учебное пособие.

Введение в учебный процесс компьютерной технологии (электронного учебного пособия – ЭУП «Музыкальное искусство») способствует углубленному изучению предмета «История музыкального искусства» учащимися (5-9 кл.), обучающимися в специализированных музыкальных классах, а также может рассматриваться как предпрофильная подготовка учащихся, которые в дальнейшем будут обучаться музыкально-компьютерным технологиям на музыкально-художественном факультете УрГПУ. Таким образом, осуществляется преемственность в образовательном процессе между школой и вузом.

Внедрение электронно-учебного пособия «Музыкальное искусство» в образовательный процесс создает условия для непрерывного развития самостоятельной учебной деятельности учащихся. Например, если учащийся при изучении нового материала обнаруживает «пробел» знаний по ранее изученным темам, он может при необходимости самостоятельно вернуться к этому материалу, используя воз-

возможности электронного пособия, обратиться к справочнику (гlossарий), провести самоконтроль, обратившись к тестовым заданиям (магистр). Таким образом, внедрение ЭУП в качестве современной компьютерной технологии способствует изменению роли и функции участников образовательного процесса

Использование электронно-учебного пособия активизирует творческую активность: учащиеся могут самостоятельно прослушать музыкальные фрагменты (переход осуществляется по гиперссылке), узнать дополнительный материал (приложение), включиться в дискуссии, которые проводятся не только в классе, но и виртуально (на сайтах периодических изданий, учебных центров), заниматься научно-исследовательской деятельностью (выполнение творческих работ, исследований в области культуры, истории искусств, создание презентаций).

Электронно-учебное пособие создает условия для самовыражения и самореализации учащихся. Благодаря широчайшим возможностям компьютерных технологий учащимся предоставляется возможность непосредственно самим участвовать в образовательном процессе: создавать авторские музыкальные странички в приложении к ЭУП, добавлять информацию в гlossарий.

Данный проект реализуется в рамках профильного обучения образовательной системы МОУ СОШ № 32 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла и включает последовательность следующих этапов:

1 этап (подготовительный): работа по внедрению в образовательный процесс компьютерных технологий через создание ЭУП (информационная, аналитическая, диагностическая, презентационная). На данном этапе проходило изучение образовательных потребностей учащихся школы № 32, обучающихся в музыкальных классах; составлялся план информационной работы с учащимися, родителями, учителями по внедрению ЭУП в образовательный процесс, разрабатывались концептуальные основы создания ЭУП, уточнялись основные требования, предъявляемые к созданию ЭУП.

2 этап (содержательный): на данном этапе происходила разработка ЭУП (формулировались цель, задачи, разрабатывалось основное содержание, происходил сбор теоретического и музыкального материала), осуществлялся выбор компьютерной программы (Power Point), оптимальной для размещения теоретического и наглядного (рисунки, анимационные картинки), музыкального материала. Разрабатывались разноуровневые тестовые задания в соответствии с образовательными потребностями учащихся и родителей, входная, текущая и итоговая

диагностика (КИМы), вопросы для самостоятельной работы, требования к учащимся, обучающимся с использованием ЭУП, создание ЭУП для каждого учащегося на CD RW.

3 этап (ориентационный): на данном этапе прошла защита ЭУП на МО учителей музыки, педагогическом совете МОУ СОШ № 32. Утверждался проект внедрения ЭУП в образовательный процесс. Были определены основные направления работы по внедрению ЭУП, создана творческая группа из учителей школы и преподавателей ВУ-За, ведущих обучение с использованием ЭУП.

4 этап (технологический): на данном этапе была проведена экспертиза готовности учащихся к обучению по ЭУП, осуществлялся подбор необходимых технических средств обучения, оборудования, разрабатывалась система методической помощи учителям и система их поощрения, составлялся график контрольных мероприятий и определялся план прохождения учителями, ведущими музыкальные предметы курсов повышения квалификации.

5 этап (основной): на данном этапе происходило внедрение ЭУП, как условия оптимизации и модернизации учебного процесса, как средства повышения качества обучения по предмету «История музыкального искусства». У учащихся формировались навыки самостоятельного обучения с ЭУП в соответствии с выявленным уровнем готовности на основе проведенной диагностики.

6 этап (аналитический): на данном этапе были обработаны и проанализированы результаты внедрения ЭУП, спланированы дальнейшие действия, направленные на коррекцию недостатков и повышения качества ЭУП. Разработка календарно-тематического плана на новый учебный год с использованием материалов ЭУП (с перечнем теоретического материала, музыкального материала и тестовых заданий).

Реализация электронного учебного пособия как средства модернизации художественно-эстетического образования в школе потребовала соответственного материально-технического обеспечения учебно-воспитательного процесса (создание дополнительного компьютерного класса).

В результате проведенной итоговой диагностики были получены следующие результаты. Внедрение в образовательный процесс ЭУП способствовало формированию у учащихся более глубоких знаний по истории музыкального искусства в их неразрывной связи с непосредственным звучанием музыки. Обеспечило знание различных явлений музыкально-общественной жизни, знание особенностей музыкального языка, творческого почерка разных композиторов, знание музыкальных форм, жанров характерных особенностей звучания ин-

струментов симфонического оркестра не только через вербальную, но главным образом через полученную аудиальную информацию.

Внедрение электронно-учебного пособия позволило на практике применить дифференцированный подход в обучении. Для каждой темы нами были созданы разноуровневые творческие задания для учащихся. Так, например, по теме «Музыкальные жанры» были предложены следующие задания: 1 уровень – «Обозначь цветом музыкальный жанр: синий – марш, красный – танец, желтый – песня», 2 уровень – «Изобрази графически марш, танец, колыбельную-песню», 3 уровень – «Сочини звуковую и (или) ритмическую интонацию марша, танца, песни» (все задания выполняются непосредственно во время звучания фрагментов). Данные задания способствовали пробуждению у детей творческого начала, формированию заинтересованного отношения, являлись активной формой приобщения ребенка к музыке.

Таким образом, учащиеся, осваивая разные уровни творческих заданий, постигали законы развития музыки, специфику музыкального искусства, пытались выразить себя через музыку. Изучение особенностей звучания разных инструментов осуществлялось в неразрывном единстве с их изображением. Знакомство детей с различными жанрами музыки (опера, балет, симфония) происходило не только через традиционный на уроках музыки аудиальный канал, но, что особенно важно для данных музыкальных жанров, визуальный канал. Внедрение ЭУП позволяет проводить уроки на ином качественном уровне. Современные дети требуют современных форм обучения, с применением компьютерных технологий.

Опираясь на исследования группы авторов (А. А. Мелик-Пашаев, Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская, Л. В. Школяр и др.), нами был определен комплекс вопросов, на которые школьники должны были уметь дать аргументированные ответы после освоения ЭУП. Это вопросы: «Какие эпохи в развитии музыкального искусства ты выделяешь?», «Какие композиторы сочиняли в определенную эпоху?» (иметь представления о стиле композитора), «Отражение в творчестве композиторов характерных особенностей своего времени» (обосновать взаимосвязь основных идей творчества композитора и их взаимосвязь с эпохой и историческими событиями) и др.

Таким образом, учащийся, отвечая на данные вопросы, рассуждает о роли музыкального искусства, его значении для самого себя и для человечества. У учащихся развивается способность эстетически воспринимать и оценивать музыкальные произведения различных эпох и стилей, формируется способность давать оценку, аргументиро-

вать свое мнение в отношении музыкальных событий и явлений, что способствует формированию личностной позиции.

Важно также отметить, что внедрение ЭУП в образовательное пространство способствует отчасти решению проблемы преподавания уроков музыки в отдаленных от районных центров школах, где зачастую отсутствуют наглядные учебно-методические пособия, что, безусловно, отрицательно сказывается на образовательном процессе. Однако, реализация положений, сформулированных в «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 г.», позволяет в целом говорить о компьютеризации учебных заведений, в том числе и в сельской местности. Поэтому внедрение электронно-учебного пособия, где в единстве и в соответствии с тематическим построением представлен аудио- и видеоряд, даны иллюстрации инструментов, биографии и портреты композиторов, раскрываются основные понятия, безусловно, позволит привести учебно-образовательный процесс в соответствии с требованиями, предъявляемыми к уроку музыки как уроку искусства.

В результате диагностики проведенной по итогам внедрения ЭУП в образовательный процесс были получены следующие результаты. Внедрение в образовательный процесс ЭУП способствовало формированию у учащихся интереса к музыкальным предметам, знаний о музыкальном искусстве в их неразрывной связи с непосредственным звучанием музыки. Работа с электронно-учебным пособием наглядно продемонстрировало учащимся особенности музыкальной речи, познакомило с творческим обликом разных композиторов, обеспечило оптимальный путь формирования у учащихся музыкально-теоретических знаний. Внедрение в образовательный процесс компьютерных технологий демонстрирует мобильность отечественного образования, является достойным ответом образовательных структур социальному заказу общества.

Литература

1. 12-летняя школа. Проблемы и перспективы развития общего среднего образования [Текст] / под ред. В. С. Леднева, Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – М. : ИССО РАО, 2005.
2. Кудина, Г. Н. Как развивать художественное восприятие у школьников [Текст] / Г. Н. Кудина, А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. – М. : Знание, 1988.

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КРЕМЕНИЦКАЯ С. П.

г. Стерлитамак Респ. Башкортостан, Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова

Бурно развивающиеся современное информационное общество диктует свои правила для выживания, а именно, освоение и широкое использование информационных технологий. В последние годы одним из приоритетных направлений в системе образования нашего государства является информатизация образования. Поэтому информационные технологии в образовательном учреждении – это не нонсенс, а реальная действительность.

Психологическая готовность к жизни в информационном обществе, начальная компьютерная грамотность, культура использования персонального компьютера как средства решения задач деятельности становятся сейчас необходимыми каждому человеку. Каждый человек должен освоить в процессе непрерывного образования не только традиционные, но и новейшие средства для осуществления своей деятельности.

Познавательный интерес проявляется в стремлении ребенка познавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности, в желании проникнуть в их сущность найти имеющиеся между ними связи и отношения. Основа познавательного интереса – активная мыслительная деятельность. Под влиянием познавательного интереса ребенок оказывается способен к более длительной и устойчивой сосредоточенности внимания, проявляет самостоятельность в решении умственной или практической задачи. Переживаемые при этом положительные эмоции: удивление, радость, успеха – придают уверенность в своих силах.

Умственное и личностное развитие детей включает в себя развитие всех психических функций: восприятия, внимания, памяти, мышления, речи и др. При этом особое значение имеет развитие фантазии, воображения, творческих способностей. Именно творчество умение придумывать, создавать новое наилучшим образом формирует личность ребенка, развивает у него самостоятельность и познавательный интерес. Наибольшие трудности в начальной школе испытывают не те дети, которые имеют недостаточно большой объем знаний, уме-

ний и навыков, а те, которые проявляют интеллектуальную пассивность, у которых отсутствуют желание и привычка думать, стремление узнать что-то новое. Универсальность компьютерных средств определяет их развивающий эффект в образовании. Уже к середине 80-х гг. был накоплен достаточный опыт, который показал, что в образовании компьютер может быть применен не только как практическое пособие на уроках информатики, но и как средство расширения возможностей воспитательно-образовательного процесса всех учебных заведений – от детского сада до средней школы и вуза, Исследования, проведенные в нашей стране и за рубежом, показали, что компьютер доступен пониманию ребенка примерно с 5 лет. Однако совершенно ясно, что знания информатики как теории компьютерной практики старшему дошкольнику и младшему школьнику не интересны. Особенностью обучения является постепенное наращивание компьютерной составляющей. Целесообразно использовать ТСО и бескомпьютерных инструментов при обучении в следующих видах информационной деятельности:

– сбор, запись информации, презентация. Оборудование: телевизор, магнитофон или плеер, фотоаппарат, видеокамера, аудиоманитофон, диктофон, проекционное оборудование. Перечисленное оборудование предназначено для записи информации из окружающего мира и коммуникации, записи процесса и результата деятельности детей. Использование на занятиях цифрового фотоаппарата, видеокамеры позволит расширить возможности использования наглядности в обучении: создание компьютерных видеокolleкций детских работ, фрагментов занятий, позволит создать коллекции по ознакомлению с окружающим миром. Наличие телевизора с видеоманитофоном, возможность подключения к телевизору компьютера или подключения к компьютеру мультимедийного проектора позволит организовать лекторий, обсуждение коллективных проектов детей, их индивидуальных сообщений;

– поиск информации, организация информации. Оборудование: учебные игры, например, лото, энциклопедии, словари, магнитная доска и карточки, доска для фломастеров, таблицы и схемы, карты и атласы, видеотека, аудиотека. Перечисленное оборудование позволяет организовать информацию, представить ее структурно, схематично, познакомить учащихся с различными формами представления информации. Желательно снабдить компьютеры выходом в Интернет для ознакомления с простейшими формами телекоммуникационной деятельности – электронной почтой. В рамках проектных работ на заня-

тии возможно организовать переписку детей, выход на образовательные и познавательные сайты;

– исследование и анализ информации, моделирование и конструирование. Оборудование: весы; измерители объема, длины, температуры; микроскоп; датчики; конструкторы, в том числе «Лего», простейшие чертежные инструменты и материалы для художественного творчества: пластилин, разнообразные краски и кисти, бумага и сырье для папье-маше, ножницы и клей, веревки и нити; музыкальные инструменты и синтезаторы звука. Обучение включает бескомпьютерную и компьютерную составляющие. Бескомпьютерная часть курса реализуется заданиями, направленными на развитие логического и алгоритмического мышления детей, компьютерная – на формирование умений детей работать с информацией с использованием средств ИКТ [1].

Для использования средств ИКТ в обучении рекомендуется заранее выбрать такую организацию обучения, которая наиболее подходит для образовательного учреждения в соответствии с комплектацией средствами ИКТ.

Объем домашнего задания рекомендуется регулировать таким образом, чтобы избежать перегрузки детей. Например, можно в качестве задания предложить детям провести наблюдение во время прогулки, подготовить фрагмент конструкторской работы, выполнить 1-2 задания из рабочей тетради, предусмотренной для самостоятельной работы ребенка, подобрать какую-либо информацию и пр. Или предлагается средствами доступного им текстового редактора или в графическом редакторе описать свое настроение или нарисовать настроение, сочинить стихотворение, придумать сказку о себе, о своей мечте и др.

Компьютер входит в жизнь ребенка как инструмент познания. Интерес детей к компьютеру огромен, и дело взрослых обратить его в полезное русло, сделать так, чтобы компьютер являлся развивающим средством самостоятельной деятельности ребенка.

Компьютеры используются, прежде всего, как средство актуализации, как новая, сложная, интересная и управляемая самим ребенком техника, с помощью которой он решает самые разнообразные образовательные задачи. Компьютерная развивающая программа становится необходимым звеном развивающей предметной среды дошкольного и начального обучения. При этом сам по себе компьютер не играет никакой роли без общей концепции его применения в дошкольном и начальном образовании, программно-методического обеспечения, соответствующего задачам развития, воспитания и обучения ребенка, а также его психофизиологическим возможностям.

Информатика должна входить в жизнь ребенка через обучающую игру, конструирование, художественную и другие виды деятельности. Компьютерные обучающие игры не изолированы от педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения и начальной школы. Их применение предполагается в сочетании с традиционным обучением, не заменяя обычные игры и занятия, а дополняя их, входя в их структуру, обогащая педагогический процесс новыми возможностями. В компьютерных обучающих программах предлагаются те элементы знаний, которые в обычных условиях и с помощью традиционных средств дидактики понять или усвоить трудно или невозможно. В компьютерные программы закладываются явления, которые не могут быть представлены в обычных условиях во всем многообразии и таинстве. Компьютер помогает выделить наиболее значимые явления, связи, представить их более понятно, в динамике, показать то, что не возможно увидеть в естественных условиях, например, как раскрывается бутон цветка, как растут корни дерева и т.п.

За компьютером дети оперируют в основном символами и знаками, поэтому особую значимость приобретает подготовленность детей. Поэтапное формирование компьютерной грамотности создает базу для приобщения детей к компьютеру.

В зависимости от цели применения компьютерных средств в деятельности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста наметились три направления. Первое – компьютерная составляющая обучения предполагает в первичном знакомстве с основными внешними устройствами компьютера и его возможностей, ознакомительной работой с простейшими обучающими программами игрового характера, формирование первых навыков программирования. Второе направление – применение компьютера как средства обучения элементам клавиатурного письма, графического интерфейса, пользования манипулятором «мышь». Основная цель – использование компьютерных программ при обучении чтению, письму, математике и другим предметам. Третье направление – использование компьютера как средства познавательного развития ребенка.

Компьютерным обучающим играм для старших дошкольников и младших школьников свойственны общие закономерности, присущие игровой деятельности. Вместе с тем они имеют свои правила игры, обусловлены технологическими особенностями, а также особенностями психофизиологического воздействия компьютерных программ на детей.

Использование ребенком компьютера в своей деятельности оказывает существенное влияние на различные стороны его психического

развития. Возникает целый ряд новых детских деятельностей, тесно связанных с компьютерными занятиями, например, игра-воображение, компьютерное конструирование, творческое экспериментирование и т.д. Проявляются во всей полноте такие процессы как: мышление, представление, память.

Сегодня компьютер – это средство личностного развития ребенка, которое способствует:

- развитию образного и пространственного развития ребенка (развивается воображение, признается существование различных точек зрения);

- формированию теоретического, обобщенного мышления, становлению операций анализа, моделирования, рефлексии через большие дидактические возможности Интернет;

- усилению мотивации учения (рост активности, новизна учебного материала, возможность регулирования предъявления упражнений по степени сложности, возможность самостоятельного управления компьютером);

- саморазвитию, самореализации, самоопределению, самоактуализации ребенка;

- развитию коммуникативной деятельности как источника разного рода новой информацией и опыта виртуального общения;

- повышению эмоциональности обучения (повышенный интерес, любознательность, актуальность взаимодействия со сверстниками).

Одной из важных и актуальных проблем современного тестирования является то обстоятельство, что традиционные тесты не позволяют извлечь информацию о процессе деятельности ребенка при выполнении заданий. Предлагаемые динамические компьютерные тесты-тренажеры (ДКТТ) позволяют, развернуто посмотреть на деятельность испытуемого во время выполнения задания благодаря записи и последующему анализу определенных параметров этой деятельности.

Поскольку деятельность человека изначально носит предметный характер, то в заданиях ДКТТ предлагается осуществить конструирование некоторых виртуальных (компьютерных) объектов. Эти преобразования испытуемый осуществляет с помощью манипулятора «Мышь». Компьютерная запись операций по конструированию объекта позволяет получить временные ряды событий, отражающие деятельность испытуемого.

Такие данные, полученные при тестировании детей, позволяют дифференцировать испытуемых по преобладающей форме деятельности: предметная или материализованная, а также определить наличие

или отсутствие зоны ближайшего развития и возможности появления новообразований.

Главное и существенное отличие ДКТТ от традиционных тестов заключается в следующем. Проходя задания ДКТТ, ребенок искренне верит в то, что он играет, и не задумывается о том, что его деятельность фиксируется, обрабатывается компьютером, а позже будет анализирована педагогом, психологом.

Эмоциональная окраска ДКТТ и возможность создания диалога между ребенком и компьютером поддерживает работоспособность детей в течение достаточно длительного времени. Тестирование можно проводить, как в индивидуальном порядке, так и фронтально.

Основу ДКТТ составляет машинная модель, включающая в себя: выбор задания; системы, считывания и записи информации о процессе деятельности, в реальном времени; механизмы, регулирующие коэффициент обратной связи.

Предлагаемый тест-тренажер визуально представляет собой набор карточек с картинками, на которых изображены части одной фигуры. Предлагается собрать картинку, соединив карточки воедино.

После каждого управляющего действия испытуемого в базе данных программы делается запись о характере этого действия, времени, затраченном на обдумывание этого действия, и программными средствами делается анализ того, приблизился ли испытуемый к решению задания (построению картинки) или, наоборот, удалился.

Режим организации обратной связи – адаптивный. В этом режиме для каждого задания устанавливается обратная связь (помощь), с учетом уровня деятельности достигнутого ребенком.

Проведенный педэксперимент показал, что предложенная методика позволяет тонко дифференцировать детей по скорости усвоения информации, определить индукционный барьер [3], выявлять наличие или отсутствие зоны ближайшего развития, определить характер мышления: наглядно-действенный или наглядно-образный.

Применение компьютера в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте возможно и необходимо, оно способствует познавательной активности, а именно повышению интереса к обучению и самостоятельному использованию в учебной деятельности информационных источников, формирует элементарные умения работы на компьютере, подготовит к работе с информацией с использованием средств коммуникаций, расширит круг понятий и кругозор детей в области ИКТ. Это способствует вхождению детей в информационное образовательное пространство. В условиях информатизации дошкольного и начального образования открываются новые возможности для

развития методов и организационных форм обучения и воспитания детей.

Литература

1. Баранников, А. В. Об организации обучения информатике в 3-м классе общеобразовательных учреждений, участвующих в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования [Текст] / А. В. Баранников // Начальная школа плюс До и После. – 2003. – № 8.

2. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998.

3. Тихонова, Т. А. Психолого-педагогические аспекты использования информационно-коммуникационных технологий в образовании [Текст] / Т. А. Тихонова // Психолого-педагогические исследования в системе образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Челябинск : Изд-во «Образование», 2005. – Ч. 2.

4. Щедрова, Е. Ю. Информационные технологии как средство личностного развития младшего школьника [Текст] / Е. Ю. Щедрова // Педагогическая информатика. – 2003. – № 1.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

ЛИНЕЦКАЯ Л. М.

г. Стерлитамак респ. Башкортостан, Профессиональный лицей № 15

Приоритетным направлением развития образования в наши дни по праву считают компьютеризацию образовательных учреждений. Их техническое оснащение осуществляется намного быстрее, чем дидактическое сопровождение этого процесса.

В статье мы рассмотрим использование электронных презентаций на уроках как разновидность дидактического средства обучения, а мультимедийный проектор – как техническое средство, с помощью которого можно показать презентацию. В. А. Скакун отмечает, что мультимедийные системы представляют комплекс программно-аппаратных средств, позволяющих обрабатывать, хранить, передавать и отображать такие типы данных, как текст, графика, анимация, неподвижные изображения, звукозапись, мультимедиа, видеоклипы, звук, речь [1]. Технологии мультимедиа расширяют область применения компьютера в учебном процессе.

Материально-техническая база нашего лицея позволяет организовать работу в любом режиме. На уроках используются обучающие программы: «1С: Репетитор», «Фраза», «Репетитор по русскому языку Кирилла и Мефодия» и др., а также самостоятельно выполненные преподавателями и учениками материалы с использованием универсальных инструментальных комплексов для разработки и редактирования различного рода учебных программ (Power Point – для создания презентаций, текстовые редакторы Word, Excel-тесты, Publisher для создания Web-страниц, буклетов).

У преподавателя всегда возникает потребность в создании собственных компьютерных материалов. Это связано с наличием нескольких УМК, невозможностью подобрать нужный материал по теме из электронных пособий, а также требование творческого подхода к объяснению материала.

В помощь к урокам по изучению речеведческих понятий на уроках русского языка нами создана презентация «Анализ текста и написание рецензии», которая состоит из нескольких блоков: вступительный нацеливает на задания и определяет круг тем, необходимых при выполнении заданий; опорные материалы второй части помогают учащимся анализировать исходный авторский текст; третья часть презентации посвящена способам и приемам создания учеником собственного сочинения. Использование презентации на уроках это: наглядное представление нового материала; опорный материал для работы на уроке и дома; средство актуализации и коррекции знаний; визуализация предмета речи.

Использование компьютера на уроке помогает сделать более наглядной работу со словом в тексте. Например, при работе над использованием автором изобразительно-выразительных средств отмечаем все тропы и фигуры речи. Готовим рабочие материалы, где на одном слайде все изобразительные средства выделены разными цветами, а на другом они опущены. Выводы для учащихся об использовании автором изобразительно-выразительных средств становятся более конкретными и запоминающимися. При создании учащимися собственных текстов (в частности, моделировании вступления, заключения) практикуется следующий вид работы: ученики создают текст, некоторые фрагменты их работ показываем в демонстрационном режиме и тут же анализируем содержание, речевое и грамматическое оформление. Такой вид работы повышает внимание учащихся к работе над словом.

Как показывает опыт работы, презентации могут быть использованы с целью: актуализации знаний; в качестве сопровождения объ-

яснения нового материала; первичного закрепления знаний; обобщения и систематизации знаний.

При этом отбор содержания материала для презентации должен соответствовать принципам научности, наглядности и доступности. Слайды можно использовать во время объяснения, закрепления. Рассмотрим каждый вариант применения презентации подробно.

Актуализация знаний обычно проходит в виде беседы с учащимися. Вопросы преподаватель дополняет слайдами. Например, при изучении темы «Стили речи. Особенности научного стиля» учащиеся в начале урока вспоминают признаки и строение текста, типы речи, стили речи, языковые средства. Далее предлагается слайд, в котором нашли отражение уже изученные вопросы и зарезервировано место для тех сведений, которые предстоит узнать.

При объяснении нового материала возможности презентации наиболее обширны. При этом последовательность показа, схема построения слайда зависят от содержания изучаемого материала, от особенностей его восприятия учащимися.

Таблица 1

Таблица на экране

Текст	Типы речи	Стили речи	1	2	3	4	5	6
1. Тематическое и композиционное единство	Повествование (временная последовательность)	Научный	Предстоит узнать					
2. Смысловая цельность	Описание (образ, картина)	Официально-деловой						
3. Наличие грамматической связи	Рассуждение (размышление, объяснение, доказательство)	Публицистический						
Микротемы		Художественный						
		Разговорно-бытовой						

Желательно слайды не перегружать текстом. Для уменьшения текста лучше использовать тезисы. Не всегда методически правомерно использование большого количества иллюстраций. Целесообразно выделять ярче тот материал, который требует запоминания. Не обязательно всё объяснение сопровождать слайдами презентации. Преподаватель при подготовке к уроку не должен отвергать и другие средства обучения.

Для закрепления и обобщения знаний можно использовать схемы, таблицы, диаграммы. Следует помнить, что применяемая анимация не должна быть очень активной (вращение, волны, побуквенное появление текста). Следует учитывать и цветовую гамму слайда. Лучше избегать темных фонов или слишком ярких. Часто излишним является и звуковое сопровождение. Музыкальное сопровождение хорошо действует на учащихся во время выполнения практической работы.

В методической литературе довольно часто встречаются публикации, в которых называется ещё один вид презентаций – вид домашнего задания. Преподаватели дают учащимся задание написать реферат, подготовить опережающее задание и др.

Значительно интереснее для современных подростков создание собственных электронных презентаций. Они могут быть посвящены вопросам истории, использованию каких-либо открытий, проведению эксперимента. Создать слайд учащимся будет проще, если преподаватель разработает к разным видам слайдов соответствующие рекомендации. Лучше заранее обговорить стиль. Но не следует жестко требовать от учащихся точного выполнения всего, что сказал преподаватель, не нужно ограничивать их фантазию.

При подготовке презентации учащиеся осваивают работу с компьютером, учатся выбирать главное, существенное, готовят тезисы. Выполненные задания вызывают большой интерес. И самое главное – учащиеся серьёзно готовятся к домашнему заданию. Домашние задания такого рода помогут преподавателю решить и другую методическую задачу – создать банк электронных презентаций.

Обобщая всё сказанное выше, можно назвать основные дидактические функции использования электронных презентаций: обеспечение компьютерной грамотности учащихся; информационное и справочное обслуживание учащихся; повышение степени наглядности процесса обучения; компьютерное моделирование.

В учреждениях начального профессионального обучения применение электронных презентаций возможно и при изучении общетехнических и специальных предметов. Выделим основные пути и способы этой работы:

- решение задач на диагностику, поиск и устранение неисправностей;
- обучение анализу и разработке технологических процессов;
- выполнение заданий на вычисления, конструирование, анализ данных, исследование закономерностей.

Литература

1. Скакун, В. А. Методическое пособие для преподавателей специальных и общетехнических предметов профессиональных учебных заведений [Текст] / В. А. Скакун. – М., 2001.

ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ МЕДИА В ОБРАЗОВАНИИ

ПРОТОПОПОВА В. В.

г. Самара, Самарский государственный университет

Современная образовательная система функционирует в особых условиях, специфику которых во многом определяет глобальный процесс информатизации общества, культуры, образования. Учебный материал занимает в общем информационном потоке все менее значимое место по сравнению со знаниями, получаемыми стихийно или на занятиях по интересам.

Информация, получаемая из различных медиа-источников, в отличие от учебного материала, обладает рядом привлекательных для детей и подростков свойств: она эмоционально окрашена, актуальна, доступна для понимания, не требует заучивания и не подвергается оцениванию. Воздействие медиа на обучающихся имеет свои особенности, заключающиеся, прежде всего, в том, что это воздействие «неорганизованное». Специфичен характер восприятия, отличающийся от восприятия информации на занятии.

Существует несколько подходов к использованию средств массовой коммуникации и информации в образовании: интегрированный подход (через уже имеющиеся учебные предметы), факультативный подход (создание сети факультативов, кружков, клубов), специальный подход (введение нового предмета, спецкурса).

Медиа, интегрированные в традиционные предметы учебного цикла, становятся одним из средств повышения эффективности обучения, если удовлетворяют следующим требованиям:

- способствуют повышению познавательного интереса;
- отвечают практическим потребностям учителя и ученика;
- универсальны в использовании;
- применяются с опорой на базовую учебную программу.

При использовании современных медиа в образовании значительно меняется роль педагога и учащегося, характер самого учебного процесса, его методы и содержание.

Современные мультимедиа-технологии позволяют индивидуализировать и активизировать образовательный процесс даже в рамках коллективного обучения. Появилась возможность в массовом масштабе использовать особый тип задач, направленных на рефлекссию учащимися своей деятельности, ее саморегуляцию, что трудно реализуемо даже в условиях индивидуального обучения.

Исследователями отмечается, что современные информационные средства значительно раздвинули возрастные возможности учащихся. Уже сейчас с их помощью школьников можно научить тому, что недавно было доступно лишь специалистам высокой квалификации.

Наряду с большим дидактическим потенциалом современных медиа существует и ряд психолого-педагогических проблем, которые достаточно многоаспектны. Это проблемы места самих медиа в учебном процессе, роли учителя в реализации обучающих систем, взаимодействия учащегося с медиа, особенностей их диалога. Все более актуальным становится научное обоснование проблем защиты человека от манипулирования со стороны медиа.

Некоторые особенности применения этих технических средств в образовательной среде можно вывести уже на основе самого понимания сущности электронных мультимедиа-технологий, которую составляют следующие качества:

- интерактивность – взаимодействие – впервые позволяет, организовать самоаттестацию без участия преподавателя;
- мультимедийность (представление объектов и процессов не традиционным текстовым описанием, а с помощью фото, видео, графики, анимации, звука, то есть во всех известных формах) создает психологические условия, способствующие восприятию и запоминанию материала. При использовании новых информационных технологий в образовании имеет место так называемая психофизиологическая ориентированность обучения, которое предполагает повышение эффективности обучения за счет создания оптимальных функциональных состояний, повышающих способность мозга к усвоению информации. Мультимедиа обеспечивают одновременную работу нескольких каналов подачи информации и создают условия, когда различные среды дополняют друг друга. Перед обучающимися открываются огромные возможности в творческом использовании множества информационных источников, каждый из которых имеет свой язык;
- способность к моделированию – прежде всего это моделирование реальных объектов и процессов с целью их исследования; моделирование с помощью медиа позволяет изучать объект или явление в различных условиях, с разных точек зрения, задействовать наглядно-

образные компоненты мышления, играющие исключительно важную роль в обучении, в том числе при разъяснении и усвоении многих теоретических понятий;

– коммуникативность – это возможность непосредственного общения, оперативность представления информации, контроль за состоянием процесса; коммуникативность решает вопросы доставки информации в кратчайшие сроки, позволяет дистанционно управлять учебным процессом, обеспечивает консультации с квалифицированными педагогами, где бы они ни находились;

– производительность, то есть автоматизация нетворческих, рутинных операций, отнимающих у человека много сил и времени.

Современные средства представления информации позволяют существенно повысить степень учета эргономических требований к учебным материалам: выбрать размер и тип шрифта, разместить в тексте не только рисунки, но и звуковые фрагменты или киноклипы. Возникает новая с точки зрения эргономики ситуация: учащийся сам подбирает наиболее эргономичные лично для него характеристики изучаемого материала. Современный ученик может по своему усмотрению иллюстрировать изучаемый текст, сделав его более личностным. Он может самостоятельно преобразовывать информацию, получаемую из сети, отбирая нужные аргументы, выстраивая их в определенную логику доказательности, отражающую его собственную точку зрения, образ его мысли. В результате учащиеся глубже вникают в суть вопроса, у них появляется интерес к предмету, они активнее работают с учебной литературой.

Использование медиа ориентировано на индивидуализацию обучения в условиях коллективной деятельности, в рамках единого учебно-воспитательного процесса. При индивидуализации обучения каждый ученик вовлекается в активную, ориентированную конкретно на него деятельность. При этом побуждается мыслительная деятельность, более полно реализуются познавательные потребности, стимулируется творческая активность. Электронные медиа дают возможность выбирать оптимальный темп обучения, контролировать и корректировать ход усвоения материала, причем результат работы не отдален, он виден непосредственно на занятии.

Медиа обладают также богатыми воспитательными возможностями: приучают к аккуратности, вниманию, организованности. Средства графики, музыкальные фрагменты снимают напряжение. Работа с компьютером развивает умение планировать свою деятельность, принимать ответственные решения.

Информационные ресурсы глобальной сети Интернет предоставляют уникальные возможности совершить виртуальные путешествия во всемирно известные сокровищницы изобразительного искусства: Эрмитаж, Лувр, Прадо, галерею Уффици, Метрополитен-музей и увидеть гениальные творения великих художников. При этом компьютер является также инструментом освоения теоретических основ живописи, формирования художественного вкуса, развития фантазии и творческих способностей учащихся.

Если традиционная система обучения стимулирует мотивацию достижения (получение хорошей отметки, успешная сдача экзамена и т.д.), то использование информационных и коммуникационных технологий ориентировано на формирование познавательных мотивов обучаемого, которые способствуют устойчивой активности обучаемых и повышают эффективность усвоения знаний.

Применяя медиа в образовательном процессе, педагог должен учитывать следующие особенности. Те новообразования, которые возникают под влиянием медиа, переносятся в условия традиционного общения. Исследования психологов показали, что значительно усиливаются требования к точности формулировок, логичности и последовательности изложения, повышается значение рефлексии, однако при этом снижается роль эмоциональных средств общения. Наблюдается и обратный процесс: особенности традиционной деятельности становятся присущи компьютеризованной.

Изучение опыта использования мультимедиа-технологий в сфере образования, особенностей их применения в учебно-воспитательном процессе, а также собственное диагностическое исследование в этой области позволили классифицировать виды функциональной нагрузки электронных медиа:

- средство обработки традиционных заданий в специальной форме (прежде всего это охватывает область переработки гипертекста, например, подготовка сообщений, докладов, мультимедиа-презентаций и т.д.);

- помощник в учении (работа с электронными словарями, энциклопедиями, Интернет-порталами по определенным предметам);

- средство коммуникации (электронные медиа обеспечивают коммуникацию благодаря соединению компьютеров на месте или по всему миру, при этом преодолеваются любые границы и расстояния; помимо этого, к коммуникации относят получение информации через Интернет, а также предоставление ее в пользование другим, то есть одновременное потребление и производство информации);

– инструмент моделирования действительности (позволяет выявлять сложные связи, недоступные при восприятии путем простого наблюдения; электронные медиа посредством конструирования искусственных миров делают возможным новый масштаб исследований, в том числе педагогических).

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПРИ ОТБОРЕ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

ЛЕОНТЬЕВА Л. А.

г. Нижнекамск Респ. Татарстан,
Нижнекамский муниципальный институт

Вхождение России в Болонский процесс и переход к «обучению через всю жизнь» определили пути модернизации системы образования, направленные на обеспечение динамичного и взаимосвязанного развития каждой ее системы. Основопологающим принципом в системе непрерывного образования является преемственность. Данный принцип предполагает взаимосвязь школьной, вузовской и послевузовской систем образования.

Проблема преемственности школьного и высшего профессионального образования не нова для педагогической науки, но, не смотря на наличие многочисленных исследований, в которых раскрывается суть этой проблемы, анализируются пути ее решения, в практике существует разрыв между школьным и вузовским образованием. Проблема остается неразрешенной, на наш взгляд, по следующим причинам:

- существует несогласованность в содержании, методах и средствах обучения в школе и вузе;
- отсутствует взаимодействие учителей школ и преподавателей вузов в проектировании процесса обучения и изучении характера и способов познавательной деятельности школьников и студентов;
- отмечается неготовность выпускников школ к новым видам учебной деятельности, несформированность у школьников ряда общих и ключевых компетенций;
- недостаточна компетентность педагогов школ в организации обучения средствами информационных технологий в условиях модернизации и информатизации образования;

– отсутствует мониторинг сформированности тех или иных видов компетенций и в средних общеобразовательных и в высших учебных заведениях.

В обучении иностранному языку, также важно соблюдать принцип преемственности. Преемственность в обучении иностранному языку может быть реализована по следующим направлениям:

1. Преемственность в организации учебной деятельности по изучению иностранного языка.

2. Преемственность в использовании современных образовательных технологий при изучении иностранного языка на всех этапах обучения [3].

Современные информационно-коммуникационные технологии для обучения иностранному языку можно представить в виде следующих групп учебных материалов: электронные словари, справочники; аутентичные материалы на иностранном языке из Интернет; мультимедийные обучающие программы; специальные учебные ресурсы для обучения языку; средства электронной коммуникации; технологии и средства Интернет; телекоммуникационные средства [1].

Каждая группа учебных материалов имеет свои преимущества и может быть применена на различных этапах организации процесса обучения иностранному языку. Рассмотрим возможности применения различных средств информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку учащихся и студентов.

Электронные словари бывают нескольких видов: толковые однопольные словари, переводные словари, терминологические словари, в том числе лингвистические словари и словари по различным отраслям знаний и деятельности. В школьном обучении можно применять словари сайтов Megabook.ru; www.study.ru. Словари издательств Cambridge University Press, Longman, Macmillan полезны для изучения и работы на всех этапах обучения ИЯ. Портал словарей <http://www.yourdictionary.com> окажет неоценимую помощь изучающим ИЯ углубленно, либо студентам факультета иностранных языков, так как содержит лингвистические и специальные терминологические словари английского языка. В настоящее время успешно развивается практика применения он-лайн словарей, однако технические возможности вуза в современных условиях несколько шире и он-лайн словари чаще используют студенты вузов. В основном эти словари имеют узконаправленную специфику (например: <http://www.lingvo.ru/lingvo/index.asp> – переводные он-лайн словари общелитературной лексики, словари компьютерной, юридической, медицинской, экономической терминологии,

политехнический словарь; <http://www.webopedia.com/> – он-лайн словарь компьютерной терминологии Webopedia).

Аутентичные материалы, то есть материалы, изначально не предназначенные для обучения языку и созданные носителями языка для носителей языка, представлены самыми разнообразными электронными ресурсами – газетами, журналами, рекламными материалами, энциклопедиями, справочными изданиями, учебными пособиями по различным дисциплинам, тематическими подборками документов, графических и аудиоматериалов. Примерами электронных ресурсов аутентичных материалов могут служить следующие: <http://ps.1september.ru/newspaper.php?> – газета «1 сентября» с архивом с 1999 г. – для учащихся; www.mediainfo.com/emedial – он-лайновая газета, которую могут изучать студенты вузов во время занятий; специальные издания (по экономике) – <http://economictimes.indiatimes.com/articlelist/190309.cms> – The Financial Times; <http://www.nj.com/news/times/> – The Times; <http://www.ngrguardiannews.com/> – The Guardian. Газеты «Moscow news» на сайте www.mn.ru/english/; The New York Times (<http://www.nytimes.com>); Washington Post (<http://www.washingtonpost.com>) могут изучать и студенты и школьники. Новые электронные публикации можно изучить также на сайте www.readyforfc.com.

Энциклопедия «Британника» (<http://www.britannica.com>) поможет в изучении страноведческого материала по различным, в том числе и англоговорящим, странам. На портале <http://clickuk.ru> можно получить информацию о культуре Великобритании. Праздники в Великобритании и других англоговорящих странах содержательно и красиво описаны на сайтах <http://www.mvisitbritain.com/>; <http://www.woodlands-junior.kent.sch.uk/customs/>; на порталах – <http://hem.passagen.se/farila/morsdage.htm> и <http://web.telia.com/>. Осуществить путешествие по штатам и городам США, ознакомиться с историей, культурой, образом жизни американцев можно на портале <http://www.infospace.com/info.USA/>. Энциклопедия «Энкарта» (<http://encarta.msn.com>) поможет «посетить» различные страны, а также предоставит карты изучаемой страны. Вышеперечисленные сайты по страноведческому материалу могут быть и в школе и вузе. Однако, есть сайты, содержащие материалы узкой специфики. Так, например, на сайте <http://www.cambridge.org/elt/infotech> можно получить дополнительные учебные материалы к учебному пособию для пользователей компьютера «Infotech» на английском языке. Аутентичные материалы – примеры кейсов реальных компаний, задания, тесты по различным аспектам бизнес-образования можно найти на сайте <http://www.thetimes100.co.uk>.

Под мультимедийной обучающей программой понимается компьютерная программа, использующая текст, звук, цвет, графику и движение [2]. В настоящее время существует много мультимедийных программ обучения ИЯ, которые можно использовать как в школе, так и в вузе. Примерами таких программ могут служить: Triple play plus in English; English on holidays; Hello, America!; English Gold; English Platinum; Bridge to English; Reward; Talk Now; The Heinemann; TOEFL; WORLD TALK; Профессор Хиггинс; «Мультилекс 2000» и др.

Специализированные электронные ресурсы для обучения языку могут быть представлены двумя основными вариантами: электронные копии печатных изданий или созданные с помощью компьютера задания для последующего использования в печатном виде; интерактивные учебные ресурсы [4]. Готовые интерактивные задания для изучающих английский язык (одноязычные и двуязычные, в том числе русско-английские) приведены на сайте <http://a4esl.org/>.

Средства электронной коммуникации, используемые в учебном процессе, в том числе и для обучения языку, включают средства синхронной (чат, программы мгновенного обмена сообщений, видеоконференции) и асинхронной коммуникации (электронная почта, дискуссионные группы, форумы, электронные доски объявлений) [4]. В учебных целях могут использоваться как общедоступные ресурсы подобного рода, так и специализированные учебные средства (бесплатные и платные). Специализированные средства коммуникации (системы управления учебными курсами, виртуальные среды обучения, специализированные форумы) телекоммуникационные средства: телеконференции; аудиоконференции; видеоконференции и компьютерные телеконференции.

Под влиянием информационно-коммуникационных технологий обучение становится более динамичным, информационно емким, содержательным. Образование становится более доступным, обеспечивая выход на различные учебные заведения широкой образовательной аудитории. Кроме этого, информационно-коммуникационные технологии обладают высоким мотивирующим эффектом и подготавливают учащихся и студентов к самостоятельной и успешной жизнедеятельности в информационном обществе.

Литература

1. Бовтенко, М. А. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранного языка: создание электронных

учебных материалов [Текст] : учеб. пособие / М. А. Бовтенко. – Новосибирск, 2005.

2. Красновский, Э. Мультимедийные программные продукты по английскому языку [Текст] / Э. Красновский // Информатика и образование. – 2003. – № 3.

3. Колеснина, К. Ю. Преемственность изучения иностранного языка в системе «школа-вуз-послевузовское образование» [Электронный ресурс] // Современное образование. Преемственность и непрерывность в образовательной системе «школа-вуз» // gsu.unibel.by.

4. Трайнев, В. А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации) [Текст] : учеб. пособие / В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОГО САДА

СВАТАЛОВА Т. А.

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

В письме Минобразования РФ от 25 мая 2001 г. N 753/23 – «Об информатизации дошкольного образования в России» обозначены основные приоритеты использования информационно-компьютерных технологий в ДОУ: «Необходимо отметить, что использование НИТ (новых информационных технологий) в детском саду предусматривает не обучение детей школьным основам информатики и вычислительной техники, а преобразование предметно-развивающей среды ребенка, создание новых, научно обоснованных средств для его развития. НИТ используют в дошкольном образовании с целью совершенствования методики управления детским садом, а также обновления форм и методов работы с детьми. При соответствующем подходе многие направления, задачи и содержание воспитательно-образовательной работы с детьми могут быть обеспечены развивающими компьютерными играми».

Использование НИТ в дошкольном образовании в России началось с середины 80-х годов. В начале 1986 г. Академия педагогических наук СССР в рамках научно-исследовательского проекта информатизации образования, возглавляемого академиком В. Г. Разумовским, видным физиком и педагогом, утвердила направление исследо-

ваний «Психолого-педагогические основы использования компьютерных игровых программ в системе дидактики детского сада». Основные положения направления легли в основу разработки научных основ информатизации дошкольного образования. Было установлено, что эффективность компьютеризации обучения зависит как от качества применяемых педагогических программных средств, так и от рационального и умелого их введение в учебный процесс. В связи с этим нам представляется необходимым рассмотреть опыт использования НИТ в мировом педагогическом сообществе.

Богатый опыт применения компьютера как средства обучения накоплен в США, Канаде, Франции, Болгарии. Несмотря на различные подходы к организации и содержанию деятельности за компьютером, полученные результаты во многом сходятся:

1. Отмечаются устойчивое внимание в процессе деятельности за компьютером и огромный интерес к нему. Французские исследователи констатируют, что наибольший интерес наблюдается у детей, когда они добиваются лучших результатов в компьютерной игровой деятельности; и дети более пассивны, когда сталкиваются с трудностями в решении поставленных задач.

2. У всех старших дошкольников наблюдаются настойчивость и терпение, не свойственные обычно детям этого возраста.

3. Было выделено несколько типов мотивации к деятельности детей за компьютером: интерес к новому, загадочному предмету – компьютеру; исследовательский мотив (желание найти ответ на вопросы); мотив успешного решения познавательных задач.

4. Использование компьютерных игр развивает «когнитивную гибкость» – способность человека находить наибольшее число принципиально различных решений задачи. Развиваются также способности к антиципации, стратегическому планированию, осваиваются наглядно-действенные операции мышления.

5. За компьютером дети предпочитают играть вместе, находя общее решение. Взрослые только помогают детям советами. Совместные компьютерные игры позволяют снять ряд трудностей в общении детей.

6. Возрастает роль компьютерной игры как инструмента диагностики и реабилитации: в настоящее время компьютерные игры используются как средство помощи детям с нарушениями навыков письменной речи, в связи с трудностями обучения счету, для улучшения координации, диагностики пространственных способностей. Компьютер можно эффективно использовать для коррекции речи, зрения, в работе с детьми с задержкой умственного развития. Компьютерные игры помогают тревожным и застенчивым детям открыто выразить свои проблемы, что является важным в процессе психотерапии.

7. Применение компьютерных технологий способствует выявлению и поддержке одаренных детей.

В применении информационных компьютерных технологий в образовательной среде дошкольных учреждений и образовательных школ Россия идет в ногу с наиболее развитыми странами, даже опередив их в самом начале старта на концептуальном уровне. Стартовая концепция, которая опирается на психологическую теорию деятельности, является новой по отношению к тренинговому направлению, принятому во многих образовательных технологиях Запада.

Психологи отмечают: чем раньше ребенок познакомится с компьютером, тем меньше будет психологический барьер между ним и машиной в будущем. В связи с этим учёные многих стран мира ориентированы на создание адаптированных, дружественных компьютеров для ребёнка.

Общение с компьютером вызывает у детей живой интерес, сначала как игровая, а затем и как учебная деятельность. Опыт исследования дидактического потенциала информационных технологий в образовании, по данным С. И. Сычёвой, позволяет сделать вывод, что из всех ступеней образования применение новых педагогических и информационных технологий в дошкольном обучении в настоящее время является наиболее проблематичным, что выражается:

- в недостаточной оснащённости дошкольных учреждений компьютерной техникой;
- в низком уровне компьютерной грамотности педагогов дошкольного образования;
- в нехватке учебного программного обеспечения для дошкольников;
- в снижении, особенно в последние годы, уровня необходимого теоретического психолого-педагогического обоснования проблемы применения компьютеров в ДОУ.

Вместе с тем целесообразное использование компьютерных технологий в дошкольном образовании обладает многомерной педагогической эффективностью, так как:

1. Выступает в качестве начальной итерации в процессе подготовки ребенка к овладению информационной деятельностью, обеспечивая усвоение элементарных умений использования компьютеров и преемственность между дошкольным информационным образованием и становящимся обязательным изучением информатики в начальной школе.

2. Обеспечивает дополнительные условия совершенствования предметных знаний и умений дошкольников, повышения уровня их

развития за счет неосуществимой при традиционной организации индивидуализации обучения.

3. Снижает зависимость результатов образования детей от уровня профессиональной компетентности воспитателя-педагога.

Использование компьютеров в дошкольном образовании не противоречит его основополагающим принципам, так как осуществляется в рамках возрастного подхода, обеспечивая создание игровой среды, зачастую вытесняемой в предметной программной подготовке типично «школьными» формами, методами, приемами организации учебного процесса (особенно в подготовительной группе). ДОУ предоставляют оптимальные возможности начальной компьютерной подготовки детей на основе широко применимых в детских садах педагогических технологий, обеспечивая максимально возможную дифференциацию и индивидуализацию обучения.

«Стратегия России заключается в том, чтобы в течение ближайших десяти лет сформировать экономику, основанную на знаниях и являющуюся одной из самых конкурентоспособных и динамичных в мире», – сказал Кирилл Корнильев, генеральный директор IBM ЕЕ/А.

Подводя итог изложенному выше, можно отметить, что основными направлениями применения информационных компьютерных технологий в образовательном процессе дошкольных образовательных учреждениях являются информационно-развивающее; коррекционно-адаптационное; психотерапевтическое направления.

Однако для обеспечения эффективности использования НИТ в ДОУ необходима разработка концептуальных основ создания программно-методических средств воспитания и развития детей в условиях непрерывного образования, создание программно-методических средств для формирования общих умственных способностей детей и развития отдельных психических свойств, создание программно-педагогических средств для компьютерной поддержки разделов программы воспитания и развития дошкольников в учреждениях образования, исследования и разработка компьютеризированных методов диагностики психофизиологического развития детей, их общих и специальных способностей, исследования и разработка методик оценки психологических, психофизиологических и социальных последствий компьютеризации дошкольного уровня образования, исследования и разработка частных компьютерных методик оценки степени готовности детей к детскому саду и школе, создание интегрированного банка информации по проблемам использования компьютера в начальном образовании, разработка методических курсов для подготовки кадров и повышения квалификации специалистов для работы в детских учреждениях, использующих информационные компьютерные технологии.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

СИЧИНСКАЯ Н. М.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 107

Сегодня трудно представить современное общество без компьютера. Информационные технологии прочно входят во все сферы нашей жизни, в связи, с чем настоятельной потребностью становится развитие компьютерной подготовки современного человека. Еще два десятилетия назад компьютерная грамотность была достоянием вузовских программ. Сегодня же информатизация становится непременным условием среднего образования. В связи с этим необходимо выделить два взаимосвязанных аспекта проблемы: изучение информатики школьниками и использование информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в учебном процессе для обучения школьников.

Учитывая первую проблему, закономерно поставить вопрос о времени начала и интенсивности изучения ИКТ в школе. Существующие учебные программы по информатике позволяют сделать вывод, что их разработчики основную тяжесть изучения предмета переносят в старшее звено школы, в ее выпускные классы (к которым мы относим и 9), когда ИКТ должны уже стать мощным инструментом, помогающим и школьнику, и учителю интенсифицировать процесс обучения. В то же время в среднем звене информатика изучается на уровне факультатива, а в начальной школе дети получают лишь элементарные представления о компьютере.

Очевидно, подобная стратегия изучения предмета была справедлива десять лет тому назад, когда ПК считался роскошью, информатика изучалась с помощью мела и доски, а о компьютерных образовательных программах приходилось лишь мечтать. Сегодня условия резко изменились. Во-первых, принята государственная программа компьютеризации школы. Во-вторых, персональный компьютер сегодня в семье становится таким же необходимым элементом, как телевизор. Опрос учащихся первого класса показал, что 95 % детей имеют компьютеры и умеют ими пользоваться. Таким образом, распространенность компьютерной техники и первоначальное знакомство с ней, позволяет уже на уровне начальной школы изменить отношение к ее освоению.

Необходимость углубленного изучения информатики в начальной школе вызывается как минимум двумя обстоятельствами. Во-первых, потребностью преодоления «домашних» издержек знакомства с компьютерной техникой. К сожалению, подавляющее большинство школьников ПК рассматривают как дорогостоящую игрушку и основные навыки работы с компьютером и них – игровые. Поэтому, одной из главных задач на начальном этапе освоения ПК, является объяснение ребенку, что компьютер это не только средство развлечения, но и инструмент получения информации и его помощник в процессе обучения. И, во-вторых, использование ИКТ позволяет интенсифицировать процесс обучения, в доступной интересной игровой форме достичь больших результатов. При этом как уроки информатики, так и использование ИКТ на других предметах, должны заложить у детей основы информационной культуры, то есть умение ставить поисковую задачу, получать анализировать и использовать найденную информацию.

Вместе с тем использование ИКТ в начальной школе обладает некоторыми особенностями. Прежде всего, возникает вопрос какие программы можно использовать при работе с младшими школьниками, как использовать, что необходимо учитывать, применяя ИКТ на уроках. Первое знакомство с компьютером в начальных классах, как правило, осуществляется в процессе использования учебно-игровых программ, тренажеров, обучающих программ. Ценность этих программ в том, что они в более наглядной форме представляют содержание преподаваемых предметов, что и позволяет детям легко и быстро овладеть учебным материалом. Так арифметические действия предстают перед детьми в виде изменяющихся по числу и размеру группы предметов, определенное понятие или класс предметов – в виде схемы. Однако ценность большинства программ такого типа не только в наглядности, но и в возможности варьировать степень этой наглядности в зависимости от уровня развития ребенка. Так, если мы видим, что ребенку совершенно ясно, из каких фигур (или персонажей, какого роста) можно составить число 7, мы можем взять более абстрактную схему данного числа (например, в виде геометрической постройки). Мы можем попросить ребенка нарисовать каждое арифметическое действие, либо только конечный результат, дать более развернутую и реальную или почти абстрактную схему понятия. Таким образом, мы сами регулируем процесс интериоризации (перехода во внутренний план) мыслительных операций нашего ребенка.

В начальной школе ИКТ можно использовать на любом уроке. Разработано большое количество учебных и игровых программ для младшего школьного возраста: «Уроки математики Кирилла и Мефодия».

дия», «Уроки русского языка Кирилла и Мефодия», «Трое из Простоквашино. Шарик учит азбуку», «Природа и человек. Естествознание в начальной школе», «Уроки хорошего поведения», «Баба-Яга пойдись туда, не знаю куда...» (Игры на развитие памяти и логики).

Использование компьютерных программ является одним из элементов урока и самое главное при его проведении нельзя забывать, что внедрение ИКТ в начальной школе это развивающий фактор, а не лишняя дополнительная наглядность. Применение информационных технологий позволяет учителю оптимизировать учебный процесс, сократить время проведения орфографических минуток и устного счета, подготовить как можно больше заданий для индивидуальной работы с учащимися, дифференцированно использовать заложенные в программах разные уровни сложности в изучении тем.

Но при этом не отрицаются и наглядные возможности ИКТ, как средство усиления эмоционального восприятия учебного материала школьниками. Особенно интересно можно использовать мультимедиа на уроках литературного чтения. Компьютерные программы помогают создать красочное сопровождение урока: музыкальное, чтение текста актерами, картинные сюжеты и т.д.

Готовя урок с использованием ИКТ в начальной школе, необходимо учитывать ряд требований:

- возрастные особенности учащихся;
- использование адаптированных программ для младших школьников;
- использование игровых приемов при работе с компьютером;
- соблюдение санитарных норм – работа с компьютером на уроке должна занимать не более 15-20 минут.

В результате грамотное использование ИКТ в начальной школе позволит создать условия для развития познавательной деятельности учащихся, оптимизации процесса обучения, повышения активности на уроке, включения в работу всех видов памяти, приобретения навыков работы на компьютере, положительного восприятия нового учебного материала, лучшего усвоения сложных тем на уроках русского, математики и литературы.

Таким образом, использование ИКТ в начальной школе из области теоретических изысканий должно быть переведено в сферу практической реализации.

РАЗДЕЛ 7

Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования

ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ПРИОРИТЕТНОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ» В БЕЛГОРОДСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

ТАРАБАЕВА В. Б.

г. Белгород, Белгородский государственный университет

В последние годы значительный интерес вызывает проблема усиления процессов модернизации высшего профессионального образования, в частности формирования новой модели вузов, активно осуществляющих инновационную деятельность на основе развития собственной науки, прежде всего фундаментальной.

В основных направлениях политики Российской Федерации в области развития инновационной системы на период до 2010 г. отмечается, что вузы, и в особенности, университеты на современном этапе обязаны вести не только фундаментальные, поисковые и прикладные научные исследования, но и выполнять опытно-конструкторские разработки, создавать образцы новой техники и технологии, обеспечивать их финансирование, осуществлять коммерциализацию результатов научных исследований ученых, преподавателей и студентов и обеспечивать передачу готовой продукции (технологический трансферт) потребителю [1].

Таким образом, современный вуз должен стать не только научно-образовательным центром. Он, в силу развития инновационной деятельности, инфраструктуры ее поддержки, установления тесных связей между учебным, научным и инновационными сегментами закономерно трансформируется в особый вузовский комплекс – учебно-

научно-инновационный комплекс (УНИК). Именно наличие такого комплекса позволяет характеризовать вуз в качестве инновационного.

В Белгородском государственном университете, победившем в конкурсе, объявленном Министерством образования и науки Приоритетный национальный проект «Образование», комплекс таких условий имеется. Образовательный процесс в нём интегрирован с наукой и производством. Инновационная образовательная программа (ИОП) БелГУ включает в себя шесть направлений. Но в первую очередь она посвящена подготовке кадров для наукоемких отраслей региональной экономики. БелГУ включён в общероссийскую инфраструктуру наноиндустрии. На базе университета создается научно – образовательный центр, и уже в следующем году вуз дополнительно к основному объёму финансирования (он составляет 423 млн рублей) получит еще 130 млн. для проведения исследований и подготовки специалистов по наукоемким специальностям. Так, уже в этом году произведён набор абитуриентов на новые специальности «Наноматериалы», «Медицинская физика». Университетские нанотехнологи сейчас активно занимаются налаживаем связей с бизнес-сообществом, у которого вызвали немалый интерес исследования ученых БелГУ в области обогащения руд и повышения износостойкости инструментов. Центром наноструктурных материалов и нанотехнологий БелГУ построена прогнозная модель развития наноиндустрии в Белгородской области. Ведутся разработки по применению нанотехнологий в медицине. А 15 ноября 2007 г. в БелГУ состоялось расширенное заседание Учебно-методического совета по направлению «Нанотехнологии» в котором приняли участие деканы, заведующие кафедрами ведущих вузов страны, видные ученые, занимающиеся разработкой государственного стандарта и учебных планов. Большое внимание было уделено таким направлениям, как «Электроника и наноэлектроника» и «Материаловедение и технология материалов». В рамках заседания также состоялся круглый стол «О координации работ вузов по направлению «Нанотехнологии» в обеспечении реализации приоритетного национального проекта «Образование» и федеральных целевых программ».

Второе направление ИОП БелГУ связано с развитием геоинформационных систем. Один из проектов данного направления – «Региональная модель устойчивой системы «технологических коридоров» для продвижения знаний к рынку в области геоинформатики и ее окружения».

Модель «Технологических коридоров» выглядит как инновационная система в триаде «новые знания – трудовой потенциал – рынок труда, услуг и товаров». Эта система обеспечит подготовку конкурен-

госпособных специалистов в области геоинформатики и ее окружения (геодезии, картографии, природопользования, экологии, земельного кадастра, геологии, географии). Реализация «Технологических коридоров» выгодна для всех. В рамках отлаженной системной работы с ключевыми предприятиями – работодателями региона к сотрудничеству будут привлекаться практикующие специалисты, которые смогут постоянно информировать студентов о требованиях и новшествах в работе. По истечению срока обучения предприятия – работодатели примут на работу уже не просто выпускника, а настоящего профессионала, знакомого со всеми тонкостями и спецификой работы. Реализация ИОП позволяет ускорить социально-экономическое развитие региона, но геоинформатика будет помогать и каждому отдельному гражданину. Так, проведение межевания земель с последующим составлением кадастровых планов удобнее и надежнее проводить средствами географических информационных систем (ГИС-технологий). Установив в машине спутниковую навигационную систему с электронной картой, сделанной с помощью ГИС-технологии, каждый сможет без труда ориентироваться в пространстве, с легкостью находить любые улицы и объекты, рационально планировать свой маршрут.

Третье направление ИОП связано с развитием информационных телекоммуникационных систем. Реализация этого направления позволяет внедрить в образовательный процесс принцип командно – модульной подготовки кадров в области ИКТ – технологий. Студенты четырех основных специальностей факультета КНиТ – «Радиосвязь, радиовещание и телевидение», «Сети связи и системы коммуникаций», «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем» и «Прикладная информатика в экономике» будут работать в команде, что позволит комплексно решать задачи информационно-телекоммуникационного обеспечения фирм и корпораций.

Так, уже сейчас подписан договор с ОАО «Медтехника», по которому центр информатизации с привлечением студентов и преподавателей факультета будут интегрировать информационные ресурсы учреждений здравоохранения Белгородской области – другими словами, создавать для них единое информационное пространство.

Четвертый проект посвящен развитию инновационных образовательных технологий. Прежде всего, к ним относятся технологии работы с населением, которые позволяют привлекать в университет абитуриентов различных категорий: БелГУ реализует целостную систему непрерывного образования. Цель проекта заключается в создании единой системы профориентационной и имиджевой работы с различными группами населения, реализующей механизм эффективного

профессионального развития кадрового потенциала с учетом тенденций развития мировой, национальной и региональной экономики. Создаваемая система ориентирована на использование инновационных социальных и образовательных технологий. Будут реализованы мероприятия по изучению рынка образовательных услуг и формированию системы маркетинга. Совместно со службой занятости и работодателями в рамках реализации данного направления ИОП разрабатывается система мониторинга состояния рынка труда в регионе, создана база данных выпускников для содействия трудоустройству лиц, прошедших обучение по образовательным программам различных уровней, будет организована работа кадрового агентства для оказания услуг по трудоустройству и подбору персонала с использованием программ профессионального развития.

Пятый проект призван обеспечить реализацию дистанционных образовательных технологий. Его главная задача – повышение доступности и качества образования. Участники проекта занимаются разработкой технологий создания мультимедийных обучающих систем (обучение с помощью мобильных устройств пользователей с использованием каналов связи мобильных операторов и сети беспроводной связи), разработкой оригинального информационно – технологического комплекса дистанционного обучения «Пегас». Все это позволяет расширить спектр образовательных услуг и приблизить их к пользователю, не имеющему возможности получать образование в традиционной форме. Дистанционные технологии находят свое применение на всех ступенях образования.

Шестое направление связано с созданием в университете системы здоровьесбережения. В БелГУ формируется специальная инфраструктура, призванная способствовать оздоровлению сотрудников и студентов, составляющей которой являются научные исследования. В выполнении этого направления включились все: от студента до профессора. Этим летом 1600 преподавателей, сотрудников и студентов отдохнули на Черноморском побережье, укрепив физическое здоровье и получив множество положительных эмоций. Любимым местом отдыха студенческих групп, преподавателей и их семей становится природный парк «Нежеголь». Туда ездят проводить «Дни здоровья» и отдыхать в семейном кругу. Здесь, в районе с. Титовка возводится оздоровительный комплекс, который будет оснащен современным медицинским оборудованием. Уже начал функционировать спорткомплекс Светланы Хоркиной, который является одним из важнейших звеньев в реализации программы «Здоровьесбережение». Помимо плавательного бассейна, различных видов тренажерных и спортивных залов в

комплексе создана лаборатория профилактической и восстановительной медицины.

Все сотрудники БелГУ проходят комплексный медосмотр, а студенты диспансеризацию, где на каждого составляется паспорт здоровья, разрабатывается программа реабилитации, даются рекомендации по улучшению самочувствия.

Ведутся научные исследования по тематике здоровьесбережения, к которым привлекаются и студенты.

В целом, инновационная образовательная программа БелГУ не «зациклена» на сугубо прагматических интересах университета. Она нацелена на социально-экономическое благополучие региона. Классический университет, имеющий мощный научный потенциал, становится своего рода «локомотивом» развития Белгородчины.

В БелГУ развивается сотрудничество и с зарубежными вузами. Заключено соглашение о сотрудничестве в области научных исследований с Луисвилльским университетом (США), с Бременским университетом (ФРГ), с Преторийским университетом (ЮАР).

Однако междууниверситетская кооперация улучшает использование ресурсов, но слабо решает проблему привлечения новых источников средств. Поэтому вузы сегодня уделяют большое внимание поиску новых механизмов финансирования.

И, прежде всего, они решают эту проблему, устанавливая тесные связи с промышленностью.

В Белгородском Государственном университете широко представлено участие бизнес-структур и промышленных предприятий в реализации инноваций. Так, совместная научно-исследовательская и образовательная деятельность в области получения лекарственных субстанций и субстанций вспомогательных веществ, осуществляется БелГУ совместно с ЗАО «Фармпродукт», ОАО «Фармстандарт-Лекарства», ООО «Технофарм». Проведение опытно-технологических работ по направлению «Модификация поверхности стальных изделий ионно-плазменным методом» проводится совместно с ОАО «Оскольский завод металлургического машиностроения».

Инновационные процессы в вузе не могли не повлечь за собой изменения в его оргструктуре и системе управления. Создано специальное подразделение, курирующее инновационную деятельность. Руководство инновационной деятельностью в образовательном и научно-исследовательском процессах осуществляет первый проректор, проректор по научной работе. Научное сопровождение инноваций, их мониторинг и оценку результативности обеспечивает управление научной и инновационной деятельности. Учебно-организационное

управление отвечает за реализацию организационных механизмов внедрения инноваций.

Необходимо отметить, что управление инновационной деятельностью в БелГУ является системным процессом, охватывающим все области жизнедеятельности вуза: управление, образование, науку, производство. Системность в управлении инновациями приводит к тому, что вуз становится высокоинтегрированной системой, служащей базой развития фундаментальной науки, которая таким образом оказывается буквально встроенной в систему образования.

Он интегрирует образовательные процессы и научный поиск, на основе чего происходит с одной стороны развитие творческих способностей обучаемых, подготовка специалистов высокого класса, а с другой стороны – создание наукоемких технологий, внедрение этих технологий в жизнь.

Литература

1. Основные направления политики Российской Федерации в области развития инновационной системы на период до 2010 г. [Текст] // Инновации. – 2005. – № 7 (84).

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ШКОЛЬНИКАМ

ГОРЕГЛЯД О. Л.

г. Москва, Государственное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 25

Основные направления совершенствования преподавания
иностранного языка в средней школе в современных условиях

В настоящее время резко возрастает интерес к проблемам этнопсихолингвистического уровня, рассматривающим язык как отображение социокультурной реальности, что соответственно делает необходимым изучение целостной картины мира, присутствующей в культурной традиции, как своего, так и изучаемого народа.

Современные ответы на вопросы, чему учить и как учить, методика и дидактика обучения иностранным языкам ищет, основываясь на исследованиях, анализирующих соотношение языка, речи и мышления, мышления и коммуникации, коммуникативного и когнитивного в речи и т.д.

Принцип вариативности, провозглашенный в российском образовании, дает возможность средним учебным заведениям выбирать любую модель педагогического процесса, включая авторские. В этих условиях преподавателю иностранного языка предоставлена определенная свобода творчества, свобода выбора инновационных моделей и технологий обучения, без которых немислим современный образовательный процесс.

Инновационные явления, порождающие специфику деятельности педагога в современных условиях, обуславливают переход от знаниевой парадигмы педагогического процесса к личности, от «общающихся» – к интерактивным методам обучения.

Все вышесказанное, а также необходимость поиска путей интенсификации использования в преподавании английского языка в школе инновационных методов обучения, в условиях постоянно меняющихся реалий современного общества и его активного развития обуславливают актуальность работы и определяют выбор ее темы.

Проблема обучения иностранным языкам в школе сегодня, безусловно, требует системного анализа речемыслительной деятельности с психолингвистических, лингвистических, психологических позиций.

Традиционные методы обучения иностранному языку предполагают усвоение знаний в искусственных ситуациях, вследствие чего будущий выпускник не видит связи изучаемого предмета со своей будущей профессиональной деятельностью.

Наиболее эффективным средством развития мышления будущих выпускников является имитационное моделирование. Подобный подход в обучении обеспечивает имитацию элементов профессиональной деятельности, ее типичных и существенных черт. Его применение на занятиях иностранного языка дает возможность формировать навыки и умения общения; развивает привычку самоконтроля, способствует реальной подготовке школьников к предстоящей деятельности и жизни в обществе в целом; помогает сделать занятия иностранного языка более живыми, интересными, содержательными, дают возможность школьникам больше и чаще высказывать собственные мнения, выражать чувства, мысли, оценки, то есть мыслить на иностранном языке.

В качестве приемов, обеспечивающих повышение профессиональной направленности изучения иностранного языка, могут выступать: общение – диалог по поводу профессиональной информации, прочитанной на иностранном языке, анализ социальных и профессиональных ситуаций, выполнение школьниками творческих заданий с профильным содержанием, игровые ситуации, ролевые игры, викторины.

Эффект применения инновационных технологий с целью повышения профессиональной направленности изучения иностранного языка в школе, как показывает практика, наиболее заметен, когда они применяются в системе занятий, обеспечивая овладение целым комплексом умений, закладывая результативную базу для его эффективной профилизации в жизни.

Перейдем к рассмотрению инновационных тенденций в преподавании иностранного языка школьникам, современных методов обучения иностранному языку, направленных на более эффективное развитие личности и адаптацию (как социальную, так и профессиональную) в рамках сегодняшнего быстроменяющегося общества.

Многосторонний метод

Современный многосторонний метод берет свое начало от так называемого «Кливлендского плана», разработанного в 1920 г. Его основные принципы:

- иностранный язык не может быть заучен через механическое запоминание, так как создается индивидуально каждым. Таким образом, должны быть сведены к минимуму тренировочные упражнения в пользу спонтанной речи обучаемых;
- язык есть культура, то есть культурные знания передаются в процессе обучения языку через аутентичные языковые материалы;
- каждое занятие должно строиться вокруг единственного фокуса, обучаемые на одном занятии должны узнавать одну вычлененную единицу содержания обучения;
- грамматика, как и словарь, преподаются размеренными порциями в строгой логической последовательности: каждое последующее занятие должно увеличить уже имеющийся запас;
- все четыре вида речевой деятельности должны присутствовать одновременно в процессе обучения;
- учебный материал представлен длинными диалогами с последующими упражнениями в вопросно-ответной форме.

Как правило, тексты, предлагаемые для изучения данного метода, дают хорошее представление о культуре страны изучаемого языка. Однако роль преподавателя ограничивает возможность творческого использования изученного материала обучаемыми в ситуациях непосредственного общения друг с другом.

Метод полной физической реакции

Данный метод основан на двух основных предпосылках. Во-первых, на том, что навыки восприятия иностранной устной речи

должны предшествовать развитию всех остальных навыков, как это происходит у маленьких детей. Во-вторых, язык занятия обычно ограничивается понятиями, описывающими ситуацию «здесь и сейчас» и легко объяснимыми примерами на изучаемом языке. Обучаемые никогда не должны подталкиваться к устной речи до того момента, пока они сами не почувствуют, что готовы к ней.

Метод не предназначен обучению чтению и письму, а также язык, в том объеме, который усваивается при обучении этим методом, не является естественным языком повседневного общения.

Естественный метод

Целью обучения является достижение обучающимися среднего уровня владения иностранным языком. Педагог никогда не обращает внимания обучаемых на ошибки в речи, так как считается, что это может затормозить развитие речевых навыков. Ранний продуктивный период начинается с момента, когда пассивный словарь учащихся достигает около 500 словарных единиц.

С точки зрения педагогики, главными составляющими инновационного подхода к обучению являются деятельностный подход. В основе данного подхода лежит представление о том, что функционирование и развитие личности, а также межличностные отношения учеников опосредуются целями, содержанием и задачами социально значимой деятельности.

Активное обучение

Основано на том, что учащийся все чаще сталкивается в реальной жизни с необходимостью решения проблемных ситуаций. Этот метод направлен на организацию развития, самоорганизации, саморазвития личности. Основной принцип в том, что обучаемый сам творец своего знания. Активное обучение является, безусловно, приоритетным на современном этапе преподавания иностранного языка. Ведь эффективное управление учебно-познавательной деятельностью возможно лишь тогда, когда оно опирается на активную мыслительную деятельность учащихся.

Преподавание иностранного языка в школе с использованием инновационных технологий предполагает введение ряда психологических подходов, таких как: когнитивный, позитивный, эмоциональный, мотивационный, оптимистический, технологический. Все эти подходы обращены к личности ученика.

Преподавание иностранного языка с использованием сети Internet

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения началось не так давно. Однако темпы его распространения невероятно стремительны. Применение Интернет-технологий на занятиях по иностранному языку является эффективным фактором для развития мотивации обучаемых. В большинстве случаев ребятам нравится работать с компьютером. Так как занятия проходят в неформальной обстановке, школьникам предоставлены свобода действий, и некоторые из них могут «блеснуть» своими познаниями в сфере ИКТ.

Перспективы использования Интернет-технологий на сегодняшний день достаточно широки. Это может быть: переписка с жителями англо-говорящих стран посредством электронной почты; участие в международных Интернет-конференциях, семинарах и других сетевых проектах подобного рода; создание и размещение в сети сайтов и презентаций – они могут создаваться совместно преподавателем и обучаемым. Кроме того, возможен обмен презентациями между преподавателями из разных стран. Как показывает педагогический опыт, работа по созданию Интернет-ресурсов интересна учащимся своей новизной, актуальностью, креативностью. Организация познавательной деятельности учеников в малых группах дает возможность проявлять свою активность каждому ребенку.

Однако следует отметить, что информационные технологии, Интернет-технологии – это отнюдь не панацея на пути повышения мотивации и самостоятельности обучаемых в процессе изучения иностранного языка в познавательном процессе. Для достижения максимального эффекта необходимо использование широкого спектра инновационных, в том числе, безусловно, разнообразных медиаобразовательных технологий в обучающем процессе.

Языковой портфель как одно из перспективных средств обучения
иностранному языку в школе

Языковой портфель в современных условиях определяется как пакет рабочих материалов, которые представляют тот или иной опыт / результат учебной деятельности учащегося по овладению иностранным языком. Такой пакет/набор материалов дает возможность ученику и преподавателю по результату учебной деятельности, представленному в языковом портфеле, проанализировать и оценить объем учебной работы и спектр достижений обучаемого в области изучения языка и иноязычной культуры.

Впервые идея создания инструмента самооценки владения иностранным языком появилась в Швейцарии более 10 лет назад. В настоящее время при Совете Европы создан Аккредитационный комитет, куда направляются проекты языковых портфелей, проходящие в дальнейшем оценку и обсуждение, а также аккредитацию.

Цели и формы работы с языковым портфелем могут быть различными. По своей концептуальной сути языковой портфель является гибким учебным средством, которое может быть адаптировано практически к любой учебной ситуации. Одним из важных преимуществ языкового портфеля, по сравнению, в частности, с «разовыми» текстами, является возможность для ученика самостоятельно проследить свою динамику уровня владения изучаемым языком в течение определенного времени. В определенной ситуации работу обучающегося с языковым портфелем можно соотнести с составлением своего личного (индивидуального) учебного средства. Это учебное средство создает ситуацию развития и обеспечивает реальную вовлеченность в ход учебного процесса.

Задача развития, совершенствования, оптимизации методов обучения иностранным языком всегда была одной из актуальных проблем российского образования. Проведенные исследования педагогической работы в этой области показали, что обучение иностранным языкам в школе сегодня невозможно без инновационной составляющей. В свете современных требований к целям обучения иностранному языку меняется статус как обучающегося, так и преподавателя, которые переходят от схемы «учитель – ученик» к технологии личностно-ориентированного обучения в плотном сотрудничестве.

ЗНАЧЕНИЕ РАСХОДОВ БЮДЖЕТА НА ОБРАЗОВАНИЕ В КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

САЗОНОВА Н. Л.

г. Кемерово, Кемеровский государственный университет

В современных условиях многократно возрастает роль образования, к нему предъявляются новые требования, оно становится необходимым условием благополучия человека. Поэтому степень реализации права граждан на образование, возможность получения ими качественного образования являются основными факторами, определяющими уровень развития общества.

К сожалению, большинство специалистов сегодня приходит к выводу, что, несмотря на многие новшества в системе образования, качество образования, получаемое российскими гражданами, неуклонно снижается. Если говорить о доступности образования, то мы должны признать возрастающее с каждым годом неравенство граждан на получение образования. Все чаще эта возможность определяется материальным благосостоянием родителей и обучающихся. Для многих граждан образование с каждым годом становится все менее доступным.

Каковы основные причины такого положения? Очевидно, здесь следует говорить о целом комплексе (политических, социальных, экономических и др.) причин. Но одна из главных причин – это явная тенденция «ухода» государства из сферы образования. Наиболее рельефно такая государственная политика выражается в интенсивном сокращении объемов бюджетного финансирования образования.

Рассмотрим расходы консолидированного бюджета Кемеровской области на образование. Данные расходы составляют наибольшую часть расходов бюджета в социально – культурных мероприятиях. В 2007 г. расходы бюджета на образования составили 19129 млн. рублей – 47,2 % от всех расходов бюджета на социально – культурные мероприятия.

Расходы бюджета на образование, с каждым годом растут. В 2001 г. расходы бюджета на образование увеличились на 67,9 % по сравнению с 2002 г. – и составили максимальный процент увеличения, минимальное увеличение расходов наблюдается с 2002 г. по 2003 г., которое составило 7,1 %. За последние шесть лет увеличение расходов составило почти 15179,7 млн. руб.

В структуру расходов консолидированного бюджета области в образовательной сфере входят следующие виды образования:

- 1) дошкольное образование;
- 2) общее образование;
- 3) начальное профессиональное;
- 4) среднее профессиональное;
- 5) переподготовку и повышение квалификации;
- 6) высшее образование;
- 7) прочие расходы в области образования.

За последние семь лет динамика расходов консолидированного бюджета Кемеровской области на образование заметно изменилась. Рассмотрим эти изменения.

1. Расходы бюджета на дошкольное образование, в структуре расходов на образование, за семь лет увеличились всего на 2,72 %. Расходы бюджета на дошкольное образование имели незначительное

увеличение лишь с 2000 года по 2003 г., они увеличились всего на 1,08 %, а затем, начиная с 2005 г., эти расходы уменьшаются на 0,8 %. Дошкольное образование в Кемеровской области представлено 949 детскими садами и 32 дошкольными отделениями в общеобразовательных учреждениях, где воспитывается 86 тысяч детей (55,6 % детей от общего количества детей дошкольного возраста).

2. Расходы бюджета на общее образование, в структуре расходов на образование, за последние семь лет снизились на 4,17 %, причем снижение происходило практически только последние четыре года.

3. Расходы бюджета на начальное профессиональное образование в структуре расходов на образование, за последние семь лет снизились на 0,71 %. Расходы бюджета на начальное профессиональное образование были наибольшими лишь в 2001 г., а затем в 2002 г. произошел резкий спад. В 2005 г. расходы на начальное профессиональное образование, в общей структуре расходов на образование, снизились на 0,71 %.

4. Расходы бюджета на среднее профессиональное образование, в структуре расходов на образование, за последние шесть лет выросли на 0,25 %. Расходы бюджета, на среднее профессиональное образование, начиная с 2000 г., непрерывно росли, увеличение составило 0,45 % и лишь в 2004 г. наблюдается снижение расходной части бюджета в этом уровне, расходы снизились на 0,36 %.

5. Расходы бюджета на переподготовку и повышение квалификации в структуре расходов на образование, за последние семь лет увеличились на 0,05 %.

6. Расходы бюджета на высшее образование стали формироваться отдельным элементом в общей части расходов бюджета Кемеровской области на образование совсем недавно, начиная с 2003 г., и за эти 4 года увеличились на 0,04 %.

Расходы бюджета на образование в целом. За последние 7 лет расходы бюджета Кемеровской области на образование в целом увеличились на 15179,7 млн рублей. В среднем расходы бюджета на образование ежегодно увеличивались на 3035,94 млн рублей, то есть с 2000 по 2007 гг. расходы консолидированного бюджета на образование в среднем увеличивались за год на 30,76 %.

Можно также дать количественную модель, выражающую основную тенденцию изменения уровней динамического ряда во времени, для этого нужно использовать аналитическое выравнивание ряда динамики.

Расходы бюджета на начальное профессиональное образование. Расходы бюджета на начальное профессиональное образование в це-

лом увеличились на 999,53 млн рублей. В среднем расходы бюджета на начальное профессиональное образование ежегодно увеличивались на 166,59 млн рублей. С 2000 по 2007 гг. расходы консолидированного бюджета на начальное профессиональное образование в среднем увеличивались за год на 28,55 %.

Расходы на среднее профессиональное образование. Расходы бюджета на начальное профессиональное образование в целом увеличились на 394,46 млн рублей. В среднем расходы бюджета на среднее профессиональное образование ежегодно увеличивались на 65,74 млн рублей. С 2000 по 2007 гг. расходы консолидированного бюджета на среднее профессиональное образование в среднем увеличивались за год на 33,23 %.

Расходы на переподготовку и повышение квалификации. Расходы бюджета на переподготовку и повышение квалификации увеличились на 88,43 млн рублей. В среднем расходы бюджета на переподготовку и повышение квалификации ежегодно увеличивались на 14,74 млн. рублей. С 2000 по 2007 гг. расходы консолидированного бюджета на переподготовку и повышение квалификации в среднем увеличивались за год на 32,75 %.

Расходы на высшее профессиональное образование. Расходы на высшее профессиональное образование были, впервые запланированы в бюджете Кемеровской области начиная с 2003 г. В 2007 г. расходы увеличились на 12,91 млн рублей.

На современном этапе развития России образование становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособной экономики, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны. В настоящее время в Российской Федерации наблюдается повышение спроса на получение высшего образования. Не является исключением и Кемеровская область, где высшее образование имеет особую ценность.

Из бюджета средства направляются на работы по важнейшим перспективным теоретическим исследованиям и по общегосударственным целевым научно-техническим программам. Средства на эти цели выделяются непосредственно Российской академии наук, отраслевым академиям, высшим учебным заведениям, архивам и другим организациям, занимающимся осуществлением научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ.

Финансирование научных учреждений осуществляется в сметном порядке. Во всех учреждениях составляются сметы расходов по каждой конкретной теме. Порядок планирования и финансирования

расходов аналогичен методике, применяемой по расходам на социально-культурные потребности.

Администрацией области в 2005 г. разработана и утверждена среднесрочная региональная целевая программа «Развитие профессионального образования в Кемеровской области на 2006-2010 годы». По комплексному охвату решаемых задач программные мероприятия сгруппированы в подпрограмме:

- «Повышение качества профессионального образования»;
- «Формирование единого информационного образовательного пространства»;
- «Социальная поддержка работников и учащихся (студентов) учреждений профессионального образования».

Реализация целевой программы предполагает создание в Кемеровской области развитой информационно-технологической инфраструктуры системы профессионального образования, интегрированной в единое информационное образовательное пространство Сибирского федерального округа и Российской Федерации в целом.

В общем, расходы бюджета Кемеровской области в сфере образования выросли по сравнению с 2000 г. на 15179,7 млн рублей. Значительное увеличение произошло с области дошкольного образования с 627,1 млн рублей до 3557,9 млн рублей, что составило увеличение в 5,6 раза. Наименьшее увеличение наблюдается в области высшего профессионального образования и составляет увеличение в 4 раза.

РАЗДЕЛ 8

Социальные и психолого-педагогические предпосылки развития личности

СИСТЕМНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ СФЕР УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

ЯВДЫК А. П., ЯНЫШЕВ С. К.

г. Москва, Московский городской
психолого-педагогический университет

В последние два десятилетия во всем мире неуклонно растет число людей с пограничным уровнем личностных расстройств (то есть, с нарушениями личности более тяжелого уровня, чем невротический). Причем, манифестируют эти расстройства чаще всего в подростковом возрасте – возрасте «второго рождения» личности, возрасте личностного и профессионального самоопределения, задающем алгоритм всего дальнейшего жизненного пути индивида. Поэтому особенно важно повышать квалификацию педагогов-психологов средней школы в области адекватных методов диагностики личностных расстройств.

Действительно, назовем мы человека (подростка) «обладающим пограничным типом личностной организации» или «находящимся на пограничном уровне личностного расстройства», суть дела от этого не меняется: у подростков – «пограничников» проявляется столь существенная дезадаптация в ситуациях межличностного общения, учебной и производственной деятельности, что, вне зависимости от терминологии, речь идет прежде всего о личностных нарушениях, то есть расстройствах.

Целями и задачами нашего исследования является диагностика характеро-типологического и уровня измерений личности подростков, а также выявление типов их интеллектуальных способностей.

Объектом исследования послужили школьники-подростки 9-11 классов школы-гимназии № 1289 общим количеством 160 человек. В ходе исследования мы предположили, что существуют значимые корреляции между характерологическими типами подростков, находящихся на пограничном уровне личностной организации, и типом их психической работоспособности, учет которого при переструктурировании учебной ситуации может стать фактором, компенсирующим личностное расстройство. Исследование проводилось в три этапа в течение одного учебного года.

Целью первого этапа исследования было выявление подростков с пограничным уровнем личностных расстройств (подростки с невротической личностной структурой достаточно скомпенсированы в обычной учебной ситуации, а психотическая личностная организация предполагает нарушенное тестирование реальности и встречается практически только в условиях клиники). Этот этап исследования проводился в рамках интегративного психодинамического подхода О. Кернберга. Согласно этому подходу, каждый из трех уровней личностной организации четко квалифицируется и дифференцируется от прочих на основании трех структурных критериев: интеграция эго-идентичности, уровень защитных механизмов личности и способность к тестированию реальности, причем пограничной личностной организации свойственна диффузная эго-идентичность, низкий уровень защит при сохранный способности к тестированию реальности. Методом определения уровня личностной организации послужило структурное интервью О. Кернберга. Степень интеграции идентичности подростков уточняется с помощью просьб, обращенных к испытуемому, описать самого себя, значимых Других и т.п. При пограничной организации личности внутренний взгляд испытуемого на себя и на значимых Других лишен целостности, описания хаотичны, противоречивы и т.д. Резкие переходы испытуемого в процессе самого интервью от одного эмоционального состояния к другому также являются подтверждением симптома диффузной идентичности. Наличие примитивных защитных механизмов выявляется в ходе интервью по особенностям переносных реакций (восприятие экспериментатора как всеведущего и всемогущего или, напротив, крайне негативное к нему отношение говорят о механизмах примитивной идеализации, обесценивания и расщепления); по реакциям испытуемого на прояснения противоречий и конфронтаций (могут проявиться отрицание, примитивная проекция, примитивная идентификация, диссоциация). Сохранная способность к тестированию реальности проверяется по от-

сутствию явно неадекватных форм поведения и аффектов, серьезных патологий мышления.

На втором этапе исследования определялись характерологические типы подростков с пограничной личностной структурой. На этом этапе были использованы методики «Тест акцентуации характера» и Характерологический опросник К. Леонгарда – Шмишека.

Третий этап исследования был посвящен выявлению типов психической работоспособности подростков с пограничной личностной организацией. Этот аспект рассматривается нами в свете системной теории деятельности, разработанной Б. Н. Рыжовым. Ключевым моментом этой теории является понимание продуктивной деятельности человека как работы по организации и регуляции систем. «Чем бы не занимался человек, с системной точки зрения он всегда занят системообразованием. При этом не существенно, какие именно системы создаются в процессе деятельности – физические или информационные, которые, в свою очередь, могут быть логическими, нравственными и тому подобное. Даже если деятельность носит явно разрушительный характер, с системных позиций она все равно может быть осмыслена, как первый этап создания новой системы – ведь создание нового всегда начинается с отказа от старого» [5]. К первичным характеристикам деятельности относятся количество объединяемых в систему элементов (объем системы) и число устанавливаемых между ними в результате этой деятельности связей (сложность системы). Наряду с параметрами объема и сложности выделяется еще одна характеристика деятельности – темп системообразования.

Выделенные характеристики деятельности соотносятся с выделением особых свойств интеллекта, часто фиксирующихся в языке, как особые качества ума. Если у подростка равно высокие показатели по всем трем параметрам – объему (широте интеллекта), сложности (глубине интеллекта) и темпу интеллектуальных процессов, этот тип интеллекта соответствует понятию «общей одаренности». Противоположный тип, интеллектуальные показатели которого существенно ниже возрастной нормы свидетельствует об общем недостатке способностей. Тип возрастной нормы («невыраженный») говорит об общей уравновешенности возрастных показателей интеллекта по всем трем критериям. Понятие широкий интеллект подразумевает возможность охватить в мысленном представлении множество различных явлений, связать в результате интеллектуальной работы внешне далекие друг от друга понятия и успешно оперировать информацией, относящейся к разным сторонам знания.

С системологических позиций доминирующей характеристикой продуктивности индивидуумов с таким типом интеллекта является объем образуемой системы – число ее элементов, при одновременно сниженных значениях параметра сложности системы (числа образуемых между элементами связей). Эту группу мы назвали «версативными» (от англ. «широкий, разнообразный»). В школе представители этого типа психической работоспособности легко становятся отличниками, так как хорошо усваивают весьма разнообразный школьный материал. В высшей школе они преуспевают в гуманитарных специальностях, из них получаются прекрасные преподаватели и отличные репортеры. Если же, при высоком показателе широты интеллекта, у лиц этой группы снижены показатели не только глубины (сложности), но и темпа мыслительных процессов, что приводит к легковесности суждений и некоторому резонерству, этот тип мы будем называть «ослабленным версативным». Показатели широты когнитивных способностей (объема системообразования) исследовались с помощью методик «Запоминание геометрических матриц», содержащих различные геометрические фигуры одного цвета, и методики «Черно-красная таблица Ф. Д. Горбова», в которой стимульный материал представлен в виде цифр различного (черного и красного) цвета.

Глубокий ум подразумевает, при некотором недостатке широты интеллекта, возможность проникновения в существо проблемы, вскрытия весьма сложных, не лежащих на поверхности связей между рассматриваемыми объектами. Гуманитарии из этих людей выходят редко, чаще всего это лица так называемого технического склада ума, склонные к ручному труду, хорошие профессионалы, упорные в достижении поставленных целей, однако испытывающие затруднения в межличностных контактах. Эта группа в «Системной психологии» [5] называется ингенитивные (от англ. «изобретательный»). Если, при высоком показателе глубины интеллекта, у этих индивидуумов снижены показатели не только широты (объема), но и темпа психической работоспособности, они часто проявляют склонность к бесплодному мудрствованию. Подростки этого типа подвержены так называемой «философической интоксикации», склонны к депрессиям, суицидальным мыслям. Не достигая успеха в контактах со сверстниками, они часто уходят в себя, погружаясь в переживание собственных мыслей и ощущений. Их внутренний мир обычно гораздо богаче и насыщеннее, чем их внешняя жизнь. Определение характеристики сложности системообразования (показатель глубины ума) осуществлялось с помощью моделирования более сложных видов логической деятельности с учетом оценки как ее абстрактно-логического компонента, так и логи-

ческого мышления, опирающегося на образные представления. В первом случае использовался субтест «Нахождение аналогий» теста Векслера; для оценки логического мышления, опирающегося на образные представления, использовалась методика «Прогрессивные матрицы Равена».

Следующий тип когнитивных способностей – так называемый инертный. При наличии высоких показателей широты и глубины интеллекта, его проблема состоит в постоянном временном дефиците, необходимом для принятия правильного решения (параметр темпа системообразования). При этом если запас времени не ограничен, результат мыслительной деятельности представителей этого типа может быть очень высок и даже превосходить по своему качеству результаты интеллектуальной деятельности лиц из группы «общей одаренности». В школе подростки из этой группы часто испытывают серьезные затруднения по сравнению с одноклассниками с более быстрыми темпами мыслительных процессов. Также они испытывают трудности в межличностных контактах, так как по своему психическому складу им удобнее иметь дело с какими-нибудь теоретическими проблемами, чем с живыми людьми.

Противоположный инертному – лабильный тип, особенность которого состоит в сниженной глубине и широте когнитивных способностей при достаточно высоком темпе мыслительных операций. Как правило, представители этого типа имеют наихудшие показатели интеллектуальной продуктивности среди описываемой группы. Эти люди могут хорошо выполнять задания с минимальным числом этапов и снабженных очень ясной и подробной инструкцией. Лучше всего эти люди преуспевают в сфере физического труда или в роли исполнителей чужих поручений (другое название этого типа – тип исполнителя). При добросовестном исполнении своих обязанностей, такие люди могут весьма преуспеть и достичь желаемых результатов. Определение характеристик темпа системообразования осуществлялось в нашем исследовании с помощью методик «Непрерывный счет в заданном темпе» и «Компенсаторное слежение».

В результате первого этапа обследования было выявлено 30 подростков с пограничным уровнем личностной организации (группа А). Остальные 130 старшеклассников демонстрировали более высокие уровни личностной организации (группа В). В группу А входил ряд учащихся с отклонениями в состоянии здоровья (с последствиями ранее перенесенных тяжелых заболеваний, а также страдающие болезнями психосоматической специфичности, такими, как бронхиальная астма, язвенная болезнь), а также немногочисленная подгруппа

подростков, склонных к курению и употреблению алкогольных напитков. Большая часть подростков группы А происходила из дисгармоничных семей (неполных, с патогенными (хаотическим, гиперопекающим, дефицитарным) стилями семейного воспитания).

Второй этап обследования выявил следующие результаты. В группе В 43 % учащихся относились к умеренно-выраженному гипертимному типу характера, 21 % – к демонстративному и смешанному демонстративно-экзальтированному типам, 14 % – к циклотимическому и смешанному циклотимически-эмотивному типу умеренной степени выраженности, 10 % – к педантичному, 6 % – к шизоидному и смешанному шизоидно-параноидному, 4 % – к неустойчивому и 2 % – к конформному типу. Общее количество подростков с выраженными акцентуациями характера составило 18 %, у всех остальных типологические характеристики умеренной степени выраженности. В группе учащихся с пограничной личностной организацией было диагностировано 12% гипертимных, 22% демонстративных и демонстративно-неустойчивых, 18 % шизоидных, 16 % параноидных и смешанных параноидно-шизоидных, 20 % неустойчивых, 12 % конформных подростков. Общее количество подростков с явно выраженными личностными акцентуациями составило 48 %. Таким образом, из второго этапа исследования видны существенные различия между подростками с пограничной личностной структурой и группой нормы как по выраженности акцентуаций характера, так и разбросу диагностированных личностных типов.

Проведенное исследование типов психической работоспособности выявило их следующее распределение: в группе В одаренные составили 9 % выборки, версативные – 18 %, ингенитивные – 16 %, дефицитарные – 11 %, инертные – 12 %, лабильные – 9 %, невыраженные – 25 %. В группе А подростков с общей одаренностью оказалось 8 %, версативных – 22 %, ингенитивных – 24 %, дефицитарных – 15 %, инертных – 10 %, лабильных – 8 %, невыраженных – 13 %. Как видно из полученных данных, самые существенные различия между двумя группами – по «невыраженному» типу (так называемой, «возрастной нормы»), наиболее уравновешенному, что, очевидно, коррелирует с различиями между группами А и В по показателю степени выраженности личностных акцентуаций). Причем в группе А наибольшее количество «версативных» и «ослаблено-версативных» подростков демонстрируют умеренно-выраженную гипертимную, истероидную, истероидно-экзальтированную и циклоидную личностные характеристики. Наибольшее число «ингенитивных» и «инертных» старшеклассников относятся к педантичному, шизоидному и шизоидно-

параноидному характерологическим континуумам. «Невыраженные», «одаренные», лабильные и подростки со сниженными показателями по всем трем параметрам когнитивных способностей «разбросаны» равномерно по всем характерологическим подгруппам. В целом, такая же тенденция прослеживается в группе учащихся с пограничной личностной организацией: у большинства подростков с ингенитивным и инертным типами психической работоспособности выявлены шизоидная, параноидная и смешанная шизоидно-параноидная акцентуации характера, версативный тип когнитивных способностей присущ гипертимному и демонстративному характерологическим континуумам. К этим последним личностным типам относится и наибольшее количество одаренных подростков группы В. Остальные типы психической работоспособности равномерно распределены среди подгрупп старшеклассников с разными акцентуациями характера.

Как видно из проведенного исследования, версативный тип когнитивных способностей чаще всего встречается у подростков «экстравертированных» личностных типов (гипертимного, демонстративного, экзальтированного, циклоидного), характеризующихся высокой коммуникабельностью, легкостью установления межличностных контактов, легкой переключаемостью с одного вида деятельности на другой. Ингенитивный и инертный типы психической работоспособности свойственны «интровертированным» типам личности, «закрытым», погруженным в свой внутренний мир, испытывающим трудности в межличностных коммуникациях, с некоторой ригидностью психических процессов. Это подтверждается и данными по школьной успеваемости обследованных старшеклассников: хотя, в целом, среднегрупповой балл успеваемости группы А ниже среднегруппового показателя успеваемости группы В, в обеих группах прослеживаются следующие тенденции – группа «версативные» показывает лучшие результаты по истории и биологии (описательных предметах, где основным является объем материала); у группы ингенитивных лучше показатели по математике – точной науке; группа «инертные» не справляется с науками, где большой объем материала требует высокого темпа его усвоения (русский язык, физика); для группы «лабильные», при общей схожести динамики показателей успеваемости по предметам с группой «инертные», все результаты выше примерно на 0,5 балла.

Эти данные были учтены при реструктурировании учебной ситуации для подростков с пограничными личностными расстройствами. Используя полученный объективный экспериментальный материал, подгруппу версативных и ослабленных версативных подростков с пограничным уровнем личностной организации распределили в

лицейские классы историко-социологического направления, где ведется усиленная подготовка старшеклассников в высшие учебные заведения гуманитарного профиля (факультеты журналистики, истории и социологии, психологии и юриспруденции и т.д.). Это профессии, требующие хороших коммуникативных возможностей, экстравертированности и эмпатийности.

Ингенитивным и одаренным подросткам пограничного уровня развития личности рекомендовали посещать физико-математический лицейский класс, с углубленным изучением компьютерной техники и ориентацией выпускников на технические специализации в высшей школе. Ослабленным ингенитивным подросткам (то есть учащимся с отставанием по параметрам не только широты, но и темпа мыслительной деятельности), с учетом их врожденной склонности к ручному труду, предлагаются классы художественно-технологического направления и дизайна (живопись, графика, композиция). Эти же лицейские классы рекомендовались «пограничным» подросткам с инертным и дефицитарным типами психической работоспособности. Группа «лабильных» старшеклассников с пограничным уровнем развития личности распределялась по классам с учетом их характерологического континуума: гипертимным и демонстративным подросткам с лабильным типом психической работоспособности предлагались на выбор классы историко-социологического или дизайнерского направления, а «лабильным» учащимся с шизоидной или параноидно-шизоидной личностными акцентуациями, в зависимости от общих показателей школьной успеваемости, рекомендовались физико-математический или технологический классы.

В результате проведенного реструктурирования учебной ситуации подростки с пограничным уровнем личностных расстройств лучше адаптируются в учебе и межличностном общении со сверстниками. Подгруппы «инертных» и «ослабленных ингенитивных» подростков с пограничной структурой личности, проходя обучение в лицейском классе художественно-технологического направления заметно улучшили успеваемость по самым различным предметам (в среднем, улучшив показатели по большинству предметов на балл). Кроме того, виды профессионального обучения в этом классе предполагают тесное групповое общение, самостоятельное распределение обязанностей старшеклассников в малой профессиональной группе, что, безусловно, помогает ингенитивным и инертным подросткам с шизоидной и параноидной личностными акцентуациями преодолеть свойственные им аутистические тенденции, развивает коммуникативные способности, нормализует ситуацию межличностного общения со сверстника-

ми, которая является ведущим видом деятельности этого возрастного периода. Ингениитивные подростки с пограничным уровнем развития личности, занимаясь в физико-математическом классе, получают возможность участвовать в районных и городских олимпиадах, демонстрируя там неплохие результаты, что повышает их неустойчивую и часто заниженную самооценку, помогает преодолевать комплекс неполноценности и депрессивные тенденции, повышает их рейтинг среди сверстников. Заметно улучшили свои показатели и демонстративные подростки «ослаблено-версативного» типа, занимающиеся в классе историко-социологического направления: обладая преимущественно внешней мотивацией деятельности, крайне экстравертированные, эти учащиеся, участвуя в школьных «круглых столах», историко-социологических и психологических коллоквиумах, удовлетворяют в полной мере присущую им жажду быть в центре внимания сверстников и получают столь важное для них мгновенное положительное подкрепление со стороны преподавателей. Это укрепляет и поддерживает их мотивацию на успех, помогая преодолеть лень и недобросовестность по отношению к учебной деятельности.

Таким образом, проведенное исследование выявило значимое соответствие между личностными акцентуациями и типами когнитивных способностей подростков с пограничным уровнем развития. Учет этих факторов в переструктурировании учебной ситуации является весомым компенсирующим фактором в адаптации подростков с пограничными личностными расстройствами к учебной деятельности и межличностному общению со сверстниками.

Литература

1. Бержере, Ж. Психоаналитическая патопсихология [Текст] / Ж. Бержере. – М. : изд-во МГУ, 2001.
2. Кернберг, О. Тяжелые личностные расстройства [Текст] / О. Кернберг. – М. : Класс, 2001.
3. Леонгард, К. Акцентуированные личности [Текст] / К. Леонгард. – Ростов н/Д. : Феникс, 2001.
4. Мак-Вильямс, Н. Психоаналитическая диагностика [Текст] / Н. Мак-Вильямс. – М. : Класс, 1998.
5. Рыжов, Б. Н. Системная психология. [Текст] / Б. Н. Рыжов. – М., 1999.
6. Seligman M. E.P. Helplessness. San-Francisco, 1975.
7. Steinmets S.K., Straus M.A. The family as cradle of violence, Boston, 1995.

СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗРАБОТКИ ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРАВОНАРУШЕНИЙ

ФЕДОРОВ А. Ф.

г. Ковров Владимирской обл., Ковровская государственная
технологическая академия им. В. А. Дегтярева

ГАРИЧЕВА Н. Е.

г. Владимир, Владимирский государственный
гуманитарный университет

Предмет и методы изучения социальных отклонений, характерный для современной науки, сформировались не сразу. Как общие направления исследований в этой области, так и круг отдельных проблем изменялись по мере изменения общественных потребностей.

Впервые преступность в России систематически началась изучаться в рамках социологической школы уголовного права (М. Н. Гернет, П. И. Люблинский, И. Я. Фойницкий, Х. М. Чарыхов, М. П. Чубинский и др.). Представители этого направления пришли к выводу о необходимости рассматривать преступление не только как юридическое понятие, но и как явление общественной жизни.

С актуальными педагогическими идеями выступали такие общественные деятели, как В. Ф. Одоевский – мыслитель, философ, художник, организатор детских приютов в Петербурге; Н. И. Лобачевский – математик, деятель университетского образования и народного просвещения; А. С. Хомяков – философ, славянофил; В. Г. Белинский – критик, публицист, философ; Н. А. Добролюбов – революционер – демократ, критик и публицист. Ученые предлагали рассматривать малолетнего правонарушителя не столько как прирожденного преступника, сколько как жертву неблагоприятно сложившихся социальных обстоятельств.

В конце концов, общественные настроения были учтены и законодателем. В 1864 г. с опубликованием Устава о наказаниях, налагаемых мировыми судьями, появились правовые основания для организации особых исправительно-воспитательных приютов для несовершеннолетних преступников, куда они могли помещаться вместо тюремного заключения. Но потребовалось еще два года, чтобы правительство приняло специальный закон (от 5 декабря 1866 г.) «Об исправительных приютах», в соответствии с которым учреждались исправительные приюты для нравственного исправления несовершеннолетних, совершивших преступления.

В 1892 г. появляется закон «Об изменении постановлений, касающихся обращений в исправительные приюты и содержания в них малолетних преступников», одной из особенностей которого было то, что срок содержания несовершеннолетних в приюте определялся не судом, а руководством самих исправительных учреждений, но не более чем до достижения ими 18-летнего возраста.

В 1893 г. выходит другой закон «О предоставлении исправительным приютам права заключения условий об отдаче выпускаемых воспитанников в наем или обучение», который предоставлял право руководству исправительных заведений помещать условно освобожденных воспитанников для работы и обучения к благонадежным мастерам в промышленные заведения, на сельскохозяйственные работы. Это относилось только к лицам, не достигшим 18-летнего возраста.

Закон от 2 июня 1897 г. «Об изменении форм и обрядов судопроизводства по делам малолетних и несовершеннолетних», который существенно пересмотрел систему наказания несовершеннолетних. Во-первых, он отменил для подростков, которым не исполнилось 17 лет смертную казнь, каторгу, поселение, ссылку и др.; во-вторых, несовершеннолетние не могли быть приговорены к тюремному заключению совместно со взрослыми; в-третьих, несовершеннолетние от 10 до 14 лет и от 14 до 17 лет могли быть отданы под надзор родителей и опекунов.

Уложение от 22 марта 1903 г. «О наказаниях уголовных и исправительных», предусматривал льготный режим уголовной ответственности для несовершеннолетних в возрасте от 10 до 17 лет, совершивших преступления «с разумием».

Закон от 19 апреля 1909 г. «О воспитательно-исправительных учреждениях для несовершеннолетних». Этим законом устанавливались требования к директору заведения, которому необходимо было иметь право преподавания; закреплялись существование и деятельность педагогических советов. Мерами воспитательно-исправительного воздействия являлись: религиозные (с учетом верования воспитанников), общее и профессиональное образование.

Кроме того, последние законы устанавливали необходимость покровительства вышедшим из заведения подросткам. В них конкретно определялся срок покровительства – три года. Оно могло прекратиться и раньше, если воспитанник осуждался за новое преступление или вел такой образ жизни, который делал всю заботу о нем бесполезной.

Начальный период существования советского государства был отмечен активной разработкой данной проблематики. Это диктовалось, с одной стороны, существенным ростом преступности в услови-

ях политического и экономического кризиса переходного периода, а с другой – стремлением осмыслить и объяснить явление преступности с новых марксистских позиций.

В этот период в центре внимания многих ученых уделялось вопросам противоправного поведения и роли исправительно-трудовых учреждений в перевоспитании преступников (Ю. Ю. Бехтерев, В. А. Внуков, С. М. Доброгаев, Е. К. Краснушкин, Л. Леонтьев, П. И. Люблинский, Л. Оршанский и др.). Ценность этих исследований состояла в изучении роли таких социальных факторов, как условия семейного воспитания, влияние различных неофициальных групп, в которые был включен индивид, их норм и ценностей на развитие привычек, установок, интересов и направленности преступника.

Другое направление (П. П. Блонский, А. С. Залужный, А. И. Колодная, Г. Ю. Малис, В. Е. Смирнов) в изучении условных социальных групп было представлено работами, в которых анализировались психологические характеристики возрастных групп. Работы эти были выполнены представителями различных течений: педологами, психотехниками, рефлексологами. Все авторы подчеркивали влияние социальных преобразований в стране на мотивацию подростков, над которыми надстраивались влияния семьи, друзей и т.п.

Проблематика научных разработок в этот период существенно расширилась. Наряду с изучением распространенности, структуры и динамики антиобщественных явлений стали глубже анализироваться их причины.

Острая дискуссия развернулась между учеными о причинах правонарушений среди несовершеннолетних. Первоначально, по мнению специалистов, выделялись два фактора, влияющих на формирование у детей отклонений в поведении: личные свойства индивидуума; социальные условия, причем основной упор делался на первый фактор. Именно поэтому вслед за уничтоженным (по декрету от 17 января 1918 г.) термином «малолетний преступник» появилось новое определение таких детей – «морально-дефективные».

Ярким противником теории «морально-дефективных» детей был Нарком по делам просвещения А. В. Луначарский, видный педагог П. П. Блонский, педагог Е. С. Лившиц, Н. К. Крупская, их поддерживал известный педагог А. С. Макаренко, многие другие известные специалисты.

Важную роль в тот период играли всероссийские съезды, так как рекомендации этих съездов ложились в основу многих решений, направленных на создание государственной системы органов и учреждений, в функции которой входила и профилактика детской безнад-

зорности и преступности: (январь 1918г I Всероссийский съезд по охране детства; 1920 г. – Всероссийский съезд по борьбе с детской беспризорностью). Важной вехой на этом пути стал в 1923 г. – II Всероссийский съезд социально – правовой охраны детей и подростков (СПОН) и детских домов. Участники съезда – педагоги, психологи, юристы, в качестве основной причины этих явлений теперь называли не личные качества ребенка, а прежде всего тяжелые социально-экономические условия, в которые попадали дети, толкающие их на «борьбу за существование». В результате пересмотра взглядов на причины детской беспризорности и преступности теория «моральной дефективности» была отвергнута как ненаучная, а все учреждения для «морально-дефективных» предлагалось включить в общую сеть детских домов для нормальных детей.

В этот период были приняты и реализованы решения о создании специальных органов по предупреждению правонарушений несовершеннолетних: комиссий по делам несовершеннолетних. Эти комиссии стали реализовывать новую систему правового воздействия на несовершеннолетних правонарушителей, включающие в себя: меры однократного воспитательного воздействия на несовершеннолетних правонарушителей (беседы, замечания); устройство в заменяющую семью, воспитательные учреждения. В этот период воспитательные учреждения создавались в основном как интернаты со строгим педагогическим режимом. В них организовывалась общеобразовательная учеба и профессиональное обучение.

Большое влияние на формирование системы предупреждения правонарушений среди несовершеннолетних, основанной на педагогических принципах в нашей стране в советский период оказал опыт организации колоний для детей с девиантным поведением А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого. В своей опытно-экспериментальной работе они, по сути, заложили и развили основные принципы, методы и содержание профилактической работы с детьми и подростками, в том числе и трудновоспитуемыми, где важнейшим фактором профилактической работы выступает созданная и организованная педагогом воспитывающая среда. При этом С. Т. Шацкий создал такую среду в открытом социуме по месту жительства, а А. С. Макаренко – в детской колонии.

Таким образом, 1920-е гг. характеризуются интенсивными поисками представителями отечественной психолого-педагогической и правовой науки наиболее действенных форм, методов предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения детей и подростков. Научные исследования специалистов положили начало детальной

разработке в последующие годы материалистической концепции причин негативных явлений и путей их преодоления.

В 1930-е годы начался виток репрессий против педологии, социальной и педагогической психологии. Многие видные исследователи были отстранены от своей работы, что привело вначале к существенному замедлению темпов исследований, а затем к их полному прекращению. Науке был нанесен неизгладимый урон. В большинстве существующих исследований по данной проблематике (работы Т. А. Арнаутова, З. И. Водопьяновой, Г. Г. Герасимовой, В. Ю. Иванова, Л. А. Жуковой, В. Я. Ионовой, А. Н. Хмырова, С. М. Чеха и др.), присущие периоду культу личности просматривается идеализация подхода к проблеме правонарушения среди несовершеннолетних. Происходит искажение и приукрашивание действительности, уход от анализа негативных явлений.

Акцент работы переносится на профилактику правонарушений, предупреждение педагогической запущенности в условиях массовой общеобразовательной школы. Некоторые меры профилактического характера еще остаются в этот период. Так, согласно Постановлению СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 31 мая 1935 г. предполагалась: значительно улучшить состояние детских домов и колоний, над которыми устанавливалось шефство предприятий и организаций; усилить ответственность родителей за ненадлежащее воспитание своих детей посредством применения таких мер, как сообщение по месту работы, в общественные организации, отображение детей без лишения родительских прав; активизировать борьбу с детской безнадзорностью и хулиганством на улицах.

В 1940-е годы продолжается спад количества и качества исследовательских работ по проблеме правонарушений среди несовершеннолетних. В это время вопросы предупреждения правонарушений среди подростков становятся прерогативой криминологов. Профилактическое направление нашло выражение в Инструкции, которая издается в 1940 г. НКВД СССР, в которой было четко прописано о необходимости выяснять конкретные причины, приводившие подростков к беспризорности и безнадзорности, внимательно обследовать бытовые условия несовершеннолетних правонарушителей, оказывать помощь семьям, в которых родителям трудно воспитывать детей, привлекать для этого общественность. Однако в сложившейся политической и социально-экономической ситуации в стране вряд ли могло реально улучшить положение несовершеннолетних в плане защиты их прав и законных интересов.

Психолого-педагогический аспект разрабатывается недостаточно (Т. Н. Агафонов, Е. П. Ересь, К. Д. Радина, Е. Ш. Сапожникова).

В 1950-60-е гг. продолжается развитие системы профилактической и коррекционной работы с детьми с девиантным поведением. Важную роль в этот период играют общественные организации. Советы общественности координируют и обеспечивают единое направление в воспитательной работе с детьми и подростками по месту жительства, оказывают помощь семьям и школе в воспитании и обучении несовершеннолетних, развивают творческую инициативу и трудовую самостоятельность детей и подростков, организуют их досуг и т.д.

В 1960-80-е годы происходит возрождение исследовательской деятельности, результаты которых направлены на предупреждение правонарушений. В этот период, были опубликованы первые теоретические труды по проблемам правонарушений: Г. А. Аванесова, А. И. Алексеева, Ю. М. Антоняна, М. М. Бабаева, Ю. Д. Блувштейна, Н. И. Ветрова, С. Е. Вицина, А. И. Гурова, А. И. Долговой, А. Э. Жалинского, К. Е. Игошева, И. И. Карпеца, В. Е. Квашиса, В. Н. Кудрявцева, Н. Ф. Кузнецовой, В. В. Лунеева, Г. М. Миньковского, С. С. Остроумова, А. Б. Сахарова, В. С. Устинова, Д. А. Шестакова, В. Е. Эминова, А. М. Яковлева и др. Специалистами разработана подробная понятийно-классификационная характеристика предупреждения преступности, определены его цели и задачи, уровни, информационные, организационные, правовые и тактические основы, сформулированы другие концептуальные положения. Разрабатываются методы и средства социальной и индивидуальной профилактики негативных явлений, решаются вопросы эффективной борьбы с ними, а также их прогнозирования.

В этот период профилактика правонарушений несовершеннолетних и молодежи приобретает особо социально-политическую значимость. Это нашло отражение в правительственных документах: в постановлении ЦК КПСС от 2 августа 1979 г. « Об улучшении работы по охране правопорядка и усилении борьбы с правонарушениями», в политическом докладе ЦК КПСС XXVII съезде партии. В них отразились основные направления: улучшить индивидуальную работу с подростками; шире развивать наставничество, шефство. Советским, профсоюзным, комсомольским и спортивным организациям, учреждениям культуры, органам просвещения и профессионально-технического образования, творческим союзам и правоохранительным органам разработать дополнительные мероприятия по улучшению воспитательной работы и предупреждению правонарушений среди

несовершеннолетних. С этой целью было создано Примерное положение о педагоге-организаторе по проведению воспитательной работы с детьми и подростками по месту жительства. Педагоги-организаторы должны были наладить работу в подростковых клубах по месту жительства, куда привлекались несовершеннолетние. И постепенно подростковые клубы стали основными субъектами по месту жительства, где несовершеннолетние проводили свой досуг, параллельно занимаясь кружках и спортивных секциях, организованных при этих клубах. Эти идеи могут быть с успехом использованы (а в некоторой степени уже используются) в создании современной модели предупреждения правонарушений.

Одновременно создаются специальные учреждения для несовершеннолетних правонарушителей, нуждающихся в особых условиях обучения и воспитания.

Следует обратить внимание и на Постановление ЦК ВЛКСМ, где было утверждено Положение об оперативных комсомольских отрядах дружинников, деятельность которых была направлена непосредственно на борьбу с правонарушениями молодежи и подростков в тесном взаимодействии с работниками внутренних дел.

Нарушениям нравственных форм поведения большее внимание стали уделять этики, философы, педагоги (М. С. Алемаскин, С. Ф. Анисимов, М. А. Архангельский, Л. П. Буева, А. А. Гусейнов, В. В. Давыдов, О. Г. Дробницкий, Н. Н. Крутов, И. А. Невский, А. И. Титаренко, Л. Б. Филонов, А. Г. Харчев, В. А. Ядов и др.). Наряду с изучением распространенности, структуры и динамики антиобщественных явлений стали глубже анализироваться их причины, а также особенности региональных условий борьбы с ними. Начав с регистрации и описания демографических и некоторых социально-педагогических данных о личности нарушителей норм права и морали, криминологи и педагоги вплотную подошли к раскрытию механизмов, детерминирующих отклоняющее поведение.

Благодаря этим исследованиям в настоящее время имеется возможность использовать в практике борьбы с правонарушителями научно обоснованные и достоверные данные о природе, мотивах, и причинах свершения правонарушений.

Необходимо подчеркнуть, что субъектам по предупреждению правонарушений несовершеннолетних в советский период был присущ постоянный, плановый характер работы с несовершеннолетними и одно из ключевых качеств – они были общедоступными, не являлись коммерческими. В совокупности субъектами были охвачены практически все направления социализации несовершеннолетних:

воспитательное, образовательное, профессиональное, идеологическое, нравственное, моральное, культурное, спортивное, оздоровительное, патриотическое, информационное, правовое, общеорганизаторское и контрольное. И эта система воздействий осуществлялась как на групповом, так и на индивидуальных уровнях работы с несовершеннолетними.

Сложная обстановка в стране 1990-х г. привела к кризису во всех сферах жизнедеятельности государства. Этот процесс постепенно привел к самопроизвольному распаду созданной системы предупреждения правонарушений несовершеннолетних. После 1990 г. система профилактики стала терять свои ключевые звенья – субъектов профилактической работы среди несовершеннолетних. Кроме того, профилактическая деятельность утратила системный подход. Все это побудило исследователей разных отраслей наук (социологов, юристов, педагогов, психологов, медиков) вести поиски эффективных средств профилактики отклоняющегося поведения детей и подростков.

Научно-теоретические работы, посвященные изучаемой проблематике, отражают следующие направления:

1. Социально-педагогические причины отклоняющегося поведения несовершеннолетних (Ю. В. Гербеев, Э. Г. Костяшкин, Г. П. Медведев, И. А. Невский, А. И. Островский, Е. И. Петухов, З. Д. Раевская и др.).

2. Поиски путей и средств предупреждения отклонений в поведении детей и подростков (В. Г. Баженов, С. А. Завражин, М. В. Квитковский, Н. А. Коваль, О. Н. Меншина, В. А. Попов и др.).

3. Разработка вопросов диагностики отклонений в поведении несовершеннолетних (А. С. Белкин, Г. П. Давыдов, А. И. Кочетов, В. И. Обухов и др.).

4. Правовые аспекты проблемы (Н. А. Бабий, А. А. Герцензон, А. Н. Дементьев, В. Д. Ермаков, К. Е. Игошев, В. Н. Кудрявцев и др.).

5. Психологические особенности отклоняющегося поведения несовершеннолетних (А. Р. Лурия, Б. Д. Парыгин, А. В. Петровский, В. В. Уваров).

6. Выявление зависимостей между биологической и социальной патологией личности ребенка (Б. С. Братусь, М. И. Буянов, А. А. Вдовиченко, В. Я. Гиндикин, А. И. Захаров, Д. В. Колесов, В. В. Королев, А. Е. Личико и др.).

В данный период в целях противодействия этим крайне опасным негативным явлениям разрабатывались многочисленные законы, указы, программы, постановления и ведомственные нормативные акты. Среди наиболее важных из них – Федеральный закон от 24 октября 1996 г. «О внесении изменений в ФЗ «О государственных пособиях

гражданам, имеющих детей», Федеральный закон 1996 г. «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей – сирот, оставшихся без попечения родителей», Указ Президента РФ «О профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, защите их прав», Президентская программа «Дети России», Федеральная целевая программа «развитие социального обслуживания семьи и детей на 1997-1998 гг.», Федеральная целевая программа «Молодежь России (1998-2000 гг.)», Федеральная целевая программа «Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период 1998-2000 гг.». Вместе с тем, учитывая крайне тяжелое положение, сложившееся в стране, декларативный характер указанных правовых актов, многие из которых не имели финансового обеспечения, эти акты реально повлиять на ситуацию с правонарушениями несовершеннолетних не могли.

Процесс создания системы предупреждения правонарушений несовершеннолетних продолжается. Поскольку сама криминогенная ситуация в стране, пока не отличается положительными тенденциями. Анализируя эту ситуацию, авторы отмечают возрастающее количество заказных убийств, вымогательств, вандализма и других преступлений совершаемыми несовершеннолетними. Ведущей психологической окраской криминального поведения в России выступает агрессия, жестокость, немотивированное насилие. Увеличивается число правонарушений, совершаемых потребителями алкоголя и наркотиков.

Таким образом, анализ процесса формирования системы предупреждения правонарушений несовершеннолетних в нашей стране свидетельствует о том, что он носил эпизодический характер, поскольку:

- в силу разных причин происходило не развитие этой системы, а ее усечение или слом;
- наличие успехов в противодействие преступности несовершеннолетних нередко приводило не к совершенствованию этой системы, а к ложному выводу о стабильном благополучии в этой сфере; это, с вою очередь, приводило к ликвидации отдельных направлений исследований;
- ухудшение политико-экономического положения в нашей стране чаще всего сопровождалось усилением не предупредительной, а принудительной политики государства в отношении несовершеннолетних.

ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

МАЛИЕВА З. К.

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

Становление личности как элемента общественной системы характеризуется тем, что в нем принимает участие множество социальных, культурных, природных и экономических факторов. Сама среда, в которой человек существует, оказывает значительное влияние на его самоорганизацию. Появляясь на свет, человек автоматически становится членом семьи и общества с конкретными социальными условиями, с определенным уровнем развития культуры. Существует множество интерпретаций понятия культура, и все они говорят о том, что культура задает систему ценностных представлений, регулирующих индивидуальное и социальное поведение человека, служит базой для постановки и осуществления познавательных, практических и личностных задач.

Однако в современном информационном сообществе помимо пространства «реальной» культуры, заложенной в материальных объектах, условиях и средствах жизни, существует пространство «виртуальной» культуры глобального информационного пространства, переводящей человека цивилизации в новое, никогда ранее не проявлявшее себя качество – индивидуальной обезличенности, тотального непонимания, публичного одиночества [4]. Никогда ранее человек не был так всемогущ по отношению к внешнему миру и никогда ранее он не был так опутан заблуждениями и иллюзиями, приводящими к фундаментальной проблеме отчуждения его внутреннего мира от некогда устойчивых общечеловеческих духовных ценностей.

В современном обществе информация оказывает решающее воздействие на процессы формирования личности и может вызвать неадекватное социальное поведение групп людей и отдельных лиц, нанести физический, материальный и моральный ущерб гражданам. Последствиями информационно-психологического воздействия средств массовой информации становятся глубокие трансформации индивидуального, группового и массового сознания, изменения социально-психологического климата. Это, прежде всего манипулятивные воздействия на личность, на ее представления и эмоционально-волевую сферу; это инструмент психологического давления с целью явного или скрытого побуждения индивидуальных и социальных

субъектов к действиям в интересах отдельных лиц, групп, организаций или стран, осуществляющих такие воздействия [5]. Утрата «цивилизированным» социумом бытийного смысла есть прямое следствие разрушения старых ценностей и традиций, что приводит человека к потери своих культурных корней, к духовному кризису. Современная философия определяет это социокультурное положение как ситуацию непонимания и кризиса доверия [3].

Помимо нравственно-этических проблем, лавинообразный поток информации, обрушивающийся на человека, качественно видоизменяет состав и структуру его практической и ментальной жизни, одновременно подводя к возникновению разнообразных интеллектуальных и социальных проблем.

Одна из них заключается в том, что быстро сменяющийся поток информации ослабляет рефлексивность человека на нее, и не только потому, что это требует значительных умственных усилий, но и потому, что пользоваться готовой информацией становится гораздо проще. Поскольку информация быстро устаревает, ее нужно постоянно обновлять и это становится самоцелью. В повседневной жизни установился стереотип, отождествляющий интеллект (обладание знанием (информацией)) с мышлением. Но обладание информацией не может заменить мышление (хотя и не исключает его). В большинстве случаев поступающий обильный поток информации не оставляет времени для рефлексии на нее, что приводит к деградации мыслительных способностей.

Данная тенденция, например, находит свое продолжение в речи студентов. Как известно, речь – основной рычаг человеческого мышления. Без способности организовать мысль посредством слова человек не мог бы рассуждать и развиваться в организованное социальное существо. Однако в большинстве своем молодые люди используют речь, чтобы поделиться своими чувствами и желаниями, то есть используют речь как определенный способ формирования удобных отношений с окружающими.

Обозначенные проблемы возникли не в одночасье, а развивались как следствие консервативности образовательной парадигмы, отсутствия в ней научно обоснованных механизмов становления новых образовательных технологий, адекватных современной исторической эпохе. Как отметил известный педагог Е. Ямбург: «Парадокс заключается в том, что признавая кризисное состояние современной культуры, мы деликатно обходим молчанием тот очевидный факт, что педагогика, как ее неотъемлемая часть, не может не испытывать на себе те же процессы. Упреков в немоги ей сегодня хватает. И лишь единственное обвинение затрагивает ценностную вертикаль: педаго-

гика не обеспечивает непрерывного духовного роста и необходимого нравственного развития подрастающего поколения» [6].

Один из путей осуществления компетентного решения данной проблемы находится в пространстве профессионального образования. Ведь формирование профессионального знания специалиста невозможно без здоровой социализации его носителя, без ее морально-нравственной основы. Перевод общественных культурных ценностей жизни в ценностные ориентации личности, присвоение последней культурного опыта человечества не происходит автоматически и не является спонтанным, он требует осознанных усилий, как со стороны личности, так и со стороны ее воспитателя. То есть, процесс актуализации в сознании личности ценностей культуры представляет собой специально организованную, «эмоционально-волевою» образовательную деятельность.

Поэтому так важно применение культурологического подхода, ориентирующего воспитание на помощь личности в адаптации к быстро изменяющимся условиям современной жизни, способствующего поиску способов самореализации и самоутверждения, адекватных данным условиям [2]. В современном обществе «универсализм личности состоит сегодня не в объеме удерживаемых в памяти сведений и не в массиве оперируемых знаний из разных дисциплинарных областей, а в овладении общей системой ориентации в океане информации, в создании жестких личностных фильтров – четких способов отбора ценной информации, а также в формировании умения постоянно пополнять и достраивать свою личностную систему знаний. Главное – не знать, а знать, как найти, как быстро добывать требуемые знания...» [1].

Помимо этого необходимо создание внутри образовательного процесса специального психолого-педагогического курса, основанного на принципах синергетики и направленного на формирование у студента коммуникативных навыков, позволяющих ему адекватно воспринимать новую информацию, уметь ее правильно систематизировать и структурировать, выходить за рамки своей узкоспециализированной области и видеть смысловые аналогии в смежных дисциплинах; пользоваться близким по смыслу тезаурусом, общенаучными методами, представленными в других дисциплинах; уметь ориентироваться в происходящих изменениях; быть готовым к обучению в течение всей жизни, инициативность, творческий подход к решению профессиональных проблем.

Литература

1. Князева, Е. Н. Трансдисциплинарные комплексы знаний: синергетическая мудрость в образовании [Текст] / Е. Н. Князева // Полигнозис. – 2001. – № 2.
2. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап [Текст] / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2006.
3. Лезов, С. В. Теология Рудольфа Бультманна [Текст] / С. В. Лезов // Вопросы философии. – 1992. – № 11.
4. Малиева, З. К. Виртуальное отчуждение личности в современном мире информационных технологий [Текст] / З. К. Малиева // Актуальные проблемы модернизации высшего педагогического образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Шадринск : ШГПИ, 2004.
5. Ямбург, Е. Дети и отцы: ключ к пониманию [Текст] / Е. Ямбург. – М. : Фонд социально-экономических и интеллектуальных программ, 2006.

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

ОБЛЕЦОВА В. Н.

г. Магнитогорск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение центр развития ребенка – детский сад № 81

Рост образовательного и культурного уровня работающих выступает сегодня необходимой предпосылкой их лучшей адаптации к динамично меняющимся условиям труда, особенно в период структурной перестройки экономики. Так как работники образовательных учреждений удовлетворяют потребности членов общества в самобытных экономических благах, получивших название «образовательные услуги». Они представляют собой систему знаний, умений и навыков, которые используются в целях удовлетворения разнообразных образовательных потребностей личности, общества. Образовательные услуги, в первую очередь, обеспечивают реализацию познавательных интересов обучающихся, создают условия для самоопределения и самореализации личности. Важно раскрыть понятие «образовательной услуги». Можно было бы ограничиться распространенным определением, где услуга приравнивается к разновидности товара: товар (услуга) – все, что может удовлетворить потребность или нужду и предлагается рынку с целью привлечения внимания, приобретения, исполь-

зования, потребления. Но нас интересует не «все», а то, что имеет отношение к образованию. Конкретность появляется в определении образовательной услуги как комплекса учебной и научной информации, передаваемой гражданином в виде сумм знаний образовательного и специального характера, а также практических навыков для последующего применения в процесс получения определенного набора знаний и практических способов их применения, способных удовлетворить потребность личности в своем профессиональном статусе и росте. Здесь уже появляется не просто потребность – нужда, а потребность личности, в связи с чем, понимание образовательных услуг как главного товара, предлагаемого на соответствующем рынке, обогащается пониманием того, что такое «образовательные потребности». Образовательные услуги имеют характерные общие черты, отличающие их от товаров. Как и все услуги, они: неосвязаемы (не имеют физической формы, веса, объема); неотделимы от потребителя (носят индивидуальный характер потребления, их нельзя отделить от источника; преподаватель не может предоставить услугу, если нет воспитанников); несохраняемы (их невозможно накапливать и перевозить; создать запас, складировать и хранить образовательные услуги реально невозможно; учебно-методические материалы, книги, учебники, монографии, словари – это кодировка основных положений, мнений и намерений авторов; но образовательные услуги – это всегда процесс, в котором решающую роль играет персонал преподавателей и потребитель – воспитанник); неразрывны в производстве и потреблении (они существуют одновременно); нестабильны по качеству (их нельзя стандартизировать, качество зависит от того, кто, когда, где и как предоставляет услуги). Этот перечень уточняется такими специфическими для образовательных услуг чертами, как сезонность, относительная длительность исполнения, отсрочка появления результатов, невозможность перепродажи [2].

С. Н. Алиев [1] также указывает на отличительные особенности образовательных услуг от продукции материального производства:

1. Производство образовательных услуг выступает в виде «потребительского производства», в виде деятельности и не оставляет видимого, вещественного продукта. Образовательные услуги неосвязаемы. Их нельзя увидеть, потрогать, попробовать на вкус. Они как бы вливаются в потребителя и преобразуют его. Само потребление этих услуг обеспечивает воспроизводство квалифицированной рабочей силы.

2. Образовательные услуги неотделимы от педагогических работников. В этой связи сфера образования представляет собой широкое поле личных контактов производителей и потребителей услуг. С

ростом персонификации и индивидуализации запросов на образовательные услуги, с усложнением их ассортимента, значение личных контактов возрастает, повышается рост профессионализма педагогов.

3. С неосвязаемостью и неотделимостью образовательных услуг связана невозможность их хранения и транспортировки, рассредоточенность и локальность образовательных учреждений и рынка этих услуг.

4. Предшествующие особенности образовательных услуг затрудняют оценку потребителем потребительских свойств предоставляемых услуг. У потребителя имеется возможность лишь косвенной оценки результатов деятельности работников образования на основе мнения тех, кто уже пользовался их услугами и с помощью рекламы.

По мнению таких ученых, как С. В. Кульневич, В. И. Мигаль, Е. А. Мигаль, В. И. Гончаровой [2], необходимо понимать школу как особое рыночное звено. Здесь действует все тот же главный и всеобщий закон рыночной экономики. Однако распределение ресурсов, производство, обмен, потребление товаров и услуг опосредуется, в первую очередь, спросом. И только потом – предложением. Есть еще одна особенность – специфика российского рынка в целом.

Традиционно в условиях рынка необходимость маркетинга возникла по мере того, как отрасль за отраслью «подходили к точке маркетинга» – ситуации, когда наращиваемый объем предложения товаров, услуг впервые уравновешивал доминировавший ранее спрос и в дальнейшем устойчиво превосходил его. Наша экономика подошла к «точке маркетинга» иным, более тернистым путем, – через превышение темпов падения платежеспособности и спроса над темпами падения производства. Если все это не учитывать, легко повторить путь многих платных школ, где рыночные отношения уже два десятилетия как зависли на этапе первоначального накопления капитала. Этап же этот, как известно, весьма далек от взаимного удовлетворения потребности всех сторон и, тем более, от их взаимодействия. Спрос на предложения определяется только взаимодействием, а не диктатом. Следовательно, необходимы специальные технологии диагностики, анализа, обобщения и организации спроса, гибкого управления им. При разумном использовании они гарантируют рост потребительских запросов. Разумное использование начинается с разумного, то есть с целостного образа, представление о том новом типе рыночного управления, которое опирается и на приведенные выше особенности, на новые требования к школе, и на необходимость развития сети платных образовательных услуг, и на включение образовательных учреждений в предпринимательскую деятельность. Наиболее целостно эти требо-

вания описываются таким словосочетанием, как «образовательный маркетинг». Смысл маркетинга, в широком смысле слова, состоит в том, что это одна из систем рыночного управления, она обеспечивает разработку стратегии по изучению рынка и активному воздействию на потребительский спрос с целью расширения сбыта производимых товаров. Маркетинг включает прогнозирование спроса, цен, организацию научных исследований и опытных разработок по созданию новых видов продукции, анализ психологии и возможности потребителей, разработку рекламной стратегии, координацию внутрифирменного планирования и финансирование.

Таким образом, первые «азы» рыночных отношений в образовательном учреждении требуют переосмысления общих, привычных основ управленческой деятельности. Они автоматически влекут за собой необходимость других знаний: знания образовательной среды, образовательного рынка и потребительских запросов заказчиков образовательных услуг. Эти параметры в целом представляют особенности маркетинговой среды, определяя направления и содержания конкретной стратегии образовательного маркетинга и являясь социально-экономическими условиями эффективного управления развитием образовательного учреждения. В. П. Михалев подтверждает, что предпринимательская активность субъектов образования обуславливает их развитие [6].

Литература

1. Алиев, С. Н. Особенности управления развитием общего образования в условиях рынка [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / С. Н. Алиев. – Махачкала, 1998.
2. Кульневич, С. В. Образовательный маркетинг в школе [Текст] / С. В. Кульневич, В. И. Мигаль, Е. А. Мигаль, В. И. Гончарова. – Ростов н/Д. : Учитель, 2005.
3. Шамова, Т. И. Менеджмент в управлении школой [Текст] / Т. И. Шамова. – М., 1992.
4. Румянцева, З. П. Менеджмент организации [Текст] : учеб. пособие / З. П. Румянцева, Н. А. Саломатин, Р. З. Акбердин. – М. : ИНФРА-М, 1995.
5. Мескон, М. Х. Менеджмент – наука управления [Текст] / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Дело, 1991.
6. Михалев, В. П. Развитие экономической интеграции в социальной сфере муниципальных образований [Текст] / В. П. Михалев. – Комсомольск-на-Амуре, 2001.

РАЗДЕЛ 9

Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования

ГОМЕОСТАТИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ УЧАСТНИКОВ АСОЦИАЛЬНЫХ ПОДРОСТКОВЫХ ГРУППИРОВОК

СУХОВА Г. В., СЕНКЕВИЧ Л. В., ЯНЫШЕВА В. А.

г. Москва, Московский социально-гуманитарный институт

Проблема асоциальных, предкриминальных и криминальных подростковых группировок стала особенно актуальной в кризисный период функционирования современного российского общества. Это замкнутые, неформальные, корпоративные группы, имеющие узконаправленные антиобщественные цели [1]. Большинство противоправных поступков совершаются подростками не в одиночку, а групповым образом. Несмотря на то, что в последнее время вышел ряд работ, посвященных проблеме отклоняющегося поведения, (И. В. Дубровина, 2003; Е. В. Змановская, 2003; Е. Г. Дозорцева, 2007; Г. И. Макарычева, 2007) вопрос о факторах, механизмах и способах коррекции асоциальной групповой активности детей и подростков остается открытым. В этой связи педагогам-психологам, работающим в средней школе, детских домах и школах-интернатах, особенно важно осваивать новый диагностический инструментарий, позволяющий проводить инновационные социально-психологические исследования в подростковой среде.

В связи с этим в течение 2008 г. в различных ГОУ г. Москвы и Подмосковья было проведено экспериментально-психологическое исследование лидерских качеств участников асоциальных подростковых группировок.

В исследовании принимали участие подростки в возрасте от 13 до 17 лет, общим количеством 83 человека, объединенных в 8 группировок, характеризующихся асоциальной направленностью. В каждую группировку входило от 8 до 20 подростков, в подавляющем большинстве – мальчики. Девочки составляли всего 15 % от выборки. Данные о наличии подобных группировок в соответствующих ГОУ были получены от администрации и педагогических коллективов колледжей, школ, интернатов и детских домов, послуживших экспериментальной базой исследования, а также от сотрудников Учебно-методического центра «Детство» г. Москвы.

В группировку № 1 входили 12 мальчиков, обучающихся в школе-интернате № 42 (пятидневке) г. Москвы. В основном, в данном ГОУ обучаются дети из малообеспеченных, многодетных, неполных семей. В воспитательном процессе много внимания уделяется спорту, спортивным мероприятиям, соревнованиям, функционируют различные секции, кружки.

Подростки, входящие в асоциальную группировку, часто прогуливали занятия, применяли физическую агрессию по отношению к сверстникам и младшим воспитанникам, вымогали у них деньги. Встречались также случаи краж, хулиганства и вандализма. Пятеро из двенадцати состоящих в группировке подростков состоят на учете в ИПДН. Четверо подростков происходят из алкоголизирующихся семей, причем в двух случаях алкоголизируются оба родителя, остальные – из малоимущих, многодетных семей и семей мигрантов. Пятеро воспитываются в неполных семьях. У шестерых родители (или один из родителей) не имеют постоянного места работы.

Группировку № 2, объединяющую 20 девиантных подростков-воспитанников детского дома № 82 (17 мальчиков и 3 девочки) можно характеризовать уже не как асоциальную, а как криминогенную. На момент первого этапа обследования эта группировка характеризовалась педагогами и социальными работниками ГОУ «Детский дом № 82» как устойчивое антиобщественное образование, возглавляемое явным асоциальным «лидером». Группировка организовывала денежные поборы со всех воспитанников, не принадлежащих к группе, «конфисковывая» полагающиеся детям небольшие суммы наличных денег, выдаваемые им ежемесячно. Сопротивлявшихся жестоко избивали. Членами группировки был разграблен оборудованный новой техникой компьютерный класс, похищены несколько телевизоров и музыкальных центров, переданные в детский дом спонсорами.

Группировка № 3 сформировалась в Павловской школе Истринского района Московской области. В этой группировке, единственной

из восьми, число юношей и девушек было одинаковым: пятеро юношей и пять девушек – старших подростков, обучающихся в 10-11 классах. Все участники группировки происходили из очень состоятельных семей, родители большинства подростков обладали высоким социальным статусом, только один мальчик происходил из неполной семьи, однако его мать возглавляла крупную фирму и, следовательно, имущественный уровень семьи был очень высоким. Все проживали в частных домах. В ряде семей имелись помощники по хозяйству. В отличие от других асоциальных малых групп, послуживших объектом настоящего исследования, успеваемость участников группировки Павлово-Слободской школы была достаточно высокой, а две девочки и один мальчик даже были отличниками. Асоциальная активность подростков проявлялась в устойчивом промискуинном поведении: регулярно, в течение года подростки встречались в доме у одного из них и занимались групповым сексом. При этом «сеансы» снимались на видеокамеру одним из участников. Собственно, это и послужило причиной «раскрытия» деятельности подростков: отец одной из девушек случайно обнаружил диск с записью одного из «сеансов». Кроме того, подростки употребляли кокаин. Участники этой группировки исповедовали своеобразную «декадентскую философию», заключающуюся в постулировании приоритета исключительно гедонистических ценностей и бессмысленности соблюдения моральных норм.

В асоциальную группировку № 4 вошли 8 подростков с нарушенным поведением, обучающихся в 7-9 классах средней общеобразовательной школы № 1289 г. Москвы в возрасте от 13 до 16 лет, две девочки и шесть мальчиков. Семеро из восьми подростков – участников группировки воспитывались в дисгармоничных, малообеспеченных, алкогольных семьях. Взаимоотношения родителей с детьми характеризовались выраженным непостоянством, безразличием родителей к делам детей, пренебрежением к их интересам. Четверых подростков родители систематически подвергали жестоким физическим наказаниям. Успеваемость в этой группе была крайне низкой, все подростки систематически прогуливали занятия, курили, регулярно алкоголизировались. Некоторые эпизодически употребляли наркотики. Преобладающими формами нарушенного поведения подростков этой группы являлись прогулы уроков, побеги из дома, агрессивное поведение, грубость, лживость. Наблюдались также делинквентные проявления: хулиганство, вымогательство денег у сверстников и взрослых, мелкие кражи.

Группировка № 5 объединяла 8 подростков – воспитанников детского дома № 50 г. Москвы (1 девочка и семь мальчиков). Как и

подавляющее большинство детей, проживающих в детских домах и интернатах, эти подростки относились к категории социальных сирот – то есть сирот при живых родителях (родители), лишенных родительских прав (преимущественно на почве алкоголизма). Все подростки – участники асоциальной группировки № 5 – попали в детский дом в возрасте от 7 до 11 лет, успев получить крайне негативный житейский опыт проживания в асоциальных и криминогенных семьях. Половина подростков отставали в плане школьной программы обучения на несколько классов от своих сверстников (отставание составляет от двух до шести лет) и поэтому были переведены на индивидуальные формы обучения. Участники этой группировки часто совершали массовые побеги из детского дома, несколько дней, а иногда и недель, скитались по квартирам бывших родственников и знакомых, совершали мелкие кражи. На добываемые путем правонарушений деньги члены группы устраивают совместные попойки, убегают на дискотеки, посещение которых чаще всего заканчивается драками и приводами в милицию.

В асоциальную подростковую группировку № 6 вошли восемь юношей – студентов 2-го курса НОУ «Налоговый колледж» г. Москвы. Что интересно, по словам преподавателей колледжа и куратора курса, все восемь подростков происходили из вполне благополучных, высоко или хорошо обеспеченных семей. Все семьи участников этой группировки – полные. Вместе с тем, данные, полученные из бесед с сотрудниками психолого-педагогической службы колледжа, свидетельствуют о наличии в большинстве семей этих подростков, дисгармоничных стилей семейного воспитания, преимущественно гиперопекающего и хаотического. Кроме того, в семьях половины мальчиков-участников этой группировки конфликтные отношения между родителями, скандалы (преимущественно на почве финансов) и ссоры. Между родителями и детьми нет взаимопонимания.

Юноши из этой группировки употребляют различные ПАВ (алкоголь, марихуану, «экстази», маковую соломку), крадут из дома деньги и ценности, проигрывают их в игровые автоматы. По крайней мере, у двоих юношей – участников группировки в процессе экспериментально-психологического обследования была диагностирована сформировавшаяся игровая зависимость. Вместе с тем, несмотря на регулярные пропуски занятий в колледже и многочисленные конфликты с преподавателями, среднегрупповая успеваемость в этой выборке, по свидетельству учителей и куратора курса, достаточно высокая. Это объясняется, во-первых, хорошей школьной подготовкой у этих подростков до поступления в колледж, во-вторых, что многие из

них до попадания в группировку в стенах колледжа, не отличались девиантным поведением и были мотивированы на учебу.

В группировку № 7 вошли 9 подростков с нарушенным поведением, обучающиеся на втором курсе Колледжа архитектуры и строительства № 7 г. Москвы – восемь мальчиков и одна девочка – «подруга» одного из неформальных лидеров группировки. Большинство подростков в этой группе – из дисгармоничных, малообеспеченных, алкогольных семей; у двоих юношей родители (матери) лишены родительских прав на почве алкоголизма, их воспитывают бабушки. К основным проявлениям асоциальной групповой активности этих подростков относятся массовые акты вандализма, хулиганства, драки, проявление физической агрессии по отношению к более младшим и слабым сокурсникам. Члены этой группировки постоянно задерживаются сотрудниками правоохранительных органов в состоянии алкогольного опьянения. Трое из них состоят на учете в ИПДН.

Группировка № 8 сформировалась в Покровской средней школе Истринского района Московской области. В нее вошли 8 мальчиков – учеников 9-х классов, из малообеспеченных, алкоголизирующихся, дисгармоничных семей. Мальчики часто пропускают занятия, курят, грубо ведут себя с учителями, постоянно нарушают дисциплину на уроках, применяют физическую агрессию по отношению к одноклассникам. Регулярно собираются в местных клубах, на дискотеках, алкоголизируются, участвуют в массовых драках.

В соответствии с договорённостью о научно-методическом сотрудничестве между ИМБП РАН и кафедрой социологии и истории психологии МГПУ в январе-октябре 2008 г. было проведено групповое психодиагностическое гомеостатическое обследование участников 8 асоциальных группировок, целью которого являлась оценка эффективности межличностного (деятельностного) взаимодействия в малых группах девиантных подростков.

Участники обследования, каждому из которых был присвоен персональный трёхсимвольный код – были разделены на двадцать малых групп по 3-4 человека, как в «случайных», так и в заранее определённых сочетаниях. За период обследования было протестировано девятнадцать экспериментальных групп по четыре человека и одна группа по три. Обследование проводилось с использованием компьютерного аппаратно-программного комплекса «Гомеостат».

Методика «Гомеостат» (Ф. Д. Горбов, М. А. Новиков, 1963) является информативным инструментом изучения особенностей межличностного (деятельностного) взаимодействия в малой группе. Психодиагностика группового взаимодействия с использованием компь-

ютеризированной методики «Гомеостат» позволяет определить уровень эффективности групповой совместной деятельности, характер организации межличностного процесса в исследуемой группе. Как модель взаимосвязанной групповой деятельности, «Гомеостат» представляет собой замкнутую биотехническую систему автономного саморегулирования с симметричными перекрестными связями. Устройство «Гомеостат» состоит из четырех индивидуальных пультов, блока сетевого контролера и персонального компьютера. Специальная компьютерная программа обеспечивает функционирование методики, регистрацию и первичную обработку данных.

Группе участников предлагается решить несколько совместных гомеостатических задач различной сложности. Манипулируя ручкой управления на индивидуальном пульте, изменяя при этом состояние собственной индикаторной линейки и влияя, неким образом, на индикатор партнеров, обследуемые должны одновременно зафиксировать нулевое положение шкал своих индикаторов. Сложность задачи (LD – уровень сложности) определяется коэффициентом взаимного влияния – величиной отклонения индикаторной линейки у партнеров при повороте ручки индивидуального пульта на фиксированный угол. При увеличении сложности задачи (углублении перекрестных связей) возникает ситуация, когда гомеостатическая задача может быть решена только при условии разделения ролевых функций среди участников группы. В процессе решения гомеостатической задачи каждый участник эксперимента, наблюдая за состоянием своего индикатора, определенным образом вращает ручку пульта. При этом его действия направлены либо на решение собственной задачи, либо на то, чтобы, возможно в ущерб личным интересам, помочь партнерам и решить групповую задачу в целом, что квалифицируется как лидерские действия.

По окончании решения гомеостатической задачи поведение каждого из участников оценивается двумя индивидуальными показателями: WF – показатель общей индивидуальной активности и LW – показатель относительной лидерской активности. Фиксируется ряд групповых показателей совместной деятельности, в их числе показатель групповой активности $GrWF$ и универсальный показатель успешности решения гомеостатической задачи CSh .

При решении сложных гомеостатических задач ($LD > 0,5$ для группы из 3-х участников и $LD > 0,33$ для группы из 4-х участников) значение показателя относительной лидерской активности LW у явного лидера должно быть 55 и более при значении показателя общей активности WF не менее 10. При значении LW 40-50 можно предполо-

жить случайное лидерство. Если LW менее 35 при WF более 10 – это действия уверенного ведомого.

Для показателя GrWF, отражающего такой весомый элемент деятельности как групповую активность, условный порог равен 20, а для CSh – значение равное 0,5, фиксирующее порог более или менее успешной совместной деятельности. Снижение значений показателя CSh демонстрирует повышение эффективности совместных действий.

По степени выраженности лидерских качеств все обследуемые подростки были разделены (согласно принятым условным границам) на три подгруппы: первая – LW свыше 55, вторая – LW между 35 и 55, третья – LW менее 35. Однако в нашем случае, учитывая невысокую групповую эффективность обследуемого контингента, возможна коррекция пороговых значений показателя LW, диапазон изменения которого от $\min=8,3$ до $\max=64,1$. За границы поддиапазонов можно принять уточнённые значения показателя LW равные 45 и 25.

Результаты проведенного гомеостатического обследования показали, что не все неформальные асоциальные лидеры подростковых группировок, выявленные при помощи первоначально проведенного социометрического обследования, обладают подлинными лидерскими качествами по данным методики «Гомеостат». Лидерские действия при решении выполняемых задач, согласно гомеостатической диагностике, осуществили асоциальные «вожаки» группировок № 2 (Михаил Ва-ев, возглавляющий наиболее криминогенную малую группу воспитанников детского дома № 82 г. Москвы); № 3 (Максим Го-ев, асоциальный лидер группировки девиантных подростков Павловской школы Истринского района Московской области, характеризующихся промискуинным поведением); № 5 (Глеб Ан-ев, возглавляющий группу девиантных подростков – воспитанников детского дома № 50 г. Москвы). Так как именно эти неформальные лидеры (и некоторые из их «приближенных») оказывали наиболее негативное влияние на прочих участников изучаемых подростковых объединений и обладали задатками «прирожденных лидеров» асоциальной направленности, было решено применить по отношению к ним меры административного характера, заключающиеся в переводе этих подростков в специализированные закрытые ГОУ (исправительного характера), либо в ПУ (на основании проведенной целенаправленной ранней профориентации). Максима Го-ева, возглавлявшего асоциальную подростковую группировку Павловской школы, по желанию родителей было решено перевести на экстернатную форму обучения.

Адекватность выбранных методов воздействия на данных подростков получила дополнительное подтверждение на основании про-

веденного качественного анализа их индивидуально-психологических особенностей. Так, Михаил Ва-ев, возглавляющий наиболее кримино-генную группировку воспитанников детского дома № 82 г. Москвы, а также его «заместители» и «заместительницы» (приближенные помощники «вожака») – Владимир За-ов, Павел Ка-ин, Анастасия Ле-ко, Дарья Гу-ова и Полина Шв-ва – отличались, по данным ПДО А. Е. Личко, опросника Басса-Дарки и многофакторного личностного опросника Р. Б. Кеттелла, наибольшей степенью выраженности агрессии (общей, физической, вербальной), выраженными личностными акцентуациями (преимущественно по эпилептоидному или истероидному типу), низким уровнем формального интеллекта. Все вышеперечисленные качества свидетельствуют о максимальной резистентности этих подростков к воздействию психологической коррекции. На основании полученных данных по согласованию с представителями администрации детского дома № 82 эти воспитанники были переведены в специализированное воспитательное учреждение закрытого типа.

У остальных неформальных лидеров обследуемых подростковых группировок поведение в процессе гомеостатической диагностики было квалифицировано как неопределенное, промежуточное. В отдельных случаях решения задачу некоторых из них была зарегистрирована повышенная лидерская активность, однако данная активность является следствием не уверенных лидерских действий, а скорее нервозности, метаний и является, по сути, артефактом.

Наиболее важным итогом проведенной гомеостатической диагностики являлось выделение будущих просоциальных неформальных лидеров данных подростковых объединений. В каждой обследованной группе девиантных подростков был выбран участник с благоприятными индивидуально-психологическими характеристиками, проявивший подлинно лидерские качества в процессе выполнения заданий, проявляющиеся в том, чтобы, возможно в ущерб личным интересам, помочь партнерам и решить групповую задачу в целом, что квалифицируется как лидерские действия. Личностные характеристики отобранных участников включали в себя сравнительно низкие уровни агрессии и враждебности (по опроснику Басса-Дарки), высокие значения по фактору В (интеллект) теста Кеттелла, достаточно гармоничные (уравновешенные) профили по данным ПДО А. Е. Личко. Этим участникам предназначалась роль фасилитаторов в процессе групповой системной социально-психологической коррекции с дальнейшим делегированием лидерских функций.

Таким образом, проведенное исследование доказало, что методика «Гомеостат» является адекватным средством диагностики спе-

цифики межличностных интеракций и лидерских качеств участников неформальных подростковых малых групп.

Литература

1. Башкатов, И. П. Психология асоциально-криминальных групп подростков и молодежи [Текст] / И. П. Башкатов. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2002.
2. Визель, Т. Г. Девиантное поведение подростков. Теории и эксперименты. [Текст] / Т. Г. Визель, Л. В. Сенкевич, В. А. Янышева, А. К. Железнова. – Тула : ТПГУ, 2007.
3. Горбов, Ф. Д. Вопросы интегративной оценки групповой деятельности [Текст] / Ф. Д. Горбов, М. А. Новиков // Тезисы докл. II съезда Общества психологов. – М., 1963.
4. Горбов, Ф. Д. Экспериментальная групповая психология [Текст] / Ф. Д. Горбов // Проблемы инженерной психологии. – Л. : ЛГУ, 1969. – № 4.
5. Еськов, К. Н. Исследование межличностного взаимодействия с помощью компьютеризированного варианта методики «Гомеостат» [Текст] / К. Н. Еськов // Авиакосм. и эколог. мед. – 2005. – № 2.
6. Прихожан А. М. Психология сиротства [Текст] / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – СПб. : Питер, 2005.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

МЕТАЛОВА И. Г.

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

Стратегия развития сельской школы в нашей стране формируется в условиях сложных изменений в образовательной политике, исходным моментом которых является переход на подушевое финансирование общеобразовательных школ. К настоящему времени имеются различные взгляды на пути развития и перспективы в целом сельской школы.

Процесс становления сельской школы в нашей стране исторически был обусловлен и связан с особенностями расселения людей, преобладанием в России сельского населения, его особой ролью в социально-экономической инфраструктуре страны. Сельская школа возникла как ответ на экономический, демографический, духовный вызо-

вы XIX в. и была призвана осуществлять просвещение крестьянства. Отсюда проистекает «миссия сельской школы – быть школой народной, то есть создаваемой и управляемой народом, выражающей общенародные ценности и цели, связанной с культурой народа, помогающей народу в решении важных проблем жизни, сохраняющей ментальные черты, традиции и создающей новые формы культурной жизни народа» [1].

Процессу становления и саморазвития сельской школы как уникального образовательного института способствовало осознание учителями, родителями, учащимися, сельским сообществом её ценностей, то есть тех образцов культурно-исторической жизни народа, на воссоздание которых была направлена её деятельность. В числе важнейших ценностей всегда были человек, народная культура, земля, природа, сельскохозяйственный труд, народность, духовность, общинность (соборность), хозяйственность. Для настоящего времени характерна тенденция к возрождению всей совокупности гуманистических ценностей сельской школы.

Сельская школа является частью региональной образовательной системы, которая, в свою очередь интегрирована в образовательную систему России, это обязывает осуществлять ее развитие с учетом основных задач и направлений федеральной и региональной программ модернизации образования.

До сих пор сельская школа играет весомую роль в просвещении и повышении культурного уровня населения. Гибко реагируя на потребности учащихся, родителей, сельского сообщества, с учетом наказов от различных государственных структур, педагогическими коллективами создается широкий спектр видов школ (элементарные школы грамотности; обучение на дому; братские школы; земские школы; государственные и народные училища; университеты). Интенсивно формируется особый тип сельской школы в рамках тесного сотрудничества с разными общественными силами: культурными, педагогическими, профсоюзными обществами.

Однако современное кризисное состояние села (усиление агрессивности окружающей среды, развитие асоциального поведения среди населения, разрыв внутрисемейных связей и т.п.) и одновременная необходимость предоставления школой качественного образования, формирования у учащихся ценностных ориентации и творческих способностей предопределяют задачу модернизации образования на селе, активизации социально-педагогического воздействия школы на социальную среду [1].

В настоящее время сельская школа является единственным интеллектуально-культурным центром села, способствующим процессам социального развития сельских сообществ. Поэтому в прямой зависимости от ее деятельности находится решение многих вопросов на селе, в том числе и гуманизация сельского социума. Образовательный потенциал сельской школы как единственного социального института села, обладающего наиболее высоким уровнем концентрации интеллекта, как наиболее организованного и сплоченного коллектива сельской интеллигенции, позволяет рассматривать школу в качестве движущей силы социальных преобразований, способной выдвигать идеи, инициативы, предлагать программы, проекты социального развития села [3].

Гуманистическая миссия современной сельской школы заключается в инициировании и создании лично-ориентированной, развивающей, творческой образовательной среды, способствующей организации продуктивного взаимодействия всех субъектов сельского социума на принципах социального диалога и партнерства; в рамках этой среды происходит саморазвитие свободной и творческой личности. Реализация гуманистической миссии может осуществляться в рамках культурно-просветительской, инновационно-созидательной и организационно-педагогической деятельности [4].

Рассматривая общие социальные характеристики сельской школы отмечают [4]: местоположение (сельская местность), преимущественно протекающие здесь образовательные процессы, ученики, учителя и родители, находящиеся в сельском социуме, живущие в деревне, профессиональная условная однородность родителей учащихся (труд в аграрной сфере). Характеристики имеют конкретно-исторический характер (то есть именно для российской сельской школы и на данной стадии ее развития). Современные школы ряда западноевропейских стран могут находиться в сельской местности, но это не придает им никакой особой специфики в сравнении с городскими. Развитие заочных форм обучения, массовых телекоммуникаций («дистанционное образование») также меняют характер школы, которая как бы находится «между городом и селом».

Основными социокультурными характеристиками сельской школы являются ее культуросообразность и укладосообразность как качественные характеристики соответствия (сообразности) содержания и организации деятельности школы определенному типу культуры и укладу жизни сельского социума.

Интегративные характеристики содержания образования в сельской школе отражают состав его базового компонента, в который, на-

ряду с другими, общими для сельской и городской школы компонентами, входят следующие [5]:

- крестьянская народная культура;
- профессионально-трудовой компонент, отражающий интересы и потребность сельского ребенка, подростка в специальных сельскохозяйственных знаниях и способах деятельности, углубляющих и развивающих его трудовой опыт;
- «краеведческий или этнографический компонент» обеспечивающий открытость сельской школы жизни и истории родного края, района, села;
- «компенсаторный компонент», отражающий то содержание образования, которое в силу известных причин оказывается недоступным или труднодоступным сельским детям и подросткам в отличие от городских, столичных (различные области науки, искусства, современные коммуникации).

Действительно исключительное разнообразие условий функционирования сельских школ России, различная транспортная доступность и территориальное расположение школ, неповторимая социокультурная ситуация их развития обуславливают потребность школ в вариативном моделировании своей деятельности. Под вариативным моделированием понимается метод управления развитием образовательной практики в сельском социуме, технология реализации которого имеет множество вариантов, адекватных условиям функционирования сельской школы.

Соответственно модернизация сельской школы предполагает обновление всех компонентов ее деятельности; демократизацию; гуманизацию и деидеологизацию образования; преодоление его однообразия, переориентацию на интересы развивающейся личности; совершенствование воспитательно-образовательного процесса как педагогической, социально-педагогической и психологической поддержки индивидуального становления и развития учащихся; развивающее обучение при освоении наук; вариативное, гуманистическое, личностно-ориентированное образование, укрепление демократических основ школьной жизни.

При всех региональных и других различиях сельская школа обладает качественными характеристиками, которые, с одной стороны, определяют ее устойчивость и уникальность, с другой – обуславливают ее внутреннюю противоречивость и объясняют трудноразрешимость ее проблем. К числу специфических качественных характеристик, по мнению А. М. Гурьяновой, относятся [4] типовое разнообразие сельских школ, преобладание в сельской местности националь-

ных школ, малокомплектных и малочисленных школ, полифункциональность деятельности сельского учителя, безальтернативность школы в социальном пространстве округа, зависимость от места расположения и социально-экономического потенциала окружения, многопрофильность деятельности школы, более обширное поле педагогической деятельности, пространственная изолированность школ разных ступеней, относительно однородный в социокультурном плане контингент учащихся, стихийная интегративность, особая значимость трудового воспитания, органическая связь с природным окружением, с народными традициями; богатое историческое прошлое сельской школы, постоянный социальный контроль.

Решение сложных задач, стоящих перед сельской школой, возможно на основе интенсификации ее связей с социумом, активизации взаимодействия с другими социальными институтами, построения целостной образовательно-воспитательной системы открытого типа при активном социальном партнерстве с местной властью, сельхоз-предприятием, семьей, образовательными, социальными, культурными, производственными объектами социума.

С позиций социальной педагогики сельская школа как базовый компонент целостной образовательной системы является уникальным социокультурным институтом, способным в силу исторических традиций, специфических условий функционирования помимо основной задачи воспитания и образования учащихся играть селообразующую, культуuroобразующую роль, выполнять социально-экономическую и социально-педагогическую функции, что предопределяет необходимость особого отношения государства к развитию сельской школы.

Социально-педагогические функции сельской школы, обусловленные ее статусом и необходимостью усиления влияния на социально-экономическую ситуацию в социуме: социально-воспитательная, охраны и укрепления здоровья обучающихся, социально-педагогической поддержки сельской семьи, социально-психологической помощи учащимся, их родителям; охранно-защитная, подготовки учащихся к сельскохозяйственному труду, социально-педагогической помощи учащимся в жизненном и социально-профессиональном самоопределении школьников, социально-культурной анимации.

В сельском социуме школа остается доминирующим общеобразовательным учреждением, но не является единственным институтом для достижения задач образования и подготовки учащихся к жизни. В качестве неформализованных образовательных структур, составляющих в совокупности с институционально организованными образова-

тельными структурами сельского социума единое интегрированное образовательное пространство рассматриваются: сельская семья, институт наставников (мастера-умельцы, специалисты, общественники), сельская библиотека, культурно-образовательные традиции района, система Интернет, медиаобразование, самообразование, летние лагеря, заочные курсы, любительские клубы, дистанционное обучение, дополнительное образование, общинное развитие, школы допрофессиональной подготовки, общественные объединения и др.

Системная модернизация сельской школы России предполагает динамику [3]:

- в стратегии модернизации сельской школы – от узкоцелевого подхода к реформированию сельской школы, предусматривающему совершенствование системы трудовой подготовки учащихся, к системному, включающему обновление всех компонентов системы общего образования;

- в анализе состояния сельской школы – от одностороннего подхода, предусматривающего анализ одного из компонентов деятельности школы, к комплексному, включающему изучение и анализ состояния всех подсистем школьного образования;

- в содержании образования – от знаниево-ориентированного подхода в формировании содержания образования к социокультурному, личностно ориентированному, деятельностному, предполагающему акцент на развитие личности ученика;

- в организации образования – от функционирования школы в режиме единообразия (что находило отражение в программно-методическом обеспечении образовательных учреждений всех уровней, единообразии форм, содержания и методов педагогического процесса) к вариативному образованию, дифференциации общеобразовательных учреждений, профилизации старшей школы;

- в методах обучения – переход от доминирующих объяснительно-репродуктивных методов обучения к увеличению доли самостоятельных, творческих, исследовательских, поисковых, деятельностных форм добывания знаний;

- в принципах организации деятельности школы – переход от традиционных способов организации педагогического процесса в рамках школы к работе школы как открытого социально-педагогического института, организующего образовательно-воспитательный процесс на основе интеграции образовательных пространств сельского социума;

- в управлении развитием сельской школы – переход от унифицированного к регионально-дифференцированному подходу, в ос-

нове которого лежат проблемы школ разных ступеней, типов и видов, региона функционирования;

– в технологии модернизации школы – переход от традиционной советской технологии реформирования школы, характерными чертами которой являлись директивность, тотальность, форсированность, формальность преобразований, к технологии эволюционной модернизации, в основе которой – гибкость, вариативность, открытость, демократизм, поэтапность преобразований.

Выделяют принципы управления развитием сельской школы [5]:

– разграничение сфер деятельности органов федеральной, региональной, муниципальной власти в государственной поддержке общеобразовательных учреждений сельской местности на основе принятия законотворческих документов;

– сочетание активной роли государства в развитии образования на селе с активной ролью общеобразовательных учреждений в самообеспечении, с финансовой поддержкой образования со стороны родителей на основе законотворческих и нормотворческих актов;

– межведомственное, междисциплинарное, межинституциональное взаимодействие в развитии образования в сельской местности на федеральном, региональном, муниципальном уровнях на основе договоров о сотрудничестве, в том числе и в области профильного обучения учащихся старших классов средних (полных) школ;

– общественно-государственное участие в развитии сельской школы, предполагающее включение общественности в выработку школьной политики, инвестиции в образование частных и некоммерческих структур на основе законотворческих документов, предоставление льгот и внедрение системы мер стимулирующего характера;

– региональная дифференциация в развитии образования, предполагающая выбор моделей модернизации школы с учетом численности учащихся, территориального месторасположения общеобразовательной школы, ее производственного и социокультурного окружения;

– межинституциональная образовательная интеграция, суть которой в приоритетном развитии в малых населенных пунктах сельской местности общеобразовательных учреждений интегративного типа, объединяющих в своей структуре дошкольные образовательные учреждения (альтернативные формы дошкольного образования), филиалы учреждений дополнительного образования, учебно-консультационные пункты для молодежи и другие образовательные, социальные структуры.

Перед современной сельской школой стоят задачи по реализации направлений федеральной и региональной программ модернизации образования, обеспечению, социализации и адаптации личности в изменяющемся социуме, приобщение учащихся к ценностям российской и мировой культуры, педагогической поддержке становления и саморазвития личности.

В настоящее время можно выделить позитивные и негативные факторы функционирования сельской школы. К позитивным факторам относятся: включенность в сельскохозяйственную среду и близость к производству, что предполагает высокую значимость трудовой подготовки; социальная однородность учащихся, определяющаяся размеренным укладом сельской жизни относительно высокой замкнутостью среды; постоянное общение с природой; высокая значимость народных традиций; многопрофильность деятельности школы, определяющая вариативный характер образования, расширение поля педагогической деятельности.

Вместе с тем отрицательно сказываются на развитии сельской школы многообразные негативные факторы:

- социальное неблагополучие в сельской местности и как следствие ослабление здоровья детей, их социальная запущенность;
- недокомплект педагогических кадров и частая сменяемость учителей. Что вызывает многопрофильность деятельности сельского учителя, необходимость вести занятия по разным предметам, исполнять несвойственные педагогу функции;
- удаленность от культурных центров, ограничивающая возможности педагогического коллектива и учащихся получать информацию важную в учебно-воспитательном процессе (УВП), в полной мере удовлетворять культурные запросы;
- слабая материальная база, сдерживающая эффективность УВП, в том числе и из-за отсутствия необходимой номенклатуры технических средств обучения (ТСО);
- пространственная изолированность школ разных ступеней.

Ряд особенностей функционирования сельских школ, традиционно рассматриваемых как негативные факторы их жизнедеятельности, несут и существенный позитивный заряд. Так типовое разнообразие сельских школ во многом определяет вариативность образования на селе. Постоянный социальный контроль за деятельностью учителя не только ограничивает его личную свободу действий, но и мотивирует на потребность самосовершенствования. Преобладание в сельской местности национальных, малокомплектных и малочисленных школ, расширяет возможности по дифференциации и индивиду-

дуализации обучения, придания ему национального колорита. Зависимость жизнедеятельности сельской школы от места ее расположения и социально-экономического потенциала окружения (условий жизни в конкретной местности), определяет высокую практическую ориентированность подготовки, ценность образовательного учреждения как важнейшего культурного центра и, соответственно, заинтересованность в его развитии всех жителей социума.

Литература

1. Бондаревская, Е. В. Образовательное пространство малого города как среда развития и воспитания личности [Текст] / Е. В. Бондаревская, Г. П. Богомолова и др. – Ростов н/Д. : ЮО РАО, 1997.
2. Слостенин, В. А. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования [Текст] / под ред. В. А. Матросова. – М. : Прометей, 1999.
3. Гурьянова, М. П. Сельская школа и социальная педагогика [Текст] / М. П. Гурьянова. – Минск : Амалфея, 2000.
4. Гурьянова, М. П. Социально-педагогическая поддержка сельского населения [Текст] / М. П. Гурьянова // – М. : изд-во АСО-ПиР РФ.
5. Гурьянова, М. П. Социально–педагогические условия реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных сельской местности [Текст] / М. П. Гурьянова // – М. : изд-во ИПРС РАО, 2002.

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧТЕНИЮ

СИНЕНКО В. П.

г. Орск Оренбургской обл.,
Орский гуманитарно-технологический институт

Содержание подготовки учащихся начальных классов по чтению и требования к уровню подготовки оканчивающих начальную школу определяется Государственным стандартом общего образования. В Стандарте начального общего образования по литературному чтению в общеобразовательных учреждениях с русским языком обучения отмечается, что одной из целей изучения литературного чтения в начальной школе является «воспитание интереса к чтению и книге, потребности в общении с миром художественной литературы» [1]. В

Обязательный минимум содержания основных образовательных программ включено «умение работать с книгой: различать тип книги, пользоваться выходными данными (автор, заглавие, подзаголовок и др.), оглавлением, предисловием, послесловием, аннотацией для самостоятельного выбора и чтения книг» [1]. Выпускники начальной школы должны «использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для самостоятельного чтения книг; самостоятельного выбора и определения содержания книги по ее элементам; работы с разными источниками информации (словарями, справочниками, в том числе и на электронных носителях)» [1].

О роли книги в становлении личности человека сказано немало. Можно привести высказывания великих о созидательной силе печатного слова не на одну страницу. Достаточно вспомнить только одно определение, данное Н. Н. Светловской: книга – это средство очеловечивания человека. Сомневаемся, что найдется человек, готовый это оспаривать. Поэтому естественно предположить, что и современная система литературного образования младших школьников будет нацелена на максимальное использование потенциала детской книги для формирования личности ребенка, включая обучение умению действовать с книгой и среди книг, тем более что это требует Государственный образовательный стандарт.

Современное литературное образование младших школьников предполагает реализацию нескольких направлений: формирование полноценного навыка чтения как условия квалифицированной читательской деятельности, умений действовать с текстом, обеспечивающих полноценное восприятие художественного произведения и понимание образности его языка, потребности и готовности читать книги, воспитание личности, усвоившей и присвоившей общечеловеческие ценности. Эти направления глубоко и подробно раскрываются практически во всех современных программах по чтению для начальных классов.

На первый взгляд, такое построение линии литературного образования младших школьников весьма логично. Оно учитывает и техническую сторону освоения заданного круга чтения, и осмысление и творческую переработку прочитанного, и развитие связной устной речи, и расширение и обогащение читательского кругозора учащихся средствами детских книг различных жанров, разнообразных по тематике и содержанию. Однако более пристальное рассмотрение современных программ по чтению развеивает иллюзии.

Так, в программе «Литературное чтение» В. Г. Горецкого и Л. Ф. Климановой отмечается, что одной из задач курса является формирование потребности «в постоянном чтении книги», «расширение кругозора детей через чтение книг различных жанров, разнообразных по тематике и содержанию» [2].

Авторы программы «Чтение и начальное литературное образование» Р. Н. Бунеев и Е. В. Бунеева подчеркивают, что целью разработанного ими курса является формирование грамотного читателя, у которого сформирована «стойкая привычка к чтению, сформирована душевная и духовная потребность в нем как средстве познания мира и самопознания. Это человек, владеющий как техникой чтения, так и приемами понимания прочитанного, знающий книги и умеющий их самостоятельно выбирать» [2].

Рассмотрим, как же реализуются указанные цели и задачи обучения в названных выше программах. Специальные уроки обучения деятельности с детской книгой и в мире книг программами не предусмотрены. Как же учить работать с книгой, выбирать и читать ее по всем правилам, если для этого нет ни времени, ни даже просто указания, как, в какой последовательности, с помощью каких методических средств реализовывать «благие начинания» авторов? Провозглашать задачу формирования квалифицированного читателя без предоставления возможности ее решения подобно многократному произнесению слова «халва», от которого, как известно, во рту не становится сладко.

Автор другой программы – «Литературное чтение» – О. В. Кубасова подчеркивает, что книга должна стать для детей другом, наставником. А для этого необходимо «пробудить у них интерес к чтению, а также помочь овладеть книгой как инструментом познания человеческого опыта» [2]. Исходя из этого, автор формулирует одну из задач курса «Литературное чтение» как «овладение детьми умением пользоваться определенным набором средств внетекстовой информации, превращающих текст в книгу и позволяющих ориентироваться в книгах (выход из рамок учебника в мир книг)» [2]. И действительно, в разделе «Круг чтения» программы выделена тема «Учимся работать с книгой», а в учебнике «Литературное чтение. Любимые страницы» для 2 класса (часть 2) есть раздел с тем же названием. На страницах учебника даны обложки детских книг, и на основе этих картинок следует обучать второклассников работе с детской книгой. Несомненно, названия элементов книги (обложка, заглавие, фамилия автора, иллюстрация) дети запомнят. Но в этом ли цель формирования полноценной читательской деятельности?

В программе «Начальное литературное образование» В. А. Левин пишет, что «умение детей на основе собственных ценностных ориентаций самостоятельно выбирать формируется в практике выбора произведений для совместного и индивидуального чтения» [2]. Возможность выбора открывает перед детьми и учителем знакомство с «Моей первой библиотекой». «Работа с ней, – подчеркивает автор, – ставит перед необходимостью выбирать» [2]. «Учитель, доставая с полки ту или иную книгу для чтения» из двадцатитомной комплект-хрестоматии, «комментирует свои действия». Таким образом «учитель воспитывает основы культурной работы с книгой не столько словесным изложением правил, сколько практически задавая детям эталон (пример) уважительного отношения к литературе, книге, библиотеке».

Эта посылка также вызывает ряд вопросов. Во-первых, какова мотивировка обращения ребенка к хрестоматиям и выбора? Работа необходима потому, что ее выполнения требует учитель? Или это задание для индивидуальной самостоятельной работы? Чем определяет необходимость выбора? Во-вторых, известно ли уважаемому автору, что почти полвека назад экспериментально проверено и научно доказано, что работа детей, построенная только на подражании образцу, заданному учителем, приводит к тому, что при переходе в среднее звено или смене учителя класс из читающего превращается в нечитающий? Вспомните законы формирования ребенка-читателя, вскрытые и описанные Н. Н. Светловской. Только практическая деятельность с книгой и среди книг, сначала побуждаемая и контролируемая учителем, а затем самостоятельная, которой ребенка специально обучали, дает свои результаты и позволяет сформировать основы читательской самостоятельности. Она представляет собой «личностное свойство, которое непременно формируется как психическое новообразование у каждого человека, но лишь в том случае, если человеку (ребенку) вместе с объектом читательской деятельности – книгами – дан полноценный системно организованный круг знаний, умений и навыков, гарантирующих результативность деятельности с этими объектами в доступных пределах и на доступном уровне» [3].

Позволим себе напомнить, что современная методика в своем арсенале имеет научно разработанную систему обучения детей работе с книгой, которая отвечает потребностям эффективного формирования читательской деятельности на ранних этапах овладения навыком чтения. Профессор Н. Н. Светловская, разработавшая эту систему, установила, что квалифицированный читатель – тот, у кого сформирован тип правильной читательской деятельности, проявляющийся в самостоятельной и в меру возможностей обучающегося полноценной

деятельности с книгой и в мире книг, формирующей у читателя устойчивую спонтанную потребность в избирательном общении с целью осознания себя и осмысления окружающего мира.

На основе такого понимания социальной и личностной сущности типа правильной читательской деятельности профессором Н. Н. Светловской была создана методика формирования читательской самостоятельности младших школьников в условиях всеобуча, оптимально соответствующая возрастным особенностям обучаемых. Эта методика обеспечивает практическое обучение ребенка умению, во-первых, предварительно знакомиться с книгами, среди которых ему предстоит сделать выбор, а во-вторых, в процессе и после прочтения книги все время перепроверять правильность своего восприятия, опираясь на систему средств, превращающих текст в книгу и обеспечивающих всем читателям, какими бы разными они ни были, объективность осознания опыта, заключенного в книге.

Важность этого аспекта читательской подготовки младших школьников подчеркивается и Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности 031200 Педагогика и методика начального образования, введенным в действие 31.01.2005 (номер государственной регистрации № 675 пед/сп (новый)). В содержании дисциплины ДПП.Ф.08 «Методика обучения русскому языку и литературе» имеется дидактическая единица «Методика литературного чтения и работы с детской книгой», в рамках которой должны быть рассмотрены следующие вопросы: «Книга как особый вид учебного материала. Закономерности формирования читательской самостоятельности младших школьников. Варианты работы с детской книгой в современных системах литературного чтения. Уроки и фрагменты уроков по обучению детей работе с книгой». Освоение содержания именно этой дидактической единицы и нацелено на становление у учителя профессионально значимого умения методически грамотно и педагогически целесообразно организовывать и реализовывать в соответствии с целью процесс формирования читательской самостоятельности у младших школьников.

Казалось бы, методика научно разработана, практически неоднократно проверена, эффективность ее не вызывает сомнения. Необходимость обучения учащихся начальных классов читательской деятельности определена государственным образовательным стандартом. Подготовка учителя к его реализации также регламентирована государственным нормативным документом. Однако анализ только нескольких программ обучения младших школьников чтению убеждает нас в том, что богатейший пласт современной методики обучения

младших школьников чтению оказался в этих программах неостребованным, а попытки заменить его, на наш взгляд, неудачны.

Как же разрешается это противоречие в практике современной начальной школы? В примерном учебном плане на литературное чтение отводится по 4 часа в неделю в 1-2 классах и по 3 часа – в 3-4 классах. За счет этих часов выделять один урок на обучение работе с детской книгой нереально. Но, к счастью, пока в современной школе есть думающие учителя и руководители образовательных учреждений. За счет факультативов, кружковой работы и прочих ухищрений они вводят в сетку часов уроки внеклассного чтения, основная задача которых и состоит в том, чтобы, обучая деятельности с книгой и среди книг, помочь ребенку осознать себя, свое место в мире, свои сильные и слабые стороны, чтобы реализовать свое предназначение – стать Человеком и Гражданином своего Отечества.

Литература

1. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования [Текст] // Начальная школа. – 2004. – № 9.
2. Игнатьева, Т. В. Программно-методические материалы : чтение. Начальная школа [Текст] / Т. В. Игнатьева. – М. : Дрофа, 2001.
3. Светловская, Н. Н. Введение в науку о читателе : лекционно-практический курс [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ун-тов и пед. ин-тов / Н. Н. Светловская. – М. : МГПУ, 2003.

СИСТЕМА ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В ДОУ

ЕДАКОВА И. Б.

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

КОЛПАКОВА В. А., КУЧИНА И. А.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка – детский сад первой категории № 353

Анализ практики показывает, что почти повсеместное отсутствие компьютерных информационных сетей и «безмашинный» вариант традиционного информационного обеспечения порождают у многих руководителей недооценку возможностей компьютера в управлении

системой образования. По этой причине в появляющихся соответствующих компьютерных программах практически отсутствуют специальные методы и алгоритмы для обработки информации адекватные управленческим целям. Социотехнические и организационно-методические аспекты проектирования автоматизированных информационных систем управления, развития информатики как самостоятельной отрасли знания рассматриваются в работах О. И. Авена, Э. В. Афанасьева, В. И. Кукина, В. С. Синяк, В. Ф. Сухиной, В. Н. Ярошенко и многих других. Несмотря на то, что интерес ученых к вопросам управления велик, исследований как по общим вопросам управления дошкольным образовательным учреждением, так и по информационному обеспечению этого управления, недостаточно. Учитывая значение и масштаб дошкольного звена в системе общего образования России, становится очевидным, что столь важная сфера требует научного управления, а это, в свою очередь, подразумевает последовательную систему получения и использования информации. Необходимость перевода управления дошкольным образованием на качественно новый уровень с учетом решающей роли информации как неперемного атрибута управления и невозможность на научной основе осуществить этот процесс, в связи с недостаточной разработанностью указанной проблемы порождают одно из существенных противоречий в современной практике управления.

Эффективность управления ДООУ во многом зависит от того, какое место в этом процессе занимает информационное обеспечение, позволяющее принимать научно обоснованные решения. Информационная культура общества предполагает определенный уровень организации информационных процессов, степень удовлетворения потребности людей в информационном общении, эффективность процесса создания, сбора, хранения, переработки и передачи информации.

Совершенствование управления качеством образования в современных условиях невозможно без использования информационно-аналитических систем, учитывающих специфику образовательного производства. Реализуемый нами проект по информатизации управления ДООУ направлен на решение проблемы построения информационно-аналитической системы, обеспечивающей многоаспектный мониторинг состояния образовательного процесса в ДООУ.

Учитывая сложность и интенсивность происходящих содержательных, технологических, организационно-педагогических изменений в образовании, крайне недостаточный уровень информационной культуры руководителей и педагогов ДООУ и отсутствие соответствующей информационной базы возникает необходимость оказания помощи ра-

ботникам ДОУ на основе создания системы информационно-аналитического обеспечения управления образовательным процессом.

В ходе реализации проекта решались следующие задачи:

- сбор и обработка государственных и ведомственных нормативно-правовых документов, статистической отчетности, относительно которой проводится мониторинг деятельности образовательного учреждения, анализируется динамика протекания образовательного процесса в отдельном учреждении и в целом в системе дошкольного образования;

- разработка модели информационного обеспечения управления ДОУ;

- использование информационных технологий в образовательной статистической отчетности;

- создание информационно-справочного и аналитического обеспечения управления образованием в ДОУ.

Ведущие идеи проекта:

- основополагающее значение в управлении качеством дошкольного образования имеет информационно-аналитическое обеспечение образовательного процесса, позволяющее диагностично реализовывать педагогические технологии на основе принципа системности и основных положений теории информации, адаптируемых к педагогической деятельности, что позволяет выйти на корректно измеримые результаты функционирования ДОУ;

- информационно-аналитическое обеспечение образовательного процесса ДОУ выступает как высокоорганизованный информационный ресурс, должным образом структурированный и формализованный, обеспечивающий его прогностическое моделирование и устойчивое функционирование.

При создании информационно-аналитической системы мы исходим из следующих принципов:

- мотивации участников образовательного процесса на применение компьютерных технологий в своей практической деятельности;

- единства информационного пространства;

- автоматизации наиболее трудоемких шагов управления;

- разграничение прав доступа к информационным ресурсам;

- удобного информационного интерфейса для каждого пользователя системы;

- открытости системы для расширения ее возможностей и внесения изменений.

Критерием эффективности образовательного процесса ДООУ при реализации информационного обеспечения является мера упорядоченности информации.

Этапы перехода к информационному управлению:

- овладение навыками работы на компьютере (в первую очередь пользовательскими) и специализированными программными средствами, позволяющими выполнять некоторые управленческие функции (вести статистику, делопроизводство, осуществлять учет деятельности, планировать отдельные виды деятельности, вести личные записи и т.п.);

- изменение характера труда всего управляемого коллектива и перевод взаимодействия по вопросам выполнения тех или иных задач на язык информационных технологий (при наличии локальной сети в образовательном учреждении, достаточности компьютерной техники на каждого сотрудника коллектива);

- интернетизация управленческой деятельности и расширение возможности использования информационных ресурсов, обеспечивающих рост профессиональной компетентности, формирование развитой информационной среды образовательного учреждения;

- переход на новый тип управления (Project Management), осуществление в полной мере образовательного менеджмента и рефлексивно-информационного управления.

Результаты реализации проекта:

- достижение высокого уровня информационной культуры руководителей и педагогов ДООУ;

- структурированность информационных пластов под определенных адресных потребителей той или иной информации;

- автоматизированность документооборота в части аналитических справок, отчетов;

- повышение эффективности процесса управления за счет оперативности в получении более достоверной информации о состоянии объектов управления и сокращения времени реакции управления (принятия решения, постановки задач, контроля исполнения);

- сокращение бумажных потоков документооборота и постепенный переход на безбумажное делопроизводство;

- стандартизация делопроизводства;

- создание автоматизированного рабочего места (АРМ) руководителя, педагога, психолога, медицинского работника ДООУ.

Главным аспектом качества образовательного процесса ДООУ является развитие ребенка. Для планомерного влияния на улучшение

качества развития необходимо изучение динамики уровня развития, а это возможно только в мониторинговом режиме.

В современном ДОУ, осуществляющем мониторинг и диагностику, лично-ориентированное и развивающее обучение и воспитание, поток информации, получаемой участниками образовательного процесса, многократно увеличивается. В связи с этим перед педагогическим коллективом, а особенно перед администрацией встает вопрос об использовании современных технологий по обработке, хранению и анализу получаемой информации.

Для эффективного использования информационных технологий (ИТ) в образовательной среде нужен настойчивый поиск таких организационных форм, методов, методик которые адекватно отражали бы возможности и особенности новых средств.

Внедрение ИТ особенно необходимо именно в систему управления образованием, так как именно управленческие решения изменяют систему в целом, и от их правильности и своевременности зависит эффективность системы образования.

До сих пор внедрение ИТ остается сложным, длительным процессом, требующим решения множества вопросов. Среди них: готовность персонала к внедрению, система управления организацией, стратегия развития, финансирование, ясное понимание требований и преимуществ, продуманный план внедрения, готовность к изменению бизнес-процессов, необходимость сопровождения, готовность к полному освоению системы, профессионализм.

При внедрении ИТ, как и при других нововведениях, отношение сотрудников к изменениям в значительной мере зависит от следующих факторов:

- выгодность принятия нововведений по сравнению с существующим порядком вещей;
- совместимость со взглядами и опытом сотрудников;
- сложность понимания, использования и привыкания;
- этапность освоения.

Перед руководителями образовательных учреждений встает очень трудная задача – какой программный продукт или набор продуктов выбрать для использования. Дело не только в стоимости программного обеспечения и вычислительной техники. Для принятия обоснованного решения необходимо ответить на следующие вопросы:

- Какие из процессов, протекающих в образовательном учреждении, хотелось бы автоматизировать полностью или частично?
- Какие цели должны быть достигнуты при внедрении информационных компьютерных технологий в эти процессы?

- В какой последовательности нужно внедрять информационные компьютерные технологии в жизнь образовательного учреждения?
- Кто и в каком качестве будет использовать эти технологии?
- Каков уровень подготовки кадров?
- Как организовать рабочие места специалиста?
- Какие процессы можно автоматизировать с помощью предлагаемого программного обеспечения?
- Является ли предлагаемое разработчиками программное обеспечение масштабируемым?
- Какие услуги предоставляют разработчики по внедрению программного обеспечения?

На современных крупных предприятиях документооборот осуществляется с помощью специально созданных систем управления документами, серверов документооборота, которые являются неотъемлемыми компонентами корпоративных информационных систем. Для создания и функционирования этих серверов используются мощные и дорогостоящие инструментальные средства. Инструменты, разработанные для крупных предприятий, не подходят для небольших учреждений ввиду сложности их эксплуатации и высокой стоимости, а также высоких требований, предъявляемых такими системами к аппаратному обеспечению и персоналу.

Другая проблема – отсутствие средств, обеспечивающих унификацию и стандартизацию подготовки документов, единство представления включаемой в них информации, что гарантировало бы сопоставимость внесенных в эти документы данных, возможность автоматизации их обработки.

Существует множество названий систем управления документами: «системы автоматизации документационного обеспечения управления», «системы электронного управления документами», «системы электронного документооборота» и т.д. Причины подобного многообразия просты: рассматриваемый класс систем эволюционировал гораздо быстрее, чем сопутствующая терминология и соответствующие стандарты. Однако сегодня положение выровнялось, использование и дальнейшее развитие данных систем в целом основывается на стандартах ISO 15489:2001 (Information and documentation. Records management), ISO/IEC 17799:2005 (Information technology. Security techniques. Code of practice for information security management), Model Requirements for the Management of Electronic Records. MoReq Specification 2001. Сегодня информационные системы документационного обеспечения управления – это широко известный класс корпоративных информационных систем, вызывающий стабильно высокий

интерес у организаций. Подобные системы одинаково приемлемы как в коммерческих, так и в государственных организациях, они существенно повышают эффективность деятельности организации.

Внедрение информационных компьютерных технологий начинается с построения абстрактной модели единого информационного пространства учреждения образования. В этой модели должны быть описаны внутренние процессы (объекты), связи между ними и взаимодействие с информационным пространством региона.

Как правило, выделяют внутренние процессы трех типов: управление планированием и администрированием, управление учебно-воспитательной деятельностью, учетно-финансовая деятельность. Под связями между процессами понимаются информационные потоки, циркулирующие между элементами системы. С точки зрения системного моделирования все выше названные процессы являются равноправными. Модель должна содержать краткое описание функций субъектов (тех людей, которые будут использовать программные средства в своей повседневной деятельности). Модель не должна быть очень детализированной. После того как модель создана, можно переходить к выбору инструментов (программных средств) реализации этой модели. При выборе программных продуктов, с помощью которых будет строиться единое информационное пространство образовательного учреждения, нужно руководствоваться, в первую очередь, простым критерием: «Стартуем из любой точки и через 2-3 года получаем законченное решение».

Комплексная информатизация процесса управления образовательным процессом осуществлялась нами путем создания информационно-аналитических систем. Информационно-аналитическая система – это взаимосвязанная совокупность средств, методов и персонала, используемых для хранения, обработки и выдачи информации в интересах достижения поставленной цели.

В целях обеспечения функционирования информационно-аналитических систем ДООУ на всех уровнях управления и их взаимодействие между собой определяем информационные системы, охватывающие весь управленческий процесс в целом: кадры, контингент, образовательный процесс. Каждая из этих систем решает свои задачи и обрабатывает свои информационные потоки:

- функции кадровой информационно-аналитической системы направлены на ведение всей служебной документации по педагогическим кадрам;
- информационно-аналитическая система «контингент» обрабатывает всю информацию о детях: статистические данные, сведения

о родителях, документацию психологической службы и социального педагога, данные о состоянии здоровья и пр.;

– информационно-аналитическая система «Образовательный процесс» включает в себя: организацию образовательного процесса, осуществление образовательного мониторинга, контроль и т.д.

Разрабатываемая нами информационно-аналитическая система управления качеством образования предназначена для оптимизации сбора информации о всех участниках образовательного процесса, внутридетсадовских процессах (управления, образовательном, обеспечивающем), прогнозирования развития ДООУ, формирования целей и управляющих решений в процессе анализа педагогической информации, контроль исполнения принятых решений, выдачи справочных, аналитических и отчетных документов. Информационно-аналитическая система включает четыре подсистемы, объединенные базой данных: информационно-справочную, управления, контроля, информационно-аналитическую.

Информационно-справочная подсистема предназначена для ввода, накопления информации о детях (анкетные данные, результаты образования, состояние здоровья, социально-психологическом и физическом развитии и др.), персонале (анкетные данные, образование, трудовой стаж, социально-психологический портрет, инновационная работа, награды и др.), состоянии процессов (управления, образования), обеспечении (материальному, техническому, методическому и др.). Источником информации являются все участники образовательного процесса.

Подсистема контроля предназначена для мониторинга всей жизнедеятельности ДООУ, объектов управления, выполнения планов, программ и формирования оперативной информации об их состоянии.

Информационно-аналитическая подсистема предназначена для формирования аналитических справок, прогнозов развития, отчетных документов. Пользователями информации являются все участники образовательного процесса.

Подсистема управления предназначена для формирования управленческих решений (планов, нагрузки, индивидуальных программ, тарификации, сетки занятий и др.) на основе анализа всей педагогической информации о развитии детей, профессиональной компетентности персонала, состоянии обеспечения, результатов контроля.

Технологию управления при использовании ИАС представляем в виде следующей последовательности шагов:

– каждый пользователь системы наделяется обязанностями по своевременному вводу исходных данных и правами доступа к анали-

тической информации, полученной в процессе автоматизированной обработки исходных данных;

- все управленческие решения (приказы, планы, программы, графики, расписания, индивидуальные задания) принимаются оперативно в результате анализа всей необходимой информации и доводятся до исполнителя без задержек;

- исполнитель (педагог, администратор, вспомогательный персонал) выполняет задание на компьютере и вводит ответ сразу после его исполнения (например, психолог после проведения анкетирования, беседы; администратор после посещения занятий и т.п.);

- процесс исполнения заданий и сами результаты анализируются системой;

- введенные данные и результаты анализа возвращаются к тому, кто формировал управленческое решение.

На этом цикл управления завершается, пройдя все этапы: планирование на основе анализа объективной, полной и достоверной информации; организацию, руководство, оперативный контроль.

ОСОБЕННОСТИ ИЗМЕНЕНИЯ АДАПТАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЗОЛОТАВИНА М. Л.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

П. Хочачка и Дж. Сомеро в «Стратегии биохимической адаптации» отмечали, что практически во всех случаях структурные и функциональные особенности организма как будто специально рассчитаны на то, чтобы повышать его шансы на успех в соответствующем местобитании. Такие особенности организма называют «адаптацией» или приспособлением к среде. Со времени появления эволюционной теории изучение приспособлений к среде лежит в центре важной и увлекательной области биологических исследований. На анатомическом уровне структуры организма часто обнаруживают очевидное соответствие его образу жизни. На физиологическом уровне способы осуществления жизненных функций нередко отражают те внешние условия, с которыми сталкивается данный вид. Адаптация к среде отмечена на всех уровнях биологической организации. На поведенческом уровне организмы действуют обычно таким путем, который, по всей видимо-

сти, увеличивает их шансы на выживание в данной среде и их способность к использованию этой среды.

С. А. Козлова предлагает оценить адаптацию как приспособление личности, самостоятельное и насильственное, к условиям социальной среды и результат этого процесса; приспособление, привыкание к новым условиям. В концепции А. В. Петровского адаптация рассматривается как особый момент, фаза в становлении человека, от которой в значительной степени зависит характер его дальнейшего личностного развития.

Седьмой год жизни – продолжение очень важного целостного периода в развитии детей. На седьмом году формируется становление психических образований, появившихся в пять лет. Основные изменения в общественной деятельности, сознании и личности первоклассника, по мнению Т. Н. Дороновой, Т. И. Гризик, С. П. Никитиной и др., заключается в следующем: появляется произвольность психических процессов – способность целенаправленно управлять своим поведением и своими психическими процессами (восприятием, вниманием, памятью и т.д.). Тем более что общество начала третьего тысячелетия характеризуется ускоренным ростом потребности в знаниях и совершенствованием педагогических технологий в начальной школе.

Дальнейшее развитие личности ребенка, ставшего первоклассником, во многом определяется тем, насколько успешно протекает его социально-психологическая адаптация к школе.

Социально-психологическая адаптация представляет собой процесс активного приспособления в отличие от физиологической адаптации, которая происходит как бы автоматически. Адаптационное регулирование уровня чувствительности в зависимости от того, какие раздражители (слабые или сильные) воздействуют на рецепторы, имеет огромное биологическое значение. Адаптация предохраняет органы чувств от чрезмерного раздражения в случае воздействия на них сильных раздражителей. В то же время она не позволяет постоянно действующим раздражителям маскировать новые сигналы или отвлекать внимание от более важных раздражителей. Явление адаптации объясняется теми периферическими изменениями, которые имеют место в функционировании рецепторов при продолжительном воздействии на него раздражителя, а также процессами, протекающими в центральных отделах анализаторов. При длительном раздражении кора головного мозга отвечает внутренним «охранительным», запредельным торможением, снижающим чувствительность (И. П. Павлов). Действительно, когда мы из светлой комнаты переходим в темную, то вначале ничего не видим, но вскоре начинаем различать и людей, и вещи,

чувствительность нашего глаза повышается, и он адаптируется к новым условиям. При этом, заметим, без специальных целенаправленных действий с нашей стороны. С социально-психологической адаптацией дело обстоит иначе. Для того чтобы адаптироваться, необходимо проявить специальные усилия.

Отношения со средой, к которой надо приспособливаться, здесь иные. Здесь не только среда воздействует на человека – он сам меняет социально-психологическую ситуацию. Поэтому адаптироваться приходится не только ребенку к классу, к своему месту в школе, к учителю, к системе обучения, но и педагогам – к новым воспитанникам.

Руководствуясь поставленными целями, мы предприняли попытки определить, как будут изменяться адаптационные процессы у первоклассников, обучающихся в городской и сельской школах или подвергается ли изменению процессы у учащихся, обучающиеся по системе развивающего и традиционного обучения.

Поступление в школу – переломный момент в жизни ребенка. Если в детском саду главной деятельностью ребенка является игра, то в школе сразу начинается серьезная учебная деятельность. Период, в течение которого должно произойти приспособление к школьному обучению, называется адаптацией ребенка к новым условиям и требованиям. Адаптация первоклассников к школе происходит не сразу – это довольно длительный процесс, связанный с сильным напряжением всех органов организма ребенка. Успешность процесса адаптации во многом определяется как состоянием здоровья ребенка и системы отношений, в которые он вступает в первые месяцы пребывания в новом для него коллективе, так и опытом педагога-учителя.

Для реализации гипотезы нашего исследования мы применяли несколько методов: наблюдение, беседу, тестирование и анкетирование.

Таким образом, эксперимент носил двухступенчатую задачу: во-первых, как изменяется уровень адаптации у первоклассников, обучающихся по разным системам в начальной школе (традиционная и развивающая); во-вторых, оказывает ли влияние на уровень адаптационных процессов местность, в которой проживает ребенок, пришедший в первый класс школы.

Исследования проводились с учащимися первых классов, обучающихся по традиционной и системе Л. В. Занкова города Краснодара и поселков Краснодарского края.

Всего в исследовании приняли участие 44 учащихся (обучающиеся по традиционной и развивающей системам), и 30 учащихся, проживающих в поселковой местности.

Исследования, направленные на решение первостепенчатой задачи, позволили нам определить, что в классе, обучающемся по системе Л. В. Занкова, количество детей получивших уровень высокой школьной мотивации составляет 34 %, а в классе, в котором ученики обучаются по традиционной системе – лишь 20 %. Детей, имеющих положительное отношение к школе в «А» классе 37 %, а традиционном классе – 48 %. Признак «преобладание игровых мотивов» в «занковском» классе составил 21 %, а в традиционном – 24 %; а критерий «признак несоответствия рисунков теме» в «развивающем» классе оказался равным 5 %, в другом классе – 8 %.

Значит, результаты уровня адаптационных процессов детей, обучающихся по системе Л. В. Занкова, выше, чем результаты детей, обучающихся по традиционной системе. Как утверждает В. С. Мухина, у первоклассников структура памяти претерпевает существенные изменения, связанные с развитием произвольных форм запоминания и припоминания. А это значит, что наглядно-образное мышление – становится основным видом мышления в младшем школьном возрасте. И конечно, развивающие технологии и учитывают в первую очередь эти физиологические и психологические особенности первоклассников, а в результате получаем адекватное течение адаптационных процессов у учащихся, обучающихся по педагогическим системам Л. В. Занкова и система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова.

Исследования второй ступени нашего научного проекта позволили нам сформулировать следующие выводы:

Во-первых, у учащихся как поселковой, так и городской школ равной степени сформированы и познавательная, и коммуникативная, и личностная сферы, которые способствуют успешной адаптации.

Во-вторых, городские дети лучше ориентируются в окружающей действительности, так как у них больший доступ к информации, к общению, но в то же время, у поселковых детей наблюдается более высокий уровень школьной мотивации.

И в последних, первоклассники, проживающие в посёлках, быстрее адаптируются к школьным условиям, чем городские, потому, что в посёлке более благоприятные условия для тесного взаимодействия школьников друг с другом и учителем.

Таким образом, в результате анализа психолого-педагогических особенностей, физиологических закономерностей организма ребенка 7 лет, коммуникативности, самоутверждения, самореализации, познавательной активности, влияющих на процесс школьной адаптации у учащихся поселковых школ, преобладает высокий уровень школьной мотивации, а у городских средних.

Более того, при использовании в обучении первоклассников технологии Л. В. Занкова повышается уровень как физиологических адаптационных процессов первоклассников, так и социально-психологических. А значит, повышается не только уровень мышления ребенка, его работоспособность, интеллектуальное развитие, но и оказывает влияние на иммунные процессы защиты всех систем организма первоклассника.

И педагогам, выбирая среди огромного количества современных педагогических технологий, используемых в начальной школе, следует ориентироваться на способность каждого ребенка преодолевать трудности, с которыми он сталкивается в период адаптации не зависимо от места его проживания, воспитания или обучения.

ПРОПЕДЕВТИКА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ЗНАНИЙ И ФОРМИРОВАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УМЕНИЙ

КУДИНОВ В. В.

г. Челябинск, Челябинский государственный
педагогический университет

Пропедевтика естественнонаучных знаний в 5-6 классах является дидактическим условием преемственности обучения в системе непрерывного физического образования и осуществляется в настоящее время согласно базисному учебному плану в рамках предмета «Естествознание». На этом этапе продолжается начатое в начальной школе знакомство учащихся с основными явлениями природы и такими элементарными приемами научного метода исследования, как наблюдение, описание увиденного, выполнение измерений, выявление закономерностей, проведение эксперимента и предсказание его результатов.

В существующих концепциях построения содержания общего образования одним из ведущих факторов, определяющих структуру содержания, приводится структура объекта изучения – окружающей действительности. Структура окружающего материального мира отражена в научных знаниях, которые стремятся к объективному отражению действительности.

Согласно концепции естественнонаучного образования А. В. Усовой [3, 5], изучение предметов естественного цикла начинается с курса физики. Учитывая место данного курса в системе предметов естественного цикла, его назвали «опережающим».

Вот основные положения концепции его построения.

1. Физика является обязательным предметом в основной школе и ведущим компонентом базового естественнонаучного образования. Наряду с общими целями базового физического образования, отраженными в различных документах по образованию, следует выделить: создание у учащихся понятийной базы, необходимой для успешного изучения других предметов естественного цикла; раскрытие общности фундаментальных естественнонаучных понятий, законов и теорий, методов исследования, диалектической взаимосвязи явлений природы.

2. Отражая единство содержательной и процессуальной сторон обучения, в содержании опережающего курса физики выделяются два блока: основной и вспомогательный.

Дидактическая модель опережающего курса физики

Основной блок (предметные научные знания)	Вспомогательный блок	
	I. Комплекс вспомога- тельных знаний (содер- жательная часть):	II. Способы деятельности (процессуальная часть):
I. Основы физики: факты понятия законы элементы теорий научные основы техники методы физических ис- следований	1. Логические 2. Методологические 3. Философские 4. Межпредметные 5. Историко-научные 6. Вопросы прикладного характера 7. Астрономические	1. Познавательной 2. Практической 3. Самоконтроля 4. Оценочной
II. Элементы астрономии	8. Оценочные 9. Экологические	

За период обучения в средней школе учащиеся выполняют большое число различных опытов. Однако, как показывают исследования, обобщенных умений самостоятельно проводить эксперимент они не приобретают в достаточной мере. Одной из причин низкого уровня сформированности экспериментальных умений у школьников является репродуктивный характер их деятельности в процессе выполнения учебного эксперимента, заключающейся в измерениях и вычислениях по готовым описаниям и формулам.

Обеспечить формирование универсальных учебных действий в пропедевтическом курсе физики позволят экспериментальные задачи и задания.

Решение экспериментальных задач и выполнение экспериментальных заданий воспитывает у учащихся стремление к активному познанию мира, умение собственными силами добывать знания, способст-

вует получению учениками прочных осмысленных знаний, формированию у них умения пользоваться этими знаниями на практике, в жизни.

Решение задач по физике, в том числе и в пропедевтическом курсе – необходимый элемент учебной работы. Задачи дают материал для упражнений, требующих применения физических закономерностей к явлениям, протекающим в тех или иных конкретных условиях. Поэтому они имеют большое значение для конкретизации знаний учащихся, для привития им умения видеть различные конкретные проявления общих законов. Без такой конкретизации знания остаются книжными, не имеющими практической ценности. Решение задач способствует более глубокому и прочному усвоению физических законов, развитию логического мышления, сообразительности, инициативы, воли и настойчивости в достижении поставленной цели, вызывает интерес к физике, помогает приобретению навыков самостоятельной работы и служит незаменимым средством для развития самостоятельности в суждениях. Решение задач – это один из методов познания взаимосвязи законов природы.

Решение задач на уроке иногда позволяет ввести новые понятия и формулы, выяснить изучаемые закономерности, подойти к изложению нового материала. Содержание физических задач расширяет круг знаний учащихся о явлениях природы и техники.

В процессе решения задач ученики непосредственно сталкиваются с необходимостью применять полученные знания по физике в жизни, глубже осознают связь теории с практикой. Решение задач – одно из важных средств повторения, закрепления и проверки знаний учащихся.

Учитывая тот факт, что у пятиклассников еще слабо развита координация движения, в курсе физики пятого класса включены экспериментальные задания, способствующие развитию мелкой моторики. К примерам таких заданий относятся изготовление мензурки из пробирки и ее градуирование, изготовление разновесов массой меньше одного грамма.

Следующим этапом в формировании экспериментальных умений (в пятом классе) является установление зависимостей между физическими величинами (между силой тяжести и массой, силой упругости и деформацией, силой трения и силой нормального давления и др.). При изучении этих зависимостей уже начинают появляться элементы исследовательской работы – ученики самостоятельно планируют эксперимент, проводят опыты и измерения, обрабатывают данные измерений. Формулировка выводов происходит после обсуждения результатов измерений в классе.

В шестом классе экспериментальные умения продолжают усложняться. В первом полугодии большое внимание уделяется систематическим наблюдениям, ставятся эксперименты, в состав которых входят наблюдения. В результате наблюдений выявляются закономерности явлений. Например, наблюдая осмос в домашних условиях, ребятам предлагается выяснить, как будет меняться высота поднятия жидкости в трубке, если: а) в мешочке с трубкой сахар, а в стакане – чистая вода; б) в мешочке с трубкой чистая вода, а в стакане концентрированный раствор сахара; в) в стакане и мешочке раствор сахара одинаковой концентрации; г) в стакане концентрированный раствор сахара, а в мешочке с трубкой раствор слабой концентрации.

Одновременно с работами такого вида перед учениками ставятся маленькие исследовательские проблемы. Например, при изучении взаимодействия частиц вещества в домашнем задании предлагается провести исследование по сравнению качества клея двух сортов.

Во втором полугодии продолжают наблюдения, изучение зависимостей между величинами, но сами зависимости уже усложняются. Так, например, гидростатическое давление и сила Архимеда зависят от двух величин. При этом проверяется, от чего не зависят гидростатическое давление и сила Архимеда. Параллельно с такими работами в классе и дома решаются экспериментальные задачи [3].

Основное значение решения экспериментальных задач и заданий заключается в формировании и развитии с их помощью измерительных умений, умений обращаться с приборами. Кроме того, такие задачи развивают наблюдательность и способствуют более глубокому пониманию сущности явлений, выработке навыков строить гипотезу проверять ее на практике. По роли эксперимента выделяем следующие виды экспериментальных задач:

- задачи, в которых без эксперимента нельзя получить ответ;
- задачи, в которых эксперимент используется для создания определенной ситуации;
- задачи, в которых эксперимент используется для иллюстрации описанного явления;
- задачи, в которых эксперимент используется для проверки полученного результата.

Если в задаче описана знакомая ситуация, то эксперимент позволяет определить некоторые физические величины и включить их в условие задачи. При этом эксперимент содержание задачи, заданное неопределенно, превращает в конкретное.

Если условие задачи описывает новую для учащихся ситуацию, то целесообразно эту ситуацию задать экспериментально. Если же в

задаче описывается изменение состояния тела, то параметры одного из состояний или условия воздействия тоже могут быть заданы экспериментально [4].

Решение экспериментальных задач начинается с постановки (в различных вариациях) задачи, затем осуществляется краткая запись условия и требования, формулируется гипотеза, проверка которой планируется. Затем осуществляется реализация намеченного плана различными средствами: экспериментальными, логическими и математическими. Полученный результат кодируется, после чего осуществляется проверка полученного результата.

Обучение учащихся методике решения задач является необходимым условием формирования у них умения самостоятельно решать задачи по физике. Для более успешного обучения учащихся умению решать задачи необходимо в учебной практике применять алгоритмы и алгоритмические предписания, определяющие структуру как отдельных операций, так и структуру решения задач определенного класса.

Главное – научить учащихся умению определять, какую роль в задаче играет эксперимент и правильно его использовать.

При обучении учащихся умению решать задачи этого вида можно предложить учащимся следующее предписание.

1. Выяснить роль эксперимента в задаче:
 - а) условие задачи задается экспериментом;
 - б) экспериментально проверяется правильность решения задачи.
2. Использование эксперимента при решении задачи:
 - а) наметить план выполнения эксперимента;
 - б) отобрать необходимые для эксперимента приборы, изучить правила пользования ими;
 - в) собрать установку для опыта;
 - г) снять показания приборов;
 - д) обработать полученные данные;
 - е) оценить реальность получения ответа.

Разумеется, предварительным этапом решения экспериментальной задачи, как и любой другой, является чтение условия задачи. Под составлением плана решения задачи подразумевается следующее. Ученик должен выдвинуть гипотезу и уяснить для себя способы проверки ее справедливости, наметить план их осуществления. В частности, он должен знать, какие величины ему необходимы для нахождения искомой величины, какие величины можно измерить и как это сделать. Исходя из этого, ученик отбирает необходимые для опыта приборы. Если решение задачи надо только проверить с помощью

эксперимента, то все ее решение осуществляется по намеченному плану, подобно решению вычислительных, логических или графических задач.

Наконец, остановимся на методике решения экспериментальных задач. Целесообразно выделить четыре этапа деятельности при решении любой экспериментальной задачи:

- а) анализ текста и физического явления задачи;
- б) план решения;
- в) решение;
- г) анализ решения.

Рассмотрим содержание каждого этапа с краткими методическими пояснениями.

Анализ физического явления начинается с работы над текстом. Сначала расшифровывают незнакомые термины, определяют вопросы и их характер (явные или неявные, требующие качественной или количественной оценки). Затем выделяют физические объекты, дают их описание, то есть выделяют число, величины, которыми они характеризуются, устанавливают, изменяется ли их состояние и существует ли связь между объектами, а так же выявляют, все ли объекты указаны. Производят теоретическое описание явления (модели физического объекта, элемент физической теории, закон). Если задача начинается с эксперимента, то сначала описывают установку опыта, а затем обращают внимание на изменение состояния того или иного объекта.

На первом этапе учащиеся вырабатывают ориентировочную основу действий (ООД). Здесь помогают общие предписания. Например, план изучения физического явления может выступать в виде системы вопросов для беседы, которая сопровождается использованием иллюстраций, выполнением опытов учителем или учащимися. В целом первые шаги качественного описания физического явления подводят школьников к идее решения задачи.

Составление плана идет на следующем этапе, когда выработанная ООД осознается. Таким образом, происходит обобщение работы, проделанной на первом этапе. Идею решения проговаривают вслух, оформляют письменно (например, в виде схематических рисунков) или запоминают.

Затем начинают поиск решения в общем виде, подбор приборов и сборку установки (если она не приведена в условии задачи). Далее следуют измерительные операции и числовые расчеты. Учащиеся используют справочники и микрокалькуляторы, объясняют результаты наблюдений или расчетов. Учитель контролирует деятельность учащихся: при коллективном решении – с помощью вопросов, при инди-

видуально – визуально. При решении несложных задач первые три этапа тесно переплетаются друг с другом.

Анализ решения задачи включает в себя оценку правдоподобности и погрешности решения, а также поиск иных способов и выбор оптимального варианта решения. Желательно, чтобы учащиеся привлекались к составлению новой задачи (в развитие данной, по аналогии и т. п.). В выводах полезно кратко повторить основные моменты решения.

Для слабоуспевающих школьников уместно заготовить инструкции с вопросами (при фронтальном решении), предложить наводящие вопросы или оказать прямую помощь.

Определенную трудность на практике вызывает оценка решения. Выделим особо компоненты, которые следует учитывать. Это – умение подобрать оборудование, спланировать эксперимент, провести опыт, проанализировать результаты, оценить погрешности. Можно поставить две оценки: одну за экспериментальную часть, другую за разработку теоретического решения. Особо поощряется активность учащихся в выдвижении гипотезы, нахождении оригинального способа решения и другая поисковая работа [2].

Что касается выполнения экспериментальных заданий, то по своему содержанию они представляют собой наблюдения, опыты и измерения, тесно связанные с темой урока. Это могут быть задания направленные на:

- наблюдение и изучение физических явлений;
- наблюдение и изучение свойств тел;
- изучение устройства, действия измерительных приборов и правил обращения с ними;
- измерение физических величин;
- наблюдение зависимостей между физическими величинами;
- выполнение опытов, подтверждающие физические законы.

Кроме того, немаловажным будет отметить, что экспериментальную задачу можно рассмотреть и как частный случай задания, поэтому например, В. А. Буров [1] наряду с рассмотренными выше направлениями экспериментальных заданий выделяет и экспериментальные задачи.

Литература

1. Буров, В. А. Фронтальные задания по физике в 6-7 кл. сред. шк. [Текст] / В. А. Буров, С. Ф. Кабанов, В. И. Свиридов. – М. : Просвещение, 1981.

2. Бутырский, Г. А. Экспериментальные задачи по физике [Текст] / Г.А. Бутырский, Ю. А. Сауров. – М. : Просвещение, 2000.

3. Даммер М. Д. Методика опережающего изучения физики в основной школе [Текст] учеб. пособие по спецкурсу / М. Д. Даммер. – Челябинск : изд-во ЧГПУ, 1999.

4. Усова, А. В. Практикум по решению физических задач [Текст] / А. В. Усова, Н. Н. Тулькибаева. – М. : Просвещение, 1992.

5. Усова, А. В. Теоретико-методологические основы построения новой системы естественнонаучного образования [Текст] / А. В. Усова, М. Д. Даммер, С. М. Похлебаев, М. Ж. Симонова. – Челябинск : изд-во ЧГПУ, 2000.

ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

СТРАВИНСКАС Л. П.

с. Уйское Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Уйская начальная общеобразовательная школа

Актуальность методической работы в общеобразовательном учреждении в настоящее время не нуждается в каких-то специальных обоснованиях. Естественно, что развертывание любой образовательной программы должно быть обеспечено соответствующим дидактическим и методическим сопровождением.

Методическая работа в современной школе – это целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта и на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого педагога, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива, школы в целом, а в конечном счете – на совершенствование учебно-воспитательного процесса, достижение оптимального уровня образования, воспитание и развитие школьников.

Необходимо создать такую адаптивную, образовательную среду, где бы максимально был реализован потенциал и учащегося, и педагогического коллектива в полном соответствии с социальными и личностными запросами.

Содержание методической работы в нашей школе складывается из поддержания традиционных норм; внедрения инновационной пози-

тивной нормы; предохранения образовательной системы от инновационной негативной нормы.

Свою работу мы строим на диагностическо-прогностической основе. Школу оценивают ученики, родители, администрация, коллеги. Главная задача не в том, чтобы дать экспертную оценку извне, а в том, чтобы стимулировать к осмыслению и решению своих проблем. В школе создан диагностический блок, который позволяет каждому педагогу отразить собственную деятельность, определить особенности деятельности и личностные ориентиры.

Темы семинаров, педагогических советов, практикумов, мастер-классов планируются из запросов учителей.

Анализируя анкетирование, методический совет школы выявляет опыт учителя и его умения, его проблемы. Составляет диагностическую карту школы, которая позволяет разделить вопросы, требующие изучения на разных уровнях: педсовет, школьные методические объединения, творческие группы, открытые уроки, самообразование, адресная помощь, семинары.

Каждый педагог школы осознает необходимость самоанализа своей педагогической деятельности, профессионального роста.

Для управления работой нами создана такая модель методической службы, которая обеспечивает реализацию поставленных задач.

Главным центром, координирующим всю методическую работу школы, является методический совет.

В школе функционируют шесть методических объединений (учителей первых классов, учителей вторых классов, третьих классов, четвертых классов, эстетического цикла, коррекционно-развивающего, методическое объединение классных руководителей), а также творческая группа («Апробация стандартов второго поколения»). Они работают над своей методической темой, которая напрямую связана с единой методической темой школы. Все звенья имеют свои планы и осуществляют свою работу под руководством руководителей методических объединений или руководителей творческих групп.

Методический кабинет предназначен для обеспечения творческой работы учителей по своему предмету, самообразованию и совершенствованию педагогического мастерства, а также для анализа и обобщения опыта работы, накопленного в нашей школе. С помощью методического кабинета методическая служба решает следующие задачи:

- нормативно-организационную;
- дидактико-практическую;
- информационно-проблемную;
- практическую;

- технологическую.

Целью существования в структуре методической службы школы методических объединений, методического кабинета является совершенствование форм, методов и содержания образования.

Сегодня приоритет должен быть отдан формам, ориентированным:

1. На активизацию самостоятельной профессионально-прогностической деятельности педагога, обеспечивающей его профессиональное самовыражение, анализ достоинств и недостатков собственной профессиональной деятельности, а также деятельности педагогов школы.

2. На создание, разработку и внедрение научно-методической продукции и организацию ее освоения педагогическим и руководящими работниками.

Мы используем разнообразные формы методической работы:

- теоретический семинар («Тесты как одна из форм проверки усвоения учебного материала», «Психодиагностическая функция педагога», «Мониторинг уровня воспитанности учащихся, как один из аспектов повышения уровня воспитательной работы», «Развитие общеучебных навыков учащихся»);

- семинары;

- практикумы («Разработка кодекса поведения в школе», «Какие формы организации общения работают на развитие личности ребенка»);

- мастер-классы («Выбор оптимальных методик для организации дифференцированного подхода», «Современный урок и проблемы его самоанализа»);

- тематические педсоветы («Как развивать в ученике способность к выбору: педагогика поддержки, тактика содействия», «Современные воспитательные технологии и их значение в учебно-воспитательном процессе», «Психолого-педагогические аспекты деятельности педагогического коллектива в инновационном режиме», «Роль классного руководителя в становлении классного коллектива и его влияние на формирование личности каждого ученика»);

- деловые игры («Портфолио ученика», «Совместная проектная деятельность детей и взрослых», «Анализ проведения урока с позиции здоровьесбережения»);

- открытые уроки, калейдоскоп уроков (с целью передачи опыта, мастерства, ознакомление педагогического коллектива с инновационными технологиями, с педагогическими находками);

- индивидуальные консультации;

- разработка методических рекомендаций, организации, про-

ведению и анализу современного урока;

- обзоры научной, педагогической литературы;
- предметные недели;
- творческие отчеты;
- методические дни;
- методические выставки;
- смотр методической работы;
- аукционы, фестивали методических идей;
- творческий отчет методических объединений;
- наставничество;
- педагогический мониторинг.

Это традиционные, но надежные формы организации методической работы. С их помощью осуществляется реализация образовательной программы и базисного учебного плана школы, обновление содержания образования через использование актуальных педагогических технологий.

В результате проведения целенаправленной работы учитель выходит на новый профессиональный уровень, обеспечивающий повышение качества образования.

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

СЕМЕНОВА М. Л.

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

Сегодня значительная роль в развитии и вызревании самосознания ребенка отводится воспитателю, осознающему всю глубину ответственности за полноценное становление личности. Именно педагог посредством обучения создает полноту жизненных реалий, способствует приобщению ребенка к культурно-историческому опыту поколений, помогая определить развивающейся личности свою собственную траекторию движения.

Современное общество находится на пути перехода к новой цивилизованной ступени – информационному обществу. Это предъявляет новые требования, прежде всего к образовательному процессу, развитию новых форм и методов обучения, повышающих качество образовательных услуг. Существенную роль в этом преобразовании имеет

внедрение в образовательную деятельность современных информационных технологий.

Компьютер – это инструмент. Обладая огромным потенциалом игровых и обучающих возможностей, он оказывает значительное воздействие на ребёнка. Диапазон использования компьютера в образовательном процессе ДОУ очень велик: от предъявления информации при изучении различных предметов и явлений окружающей действительности, моделировании и детализации этой действительности, развития познавательных процессов, до создания условий для самостоятельной творческой деятельности.

Как известно, главная социальная функция усвоения общественного опыта состоит не в накоплении, а в преобразовании уже имеющихся знаний, в их активной творческой переработке и получении на этой основе новых знаний. Иметь знания и уметь ими пользоваться – это далеко не одно и то же.

В связи с этим возникает необходимость особой организации процесса усвоения, при которой воспитанники должны сами стремиться добывать новые знания, развивая свое мышление, интересы, склонности, реализуя потребность в общении, а не получать готовую информацию для заучивания и воспроизведения без достаточного осмысления.

Специально организованные занятия с применением компьютера позволяют решить задачи развивающего обучения детей дошкольного возраста. Компьютер позволяет существенно изменить способы управления и организации процесса обучения, погружая детей в определенную игровую ситуацию, постепенно усложняющуюся по содержанию знаний, степени обобщённости действий.

Процессы саморазвития личности дошкольника в обучении будут протекать успешно, если обучение будет организовано с обогащением содержания и форм учебной деятельности элементами игры и высокой личной включённостью каждого ребёнка. Игровая форма организации занятия укрепляет жизненные позиции ребенка, переводит обязательные действия детей в потребности самого ребенка. Исследования игры подтверждают ее роль в реализации эмоционально-чувственной сферы (П. Ф. Лесгафт) в достижении более высокого уровня мыслительной деятельности (П. Я. Гальперин). Компьютерные игры позволяют решать не только указанные выше задачи, но и повышают мотивацию ребёнка к процессу обучения. Позитивно складывается на мотивации и повышению интереса к получению новых знаний, возможность регулировать предъявление обучающих задач по степени трудности, поощрение правильных решений за выполненное задание. Одним из источников мотивации является занимательность.

Применение цвета, графики, насыщение образовательного материала яркими иллюстрациями, любимыми персонажами и героями известных книг и мультфильмов, моделирование различных ситуаций обеспечивает расширение возможностей предъявления познавательной информации. Возможности компьютерных игр здесь неисчерпаемы, и очень важно, чтобы эта занимательность не стала преобладающим фактором, чтобы она не заслоняла учебные цели.

Р. Р. Ветчинкина отмечает, что процесс саморазвития личности тесно взаимосвязан с механизмами саморегуляции [1]. Уже в старшем дошкольном возрасте формируется механизм вероятностного прогнозирования, развивается способность к обобщению явлений окружающей действительности и способность к преодолению трудностей. Именно в этот период, по мнению Н. С. Панфиной, главное противоречие в деятельности ребенка состоит в том, чтобы оторваться от ситуации, от старого стереотипа выполнения действия и учесть новые условия решения познавательной задачи: у ребенка [2]. В связи с этим, работа на компьютере не противоречит психологическим особенностям ребёнка старшего дошкольного возраста.

Компьютер позволяет качественно изменить контроль деятельности воспитанников, обеспечивая при этом проверку всех выполненных заданий. Дети охотно сотрудничают с компьютером, фиксирующим ошибку, стремятся как можно быстрее её исправить. Такие ситуации способствуют формированию у дошкольников рефлексии своей деятельности, позволяют им наглядно представить результат своих действий.

Педагогически грамотно организованная деятельность по использованию компьютера в образовательном процессе позволяет успешно реализовать обучающие и воспитательные задачи. Применение компьютерной техники в детском саду тесно связано с развитием операций мышления, положительным отношением к объекту и деятельности, регулированием целенаправленности, преодолением трудностей в принятии решений, активизацией воображения, фантазией, предвосхищением, созданием новых образов, наиболее ярко проявляющимся во время выполнения творческих заданий.

Использование ребёнком компьютера в своей деятельности обеспечивает развитие у детей специфических способностей и умений, связанных с контролем и самоконтролем, оценкой и самооценкой, самостоятельной постановкой целей и поиском оптимальных способов их достижения, что способствует образованию мощной энергетической силы для самоизменения, закладывается готовность к самостоятельному познанию. В ходе деятельности проявляются следующие процессы:

- интеллектуальные, связанные с развитием мышления;
- эмоциональные, характеризующиеся положительным отношением к объекту познания;
- регулятивные, обеспечивающие преодоление трудностей;
- творческие, проявляющиеся в активизации воображения, фантазии, создании новых образов.

Наличие всего многообразия процессов, включенных в образовательный процесс с использованием ИКТ, является условием интеллектуально-творческого развития личности, ее саморазвития.

Таким образом, применение компьютерной техники позволяет решить целый ряд задач:

- оптимизировать процесс познания окружающего мира;
- расширять возможности использования наглядности;
- оптимизировать контроль за знаниями;
- активизировать личностный опыт ребёнка;
- стимулировать потенции к саморазвитию дошкольника.

Литература

1. Ветчинкина, Р. Р. Педагогическая стратегия личностного развития дошкольников [Текст] / Р. Р. Ветчинкина. – Благовещенск. : изд-во Благовещ. гос. пед. ун-та, 2002.

2. Пантина, Н. С. Становление интеллекта в дошкольном детстве [Текст] / Н. С. Пантина. – М. : Росспэн, 1996.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССАМИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

КУЗНЕЦОВА Н. П.

с. Еткуль Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Еткульская общеобразовательная школа № 2

Забота о здоровье ребёнка – это не просто комплекс санитарно-гигиенических норм и правил и не свод требований к режиму, питанию, труду и отдыху. Это, прежде всего, забота о гармоничной полноте всех физических, духовных сил и венцом этой гармонии является радость творения.

В. А. Сухомлинский

Школа – открытая социально-педагогическая система, которая находится под постоянным воздействием экономических, политических и духовных сфер жизни государства.

Низкий уровень физического и психического здоровья детей создает объективные препятствия на пути эффективной модернизации российского образования, без чего невозможно разрешить назревшие социальные и экономические проблемы, достичь опережающего развития общеобразовательной и профессиональной школы.

Главной мыслью Закона РФ «Об образовании» и принципиально важным является тезис о разностороннем развитии ребенка, а значит, о личностно-ценном образовании. Здоровье является фактором личностно-ценного образования. Целая серия нормативных документов подкрепляет главные задачи современной школы: воспитание здоровой личности, личности, ориентированной на здоровый образ жизни; организация такого образовательного и воспитательного процесса, который не навредит здоровью ребенка; использование доступных каждой школе средств охраны здоровья и развития школьника.

Новое качество образования может быть достигнуто лишь при создании определенных условий, направленных на сохранение и укрепление здоровья обучающихся. Все это требует от педагогов особых подходов в образовании и воспитании, основанных на принципах здоровьесбережения. Знания по сохранению и развитию

здоровья являются важной составляющей профессиональной компетентности современного учителя. Учитель должен обладать широким спектром здоровьесберегающих образовательных технологий, чтобы иметь возможность выбирать те из них, которые обеспечат в данных конкретных условиях успех конкретного учащегося.

Введение в практику образовательного учреждения здоровьесберегающих технологий, оздоровительной работы позволяет достичь качества, эффективности и доступности – трех ключевых элементов программы модернизации образования.

Внимательный учитель всегда заметит внешние признаки усталости ученика: частую смену позы, потягивание, встряхивание руками, зевоту, закрывание глаз, остановившийся взгляд, ненужное переключивание предметов, разговор с соседом, увеличение количества ошибок в ответах, не восприятие вопроса, задержка с ответом, частые подглядывания на часы в ожидании конца урока.

Добиваться внимания и сосредоточенности, учащихся на уроке, эффективности учебного процесса помогают элементы технологии Шаталова, которые служат здоровьесбережению:

1. Работа в парах или мелких группах, «вертушка», то есть активное передвижение учащихся из одной группы или пары в другую.
2. Использование двух досок, когда учащиеся поневоле совершают повороты от одной доски к другой, достаточно двигаются, тем самым, сохраняя интерес к уроку и активность участия в нем.
3. Использование метода мячика.

Сохранению здоровья способствует применение системы ТРИЗ. Движение, активность, изобретательность, социализация заложены в самой системе: покажи, на что похожа эта буква, нарисуй свое восприятие предмета, изобрази свое настроение, отношение к уроку, к теме и так далее. Дети на этих уроках вовлечены в активную познавательную деятельность, не чувствуют усталости, сохраняют энергию на последующее время обучения.

Активно внедряют учителя школы в практику своей работы игровые технологии, помогающие решать не только проблемы мотивации, развития учащихся, но и здоровьесбережения, социализации.

В игре независимо от сознания ребенка работают различные группы мышц, что благотворно влияет на здоровье. В форме игры-соревнования проводят устный счёт, словарную работу, когда дети поочередно выбегают к доске и на скорость записывают ответы, слова. Элементы игры используются в качестве обратной связи и оценки ответов одноклассников: хлопанье в ладоши, топанье ногами, приседания, наклоны, повороты поднятие руки или сигнальных карточек различного цвета, обозначающего «да», «нет», «прошу слова».

Сохранению физического, нравственного, социального здоровья учащихся способствует также индивидуальная работа учителя с учениками на разных этапах урока, работа по индивидуальной программе. Интегрированные уроки обучения грамоте и письма, литературного чтения и музыки, окружающего мира и изобразительного искусства способствуют сохранению здоровья учащихся. На этих уроках каждый ребенок вовлечен в активную сменяемую деятельность: то он артист, то писатель, то музыкант, то экскурсовод, то художник, то зритель. Ощущение значимости каждого в подготовке и участии в уроке решает целый комплекс учебно-воспитательных задач, в том числе и здоровьесбережения.

Здоровьесбережению служат интегрированные уроки окружающего мира и ОБЖ, на которых формируется внимательное отношение учащихся к своему организму, воспитывается понимание ценности человеческой жизни, закладываются основы здорового образа жизни, умение ценить свою жизнь и жизнь окружающих.

На уроках трудового обучения учителя не только развивают пространственное видение детей, но и сознательно и целенаправленно способствуют укреплению здоровья учащихся; во время выполнения практических заданий включаются различные группы мышц, происходит развитие мелкой моторики рук, пальцев.

Здоровьесбережение, безусловно, зависит от объема и уровня сложности домашнего задания. Поэтому к дозировке домашнего задания и мере сложности нужно относиться со всей ответственностью: соизмерять объем и сложность с возможностями ученика, давать задания по трем уровням, то есть ребенок сам выбирает себе объем задания по силам.

Укреплению физического и нравственного здоровья служат уроки физической культуры, подвижные игры в продленных группах, вся система физкультурно-массовой работы в школе, система воспитательной работы: беседы, классные часы, «уроки здоровья», спортивные соревнования, занятия в спортивных секциях, ритмикой и ЛФК, тренировочная эвакуация на случай чрезвычайных ситуаций, занятия во время перемен и после уроков теннисом в помещении рекреации второго этажа, работа с родителями. Реализация этого блока предполагает работу по рациональной организации двигательного режима школьников, способствует нормальному физическому развитию и повышает адаптивные возможности детского организма.

Работа в режиме учебного дня предполагает следующие мероприятия:

- комплекс утренней гимнастики;
- подвижные игры на перемене, благодаря которым можно снять статическую нагрузку и корректировать личностные качества детей;
- физкультминутки и динамические паузы на уроке, позволяющие поддержать работоспособность школьников, снять утомление с конкретных физиологических систем;
- комплекс упражнений для профилактики близорукости и снятия зрительного утомления.

Одним из важных факторов здоровьесбережения является организация питания школьников. В учреждении организовано полноценное и сбалансированное питание. Завтрак и обед включают в себя высококалорийное горячее блюдо, например борщ, разнообразные каши, мясные блюда, С-витаминизация третьих блюд, хлеб, обогащённый микроэлементами, йодированная соль. Для оптимального обеспечения организма школьника всеми необходимыми пищевыми веществами нужно, чтобы его рацион включал определенный набор биологически

ценных продуктов всеми необходимыми ресурсами, не только для роста и развития, но и для адаптации к возрастающим школьным нагрузкам и изменениям. В нашей школе есть все условия для правильного полноценного питания школьников.

Состояния здоровья современного человека зависит не только от внешних условий, но и от его собственного отношения к здоровью. Понятно, что выработка такого отношения – важнейшее условие оздоровления общества. И начинать его необходимо со школы, поскольку именно она – единственный институт, через который проходит все население страны, а учебно-воспитательный процесс – единственный систематизированный процесс возможного формирования мотивов полезного для индивида и общества поведения. Вот почему роль школы в сохранении и укреплении здоровья не может не стать ведущей.

ПРОФИЛАКТИКА СИНДРОМА АДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ

КУЗНЕЦОВА Г. Н.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение центр развития ребёнка детский сад № 310

Изучению проблемы адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению в современной социальной психологии посвящены исследования многих ученых (В. В. Лебединского, С. Ю. Мещеряковой, Л. Н. Павловой). По мнению А. Фромма, адаптация (в переводе с английского – «прилаживание», «приспособление») одно из ключевых понятий, употребляемых в психологии. Она подразумевает психическое здоровье личности, то есть гармонию с самим собой и окружающим миром, а значит, мы можем говорить о здоровом или больном человеке, как о приспособленном или неприспособленном к жизни.

В работах В. В. Лебединского отмечается, что процесс адаптации ребенка к детскому саду диагностичен в плане проявления невротичности у детей. Изменение образа жизни маленького человека приводит в первую очередь к нарушениям эмоционального состояния. Ребенок много плачет, стремится к контакту со взрослыми или, наоборот, раздраженно отказывается от него, сторонится сверстников. Таким образом, его социальные связи оказываются нарушенными.

Эмоциональное неблагополучие сказывается на сне, аппетите. Разлука и встреча с родными протекают подчас очень бурно, экзальтированно. Меняется активность ребенка и по отношению к предметному миру. Игрушки оставляют его безучастным, интерес к окружающему снижается. Падает уровень речевой активности, сокращается словарный запас, новые слова усваиваются с трудом. Общее подавленное состояние в совокупности с тем обстоятельством, что ребенок попадает в окружение сверстников и подвергается риску инфицирования чужой вирусной флорой, нарушает реактивность организма, приводит к частым болезням.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме позволил сделать вывод, что особое значение в период адаптации имеет степень сформированности у ребенка общения с окружающими, которое определяет характер адаптации к условиям детского сада. В исследованиях В. В. Лебединского выделены три группы детей по степени сформированности потребности в общении:

1 группа – дети, у которых преобладает потребность в общении с близкими взрослыми в ожидание от них только внимания ласки, доброты, сведений об окружающем;

2 группа – дети, у которых уже сформировалась потребность в общении не только с близкими, но и с другими взрослыми в совместных действиях и получении сведений об окружающем;

3 группа – дети, испытывающие потребность в активных самостоятельных действиях и в общении со взрослыми.

Но есть еще один аспект этой проблемы, на который нам хотелось обратить внимание. Известно, что в раннем возрасте на смену ситуативно-личностному общению приходит ситуативно-деловое, в центре которого становится овладение ребенком совместно со взрослым миром предметов, назначение которых сам малыш открыть не в состоянии. В таком взаимодействии между двумя партнерами появляется новое звено – предмет. В работах Н. Н. Авдеевой, С. Ю. Мещеряковой, Л. Н. Галигузовой выявлена четкая закономерность между развитием предметной деятельности ребенка и его адаптации к детскому саду. Практика убедительно доказывает, что легче всего адаптация протекает у детей, которые умеют длительно, разнообразно и сосредоточенно действовать с игрушками. Для ребенка, умеющего действовать с предметами, не составляет труда войти в контакт с любым взрослым, так как он владеет средствами необходимыми для этого. Таким образом, умение ребенка общаться со взрослыми и сверстниками, сформированность предметной деятельности – это основные

критерии, по которым можно судить о степени его готовности к поступлению в детский сад и благополучного пребывания в нем.

Открытие группы кратковременного пребывания «Ладушки» для детей раннего возраста, не посещающих детский сад, на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения Центра развития ребенка – детского сада 1 категории № 310 г. Челябинска, позволило нам углубиться в данную проблему, определить специфику и направление работы данной группы, разработать образовательные средства. Исходя из выше изложенного, целью работы данной группы является профилактика синдрома адаптации, создание условий для исчезновения или полного отсутствия причин психосоматических заболеваний у детей при поступлении детей в детский сад. Для достижения цели поставлены следующие задачи:

- обеспечение психофизического, личностного и интеллектуального развития детей через объединение усилий семьи и педагогов ДОУ;
- развитие и гармонизация эмоционального и ситуативно-делового общения детей со взрослыми и сверстниками;
- психолого-педагогическая помощь родителям по воспитанию детей раннего возраста.

По мнению психологов (С. К. Нартова-Бочавер, М. Ю. Стожарова и др.) в настоящее время значительная часть родителей попала под влияние педагогических теорий, пропагандирующих интеллектуализацию воспитания. Родители готовы, не жалея сил и времени, учить детей считать, читать, знакомить их с основами наук и т.д. При этом они полностью отказываются от интеллектуально не нагруженных, но имеющих психотерапевтический смысл видов общения: совместной деятельности и игры. Поэтому главной особенностью работы данной группы является:

- реализация принципа коммуникативной направленности воспитания, то есть целенаправленное воспитание навыков общения со взрослыми и сверстниками;
- работа с ребенком раннего возраста осуществляется в игровой форме;
- игровое пространство организуется с использованием всех модальностей: моторной, тактильной, зрительной, слуховой, обонятельной;
- обязательно присутствие родителей (предпочтительнее мам, так как ребенок в этом возрасте биологически связан с матерью) и включение их в игровую деятельность не только в роли помощников, но и активных участников происходящего.

Мы попытались в детском саду создать особые условия – промежуточные между домашним образом жизни, где ребенок находится в центре семьи, и собственно детским дошкольным учреждением. Главное – ребенок здесь с родителями. Это создает ему базовую безопасность, когда он может попробовать делать что-то сам просто потому, что рядом мама: разрешать спорные ситуации со сверстниками, учиться полагаться на себя, не пугаться чужого человека и понимать, что он может оказать помощь и поддержку.

Г. Фигдор в своей монографии «Детский сад с точки зрения психоанализа» утверждает: «Ребенок должен уметь расставаться с мамой, без этого нет прогрессивного развития. Наша задача – облегчить ему эту науку».

Результаты экспериментальной деятельности убедительно доказывают, что опыт, полученный в группе ранней социализации, позволяет ребенку в дальнейшем позитивно переживать разлуку со значимым взрослым, развивает навыки ситуативно-делового общения, предметной деятельности, а значит, способствует благоприятному течению процесса адаптации его к детскому саду

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

БУКРЕЕВА Н. Е.

с. Еткуль Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Еткульская начальная общеобразовательная школа № 2

Дальнейшее развитие российской науки существенно зависит от притока талантливых исследователей, поэтому так важно уже в начальной школе поддерживать интерес детей к знаниям, выявляя особо одаренных учеников. Ведь именно в этот период проявляются и активно развиваются склонности, способности, таланты.

Одной из наиболее эффективных форм внеклассной и внешкольной работы, способствующих повышению интереса школьников к знаниям, развитию их способностей, являются олимпиады.

Олимпиады, конкурсы, выставки ученического творчества организуются для повышения познавательной активности учащихся по учебным дисциплинам и развитию их творческих способностей. Проведение этих форм внеклассной работы готовится заранее: составляется план проведения таких мероприятий по школе, проводится серия

подготовительных мероприятий, учащимся задаются задания, открыто проводится выявление лучших школьников. Проведение таких мероприятий обращает на себя внимание учащихся и повышает у них интерес к учебному предмету. Кроме того, олимпиады и конкурсы помогают выявлять и развивать более способных и одаренных учащихся. Характер, широта и глубина подготовки к ним позволяют косвенно оценить стиль работы учителя, уровень его творческих и организаторских способностей.

В Большой Советской энциклопедии читаем: «Олимпиада – соревнование учащихся на лучшее выполнение определенных заданий в какой-либо области знаний. Первая олимпиада школьников – математическая – состоялась в 1934 году в Ленинграде. С 60-х годов проводятся предметные городские, районные, областные, республиканские олимпиады учащихся 5-10-х классов по физике, химии, биологии и другим предметам школьной программы».

Однажды известного физика Альберта Эйнштейна спросили: «Как делаются открытия?» Эйнштейн ответил: «А так: все знают, что вот этого нельзя. И вдруг появляется такой человек, который не знает, что этого нельзя. Он и делает открытие». Конечно, это была лишь шутка. Но, вероятно, Эйнштейн вкладывал в нее глубокий смысл. Ведь дело не в том, чтобы не знать. Знать надо! А дело в том, чтобы сомневаться, не брать на веру все, чему учили. Вдруг появляется человек, которого не останавливает инерция привычных представлений. Вот он и делает открытие.

Можно ли добиться того, чтобы ребенок стал умнее, способнее, одареннее? Конечно, если развитием умственных способностей заниматься так же регулярно, как тренируются в развитии силы, выносливости и других подобных качеств. Если ребенок постоянно тренирует свой ум, решает трудные задачи, действует активно, самостоятельно находит верные решения в нестандартных ситуациях, результат обязательно будет. Ведь, по мнению одного из ведущих исследователей проблем творчества (одаренности) П. Торренса, «творчество – это значит копать глубже, смотреть лучше, исправлять ошибки, беседовать с кошкой, нырять в глубину, проходить сквозь стены, зажигать солнце, строить замок на песке, приветствовать будущее».

Уважаемые коллеги! Хочу поделиться с вами приобретенным опытом, рассказав о том, как в нашей школе проводятся предметные олимпиады.

Основные задачи школьной олимпиады:

- обеспечение участия в олимпиаде как можно большего количества детей;

- привлечение внимания детей и учителей к предметным олимпиадам;
- выявление и поддержка одаренных детей, стимулирование творческой инициативы педагогов, детей;
- создание условий для обмена опытом, установления творческих и практических связей с образовательными учреждениями;
- способствование созданию информационного банка по опыту работы проведения предметных олимпиад.

Школьная олимпиада – первый этап муниципальной олимпиады школьников и является результатом работы педагогического коллектива с одаренными учащимися в урочной и внеурочной деятельности.

Также задачами проведения олимпиады являются создание условий для реализации способностей, склонностей, интересов обучающихся, ранней профилизации в рамках реализации программы работы с одаренными учащимися, выявление наиболее способных обучающихся для участия в предметных олимпиадах на муниципальном уровне.

Подготовка учеников в школе к районному туру позволяет учителю направить свои умения на всестороннее развитие личности младшего школьника через привитие интереса к предмету, развитие умения и желания детей самостоятельно приобретать знания и применять их на практике.

В школе проходят три предметных недели по основным предметам: русскому языку, математике и окружающему миру. До этого проводится большая подготовительная работа. В классах организуются классные олимпиады. Они включают в себя праздники и игры, где учащиеся могут попробовать свои силы, классные коллективы соревнуются в выпуске газет. В каждом классе появляется уголок «Для вас, эрудиты!», в содержании которого не только различные познавательные сведения, но и вопросы и задания, предлагаемые самими детьми. Подготовительный этап создает в школе атмосферу заинтересованности, закрепляет возникающее у учащихся стремление к познанию. В уроки все учителя стараются включить задания повышенной трудности, вносятся изменения в содержание программного обучения. Таким образом, процесс обучения наряду с другими его функциями становится развивающим.

В классной олимпиаде принимают участие все дети. Победители классной олимпиады объединяются в группы по интересам, их возглавляют учителя, увлекающиеся тем или иным направлением.

После проделанной работы в классе проходят общешкольные предметные недели. В школе появляются стенды, на которых вывешены

шиваются разнообразные задания по всем предметам. Каждый школьник может принять участие в их выполнении.

Материалы классной олимпиады готовит учитель, материалы школьной олимпиады (которая проходит во время предметных недель) готовит руководитель методического объединения школы и районного тура – районный методист.

Школьный тур проводится в марте, районный в апреле. Районный методический кабинет помогает в отборе материала, для этого создана картотека, включающая в себя задания повышенной трудности по каждому предмету.

Районная олимпиада проводится для всех победивших в школьном туре. День районной олимпиады начинается с торжественной линейки, а потом участники проходят в классы и выполняют всевозможные задания, на решения которых дается один астрономический час.

Проведение олимпиад в начальных классах необходимо для того, чтобы не упустить из виду сильных учеников, развивать их творческие способности. Важно также то, что победители олимпиад находятся в школе под вниманием учителей, а в дальнейшем становятся победителями районных и городских туров.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Абрамова Л. З. 73
Абрамова Н. Л. 13
Андрощук В. А. 90
Апарин В. В. 105
Артюшкин О. В. 94
Артюшкина Т. А. 97

Б

Баирова Г. Б. 9
Белотелова Л. Н. 131
Береснева Е. П. 3
Блинова Т. К. 142
Богданова Р. А. 40
Большешапова В. Н. 101
Борисова Е. В. 26
Букина Е. А. 58
Букреева Н. Е. 301
Бурункин Д. А. 149
Бут Г. П. 32

В

Везиров Т. Г. 105
Веркеева Л. В. 78

Г

Газизова Т. В. 59
Гаричева Н. Е. 232
Глотова Ж. В. 108
Гольцева Ю. В. 84
Горегляд О. Л. 213
Гребенникова Е. А. 112
Грошев И. Л. 116
Грошева И. А. 116
Груздева Л. К. 63

Д

Дудкина И. Г. 120

Е

Едакова И. Б. 269

З

Золотавина М. Л. 277
Зотова О. Н. 67

К

Керженцева А. В. 163
Колосова И. В. 160
Колпакова В. А. 269
Кременицкая С. П. 183
Кудинов В. В. 281
Кузнецова Г. Н. 298
Кузнецова Н. П. 294
Курбет Н. В. 124
Кучина И. А. 269

Л

Леонтьева Л. А. 45, 197
Линецкая Л. М. 189

М

Максакова Л. В. 15
Малиева З. К. 241
Маслова Л. В. 18
Металова И. Г. 256
Мясникова Т. В. 135

О

Облецова В. Н. 244

П

Пиджакова Т. В. 154
Попова Т. Н. 69
Протопопова В. В. 193

Р

Рыков С. Л. 22
Ряписов Н. А. 170
Ряписова А. Г. 170

С

Сазонова Н. Л. 218
Сваталова Т. А. 201
Семенова М. Л. 291
Сенкевич Л. В. 248
Сибиркина Е. Н. 127
Синенко В. П. 264
Сичинская Н. М. 205
Смирнова А. А. 131
Стравинская Л. П. 288
Сухова Г. В. 248

Т

Тарабаева В. Б. 208
Тунина Н. А. 13

Ф

Федоров А. Ф. 232

Ш

Шабалина С. М. 145
Шмелькова Л. В. 149

Я

Явдык А. П. 223
Якимова Н. И. 156
Янышев С. К. 223
Янышева В. А. 248
Ясинских Л. В. 177
Яхина З. З. 52

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБРАМОВА Л. З., канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Оренбургского государственного аграрного университета, г. Оренбург.

АБРАМОВА Н. Л., зам. директора по учебной работе Дзержинского педагогического колледжа, г. Дзержинск Нижегородской обл.

АНДРОЩУК В. А., канд. пед. наук, доцент, член-корреспондент Международной академии акмеологических наук, доцент кафедры социологии, политологии и права Череповецкого государственного университета, г. Череповец Вологодской обл.

АПАРИН В. В., ст. преподаватель Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала.

АРТЮШКИН О. В., канд. пед. наук, зав. кафедрой информатики, доцент Хакасского филиала Красноярского государственного аграрного университета, г. Абакан.

АРТЮШКИНА Т. А., доцент кафедры экономических дисциплин Хакасского филиала Красноярского государственного аграрного университета, г. Абакан.

БАИРОВА Г. Б., Заслуженный учитель Республики Бурятия, канд. пед. наук, преподаватель кафедры педагогики и психологии Бурятского республиканского педагогического колледжа, г. Улан-Удэ.

БЕЛОТЕЛОВА Л. Н., Почетный работник общего образования РФ, канд. пед. наук, директор Санкт-Петербургского педагогического колледжа № 5, г. Санкт-Петербург.

БЕРЕСНЕВА Е. П., канд. пед. наук, зам. директора Института повышения квалификации и переподготовки кадров Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола.

БЛИНОВА Т. К., зам. директора по научно-методической работе Тулунского педагогического колледжа, г. Тулун Иркутской обл.

БОГДАНОВА Р. А., ассистент Лесосибирского педагогического института (филиала) Сибирского федерального университета, аспирант Красноярского педагогического университета им. В. П. Астафьева, г. Лесосибирск Красноярского кр.

БОЛЬШЕШАПОВА В. Н., зам. директора по учебно-производственной работе Тулунского педагогического колледжа, г. Тулун Иркутской обл.

БОРИСОВА Е. В., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии развития и акмеологии Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

БУКИНА Е. А., ст. преподаватель кафедры английской филологии Кузбасского областного педагогического института им. Н. М. Голышниковой, г. Ленинск-Кузнецкий Кемеровской обл.

БУКРЕЕВА Н. Е., учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения Еткульская начальная школа № 2, с. Еткуль Челябинской обл.

БУРУНКИН Д. А., ст. преподаватель Курганской государственной сельскохозяйственной академии им. Т. С. Мальцева, г. Курган.

БУТ Г. П., доцент Новосибирского государственного аграрного университета, г. Новосибирск.

ВЕЗИРОВ Т. Г., зам. декана математического факультета Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала.

ВЕРКЕЕВА Л. В., канд. пед. наук, преподаватель Клинцовского педагогического колледжа, г. Клинцы Брянской обл.

ГАЗИЗОВА Т. В., ассистент кафедры педагогики начального образования Лесосибирского педагогического института (филиала) Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск Красноярского кр.

ГАРИЧЕВА Н. Е., ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного гуманитарного университета, г. Владимир.

ГЛОТОВА Ж. В., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания второго иностранного языка факультета лингвистики и межкультурной коммуникации Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

ГОЛЬЦЕВА Ю. В., ассистент кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ГОРЕГЛЯД О. Л., Лауреат Всероссийского конкурса педагогов «Образование: взгляд в будущее», преподаватель иностранного языка Государственного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 25, г. Москва.

ГРЕБЕННИКОВА Е. А., канд. пед. наук, доцент Волгоградской государственной сельскохозяйственной академии, г. Волгоград.

ГРОШЕВ И. Л., канд. социол. наук, доцент кафедры маркетинга и муниципального управления Тюменского государственного нефтегазового университета, г. Тюмень.

ГРОШЕВА И. А., канд. социол. наук, доцент, зав. кафедрой философии и социально-гуманитарных наук Тюменской государственной академии мировой экономики, управления и права, г. Тюмень.

ГРУЗДЕВА Л. К., доцент кафедры иностранных языков Морской государственной академии им. адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск Краснодарского кр.

ДУДКИНА И. Г., учитель музыки Муниципального общеобразовательного учреждения Еткульская начальная школа № 2, с. Еткуль Челябинской обл.

ЕДАКОВА И. Б., Заслуженный учитель РФ, канд. пед. наук, зав. кафедрой дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЗОЛОТАВИНА М. Л., канд. биол. наук, доцент Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

ЗОТОВА О. Н., преподаватель Дзержинского педагогического колледжа, г. Дзержинск Нижегородской обл.

КЕРЖЕНЦЕВА А. В., канд. пед. наук, зав. кафедры НОО Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Кабардино-Балкарского государственного университета, г. Нальчик.

КОЛОСОВА И. В., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОЛПАКОВА В. А., Заслуженный учитель РФ, ст. преподаватель Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, заведующая Муниципальным дошкольным образовательным учреждением центр развития ребенка – детский сад № 353, г. Челябинск.

КРЕМЕНИЦКАЯ С. П., соискатель кафедры эстетического воспитания факультета дошкольного воспитания Стерлитамакского филиала Московского государственного гуманитарного университета, г. Стерлитамак, Респ. Башкортостан.

КУДИНОВ В. В., преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, аспирант Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

КУЗНЕЦОВА Г. Н., социальный педагог Муниципального дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка – детский сад № 310, г. Челябинск.

КУЗНЕЦОВА Н. П., директор Муниципального общеобразовательного учреждения Еткульская начальная школа № 2, с. Еткуль Челябинской обл.

КУРБЕТ Н. В., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Социально-экономического института, г. Москва.

КУЧИНА И. А., ст. воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка – детский сад № 353, г. Челябинск.

ЛЕОНТЬЕВА Л. А., ст. преподаватель английского языка кафедры иностранных языков Нижнекамского муниципального института, г. Нижнекамск Респ. Татарстан.

ЛИНЕЦКАЯ Л. М., канд. пед. наук, зам. директора по научно-методической работе Профессионального лицея № 15, г. Стерлитамак Респ. Башкортостан.

МАКСАКОВА Л. В., преподаватель Астраханского социально-педагогического колледжа, г. Астрахань.

МАЛИЕВА З. К., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова, г. Владикавказ.

МАСЛОВА Л. В., учитель истории, обществознания и права Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 2, г. Ленинск-Кузнецкий Кемеровской обл.

МЕТАЛОВА И. Г., канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары.

МЯСНИКОВА Т. В., преподаватель Чебоксарского электротехнического колледжа, г. Чебоксары.

ОБЛЕЦОВА В. Н., заведующая Муниципальным дошкольным образовательным учреждением центр развития ребенка – детский сад № 8, методист-организатор по дошкольному отделению Негосударственного образовательного учреждения АРТ, г. Магнитогорск.

ПИДЖАКОВА Т. В., канд. пед. наук, доцент кафедры технологии и методики преподавания технологии Пермского государственного педагогического университета, г. Пермь.

ПОПОВА Т. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры немецкого языка Балашовского института (филиала) Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Балашов Саратовской обл.

ПРОТОПОВА В. В., канд. пед. наук, ст. преподаватель Самарского государственного университета, г. Самара.

РЫКОВ С. Л., докт. пед. наук, профессор кафедры педагогических технологий Современной гуманитарной академии, г. Москва.

РЯПИСОВ Н. А., Заслуженный работник высшей школы РФ, докт. экон. наук, канд. пед. наук, профессор, проректор по учебной

работе Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

РЯПИСОВА А. Г., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

САЗОНОВА Н. Л., ассистент кафедры финансов и кредита Кемеровского государственного университета, г. Кемерово.

СВАТАЛОВА Т. А., ст. преподаватель Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СЕМЕНОВА М. Л., Отличник народного просвещения РФ, канд. пед. наук, профессор кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СЕНКЕВИЧ Л. В., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Московского социально-гуманитарного института, г. Москва.

СИБИРКИНА Е. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного образования Коми государственного педагогического института, г. Сыктывкар.

СИНЕНКО В. П., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики обучения русскому языку в начальной школе, декан факультета педагогики и методики начального образования Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета, г. Орск Оренбургской обл.

СИЧИНСКАЯ Н. М., учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 107, г. Челябинск.

СМИРНОВА А. А., Почетный работник общего образования РФ, канд. пед. наук, методист по научной и экспериментальной работе Санкт-Петербургского педагогического колледжа № 5, г. Санкт-Петербург.

СТРАВИНСКАС Л. П., Почетный работник общего образования РФ, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения Уйская начальная общеобразовательная школа, с. Уйское Уйского района Челябинской обл.

СУХОВА Г. В., канд. пед. наук, директор Апрелевского филиала Московского социально-гуманитарного института, г. Москва.

ТАРАБАЕВА В. Б., канд. психол. наук, декан факультета управления и предпринимательства Белгородского государственного университета, г. Белгород.

ТУНИНА Н. А., зам. директора по производственной работе Дзержинского педагогического колледжа, г. Дзержинск Нижегородской обл.

ФЕДОРОВ А. Ф., канд. психол. наук, капитан внутренней службы, доцент кафедры общей психологии и акмеологии Ковровской государственной технологической академии, г. Ковров Владимирской обл.

ШАБАЛИНА С. М., Заслуженный учитель РФ, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и технологии дошкольного образования Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

ШМЕЛЬКОВА Л. В., канд. пед. наук, доцент, зам. директора по научно-исследовательской работе Ямало-Ненецкого окружного института повышения квалификации работников образования, г. Салехард.

ЯВДЫК А. П., аспирант Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва.

ЯКИМОВА Н. И., преподаватель Дзержинского педагогического колледжа, г. Дзержинск Нижегородской обл.

ЯНЫШЕВ С. К., аспирант Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва.

ЯНЫШЕВА В. А., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Московского социально-гуманитарного института, г. Москва.

ЯСИНСКИХ Л. В., канд. пед. наук, доцент кафедры эстетического воспитания Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

ЯХИНА З. З., Заслуженный учитель Республики Башкортостан, преподаватель общественных дисциплин Сибайского педагогического колледжа, г. Сибай Респ. Башкортостан.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Эволюционный характер выстраивания системы непрерывного профессионального образования	
Береснева Е. П. Концептуальные подходы к формированию региональной системы профессионального образования	3
Баирова Г. Б. О некоторых направлениях системы непрерывного профессионального образования преподавателей и студентов педагогического колледжа	9
Абрамова Н. Л., Тунина Н. А. Непрерывность и преемственность в подготовке конкурентоспособного специалиста сферы образования	13
Максакова Л. В. Особенности формирования образовательного пространства и рынка образовательных услуг	15
Маслова Л. В. Непрерывное образование педагога как одна из возможностей сетевого взаимодействия	18
РАЗДЕЛ 2. Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста	
Рыков С. Л. Формирование гендерной культуры в развитии профессионализма современного педагога	22
Борисова Е. В. Акмеологический подход к развитию исследовательской культуры студентов педагогических специальностей	26
Бут Г. П. Аспекты целевой ориентации и условий обеспечения качества подготовки инженеров в системе профессионального образования России	32
Богданова Р. А. Формирование мотивационной готовности к профессиональной деятельности у будущих учителей начальных классов в процессе прохождения педагогической практики	40

Леонтьева Л. А.	
Необходимость формирования информационно-коммуникационной компетенции учителя иностранного языка как условие модернизации процесса обучения	45
Яхина З. З.	
Мои секреты воспитания патриотизма у студентов педагогического колледжа	52
Букина Е. А.	
Социокультурная грамотность в процессе обучения иностранному языку	58
Газизова Т. В.	
Базовые компетенции в обновлении образовательного процесса .	59
Груздева Л. К.	
Роль иностранного языка в формировании профессиональных качеств и умений будущего специалиста	63
Зотова О. Н.	
Проблема своеобразия исследовательской деятельности современного учителя	67
Попова Т. Н.	
К вопросу о межкультурной и виртуальной коммуникации	69
РАЗДЕЛ 3. Модернизация содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования в русле идей регулируемого эволюционирования	
Абрамова Л. З.	
Педагогический потенциал иностранного языка в воспитании эстетической культуры студента	73
Веркеева Л. В.	
Условия, определяющие профессиональную готовность студентов педагогического колледжа к коррекционной работе с детьми, имеющими отклонения в развитии	78
Гольцева Ю. В.	
Анализ и оценка результатов экспериментальной работы по реализации педагогической алгоритмизированной технологии формирования профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов	84
Андрощук В. А.	
Социальная и профессионально-педагогическая направленность деятельности преподавателя	90
Артюшкин О. В.	
Проектирование педагогической технологии развития терминологического потенциала IT-специалистов в вузе	94

Артюшкина Т. А. О принципах отбора лексического материала в учебный терминологический словарь-минимум экономиста-бухгалтера	97
Большешапова В. Н. Опыт развития маркетинговых исследований в педагогическом колледже в рамках практики по профилю специальности «Менеджмент»	101
Везиров Т. Г., Апарин В. В. Особенности преподавания общетехнических дисциплин на основе интеграции традиционных подходов и инфокоммуникационных технологий	105
Глотова Ж. В. К вопросу выделения принципов имитационного моделирования в процессе обучения в вузе	108
Гребенникова Е. А. Особенности творческой индивидуализации специалиста при решении задач по дисциплине «Теория вероятностей и математическая статистика»	112
Грошев И. Л., Грошева И. А. Резонирование как метод активизации сознания обучаемых в условиях временных констант	116
Дудкина И. Г. Владение музыкальными технологиями – необходимое условие профессиональной подготовки учителя музыки	120
Курбет Н. В. Профессиональное развитие студентов в рамках акмеологического подхода	124
Сибиркина Е. Н. Организация музейных экскурсий в педагогическом процессе вуза как условие реализации современных подходов в образовании	127
Смирнова А. А., Белотелова Л. Н. Реализация методики варьирования текстовых задач в рамках среднего педагогического образования	131

РАЗДЕЛ 4. Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности

Мясникова Т. В. Проблемное обучение как основа исследовательской деятельности	135
---	-----

Блинова Т. К.	
Развитие социально-профессиональной мобильности педагога в условиях инновационной деятельности	142
Шабалина С. М.	
Управление инновационными процессами в условиях образовательного учреждения	145
Шмелькова Л. В., Бурункин Д. А.	
Управление инновационной деятельностью в образовании: проектно-системный подход	149
РАЗДЕЛ 5. Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогике	
Пиджакова Т. В.	
Профессиональное становление педагога профессиональной школы	154
Якимова Н. И.	
Андрагогический подход в организации образовательного процесса в системе профессионального образования	156
Колосова И. В.	
Повышение готовности воспитателя к речевому развитию детей в дошкольном образовательном учреждении	160
Керженцева А. В.	
Подготовка и переподготовка учителей начальных классов к работе по системе развивающего обучения Л. В. Занкова	163
РАЗДЕЛ 6. Информационно-коммуникационные технологии в системе общего и профессионального образования	
Ряписов Н. А., Ряписова А. Г.	
Специфика дидактических средств в процессе реализации дистанционного образования	170
Ясинских Л. В.	
Использование электронного учебного пособия в образовательном процессе	177
Кременицкая С. П.	
Целесообразность применения информационных технологий при обучении детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста	183
Линецкая Л. М.	
Использование электронной презентации в учебном процессе	189

Протопопова В. В.	
Эффективное использование электронных медиа в образовании .	193
Леонтьева Л. А.	
Преимственность при отборе средств информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку в школе и вузе	197
Сваталова Т. А.	
Основные направления использования компьютерных технологий в образовательном процессе детского сада	201
Сичинская Н. М.	
Использование информационных технологий в начальной школе	205
Раздел 7. Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования	
Тарабаева В. Б.	
Из опыта реализации приоритетного национального проекта «Образование» в Белгородском государственном университете .	208
Горегляд О. Л.	
Инновационные тенденции в преподавании иностранного языка школьникам	213
Сазонова Н. Л.	
Значение расходов бюджета на образование в Кемеровской области	218
Раздел 8. Социальные и психолого-педагогические предпосылки развития личности	
Явдык А. П., Янышев С. К.	
Системно-психологическая диагностика познавательной и личностной сфер учащихся старших классов	223
Федоров А. Ф., Гаричева Н. Е.	
Социально-исторические предпосылки разработки теоретико-педагогических основ предупреждения правонарушений	232
Малиева З. К.	
Проблема морального отчуждения личности в современном информационном обществе	241
Облецова В. Н.	
Специфика формирования рынка образовательных услуг	244

Раздел 9. Общеобразовательные учреждения в условиях реализации концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования	
Сухова Г. В., Сенкевич Л. В., Янышева В. А.	
Гомеостатическая диагностика лидерских качеств участников асоциальных подростковых группировок	248
Металова И. Г.	
Особенности развития современной сельской школы	256
Синенко В. П.	
О некоторых проблемах подготовки учителя к обучению младших школьников чтению	264
Едакова И. Б., Колпакова В. А., Кучина И. А.	
Система информационно-аналитического обеспечения управления образовательным процессом в ДООУ	269
Золотавина М. Л.	
Особенности изменения адаптационных процессов у первоклассников в системе начального образования	277
Кудинов В. В.	
Пропедевтика естественнонаучных знаний и формирование экспериментальных умений	281
Стравинская Л. П.	
Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении	288
Семенова М. Л.	
Информационное обеспечение педагогической деятельности как средство саморазвития личности дошкольника	291
Кузнецова Н. П.	
Управление процессами здоровьесбережения участников образования в образовательном учреждении	294
Кузнецова Г. Н.	
Профилактика синдрома адаптации у детей раннего возраста в условиях группы кратковременного пребывания	298
Букреева Н. Е.	
Формы организации методической работы с одаренными детьми в образовательном учреждении	301
Алфавитный указатель	305
Сведения об авторах	307

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

Материалы VII Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 6

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: И. А. Леонтьева, В. В. Кудинов
Технический редактор И. А. Леонтьева, Е. Д. Лагунова
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 14.11.08. Подписано в печать 24.11.08.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 19,94. Тираж 250 экз. Заказ № 664.

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
тел.: (8–351) 263–93–98